MEMORIAS

XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación

Sociedad del Conocimiento y Comunicación: Reflexiones Críticas desde América Latina

MÉXICO | 5 al 7 de octubre de 2016

Grupo Temático 4

Comunicación y Educación

MEMORIAS

XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación

Sociedad del Conocimiento y Comunicación: Reflexiones Críticas desde América Latina

Grupo Temático 4
Comunicación y Educación

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Cuajimalpa
División de Ciencias de la Comunicación y Diseño
Avenida Vasco de Quiroga #4871,
Colonia Santa Fe Cuajimalpa,
Delegación Cuajimalpa, C.P: 05300
Ciudad de México

ISSN 2179-7617

ALAIC
Casa abierta al tiempo
Unidad Cuajimalpa
División Ciencias de la Comunicación y Diseño

Índice

¿Los estudiantes en la Sociedad del Conocimiento? 7
Silvia Domínguez Gutiérrez

Tecno-mediación escolar: encuentros y oportunidades (Educación mediada, oportunidad de establecer diferentes visiones de educar para los medios en un mundo pantallizado y tecno-mediado) 15
Luis Alejandro Corredor Calderon

El audiolibro como estrategia educomunicativa: experiencia en la preservación de la cultura popular de los pueblos indígenas 25
Eliza Carolina Vayas Ruiz
Dariel Mena Méndez

Transmediaciones. Nuevas formas de estar juntos 35
Diego Mauricio Loaiza
Beatriz Elena Ruiz.

Comunicação do conhecimento científico explorado fora da escola 47
Manuella Vieira Reale
Valdenise Leziér Martyniuk

Violencia escolar: ¿Por qué es importante diseñar estrategias comunicativas, educativas y axiológicas en educación básica? 53
Aideé C. Arellano Ceballos
Ciria Margarita Salazar C.

¿La educación iguala o la igualdad educa? El caso del plan ceibal (Uruguay) 73
Agustín Courtoisie

Aprendizajes y Cambios en una Experiencia Educomunicativa para el reconocimiento del territorio. Maceo, Antioquia-Colombia 81
Alicia Vanessa Reyes Londoño
Laura María Trujillo Mejía

Convergencia(s): medios impresos-medios digitales. Un desafío educativo 93
Aurora Rodríguez Sánchez

Del infractor inexistente al enemigo omnipresente. La nación en la televisión informativa colombiana: 1960 y 2015 105
Ana Carmenza Romero Peña
Ancízar Narváez Montoya

A práxis do jornalista na área de interface da comunicação e educação 115
Aline T. Amaral Horn
Rosa Maria Dalla Costa

Dar voz a los estudiantes en los medios escolares 121
Juan Carlos Ceballos Sepúlveda
Beatriz Elena Marín Ochoa

As Mediações Comunicativas da Cultura a Trama Simbólica dos Alunos do Colégio Estadual do Paraná 129
Patricia Goedert Melo
Regiane Regina Ribeiro

Cómo se hacen las *compus*. La pedagogía frente a las prescripciones del entorno digital 137
Gabriel Alejandro Medina-Aguilar,

De la recepción a la navegación 145
Dra. Delia Crovi Druetta.

Consumo de medios y TIC entre jóvenes de secundaria.
Hacia una propuesta educativa para promover los valores interculturales 153
Gladys Ortiz Henderson
Karla Edurne Romero Ramos

Investigar el racismo desde la Educación para los medios 161
Rodrigo Zárate Moedano

Del dicho al hecho. Una mirada a los programas de estudio
en función de acercar a los comunicadores sociales y a los diseñadores
de comunicación visual en los ámbitos académico y profesional 167
Liset Vidal de la Cruz

A arte de registrar 173
Sandra Maria de Freitas

La alfabetización digital en estudiantes de ***Comunicación*** de la UAQ 181
Miriam Herrera-Aguilar
Gabriel Alejandro Medina-Aguilar
Celso Martínez-Musiño

Projetos de graduação na tessitura entre comunicação e educação 189
Diva Souza Silva

Participación en las redes sociales digitales. Aprendizajes
para fortalecer las estrategias educativas en la era digital 197
María Consuelo Lemus Pool
Delia María Crovi Druetta

Radio base Gayol ¡Al aire! Experiencia en la educomunicación con adolescentes cubanos 205
Yanet Alfonso Valdés

Reflexiones y hallazgos sobre la Cultura de la Participación
y la enseñanza en Instituciones de Educación Superior mexicanas 217
Ileana Cruz Sánchez

Comunicación y Educación: Análisis teórico-metodológico
para la calidad en la formación de profesionales
de la Comunicación, UNISON, México 229
Lisset Aracely Oliveros Rodríguez
Emilia Castillo Ochoa

Fundamentación teórica metodológica de un modelo
para el desarrollo de competencias comunicativas profesionales 241
Lucinda Sepúlveda García
Janet García González

Redes sociales digitales y vida cotidiana escolar: el caso
de los jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana 255
Rocío López González
Fernando de Jesús Domínguez Pozos

Redes sociales digitales, posibilidades para favorecer el proceso educativo.
Opiniones de universitarios 263
Luz María Garay Cruz

Comunicación/Educación, derechos humanos y políticas públicas:
un recorrido por las políticas en educación de jóvenes y adultos en Argentina 269
Paula Morabes
Darío Martínez
Vanina Vissani

Dialogos entre Comunicação e EAD na Construção da Vídeo-aula 279
Sibila Rocha
Morgana Machado

Lei de Acesso à Informação Brasileira e a Transparência Ativa:
o caso do Instituto Federal de Roraima e da Universidade Federal de Roraima 289
Tatiana Costa Rosa
Leila Adriana Baptaglin

A Interface entre a Pedagogia de Projetos e a Educomunicação: uma parceria de sucesso 297
Silvana Malusá Baraúna
Adriene Sttéfane Silva

Narrativa Transmedia, como herramienta de integración
en el aprendizaje colaborativo de estudiantes
de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad del Quindío en Colombia 303
Bibiana Magaly Mejía Escobar
Lina María León Cárdenas
Julián Enrique Páez Valdez

La formación de investigadores en comunicación y la alfabetización mediática.
El caso del Doctorado en Investigación de la Comunicación 321
Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán
Rogelio Del Prado Flores

Um estudo do potencial das ferramentas do Facebook em atividades Educomunicativas 329
Mislene Dalila da Silva
Luciano Vieira Lima

Encuentros Nacionales de Mujeres: sublevando el cuerpo, el lenguaje y los saberes 335
María Florencia Actis
María Emilia Sambucetti

El retroceso de una investigación: Políticas públicas de inclusión digital
en escuelas secundarias, en el marco de la restitución conservadora 343
Leonardo González
Sebastián Novomisky
Claudia Suárez Baldo
Julia Barba Pertine

Matrices teóricas y políticas en el campo académico de Comunicación y Educación en Argentina 351
Kevin Morawicki

La investigación del uso del aprendizaje colaborativo apoyado
por computadora en el ámbito universitario 363
Carlos Alberto Rode Villa

Facebook: para reducir las inequidades académicas en la formación
y promover la participación interactiva de los estudiantes de Comunicación Social 375
Rosa Cusipuma Arteaga

Aprender a mirar: el potencial de ***Film Literacy*** ***381***
Pâmela de Bortoli Machado

Reducir brechas tecnológicas en las plazas comunitarias ***e-***México 389
Norma Isabel Medina Mayagoitia

Audiovisualidades, artefactos curriculares e redes educativas:
apontamentos sobre juventudes, sexualidades e acontecimentos midiáticos 395
Vanessa Maia Barbosa de Paiva
Maria da Conceição Silva Soares

Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social:
un diálogo de saberes en comunicación 403
Gladys Lucia Acosta Valencia
Ángela Garcés Montoya

Validación de una estrategia pedagógica para la implementación
de recursos didácticos audiovisuales en Instituciones Educativas de Montería-Colombia 411
Julián Darío Forero Sandoval

Audiovisuais e Estilos de Aprendizagem: contribuição
para pensar a interface Comunicação-Educação 423
Vanessa Matos dos Santos

¿Los estudiantes en la Sociedad del Conocimiento?

Universidad de Guadalajara

Silvia Domínguez Gutiérrez
silvia_dominguez_g@hotmail.com

Resumen

Los propósitos del presente trabajo consistieron en analizar si los estudiantes de pregrado de los Centros Universitarios Temáticos de la Universidad de Guadalajara ubican, conocen y utilizan las distintas fuentes de información para aproximarse al conocimiento científico, así como indagar qué tan informados se consideran en temas relacionados con la ciencia. Es una aproximación exploratoria/descriptiva, en el que participaron 247 estudiantes, con los que se intercambió información a través de un cuestionario de opciones múltiples. Algunos resultados confirman que los estudiantes habitan más en una sociedad del (des)conocimiento, y habrá que hacer énfasis junto con los docentes en ciertos procesos para leer, ver y analizar críticamente la información y distinguir la de tipo científica.

Palabras clave:

ciencia; sociedad del conocimiento; Internet, televisión, profesor.

Abstract

The purposes of this research were to analyze whether undergraduates of Thematic University Centers of the University of Guadalajara, know and use the different sources of information to approach the scientific knowledge as well as investigate how informed they are on issues considered with science. It is an exploratory/descriptive approach, which involved 247 students, and the information was obtained through a multiple-choice questionnaire. Some results confirm that students are living in a society of lack of knowledge and need to be emphasized along with teachers in certain processes for reading, watching and critically analyze information and distinguish the scientific type.

Keywords:

science; students; knowledge society; Internet; television; professor.

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar se os centros da Universidade de Guadalajara Universidade de graduação temáticas localizado, conhecer e utilizar diferentes fontes de informação para se aproximar do conhecimento científico e perguntar como informados são considerados em questões relacionadas com a ciência. É uma abordagem exploratória / descritiva, que envolveu 247 estudantes, com os quais se trocaram informações através de um questionário de escolha múltipla. Alguns resultados confirmam que os alunos vivem em uma sociedade de (des) conhecimento, e serão

enfatizadas, juntamente com os professores em determinados processos para ler, ver e analisar informações de forma crítica e distinguem o tipo científico.

Palavras-chave:
ciência; sociedade do conhecimento; Internet; televisão; Professor.

Introducción

Es evidente, hoy día, ver a los jóvenes en esta sociedad llamada del conocimiento, usar algún dispositivo digital que los mantenga "comunicados" e "informados". Observamos que, mínimo, usan su celular casi a cualquier hora del día, y que éste, junto con otros dispositivos, son una parte importante de su vida. Por ejemplo, vemos a los jóvenes -y por supuesto que a otros grupos etarios-, cruzar la calle hablando por su celular, a estudiantes utilizar su computadora o *tablet* en clase, en casa o en otros lugares, ya sea para buscar información que se necesite en ese momento, para estar en contacto con otras personas, por diversión, etc., a través de la *wide world web*. Pero así como se usan de manera constante tales dispositivos, para cuestiones académicas específicas este rango se reduce, ya que en la obtención de información científica pareciera que los estudiantes aún no lograr depurar filtros que los conduzcan a obtener información fiable, aspecto que poco ha sido estudiado por la comunidad de académicos. Por lo tanto, los objetivos del presente trabajo están orientados a analizar si los estudiantes de pregrado de los diferentes centros universitarios temáticos de la Universidad de Guadalajara ubican, conocen y utilizan las distintas fuentes para aproximarse al conocimiento científico, así como indagar qué tan informados se consideran en temas relacionados con la ciencia; de lo anterior, se conjuga una relación de lo que dicen que saben y las fuentes utilizadas, para tener un panorama más próximo en su habitar por esta sociedad del (des) conocimiento.

Marco teórico

¿A qué nos referimos cuando se habla de "sociedad del conocimiento"? Existen diversos acer

camientos a lo que se ha denominado sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad red, e incluso en conjunción, sociedad de la información y el conocimiento (SIC, cf. Crovi, 2004). Dichos conceptos tienen aspectos en común, no obstante, guarden ciertas diferencias. Existe, por ejemplo, la preferencia de ciertos investigadores por inclinarse hacia el término de "sociedad del conocimiento" ya que, de acuerdo a ellos, dicho concepto tiene un lugar primordial en la discusión mundial, tanto en las ciencias sociales como en la política, resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna (Krüger, 2006), y porque la participación ciudadana en las políticas públicas sobre ciencia y tecnología son un condicionante importante para la gobernabilidad en la actual sociedad (López Cerezo, 2007). García-Canclini (2011) realiza un análisis más socio cultural aduciendo que retoma el término de "sociedad del desconocimiento" como una modalidad que tiende más a desintegrar en conjunto a la comunicación y al conocimiento. Lash (2005) afirma que más que habitar una sociedad de la información, estamos inmersos en una "cultura tecnológica de la información", y distingue entre dos tipos de información: 1. La *información* vinculada a la racionalidad y al conocimiento discursivo, y 2. La *desinformación* consecuencia no intencional de la multiplicación, expansión y sobrecarga de la información, caracterizada por su nula conexión con lo universal y con lo trascendental. En síntesis, si la modernidad es ordenada, sus consecuencias no lo son, es decir, la información se hace ingobernable y genera inmensas cantidades de basura, lo que para Lash es un nuevo *des*orden. Se habla, entonces, de una sociedad desinformada por la información. Tanto Marques de Melo (2008) como Cro-

vi (2004), en otro contexto y nivel de análisis, pero relacionados con las reflexiones anteriores, han advertido sobre la brecha digital como producto del proceso -o imposición- de la sociedad de la información y del conocimiento en Latinoamérica. Ambos hacen un recuento que para entrar en la sociedad del conocimiento no es suficiente tener a la mano la disponibilidad de datos y equipos, productos de las tecnologías, sino que urge que se incrementen los *procesos cognitivos* capaces de alcanzar a toda la población. Si bien los autores precedentes parten de análisis y reflexiones desde diferentes perspectivas, de alguna manera se coincide en que en la sociedad actual -como se le quiera llamar-, está pasando por una época de saturación de información que no siempre conduce al conocimiento.

Metodología

Participantes

Los informantes estuvieron conformados por 247 estudiantes (126 mujeres y 120 hombres) de licenciatura de 5 centros universitarios[1]: 49 del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, 61 del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, 48 del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías, 46 del Centro Universitario de Ciencias de la Salud y 43 del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Esta es una muestra dirigida, y el acopio de información se hizo en junio y julio de 2015.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas y de opción múltiple compuesto por 4 secciones:1. Datos generales 2. Medios de comunicación en la ciencia 3. Orientaciones personales en temas de ciencia y 4. Fuentes y medios influyentes en la construcción de la ciencia.

Procedimiento

Se estableció un libro de códigos previo al traslado de la información a hojas Excel. Se pasó posteriormente dicha información al programa estadístico SPSS, para hacer futuras correlaciones no visibles en este estudio.

Análisis de los datos

Aún cuando el programa SPSS permite hacer las correlaciones pertinentes entre centros, género y carrera, en esta fase del estudio solo se han establecido las frecuencias por centros. No obstante sea un estudio exploratorio-descriptivo, los resultados se han triangulado para que dichos detalles sean más abundantes para comprender el sentido de las respuestas en conjunto.

Resultados y su discusión

La mayoría de los alumnos informantes de los cinco centro universitarios temáticos refiere que se considera “más o menos informada” (41.29%) con respecto a temas de ciencia. Esto es, entre “informada” (35.22%) y “más o menos informada” (41.29%) es que se agrupa

1 Los estudiantes del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño no pudieron participar en esta etapa.

un gran número de estudiantes. Estos datos, sin considerar las otras alternativas que fueron ínfimas en sus respuestas ("muy informada", 2.03%; y "nada informada", 3.24%), permiten observar que los estudiantes tienen una percepción de sí mismos como "algo informados" sobre temas relacionados con aspectos científicos. Dichas respuestas no dejan estar cargadas de deseabilidad, ya que si en la mayor parte de los medios leemos, vemos o escuchamos lo importante que es la ciencia para el desarrollo de un país, entonces la tendencia es a autocalificarse como informados o más o menos informados para no sentirse rezagados o no quedar fuera del juego. Veamos si esto se complementa con la búsqueda intencional de información científica en los diferentes medios.

De las 5 principales fuente a la que ellos acuden cuando necesitan este tipo de información, resalta la Internet (55.50%) como el medio preferido. Aún cuando no todos ellos tienen instalada la red en su hogar, acuden a este medio para obtener información. De cualquier manera, dichos estudiantes no están en la lista de los marginados tecnológicamente (brecha digital), ya que son pocos (12.55%) los que no tienen el servicio de la red instalada en casa.

Ante la pregunta: "En ese tiempo que estás en Internet, ¿buscas información de corte científica?", se observan las respuestas en la Figura No.1.

Figura No. 1. Estudiantes, Internet y Ciencia
Fuente: elaboración propia.

Se esperaba que los alumnos informantes buscaran con mayor frecuencia información con contenido científico de manera intencional, más no fue así; la respuesta más favorecida fue hacerlo **de manera ocasional**, aún cuando todos, el 100%, entran a Internet sin problema. Los jóvenes están muy actualizados en lo concerniente a las redes sociales virtuales, los chats, los blogs, recibir/enviar correos electrónicos, buscar información general, etc., y eso es lo que los ocupa la mayor parte de su tiempo cuando navegan (cf. el 11º. estudio de la AMIPCI, 2015). Pero todavía están alejados en esas búsqueda de información científica de manera más frecuente y consciente en comparación con estudiantes del primer mundo, como se ve en la siguiente tabla.

CUCBA Muy interesante, Google, Biblioteca virtual de la U. de G., Redalyc, Youtube, PubMed, Conabio, Somos Virus y Bacterias, Wikipedia, Medline, National Geographic, Todo con Dominio, Campus Party, MyElt.
CUCEA Muy interesante, Wikipedia, Notinerd, Condominio.edu, El Informador, El rincón del vago, Cemarnat, ligas del Gobierno, enlaces de Facebook, TED, blogs, foros, revistas científicas, nuevas tecnologías.
CUCEI Wikipedia, Muy Interesante, Google, Google noticias, National Geographic, Youtube, Upsocl, TED, Taringa.net, El confidencial, páginas de escuelas o del Gobierno, periódicos, Google scholar, universidades americanas, el canal de la BBC, "el que sea, la fuente no es importante".
CUCS PubMed, The New England Journal of Medicine, Google académico, Nature, Wikipedia, Muy Interesante, Scielo.
CUCSH Facebook, Google académico, páginas de universidades, noticieros (Aristegui), Sopitas, revistas jurídicas y de política, páginas de ciencias sociales.

Tabla No. 1. Páginas de Internet buscadas por los alumnos para obtener información científica
Fuente: Elaboración propia.

Restando las páginas que se refieren a bases de datos (PubMed), la red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Redalyc), la Scientific Electronic Library Online (Scielo), la base de datos de revistas biomédicas (Medline), entre otras, y los motores de búsquedas como Google, Google Académico y Wikipedia, la revista online más citada fue "Muy Interesante", la cual es una revista propiamente de divulgación. Es de notar, que hubo pocas, casi nulas, menciones a nombres de revistas científicas en línea en específico, de las que solo dos resaltan: The New England Journal of Medicine y TED (Tecné, Episteme y Didaxis, revista especializada en educación en ciencias experimentales, matemáticas y tecnología). Este panorama muestra que algunos de los alumnos conocen a grandes rasgos dónde encontrar información científica, aunque hay confusiones en distinguir la divulgación científica (que ofrecen revistas como "Muy Interesante"), de las revistas científicas especializadas. En resumen, como bien dicen Trueba-Gómez y Estrada-Lorenzo (2010: 49), "ante tal maremágnum de información, es difícil desbrozar el grano de la paja, lo útil de lo accesorio a no ser que se dedique buena parte del tiempo a esta tarea o se aprovechen los mecanismos de búsqueda avanzada....para delimitar los resultados de esa millonada informativa".

Tenemos una situación muy parecida con la consulta de las revistas científicas impresas, ya que la mayoría dijo no leer, pero los que sí dicen hacerlo, leen revistas de divulgación científica, que son muy diferentes a las revista científicas especializadas. Se observó que la revista "Muy Interesante" es la más consultada junto con otras revistas de la misma categoría (National Geographic, Conozca Más, Quo, Selecciones). Predomina la lectura de estas revistas que son consideradas por los alumnos como revistas científicas, y esta clasificación debe preocupar a los docentes e investigadores porque no hay una clara delimitación, en los alumnos informantes, de las características que debe cubrir una revista científica especializada.

Uno de los problemas de las revistas de divulgación científica consiste en que en los reportajes sobre investigaciones muchos procesos de la investigación son eliminados, y en esa síntesis se distorsiona el sentido de la investigación misma (cf. Palma, 2013) creando una falsa ilusión de lo que es y el proceso de cómo se realizan las investigaciones científicas. Cabe mencionar, también, que en dichas revistas se da prioridad a ciertas disciplinas científicas (las denominadas "duras"), en detrimento de otras (las ciencias sociales, por ejemplo), además de considerar como científicas a algunas pseudo ciencias.

Finalmente, tenemos el consumo de programas televisivos en general, y aquellos que son considerados por los estudiantes con contenido científico. Por ejemplo, en la Figura No. 3, se detalla cuánto tiempo ven televisión y cuánto de ese tiempo es para programas con algún contenido científico.

Figura No. 2. Estudiantes, Televisión y Ciencia
Fuente: elaboración propia.

Aunque no todos ven televisión, todavía una gran parte si lo hace (aunque no necesariamente de forma tradicional, sino a través de algún dispositivo digital), y es de forma ocasional –la mayoría coincide en eso- que ven programas con contenido científico. Se observa que la mayor parte de estos programas son principalmente estadounidenses (los de tipo Discovery: History Channel, National Geographic, Home and Health, Animal Planet, etc.), Breaking Bad, Doctor House, The Big Bang Theory, Grey's Anatomy, Mentes criminales, etc.), y hay escasa mención por parte de los estudiantes a los programas nacionales (Cachi chachi porra, Ingenio Tv, Espiral) o latinos (como Julioprofe, que es colombiano y tiene un canal en youtube).

Hay claramente una preferencia por canales no mexicanos, lo que nos hace reflexionar sobre varios aspectos, entre ellos la oferta televisiva, de la que existe una mayor programación de series norteamericanas; y por otra, la calidad de la programación mexicana con respecto a cuestiones científicas, que posiblemente no son visibles ni atrayentes para los alumnos informantes. De cualquier manera, esto da pie para analizar junto con los estudiantes, lo que se observa en la televisión y discernir de toda esta abundante programación lo que es científico, lo que es ciencia ficción, lo que no le compete a la ciencia, así como enfatizar en la ciencia mexicana. Y sobre todo, contrario a lo que dijo un estudiante con respecto a Internet ("el que sea, la fuente no es importante"), aquí la fuente sí importa, y mucho.

Conclusiones

Un muy breve colofón. El panorama antes expuesto sobre el manejo y búsquedas de información científica por parte de los estudiantes de los cinco centros universitarios, muestra efectivamente que más que habitar una sociedad del conocimiento, los muchachos están inmersos en una sociedad de la (des)información o (des)conocimiento. Ante la vasta cantidad de fuentes, y la jerarquización tendenciosa de la información de muchas de éstas, es fundamental hacer hincapié en las capacidades cognitivas en el uso de las TIC, no únicamente

de los estudiantes, sino los profesores incluidos que en más de las ocasiones desconocen el potencial de las nuevas tecnologías. Nos queda el reto a los docentes no únicamente el estar actualizados, sino el manejar críticamente los *tsunamis* de información que recibimos día a día para poderlos compartir con los estudiantes de una manera crítica.

Bibliografía

AMIPCI. (2015, abril). 11º. Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2015. Consultado el 10 de septiembre de 2015 de: https://www.amipci.org.mx/images/AMIPCI_HABITOS_DEL_INTERNAUTA_MEXICANO_2015.pdf

Crovi, D. (2004). Sociedad de la información y el conocimiento. Algunos deslindes imprescindibles. En Delia Crovi (coord..), *Sociedad de la Información y el Conocimiento. Entre lo falaz y lo posible*. Buenos Aires, Argentina: UNAM y La Crujía Ediciones, pp. 17-56.

García Canclini, N. (2011). De la sociedad de la información a la sociedad del desconocimiento. *Versión Nueva Época*, núm. 27, septiembre.

Krüger, K. (2006). El concepto de 'sociedad del conocimiento'. *Revista Bibliográfica de Geografía y ciencias Sociales*, Vol. XI, núm. 683, 25 de octubre, pp. 1-31.

Lash, S. (2005). *Crítica de la información*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

López Cerezo, J. (2007). Gobernabilidad en la sociedad del conocimiento. *EIDOS*, No. 6, pp.122-147.

Marques de Melo, J. (2008). Para entrar en la Sociedad del Conocimiento: dilemas de la Comunicación en América Latina. *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Eptic*, Vol. X, núm. 1, enero-abril, pp. 1-15.

Palma, H. (2013). Algunos tópicos críticos acerca del periodismo científico en grandes medios gráficos. El rey sigue desnudo, *Revista CTS*, no. 22, vol. 8, mayo, pp. 13-30.

Trueba-Gómez, R. y Estrada-Lorenzo, J.M. (2010). La base de datos PubMed y la búsqueda de información científica. *Seminarios de la Fundación Española de Reumatología,* 11(2), pp. 49-63.

Agradecimientos

Un especial reconocimiento a los alumnos del Verano de Investigación Científica (DELFIN) y de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) que participaron en la recolección de datos.

Biografía

Profesora investigadora en el Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara; SNI, PRODEP. Líneas de investigación: representaciones sociales de la ciencia, periodismo científico, medios formales, no formales e informales en la construcción de la ciencia, políticas públicas en Ciencia, Tecnología e Innovacción. Links:

https://www.researcxhgate.net/profeile/Silvia_DOMINGUEZ-GUTIERREZ/contributions

https://guadalajara.academia.edu/SILVIADOMINGUEZ/Papers

Tecno-mediación escolar: encuentros y oportunidades (Educación mediada, oportunidad de establecer diferentes visiones de educar para los medios en un mundo pantallizado y tecno-mediado)

Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Colombia

Luis Alejandro Corredor Calderon
luisalejandrocorredor@gmail.com

Resumen

En este escrito se pretende abordar el tema de las tecno-mediaciones en el ámbito escolar, desde un enfoque crítico-analítico, presentando elementos de análisis de la denominada tecno-cultura, su articulación al contexto escolar, la relación que tiene con los retos educativos de hoy, el papel del docente y las posibilidades que ofrece en el contexto social juvenil actual. Dichas reflexiones han emergido de la experiencia como docente del área de comunicaciones en la facultad de Ciencias y educación de la Universidad Distrital de Bogotá y en el marco de los proyectos de investigación: Red De Ciencias Sociales Ud-Sed (2012) y Saberes Tecnomediados De Niños, Niñas, Jóvenes Y Maestros En Colegios Del Sistema Educativo Oficial Distrital (2014) ; En ese sentido, aquí se postularán algunas reflexiones teórico-prácticas, acerca de la mediación con NTIC dentro de la escuela en la búsqueda de potenciar una educación democrática de carácter horizontal, enmarcada en la interacción de los actores que en ella participan y encaminada a establecer nuevas formas de enseñanza-aprendizaje para la cultura educativa local, mostrando el papel protagónico de los docentes como mediadores en el proceso de inclusión de las nuevas tecnologías como herramientas facilitadoras y potenciadoras del aprendizaje de los denominados nativos digitales.

Palabras clave:

Interacción; Ambiente escolar; docente; escuela; tecno-mediación.

Abstract

In this paper it aims to address the issue of techno-mediation in schools, from a critical-analytical approach, presenting elements of analysis of techno-culture called, its articulation to the school context, the relationship with the educational challenges today, the role of teachers and the possibilities offered in the current social context youth. Such reflections have emerged from the experience as a teacher in the area of communications at the Faculty of Science and Education of the District University of Bogota and in the framework of research projects: Network Social Sciences Ud-Thirst (2012) and Saberes Tecnomediados De children, Youth and Teachers In Schools District Officer Educational System (2014); In this regard, here are some theoretical and practical reflections about mediation with NTIC within the school in search of promoting democratic education of a horizontal nature, part of the interaction of the actors who participate and aimed at establishing entering the race new ways of teaching and learning for local educational culture, showing the leading role of teachers as mediators in the process of inclusion of new technologies as enabling tools and learning enhancer called digital natives.

Keywords:

Interaction; School environment; teaching; school; techno- mediation.

Resumo

Neste artigo visa abordar a questão da techno-mediação nas escolas, a partir de uma abordagem crítico-analítico, apresentando elementos de análise da techno-cultura chamada, a sua articulação com o contexto escolar, a relação com os desafios educacionais hoje, o papel dos professores e as possibilidades oferecidas na atual juventude contexto social. Tais reflexões surgiram a partir da experiência como professor na área de comunicações da Faculdade de Ciência e Educação da Universidade Distrital de Bogotá e no âmbito de projectos de investigação: Rede Social Sciences Ud-Thirst (2012) e Saberes Tecnomediados De crianças, jovens e professores em escolas Distrito Diretor Sistema Educativo (2014); A este respeito, aqui estão algumas reflexões teóricas e práticas sobre mediação com NTIC dentro da escola em busca de promover a educação democrática de natureza horizontal, parte da interação dos atores que participam e que visa estabelecer entrar na corrida novas formas de ensino e aprendizagem para a cultura educacional local, mostrando o papel de liderança dos professores como mediadores no processo de inclusão das novas tecnologias como ferramentas viabilizadoras e aprender potenciador chamados de nativos digitais.

Palavras chave:

Interação; Ambiente Escolar ; Ensino; Escola ; techno-mediação

Introducción

La inclusión de las NTIC es la que permite implementar la mediación tecnológica de una forma más eficaz ya que admite la inserción de los estudiantes en los dispositivos digitales que usan frecuentemente y que motivan el proceso de aprendizaje, dando un viraje a la forma de comunicarse e interactuar en la escuela, generando dinamismo y comprometiendo al docente a reelaborar sus metodologías de trabajo en el aula.

Es claro además, que esta estrategia logra consolidar la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes haciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje bidireccional, relegando la relación vertical que ha manejado la escuela tradicional para darle paso a un nuevo ámbito educativo necesario en el mundo de hoy.

Es justo en el marco de dichos procesos donde aparecen nuevos actores que pasan de ser quienes poseen el conocimiento, habilidades y destrezas partiendo del concepto de la enseñanza -entendido como la interacción de sujetos en torno al sentido del conocimiento- a ser quienes lo poseen, sobresaliendo como los actores principales del acto educativo en la sociedad actual. De ese modo, se proporciona el escenario adecuado para reflexionar acerca del acto educativo mediado.

Asimismo, se postula que el proveer herramientas innovadoras desde la inclusión de las NTIC para docentes, facilitará el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera más adecuada puesto que proporcionará fuentes teóricas, socio-culturales entre otras, para fomentar en la población estudiantil un criterio analítico, crítico y propositivo, con el ánimo de edificar un nuevo sujeto comprometido con su entorno social y dotado de las destrezas digitales necesarias en la actual cultura digital.

Por lo tanto, es acertado afirmar que la práctica educativa mediada y asumida por los docentes debe ser una actividad dinámica y reflexiva, que comprenda los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro -estudiante, y que genere el reconocimiento de las habilidades como potencialidades en el proceso de acercar el conocimiento de una manera natural para los jóvenes de hoy.

Todo lo que hasta aquí se ha dicho, no debe limitar al docente a los procesos educativos instrumentales que tienen lugar dentro del salón de clase, sino que incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (García, B., Loredo, J. y Carranza, G, 2008), proponiendo un reto personal y profesional en aras de estrechar la denominada brecha generacional y -por qué no- la brecha digital, que ha truncado de manera sustancial las formas de aprendizaje en la escuela.

(Silvia Bacher, 2009) nos brinda un cuestionamiento que atañe a esta reflexión: "¿Cuál es el sentido de la educación en la era digital?"*;* Lo anterior, nos propone preguntarnos si la educación hoy tiene sentido, por cuanto los jóvenes cuentan con un cúmulo de información proporcionado por los diferentes dispositivos digitales y los medios masivos de comunicación a los cuales están vinculados a edades tempranas, a lo cual se suman sus diversos intereses y la poca motivación que puede brindar la institución escolar.

(Bacher, 2009) resalta además el planteamiento de que la escuela se encuentra inmersa en una paradoja en cuanto a la inclusión de los dispositivos digitales al ambiente escolar, es así, como se ha implementado el uso de éstos, pero se ha dejado de lado el sentido de estos en el proceso enseñanza-aprendizaje, relegándolos en muchos casos a la instrumentalización y al uso meramente formal, sin darse cuenta del potencial pedagógico con que éstos cuentan.

De manera que, los dispositivos digitales son insumos para el proceso que dentro de la escuela adquiere validez (el de educar) pues la escuela como institución, simplemente ha entrado en la tarea de modernizar el aula con herramientas tecnológicas, sin lograr interiorizar el sentido real que éstas tienen a la hora de formar en destrezas, talentos y creatividad de los nuevos prosumidores -en términos de Piscitelli (2010)- quienes reflejan su reflexión y visión del mundo a través de nuevos escenarios y piezas comunicativas innovadoras.

Por lo anterior, se exponen aquí algunas consideraciones y postulados respecto a la tecno-mediación en el ámbito escolar y su relación con la población juvenil, emergidas en desde la practica educativa tecno-mediada y de la participación en los proyectos institucionales *Red De Ciencias Sociales Ud-Sed* (2012) y *Saberes Tecno-mediados De Niños, Niñas, Jóvenes Y Maestros En Colegios Que Hagan Parte Del Sistema Educativo Oficial Distrital* (2014), presentando la discusión en tres ejes temáticos, que son: el contexto educativo como escenario de encuentro y desarrollo de la relación enseñanza-aprendizaje; los desafíos para los docentes, su papel como mediadores y su llamado a ser interactivos; por último los encuentros de la mediación formativa con la sociedad digital actual, postulando así algunas consideraciones que pretenden aportar a la discusión de la validez del saber tecno-mediado en la escuela de hoy.

Escuela tradicional un foco de desencuentro

La ineficacia de la institución escolar como mediadora es la que genera la carencia en la consolidación de construir un diálogo directo entre la educación y las necesidades de los jóvenes de hoy, puesto que el discurso tradicional ha tratado de incluirlos en el ambiente cotidiano escolar, desconociendo su relación permanente con los mass-media y los dispositivos digitales, asumiendo en muchos casos una postura de exclusión de dichos elementos, relegando la socialización a un proceso de educación bancaria, donde la memorización y la repetición son el centro de atención, y abandonando el potencial pedagógico alojado en las enemigas mitológicas para la escuela tradicional: las NTIC .

A este tenor, aparece un postulado que realza esta proposición "[...] La administración escolar, no está en condiciones de garantizar la calidad de la educación, en una época en la que la cultura juvenil se enfrenta con la cultura letrada en ese campo de batalla simbólica

que son los mass–media [...]" (Sarlo, 2001)[1]. La afirmación citada evidencia que la institucióna imagen de la industria recae en el espejismo de la productividad y cualificación de los miembros que la componen, dejando de lado la interacción y la posibilidad de socialización mediada en el ámbito escolar.

De igual modo, Marcia Prieto (2006), postula "Una de las funciones de la escuela, es, entre otras, educar para la democracia, y está referida al desarrollo de las capacidades y habilidades para una convivencia social fundada en la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros valores" resaltando el papel que debe tener la escuela como ente regulador de la educación en el país.

Ahora bien, los anteriores postulados generan otra discusión y es la inflexibilidad de la escuela junto con su papel como agente dinamizador en el proceso educativo; ésta se ha consolidado como un aparato reproductor de los discursos hegemónicos dejando de lado su rol como formadora de ciudadanos críticos y consientes de las necesidades de una nación en construcción como la nuestra, que realmente sean agentes transformadores de la sociedad en la que viven.

Docentes como mediadores

Es importante resaltar aquí el papel que debe desempeñar el docente en ese encuentro intergeneracional al que está abocado cada día, esa interacción que en ocasiones se auto-determina como simbólica y que deja al descubierto uno de los problemas más críticos presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, a saber: los intereses particulares de los estudiantes frente a los fines pertinentes de los currículos, administrados por los docentes (Hargreaves, D. 1979), frente a lo cual se escinde el diálogo que se debe establecer en dicho proceso. Por ello, es tarea de la institución ser consecuente y configurar una formación consensuada y acorde a las necesidades reales de la población estudiantil actual.

La formación consensuada se entiende como la oportunidad de desarrollar nuevas formas de integración social, la escucha de las diferentes voces del proceso de enseñanza-aprendizaje y la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al ámbito educativo. Aquí se enmarca la reflexión sobre el uso y apropiación de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes, resaltando el aporte del profesor Huergo (2000) -entre otros autores- quienes plantean la imperiosa necesidad de vincular las NTIC al quehacer educativo con el ánimo de dinamizar el proceso de enseñanza en la escuela y no como una simple tecnologización del espacio escolar, buscando con ello que el papel del docente como mediador sea realzado en el proceso educativo actual.

Son diversos los ejemplos en los cuales la implementación de herramientas digitales y/o el uso de la comunicación multimodal ha generado un cambio significativo el en quehacer pedagógico y ha cambiado la perspectiva del aprendizaje en los estudiantes de diferentes instituciones educativas, Por ello, a partir de la experiencia y participación en los proyectos institucionales mencionados anteriormente, se describirán aquí, dos de las propuestas más destacadas llevadas a cabo por los docentes en formación, evidenciando la importancia y el aporte de estos en el sistema educativo local.

Propuesta 1.

CASOS Y CUENTOS DE LA PROFE BRUJELIA - SERIE AUDIOVISUAL
Localidad Usme, Colegio IED Nueva Esperanza - Barrio Juan Rey.
Docentes: Danny Andrés Benavides Portilla - Hernando Martínez / Ciclo I

1 Citado en: BACHER Silvia, Tatuados por los Medios; ed, Paidos, 2009.

Brujelia es una propuesta audiovisual que articula las actividades artísticas, con la producción escrita y la tecnología. La protagonista es una bruja docente que después de sus clases utiliza la magia (efectos especiales en computador) y la oralidad para enseñarles a los estudiantes el valor de la convivencia, a través de un cuento, que tras cada clase deja una enseñanza.

Propuesta 2.

CLICK TRAVEL: EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS A TRAVÉS DE UNA MEDIACIÓN EDUCATIVA, BASADA EN JUEGOS DIGITALES -(DGBL)

Localidad Bosa, IED Alfonso López Michelsen e IED Francisco Socarrás.

Docentes: Paola Ortiz Mora y Angélica Wilchez Cuellar,

Click Travel, fundamentado en dos aspectos: el aprendizaje basado en juegos digitales –DGBL (Digital Game; Based Learning), la Internet; y las habilidades cognitivas a partir del uso de videojuegos en el aula.

Con esto se deja claro, que los docentes deben explorar la posibilidad de ser mediadores de los procesos de enseñanza aprendizaje, acercarse a los dispositivos digitales y a la cultura juvenil contenedora de un discurso crítico desde el conocimiento del entorno global a través de la red; esto conllevaría al escenario propicio para la adecuada formación del espíritu crítico de los jóvenes enmarcada en su reconocimiento como actores sociales transformadores y dinamizadores de los procesos políticos, culturales y sociales y educativos de hoy.

Oportunidades

Es oportuno ahora abrir la discusión sobre las resistencias de poder frente a la escuela, que tienen los medios y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación NTIC, por el protagonismo de estas últimas, en la vida cotidiana de los jóvenes y la necesidad de establecer políticas educativas encaminadas a procurar la criticidad de la población estudiantil, que se encuentra en un proceso de formación y no encuentra en la institución escolar el espacio ni las herramientas necesarias para crear dicha competencia.

Tal vez el generar conciencia de la apropiación de las NTICS, es el camino para consolidar una meta sólida, que permita un la adquisición de un papel protagónico por parte de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a la vez, la configuración de docentes comprometidos con una tarea encaminada a fortalecer al individuo por encima de las instituciones, por ser éste el constituyente primario de una sociedad y el cual debe determinar el futuro de ella, un individuo capaz de transformar su entorno, de aportar soluciones a las diversas problemáticas a las que se enfrenta en su cotidianidad, reflexivo d y dotado de las herramientas necesarias para afrontar un mundo pantallizado, (Pérez Tornero 2008) y tecnificado.

Igualmente, cabe aquí, resaltar la propuesta de otro autor importante como (Freire, 2005) quien asevera la necesidad de la educación, como medio para la emancipación. Es pertinente además, destacar que este tipo de propuestas evitarán que el individuo sea absorbido por el mundo de la información y deje de lado su proyecto formativo, resaltando con ello el papel protagónico de los docentes y participativo de los estudiantes, con el ánimo de pensar en la consolidación de la formación democrática en la escuela, necesaria y perentoria en la sociedad actual.

Añadase a lo anterior, que las realidades sociales y políticas de nuestro país, son también, motivos suficientes, para consolidar la reflexión y el accionar que pueda emerger desde nuestro campo de trabajo, en el deseo de formular a los interlocutores del presente escrito, la inquietud sobre su papel protagónico e incluyente en la realidad de su país y la importancia de generar actitudes y aptitudes en busca de fortalecer sus prácticas docentes y la relevancia

de las mismas en el trasegar de la nación a la cual pertenecen, aportando desde cada espacio de formación insumos reales y consecuentes con las poblaciones con quienes comparten su quehacer profesional.

Finalmente, cabe señalar que se hace imperante y pertinente iniciar la reflexión acerca del ámbito educativo y su correlación con los medios y las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Este es el primer paso en la búsqueda de insumos para la discusión naciente y vigente en la sociedad que encuentra en este campo de la comunicación una fuente inagotable de recursos teóricos, prácticos y metodológicos, aunando esfuerzos para incentivar la construcción de un corpus teórico que dé cuenta de esta realidad palpable en nuestro sistema educativo.

Encuentros

Un gran aporte a la reflexión hasta ahora propuesta la hace Martin Barbero (1998) quien muestra la incidencia de los medios y nuevas tecnologías en la reconfiguración y el establecimiento de patrones sociales y su impacto en la cultura; al mismo tiempo el autor caracteriza el ámbito educativo, generando con ello un abanico de posibilidades de analizar el papel protagónico de las nuevas tecnologías presentes hoy en la escuela.

Se puede considerar además, que los avances en la tecnología conllevan a postulados como los de Manuel Castell (2004), quien en su libro La era de la información elabora un análisis de los avances de la tecnología de la información y los diferentes efectos sociales, dinámicas y relaciones entre la información y el conocimiento.

Además, la imperiosa necesidad de la integración cultural en un país como el nuestro, invitan a revisar proposiciones como las de Néstor G. Canclini (1999), quien a partir del llamado proceso de globalización -donde el individuo se ve abocado a incrustarse dentro de una generalidad social a través de usos cotidianos como los medios y nuevas tecnologías de la información- evidencia la hibridación de las culturas y la inclusión de nuevas formas de relacionarse entre sí, dando un contexto propicio para entender la relación medios-escuela y la potencialidad que se tiene en tanto la mirada crítica de la realidad a través de las NTIC en el ambiente escolar.

Es allí, donde se plantea la necesidad de entender nuestra cultura y el papel de las diferentes ciencias en la configuración de una conciencia crítica de medios, y la importancia del reconocimiento de las diversas formas culturales que determinan la particularidad de los colectivos sociales, enfocándonos en las diferencias, que se convierten en puntos de encuentro del discurso escolar actual.

Igualmente, el reconocimiento de las dificultades de comunicación e interpretación de lo simbólico dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, entre la escuela y la dificultad de ésta, al enfrentar a una población estudiantil llena de referentes culturales dados por los mass media, sus apropiaciones y usos cotidianos, hacen pertinente evidenciar los razonamientos de Joan Ferres (2007).

Este último, indaga las dificultades en el proceso comunicacional que enfrenta la escuela como centro de conocimiento y propone repensar el sistema educativo, generando una coherencia en la tarea primigenia del aprendizaje concreto en la educación; todo ello, lo hace a través del análisis de la televisión como contraposición a la escuela como centro de educación y propone la formación en competencias comunicacionales (Prats. J .F 2007) para el joven suscitando con ello el cuestionamiento del quehacer educativo de la escuela frente al mundo tecno-mediado actual.

Conclusiones: Hacia la educación Tecno-mediada

Luego de plantear la reflexión y discusión anterior, se puede postular que las NTIC, permiten nuevas posibilidades y nuevos formatos educativos, ya que rompen las barreras limitadoras de las disciplinas curriculares al permitir aprender de forma interdisciplinar y abierta. También posibilitan el hecho de aprender en la multi-culturalidad y amplían los referentes formativos. Estos nuevos contextos formativos exigen cambios en las competencias y roles del docente como agente mediador y dinamizador del conocimiento en este nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje.

Del mismo modo se establece aquí la necesidad de cambiar los paradigmas establecidos por la escuela tradicional, obligando a los docentes a identificarse de manera tacita con las realidades de su entorno, dirigiendo su atención en las necesidades reales de sus estudiantes, generando la tarea de actualizarse permanentemente en tanto lenguajes y dispositivos presentes hoy en la cultura educativa.

Estas nuevas generaciones de nativos digitales, como lo afirma Rueda, R. (2008), están enmarcadas en la digitalización, el uso de aparatos y dispositivos electrónicos, la pantallización en términos de Pérez Tornero (2000) el consumo de información y publicidad, son la generación de la sociedad del consumo (Castell M. 2001) y de la virtualización; en últimas es son generaciones que demandan establecer diferentes enfoques didácticos y pedagógicos en su proceso de aprendizaje, además de crear instrumentos tendientes a consolidar y fundamentar una nueva relación entre la escuela y la cibercultura (Rueda, R. 2008) necesaria en la realidad que enfrenta hoy el discurso escolar.

Es por eso, que la imperiosa necesidad de implementar diversas herramientas que permitan generar una cercanía necesaria entre estos dos ámbitos de aprendizaje, conducen a la reflexión pedagógica de enfocar la mirada en los lenguajes multimodales desligados de la enseñanza tradicional, fuente de acercamiento a las nuevas generaciones enmarcadas -como se mencionó anteriormente en la cibercultura; son éstos la esencia de la perspectiva de la educación en la era tecnológica.

La imagen, el sonido, el arte y el nuevo espectro de la comunicación interactiva, permiten el descentramiento de la escritura formal, la oralidad, y las prácticas repetitivas en el aula de clase, dándole así la docente diferentes miradas, opciones y oportunidades de recrear de manera activa las situaciones o fenómenos que son expuestos por la escuela en su cotidianidad académica.

Del mismo modo, es pertinente aclarar de forma somera, que el trabajo mancomunado y colectivo en torno a la resolución de problemas dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje y el apoyo de herramientas tecnológicas, brinda la posibilidad de potenciar en el estudiante la socialización y el desarrollo de habilidades que le facilitan el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento.

En ese sentido, se puede afirmar que la inclusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, NTICS, permiten abordar temáticas de una forma más eficiente ya que permite la inclusión de los estudiantes en los medios tecnológicos que usan frecuentemente y que motivan el proceso de aprendizaje, dando un viraje a la forma de comunicarse e interactuar en la escuela, generando así dinamismo y comprometiendo al docente a reelaborar sus metodologías de trabajo en el aula.

Es claro además, que esta estrategia logra consolidar la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes haciendo bidireccional el proceso de enseñanza-aprendizaje , relegando la relación vertical de la escuela tradicional, para darle paso al nuevo ámbito educativo necesario en el mundo de hoy.

Luego de argumentar, que algunos de los procesos consolidados en la escuela alrededor del uso y la inclusión no instrumental de las NTIC son precursores de nuevas maneras de apropiación del conocimiento, se demuestra que la articulación adecuada de estos dispositivos en el aula, pueden potenciar de manera significativa el proceso real de educación digital

sin caer en detrimento del conocimiento adquirido en procesos de comunicación discursiva, escrita, proxémica, construyendo así, diferentes miradas a la educación en medios y la formación de sujetos comprometidos, audiencias críticas y activas Murdock g. (1990).

Asimismo, es posible la existencia de individuos que sean capaces de acercarse al mundo digital de una manera diferente, con posturas teóricas sólidas y argumentos fundamentados en un proceso de reflexión responsable y serio emanado de la relación interactiva y el esfuerzo mancomunado entre estudiante y docente para crear lo que De Certeau, M., & Giard, L. (1996) denominan, análisis crítico de medios en el ámbito escolar.

Con lo anterior, se generaría confianza en el proceso educativo, enmarcándose en las nuevas discursividades que exige un mundo globalizado inmerso en las redes en los lenguajes multimodales y con la perentoria necesidad de establecer diversas e innovadoras puestas en común de escenarios mediados por las nuevas tecnologías, acercando el conocimiento a la escuela de una manera holística y actualizada, buscando en el joven la inclusión de éstas en el ámbito escolar, mostrando sus ventajas y potencialidades en la apropiación de la realidad y la lectura más eficaz de su entorno, permitiéndole reflexionar su cotidianidad y asumir con más conciencia y responsabilidad los retos del mundo digital de hoy.

Por consiguiente, es pretensión del presente escrito, que a partir de las discusiones, tensiones, aportes académicos y consideraciones personales emergidas dentro de la anterior reflexión académica, alrededor de la práctica educativa mediada por NTIC en las instituciones escolares, sea posible suscitar en el auditorio diferentes inquietudes y aspectos para analizar que se aúnen al esfuerzo por concebir algunos aportes teóricos, referidos a las posibilidades que ofrece la construcción del conocimiento mediado por NTIC y en Red, para nuestras nuevas generaciones, de la llamada sociedad digital en formación.

Bibliográfia

Bacher Silvia (2009), *Tatuados por los Medios*; ed Paidos, Barcelona.

Barbero Jesús M. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.

Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3). Siglo XXI.

_____ (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. Revista de educación, 41-58.

Canclini, N. G. (1999). *La globalización imaginada*. Barcelona: Paidós.

De Certeau, M., & Giard, L. (1996). La invención de lo cotidiano: artes de hacer. I (Vol. 1). Universidad Iberoamericana.

El proyecto Facebook y la posuniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Ariel, 2010.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 15 de Julio de 2015, en: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

Hargreaves, D. (1979): "*Las relaciones interpersonales en la educación*"; Madrid; Narcea; 2a ed.

Huergo, J. A., & Fernández, M. B. (2000). Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones (Vol. 1). U. Pedagógica Nacional.

Murdock, G. (1990). La investigación crítica y las audiencias activas. estudios sobre las culturas contemporáneas, 4(10), 187-230.

Pérez Tornero, J. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. Comunicar, Vol. XVI, No. 31.

Prats, J. F. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (29), 100-107.

_____ (1995). Televisión, espectáculo y educación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (4), 37-41.

Prieto M. (2006) Educación para la Democracia en las Escuelas: un Desafío Pendiente en: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Proyecto institucional Consolidacion De La Red Academica De Ciencias Sociales, Docentes Del Sector Oficial De La Ciudad De Bogota. Red De Ciencias Sociales Ud-Sed (Convenio interinstitucional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Secretaria de Educación Distrital)

Proyecto institucional Saberes Tecnomediados De Niños, Niñas, Jóvenes Y Maestros En Colegios Que Hagan Parte Del Sistema Educativo Oficial Distrital A Desarrollarse Durante Los Años 2013 Y 2014. (Contrato interadministrativo no. 119 de 2013 suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas)

Ortiz, R. R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. http://bibliotecavirtual. clacso. org. ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/...

Tornero, P. (2000). Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona.

Agradecimientos

De manera muy especial quiero agradecer a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a la facultad de Ciencias y Educación, a mis estudiantes de pregrado y posgrado y al grupo de investigación, Educación Comunicación y Cultura a sus directores, a mis colegas y a quienes me han dado la oportunidad de compartir experiencias en el marco de las investigaciones realizadas, enriqueciendo así, el conocimiento y saber dentro del campo comunicación-educación. De igual manera a ALAIC, por la oportunidad de generar espacios de discusión, reflexión y crecimiento, en torno a la comunicación en nuestra América Latina.

A los asistentes por su atenta escucha y aportes que serán realizados en torno al tema propuesto

Biografía

Magíster en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Investigador en las áreas de Comunicación, Educación, Ciencias Sociales; Miembro del grupo Educación, Comunicación y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. E-mail: luisalejandrocorredor@gmail.com

El audiolibro como estrategia educomunicativa: experiencia en la preservación de la cultura popular de los pueblos indígenas

Universidad Técnica de Ambato-Ecuador

Eliza Carolina Vayas Ruiz
elizacvayasr@uta.edu.ec

Universidad de Cienfuegos-Cuba

Dariel Mena Méndez
darielito.mena@gmail.com

Resumen

En esta ponencia se realiza una síntesis acerca del *audiolibro Caporales,* un proyecto educomunicativo que fue diseñado para incidir en la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural en los niños y niñas de los pueblos indígenas de la sierra de Ecuador. La muestra para esta experiencia está constituida por los alumnos de la escuela primaria Manzanapamba de la comunidad Salasaka, en Ambato, Ecuador. Coordina el proyecto la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Ambato, con el acompañamiento del Centro de Comunicación para el Desarrollo de la Universidad de Cienfuegos-Cuba, en el marco de un convenio académico entre ambas instituciones.

Se iniciará con algunas consideraciones conceptuales en torno la *educomunicación* y al *audiolibro* como medio eficaz para la transmisión de conocimientos en los sectores educativos.

Al tratarse de una trabajo de corte educomunicativo, la actuación de los participantes en el proyecto estuvo sustentada en la integración y la retroalimentación constante, acciones a las cuales asistieron varios representantes comunitarios, especialistas y exponentes del repertorio popular local (cuenteros, juglares, líderes indígenas, ancianos y otros). Ello propició la recepción y registro de las memorias, la recolección de fotografías y otras evidencias testimoniales que dieron cuerpo a dicho producto comunicativo.

Palabras clave:

educomunicación; audiolibro; cultura popular e identidad

Abstract

In this conference a summary is done about the audiobook Caporales, an educational-communicational project that was designed to include the preservation and strength of the culture identity, of boys and girls, of the indigenes people of the Ecuadorian´s highlands. The sample for this experience is from the students of grammar school Manzanapamba of the Salasaka, community, Ecuador. The coordination of the project was done by the Faculty of Communication of the Universidad Técnica de Ambato, together with Center of Communication Development of the Cienfuegos University-Cuba, with a frame of a legal agreement between the two universities.

It will start with some conceptual considerations about education-communication and the audiobook like an efficient way to transmit knowledge in education area. Since is an educative work, the acting of the participants in the project was sustained in the integration

and the constant feedback, with the participation of community members, specialists and exponents of the popular repertory /story tellers, musicians and poets (juglares), indigenous leaders, old natives and others). All this made possible the recollection and registry of memories, recollection of pictures and other evidences that gave testimony of this communicative product.

Keywords:

educommunication; audiobook; popular culture and identity

Resumo

Neste artigo se faz una sintese sobre o audiobook Caporales, um projeto educomunicativo que foi desenhado para incidir na preservação e fortalecimento da identidade cultural nas crianças dos povos indígenas da Serra do Equador. A amostra para esta experiência é composta pelos alunos da escola primária Manzanapamba da comunidade Salasaka em Ambato, Equador. Coordena o projeto a Corrida de Comunicação Social da Universidade Técnica de Ambato, com o apoio do Centro de Comunicação pelo Desenvolvimento na Universidade de Cienfuegos-Cuba, sob um acordo acadêmico entre as duas instituições.

Se começará com algumas considerações conceituais sobre a educomunicação e o audiolivro como meio eficaz para a transmissão do conhecimento em sectores da educação. Sendo um trabalho educommunicativo, o desempenho dos participantes no projecto foi apoiado pela integração e feedback constante, acções em que participaram vários representantes da comunidade, especialistas e representantes do repertório popular local (contadores de histórias, trovadoes, líderes indígenas, idosos e outros). Isto levou ao recebimento e registro das memórias, a coleta de fotografias e outros elementos de prova testemunhal que deram corpo ao referido produto de comunicação.

Palavras chave:

educomunicação, audiolivro, cultura e identidade populares.

Introducción

No cabe dudas que los productos comunicativos massmediáticos, unido a la producción de multimedias y páginas Web por el recurso de la Internet, o por medio de la distribución manual de (memorias USB, CD...), mucho más pudieran realizar en función de dar respuesta a las problemáticas sociales que afectan en la actualidad a las sociedades contemporáneas. Es en este sentido que surge la *educomunicación,* como una categoría emergente al interior de la comunicación educativa en Latinoamérica.

Explicada por algunos autores, como la necesaria fusión entre *comunicación* y *educación*, para la *educomunicación,* el docente o coordinador, no es el protagonista fundamental del conocimiento que se ofrece, sino un creador y facilitador de las herramientas multidisciplinarias que permitan a los estudiantes reconocerse, "conocer su medio, identificarse en él, comprenderse como parte de él, y así mismo, analizar a los demás, y lo que la sociedad

le brinda por diferentes medios." (Cárdenas[1], 2012: párr. 5). También, esta autora en otra de sus reflexiones considera, que se trata de un término que "(...) involucra interacción, conocimientos y sentido de pertenencia en una sola llave hacia el aprendizaje (...) la educomunicación sería entendida como generadora de la construcción social e individual." (Ibídem, 2012, párr. 45).

Otras notas de referencia se encuentran en el sitio http://www.uhu.es/cine.educacion, en el cual se realiza una revisión teórico-conceptual en torno a este tema, a partir del quehacer de algunos centros de comunicación y educación, específicamente del *Grupo Comunicar*[2], además de las publicaciones del portal de experiencias *Educación y Comunicación*, en los cuales se coincide al catalogar al hecho educativo, como hecho esencialmente comunicativo. Fueron Paulo Freire y Mario Kaplún, los padres de estas postulaciones analógicas.

La educomunicación solamente se puede entender en un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, que nunca se acaba, dialéctico, global, interactivo, que adquiere su pleno sentido en la educación popular, en la que comunicadores/educadores y receptores/alumnos, enseñan y aprenden al mismo tiempo (...) Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin duda nos ayudan a ello, aportan nuevas visiones y contactos y, sobre todo, son un desafío para nosotros.

Sin lugar a dudas, la educomunicación como filosofía y perspectiva de trabajo, coadyuva en la solución de las problemáticas que hoy afronta el mundo contemporáneo, a partir de estrategias capaces de potenciar el conocimiento y la participación social, en función de la defensa de los derechos humanos (salud, educación, deporte, cultura, alimentación, seguridad social), la protección y cuidado hacia el medio ambiente, los problemas de género (contra la discriminación y la violencia en todas sus expresiones), el derecho a la paz, el respeto a la diversidad, y la promoción y preservación de la llamada multiculturalidad.

Es importante en este sentido, el papel que desempeña la comunicación audiovisual, considerando que a diferencia de los medios impresos, la producción radial o la combinación imagen-sonido (audiovisual), facilitan niveles de codificación de la información con mayor claridad. Estas posibilidades dieron lugar a la aparición de otras producciones relacionadas, en las cuales, el contenido es transmitido con el apoyo de técnicas similares. El libro (en audio, o audiovisual), *audiolibro*, es un ejemplo de ello. Creado con diferentes propósitos, este medio ha ido ocupando un espacio importante en los sistemas de enseñanza de algunos países latinoamericanos.

Luego de una revisión exhaustiva por los diferentes espacios y redes digitales, se pudo constatar desde la experiencia, que entre los propósitos fundamentales de este medio figuran, el de potenciar el proceso docente educativo (en el caso de las escuelas), y a lo que se añade, los índices de usabilidad por diferentes sectores para la promoción de determinados conocimientos de interés social, la enseñanza de la historia, de la música y las artes en general, de habilidades para el desenvolvimiento en el hogar, la promoción de la fisicultura y otras prácticas para el mejoramiento de la calidad de vida. No obviar, que a ello se añade, el marcado interés de instituciones culturales de los pueblos del Sur por crear herramientas que propicien la promoción de los valores histórico-culturales, para lo cual existen algunas experiencias en este sentido, pero carentes de la divulgación necesaria.

Luego de la aplicación de varios instrumentos, como parte de la fase de diagnóstico de este trabajo, se pudo constatar que los niños y niñas que pertenecen a varios centros educativos de la comunidad Salasaka en Ambato, Ecuador, desconocen acerca de diferentes expresiones de la cultura popular local, a ello se añade el insuficiente tratamiento y espacio que

1 Catalina Montel Cárdenas: profesora de la Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios en Comunicaión y Cultura. IECO. Maestría en comunicación y medios.

2 "El Grupo Comunicar es un grupo independiente de más de un centenar de profesores, periodistas y comunicadores que desde 1986 trabajan por dinamizar la educomunicación." (En: Enrique Martínez-Salanova Sánchez- http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0016educomunicacion.htm)

estos temas ocupan en los medios de comunicación. Por lo general, solo se privilegian las promociones y campañas relacionadas con las celebraciones públicas en fechas específicas.

A pesar de los impulsos dados por los Ministerios de Educación y de Cultura de Ecuador, aún se observa un declive en la consolidación de aspectos medulares que conciernen a la enseñanza de la memoria histórico-cultural en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la comunidad Salasaka. Sin duda alguna, en estas parquedades también median, el consumo descontrolado y la sacralización de la producción seriada que ofrece la industria cultural occidental, sin dejar atrás el acrecimiento de los niveles de usabilidad de las ofertas del ciberespacio, con acento en las redes sociales y otras opciones con fines de ocio y/o entretenimiento.

Fueron estas las razones que nos impulsaron a realizar la propuesta de un *audiolibro,* en el que se aborden temas relacionados con la memoria histórico-cultural de la comunidad Salasaka[3] de Ambato en Ecuador; y de tal suerte, aspiramos contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural en los niños y niñas, quienes son considerados como públicos objetivos de la propuesta.

El producto educomunicativo lleva el título de *Caporales*[4] y fue creado entre la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Ambato-Ecuador y el Centro de Comunicación para el Desarrollo-Cumanayagua, adjunto al Departamento de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Cienfuegos-Cuba, en el marco de un convenio académico entre ambas organizaciones.

Participaron de forma activa en esta propuesta, representantes de las comunidades, adultos mayores, oradores, cuenteros y juglares, promotores culturales, especialistas, técnicos y otras personas de quienes se pudo obtener información muy valiosa para la creación de dicho producto comunicativo (narraciones, anécdotas y registros fotográficos). Fueron seleccionados para la muestra e implementación, alumnos de la escuela primaria Manzanapamba de la comunidad Salasaka en la serranía ecuatoriana.

En cuatro etapas fundamentales se desarrolla esta propuesta: la fase de *diagnóstico sociocultural comunitario*, en la cual se detectaron las problemáticas existentes en cuanto a la necesidad de fortalecer la memoria histórico-cultural; el *levantamiento de información* relacionada con las prácticas culturales de los salasakas, sus principales creencias, festejos públicos, narraciones populares, y otras expresiones de su repertorio simbólico-cultural. Luego se procedió a la fase de *producción-difusión audiovisual*, quedando en última instancia la *evaluación del audiolibro*, con el propósito de valorar su aplicabilidad como producto educomunicativo y su efectividad.

Es justo mencionar, que desde el punto de vista problemático, antecede a esta propuesta el trabajo de diploma para la obtención del título de licenciado en Comunicación Social en la Universidad Técnica de Ambato, *El desconocimiento de la fiesta popular de los Caporales de la comunidad indígena de Salasaka y su incidencia en la comunicación cultural durante el año 2010,* de Edwin Patricio Pérez Medina (2012). El autor expone cómo el desconocimiento de esta fiesta popular afecta la comunicación cultural, y con ella, diversos aspectos socioculturales y económicos de la comunidad, incluyendo la identidad y el turismo. Al respecto, asevera que los medios de comunicación han promocionado celebraciones públicas importantes, pero algunas que son patrimoniales de alto arraigo no han sido muy tomadas en cuenta, "y una de ellas es la fiesta *Los Caporales* de Salasaka que es donde en realidad se da paso a la cultura y tradición." (Pérez, 2012, p.14).

Aunque este proyecto asume la creación de otros audiolibros relacionados con diversas expresiones de la cultura popular de Salasaka; en los resultados de esta ponencia, solo se realizará una síntesis acerca de la propuesta del audiolibro *Caporales,* y se explicarán algunos aspectos relativos a las fases en que se desarrolló la iniciativa.

---

3 *Salasaka:* pueblo indígena de origen Aymara de la antigua sociedad Inca. Pertenece al territorio de Ambato, Ecuador.

4 *Caporales*: expresión cultural de los habitantes indígenas de la serranía que representa a personajes de la Colonia

El audiolibro como estrategia educomunicativa para la promoción de valores culturales

Sin duda alguna, los enfoques académicos y las investigaciones científicas en las sociedades modernas, impactadas por los continuos acontecimientos tecnológicos, generan debates diversos sobre las estrategias educativas que deben adoptarse para dar respuesta a las demandas y problemáticas sociales que afectan a nuestros pueblos. Ello hace que los medios de comunicación, y específicamente los audiovisuales, se conviertan en espacios potenciales, cuya producción comunicativa, favorece procesos de recepción, participación, reflexión y conocimientos, unidos a la crítica y la opinión pública.

Es evidente como la era audiovisual y digital, ha beneficiado el uso de los medios y las tecnologías, como recursos que pueden impactar de forma positiva en el sistema cultural de los pueblos. Ante estas posibilidades, los individuos contemporáneos expresan cambios significativos en su agenda cotidiana, sumado a nuevos valores y hábitos sociales. Las mediaciones tecnológicas son evidentes, y por tanto, las respuestas de los sujetos dependen también de los esquemas simbólicos y las percepciones (San Martín, 1995).

El nacimiento de la Internet, la presencia de los sitios Web y de las redes sociales, combinan hoy todo tipo de soportes (información impresa, fotografía, audio y video), las que logran generar recursos más dinámicos y atractivos para los usuarios. Queda claro, que si la sociedad cambia y si estamos en la era de la digitalización, pues entonces las estrategias y herramientas para la educación y la transmisión de valores, deberá ajustarse a tales realidades. Surgen así los *audiolibros*, unido al desarrollo tecnológico contemporáneo, y como una tendencia de comunicación pública emergente.

Este medio educomunicativo ha ido ocupando especial atención para su aplicación en el proceso docente educativo de diversos centros de enseñanza, además de considerarse como fuente de consulta y entretenimiento. Debe saberse que el audiolibro no es una propuesta que pretende suplantar el texto impreso o digital, sino que el enfoque y propósito se sustenta sobre la base de la complementación y el enriquecimiento de la información de forma didáctica y amena.

Se debe considerar también, que para la didáctica, por la versatilidad que significa el uso de los soportes acústicos y visuales, el audiolibro intenta constituirse en una herramienta novedosa y de utilidad, potenciando lo leído con la oportunidad de ser escuchado a la vez.

Desde el punto de vista cultural, cabe señalar que los audiolibros, tanto como otras producciones audiovisuales, pudieran incidir en el fomento de valores y en la preservación del patrimonio de los pueblos, sobre todo en lo referente a las prácticas culturales, los festejos y las narraciones populares; tratándose de uno de los elementos socioculturales de mayor importancia para no pocas comunidades étnicas, y es que se trata de aspectos medulares de la identidad cultural de los pueblos originarios.

La autenticidad de propuestas como estas consiste, en que el registro y la posterior producción del audiolibro, admite convertir en narradores audiovisuales a los representantes más genuinos de las comunidades (cuenteros, juglares, ancianos, representantes indígenas y otros); unido a la concepción multidisciplinar en cuanto a las iniciativas de comunicación para el desarrollo local que se advierte en Latinoamérica.

2. Descripción del proyecto educomunicativo

El proyecto nace como parte de un programa educomunicativo dirigido a los niños y niñas de los pueblos indígenas, específicamente, alumnos de la escuela primaria Manzanapamba de la comunidad Salasaka, para incidir en la preservación de la identidad cultural, con acento en las (fiestas, mitos, leyendas, cuentos y otras prácticas culturales). Ello es posible luego de haberse realizado una investigación profunda.

Fueron incorporados al diagnóstico, levantamiento de información, producción y la posterior transmisión; a diferentes profesores y estudiantes de pregrado, quienes de forma armónica se integraron con la comunidad. Se pudo contar además, con la participación directa de otras organizaciones locales, maestros, especialistas y técnicos.

Fases del proyecto

- Diagnóstico sociocultural comunitario
- Levantamiento y ordenación de la información
- Producción y difusión audiovisual
  - Creación de los guiones sobre las narraciones
  - Inclusión y diseño de las imágenes para las narraciones
  - Las pruebas de audio
  - Grabaciones en audio
  - Proceso de edición
  - Difusión del audiolibro
- Evaluación del producto educomunicativo

El *diagnóstico sociocultural comunitario* fue la primera fase de esta propuesta educomunicativa, el cual permitió conocer acerca del conocimiento de los niños y niñas encuestados, acerca de las prácticas culturales más representativas de la comunidad Salasaka, además de las diferentes expresiones de la oralidad popular-local. Asimismo se determinaron las causas que inciden en el desconocimiento sobre la memoria histórico-cultural.

Luego se sostuvieron encuentros con los parroquianos (cuenteros, juglares, líderes indígenas, ancianos, escritores...) para proceder al levantamiento de la información documental, necesaria para la producción del audiolibro *Caporales*.

Algunas fuentes consultadas fueron: textos, monografías, ensayos y artículos en los que se ofrecen datos acerca de la historia de Salasaka y sobre *Los Caporales*; así como el levantamiento de memorias de los indígenas, campesinos totorenses[5] y los ancianos de la comunidad. Luego de un proceso de verificación y validación de lo recopilado, se procedió a la clasificación de informaciones y a la realización de los guiones literarios previo a las grabaciones.

La participación de estudiantes de Comunicación Social en el proceso inicial de este proyecto, favoreció la recopilación de información variada acerca de las expresiones simbólico-culturales en Ecuador y fundamentalmente de la comunidad Salasaka, para de esta forma delimitar los rasgos que distinguen a la fiesta de *Los Caporales* de Salasaka en relación a la parroquia de Totoras.

Continuamente, se transitó a la *producción y difusión audiovisual*, a partir de la compilación de información sobre esta importante celebración popular. El proyecto incluyó la grabación del CD-ROM con la selección de narraciones destinadas a los niños y niñas de la escuela Manzanapamba de la comunidad Salasaka.

La iniciativa implicó la participación de la comunidad para el reconocimiento y selección de registros, lo que permitió la adquisición de información valiosa referente a la historia comunitaria, las tradiciones y expresiones culturales (fiesta popular-*Los Caporales*), como parte importante de su patrimonio inmaterial, reconocido oficialmente por la UNESCO.

El proceso de registro en audio, también constituye una estrategia para la salvaguardia de las tradiciones y la identidad local, y con ello se contribuye a trasmitir y preservar los valores patrimoniales más auténticos de dicha comunidad, mediante propuestas didácticas, oportunas y atrayentes.

Durante el año de duración de este proyecto se logró la recolección de la información, la verificación, validación de las narraciones populares. Es justo destacar la participación de 20

5 La parroquia de Totoras colinda con Salasaka, y es la comunidad donde más arraigo tiene la celebración de Los Caporales.

alumnos de 6to EB, 5 ancianos, 2 profesores en Lenguaje y Comunicación, 10 estudiantes de tercer de bachillerato distribuidos equitativamente por género, 5 estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UTA, además de un especialista en diseño gráfico, quién se encargó de aspectos técnicos en el proceso de producción. A continuación se describirán algunos momentos de la etapa de producción y difusión audiovisual, para concluir con explicación de la fase de evaluación.

Producción y difusión del audiolibro *Caporales*

Creación de los guiones sobre las narraciones

Las narraciones grabadas se titularon: *Totoras Historia Viva*; *Caporales Cultura y Danza*; *Caporales, Tradición y Costumbres*. La recopilación de información, en las entrevistas y los hallazgos contenidos en las fuentes documentales, permitieron generar una colección descriptiva acerca de la historia de *Los Caporales*, con acento en las prácticas simbólicas-culturales y la oralidad al interior de dicha festividad.

Con el fin de organizar de manera acertada las actividades, se procedió a realizar dos tipos de guiones, *el literario* que corresponde al utilizado para la grabación audiovisual, y *el técnico,* que además de tener relación con el anterior, busca la inserción de las imágenes que se integrarán a la producción del audiolibro.

Inclusión y diseño de las imágenes para las narraciones

Se incorporaron las informaciones de archivos y registros en las grabaciones con el propósito de complementar el producto educomunicativo mediante la combinación entre el texto, el audio y las imágenes. Un aspecto importante en este sentido es considerar las características de los públicos objetivos para quienes fue dirigido el audiolibro. Al tratarse de un medio dirigido a niños y niñas, fue necesario auxiliarse de especialistas y maestros de las escuelas, para discernir entre las ilustraciones y la información narrada.

Cabe destacar, que cualquier creación o reproducción literaria con estos fines destinados a niños y niñas, demanda de una representación visual adecuada y atrayente, en la cual los escenarios y personajes, representen la realidad social en un espectro colorido y natural a la vez, a partir de las experiencias y conocimientos que los infantes poseen. Fueron atinadas las fotografías facilitadas por las fuentes testimoniales, así como algunas entregadas por el Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) del Cantón San Pedro de Pelileo.

En el proceso de diseño y bosquejo de algunos personajes y escenarios (para las narraciones infantiles) y en correspondencia con sus propósitos, fue importante contar con la participación de los niños y las niñas.

Las fotografías de los personajes y los escenarios de las celebraciones públicas, también fueron representados por los infantes a partir de su propia creatividad. Se aportaron dibujos y diseños[6] relacionados con esta importante celebración. Las creaciones fueron sometidas a un proceso de selección mediante concursos de pintura en la misma escuela.

Las pruebas de audio

Luego de un cuidadoso examen y discriminación de textos e imágenes, se procedió a realizar las pruebas de lectura por parte de los alumnos del colegio que fueron seleccionados para la fase de producción del audiolibro. Fue justo también la clasificación de las voces más

6 Para luego ilustrarse mediante técnicas digitales modernas por diseñadores profesionales y comunicadores que participaron en el proyecto.

adecuadas y responsables para leer e interpretar cada narración, ello demandó la realización de algunas pruebas de voz en cabina; además del reconocimiento de los espacios de grabación y otros requerimientos técnicos necesarios antes de la grabación oficial.

En correspondencia con el tipo de narración, se conformaron tres grupos; previamente se realizaron prácticas gestuales y de voz, para generar la expresividad necesaria en la dicción.

Grabaciones en audio

Las grabaciones se realizaron en la cabina de la radio *Primicias de la Cultura* de la Universidad Técnica de Ambato, asumiendo la calidad del material impreso y la suficiente preparación de los narradores luego de jornadas dedicadas a los ensayos. A ello se añade, la revisión de los detalles técnicos para evitar fallas e interrupciones que puedan atentar contra la grabación del producto educomunicativo.

Los niños y jóvenes asistieron a la hora determinada en el cronograma de producción y en consonancia con el tipo de narración y la complejidad de la misma, fueron dedicados tres días para las grabaciones. La recopilación en formato digital favoreció el proceso de edición mediante programas, software y otras técnicas modernas.

Proceso de edición

La edición de las grabaciones, incluyó la integración de efectos de sonido y música. En este proceso estuvieron involucrados los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, investigadores y el equipo técnico, todos bajo la asesoría del profesor de producción y diseño que adoptó el título de director y productor. Consecuentemente se procedió al montaje de la grabación en audio con las ilustraciones, dando como resultado la producción de las narraciones con la duración de 10 minutos cada una.

Fue incorporado al producto comunicativo, una presentación inicial con la asistencia de un locutor profesional, acompañado de un tema musical de veinte segundos (tanto al inicio como al final), para lo cual se procuró asociar estos complementos con el tema y los personajes de las narraciones.

Difusión del audiolibro

Contó con tres momentos esenciales: 1) *lanzamiento*: a través de una presentación en público, a la cual asistieron los participantes del proyecto, representantes de la comunidad, periodistas[7], líderes indígenas, maestros de las escuelas, incluyendo niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Salasaka. 2) *difusión del producto*: contó con el apoyo institucional de la Dirección de Educación y Cultura en su sitio web. 3) *distribución,* es parte de una acción posterior, para ofrecer el producto comunicativo a quienes no gozan de la conexión a Internet, ello propicia mayor cantidad de públicos y el surgimiento de nuevas propuestas ocupadas en el tratamiento de la memoria histórico-cultural de la comunidad Salasaka y de otros grupos étnicos de Ambato.

Evaluación del producto educomunicativo

Resulta imprescindible proceder a la posterior evaluación del proyecto, y así constatar su alcance y efectividad. Se analizarán además los resultados a partir de la complementación

7 No debemos obviar que los medios locales también desempeñan un rol importante para la promoción de esta y otras iniciativas similares.

entre las organizaciones comunitarias, los medios locales, las escuelas de enseñanza primaria y el campo académico de la Comunicación Social, para de forma multidisciplinar, incidir en la formación de valores y contribuir a la preservación de la memoria histórico-cultural de los pueblos originarios.

Un aspecto a destacar es, que en este tipo de propuesta, y desde la dimensión de la educomunicación, los propios públicos (niños), son los protagonistas principales del proceso de diagnóstico, producción, transmisión, distribución y evaluación del producto comunicativo, cuyas temáticas e informaciones son reflejadas desde su óptica e intereses.

Actualmente el proyecto se encuentra en proceso de distribución del audiolibro, quedando pendiente la fase de evaluación, pues constituiría necesario contar aún con la difusión masiva de las producciones, y de esta manera cualificar su acogida.

Conclusiones

A partir de esta experiencia puede advertirse que la *educomunicación*, como filosofía y tendencia contemporánea para los sectores educacionales latinoamericanos, asume la concepción de que son los educandos, los protagonistas fundamentales del proceso de aprendizaje.

La propuesta del audiolibro *Caporales* demuestra cómo, desde la perspectiva de la *educomunicación*, se puede incidir en la preservación de la memoria histórico-cultural de los pueblos originarios, y con ello, impactar positivamente en la consolidación de valores identitarios.

Resulta pertinente que los estudiosos sobre comunicación y educación profundicen acerca de estos temas, a tono con los cambios tecnológicos actuales y las posibles estrategias y propuestas que contribuyan a la solución de las problemáticas socioculturales que se aprecian en Latinoamérica.

Queda pendiente la evaluación del audiolibro *Caporales*, por lo cual se exhorta a estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Técnica de Ambato, para la realización de trabajos de diplomas que den continuidad al tema, a la vez que puedan surgir otras propuestas en la comunidad Salasaka, y sobre otras prácticas de peso en la cultura popular de la parroquia.

Bibliografía

Abaitua, J. (1998). "Ratones en la biblioteca digital", en I Jornada sobre Informática y Sociedad: retos para el nuevo milenio. (F. d. Letras, Producer) Retrieved 20 de febrero de 2016 from Universidad de Deutso.En: www.paginaspersonales.deutso.es/abaitua/konzeptu/ratones/htm

Coronado, M. (s.f). *Audiolibros: rcursos documentales para el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Argel .

Muñoz, M. (s.f.). *Audiolibro: recursos documentales para el aprendizaje del español como lenguaje extranjera*. Instituto Cervantes de Argel, España.

Montel, C, C. (2012). *La Educomunicación: Una estrategia pedagógica de ciudadanía crítica*. En: http://www.gestiopolis.com/educomunicacion-estrategia-pedagogica-ciudadania-critica

Ong, W. (1997). *Oralidad y Escritura. Tecnologias de la Palabra*.

Pérez, M, E. P. (2012). *El desconocimiento de la fiesta popular de los Caporales de la comunidad indígena de Salasaka y su incidencia en la comunicación cultural durante el año 2010*. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social. Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales--Universidad Técnica de Ambato.

San Martín, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Valencia, Comunidad Valenciana, España.

Vallorani. (2011). *La Oralidad tecnológica-digital. Estudio pragmático-comunicativo sobre la oralidad en el audiolibro*. Universidad de Alicante, España.

Agradecimientos

Al GAD Parroquial de Totoras y del Cantón Pelileo, por el apoyo brindado en el levantamiento de la información.

A la dirección de la escuela primaria Manzanapamba

Al Departamento de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Cienfuegos-Cuba, especialmente al Centro de Comunicación para el Desarrollo de Cumanayagua.

A los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Universidad Técnica de Ambato-Ecuador.

Y a todos los que de una u otra forma participaron en este noble proyecto

Biografía

Mg. Eliza Carolina Vayas Ruiz. elizacvayasr@uta.edu.ec.. Licenciada en Comunicación Social, Magister Gestión Educativa y Desarrollo Social, Doctorante en Ciencias de la Comunicación en la Universidad de La Habana. Docente-Investigadora de la Carrera de Comunicación Social en la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales de la UTA, en asignaturas de la disciplina Comunicación y Desarrollo. Ha publicado artículos de investigación en revistas científicas de ciencias de la comunicación (Diálogos de la Comunicación). Ha participado en eventos internacionales de Comunicación Social.

MSc. Dariel Mena Méndez. dmena@ucf.edu.cu. Profesor Asistente del Departamento de Comunicación Social de la Universidad de Cienfuegos. Coordinador del Centro de Comunicación y Desarrollo-Cumanayagua. Master en Ciencias de la Comunicación. Miembro de la Asociación Cubana de Comunicadores Sociales (ACCS). Director de proyecto con financiamiento por el Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (PIDC) con el auspicio de la UNESCO. Ha publicado artículos de investigación en revistas científicas de ciencias de la comunicación (Redes.com, Diálogos de la Comunicación y Mediaciones). Ha participado en eventos internacionales de Comunicación Social y Periodismo.

Transmediaciones. Nuevas formas de estar juntos

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá

Diego Mauricio Loaiza
diegoloaiza@outlook.com

Beatriz Elena Ruiz.
galatenea@hotmail.com

Resumen

El grupo de investigación "Educación, comunicación y cultura" de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá (Colombia) vienen adelantando el proyecto titulado: "Estrategias de producción y recepción transmedia en Televisión en Colombia 2014 – 2015", que tiene como objetivo general: Desarrollar una investigación sistemática sobre las estrategias de producción y recepción transmedia en televisión en Colombia 2014 – 2015, en relación con las transformaciones tecnológicas y el cambio digital e identificar los nuevos dispositivos, ambientes y mediaciones que hacen posible el cambio comunicativo y cultural y las nuevas relaciones entre escuela y sociedad.

Esta investigación se viene ejecutando desde el 2015 con un grupo de docentes y estudiantes de la maestría en comunicación-educación, y de la cual se espera obtener resultados finales en julio del 2016. "Se trata de un estudio diagnóstico explorativo y comprensivo de los fenómenos comunicativos, educativos y culturales, involucrados en los procesos de innovación y transmediación de la ficción televisiva vista en relación con los usos y prácticas predominantes en jóvenes escolarizados, tanto en el ámbito escolar como en las cotidianidades y contextos extraescolares respectivos". Por tal razón se está ejecutando la intervención práctica en estudiantes de secundaria de 4 colegios de Bogotá.

A la fecha se han trabajo 75 fuentes de los cuales fueron consultados 738 documentos y de estos fueron reseñados 280 que sirvieron de muestra para la elaboración del estado del arte. Vale la pena decir que se trabajaron 7 tópicos diferentes como son: ficción, televisión, recepción, interactividad, convergencia, transmediación y televisión transmediática. La presenta ponencia corresponde a la construcción del estado del arte en la categoría Transmedia y pretende ser visibilizada por sus valiosos aportes al conocimiento y las metodologías enmarcadas en la comunicación y la educación.

Palabras Clave:

narrativa transmedia; convergencia tecnológica; alfabetización mediática; Transmediaciones; multipantallas.

Abstract

The research group "Education, communication and culture" of the University Francisco José de Caldas in Bogota (Colombia) are advancing the project entitled "Strategies production and transmedia reception Television in Colombia 2014-2015", which has general objective: to develop a systematic research on production strategies and transmedia reception on television in Colombia 2014 - 2015, regarding technological change and the digital change and identify new devices, environments and mediations

that make the communication possible change and cultural and new relationships between school and society.

This research has been implemented since 2015 with a group of teachers and students of the master's degree in communication-education, which is expected to get final results in July 2016. "This is an explorative and comprehensive diagnostic study of phenomena communicative, educational and cultural processes involved in innovation and transmediación of television fiction view the uses and prevailing practices in school youth, both in schools and in the cotidianidades and extracurricular respective contexts. " For this reason the practice is running intervention school students from 4 schools in Bogota.

To date, work has 75 sources which were consulted and these 738 documents were reviewed 280 that served as sample for preparation of the prior art. It is worth saying that 7 different topics such as were worked: fiction, television, reception, interactivity, convergence and transmedia transmediación television. The present paper is the construction of state of the art in the category Transmedia and intended to be made visible for his valuable contributions to the knowledge and methodologies framed in communication and education.

Keywords:

transmedia storytelling; technological convergence; media literacy; Transmediaciones; multiscreen.

Resumo

O grupo de pesquisa "Educação, comunicação e cultura" da Universidade Francisco José de Caldas, em Bogotá (Colômbia) estão avançando o projeto intitulado "A produção de Estratégias e transmedia Televisão recepção na Colômbia 2014-2015", que tem objetivo geral: Desenvolver uma pesquisa sistemática sobre estratégias de produção e recepção transmedia na televisão na Colômbia 2014 - 2015, em relação a mudança tecnológica ea mudança digital e identificar novos dispositivos, ambientes e mediações que tornam a comunicação possível mudança e relações culturais e novas entre escola e sociedade.

Esta pesquisa vem sendo implementado desde 2015, com um grupo de professores e alunos do curso de mestrado em comunicação-educação, que é esperado para obter resultados finais em julho de 2016. "Este é um estudo de diagnóstico exploratório e abrangente de fenômenos processos comunicativos, educacionais e culturais envolvidos na inovação e transmediación da ficção televisiva visualizar os usos e práticas vigentes na juventude escolar, tanto nas escolas e nas cotidianidades e extracurriculares respectivos contextos. " Por esta razão, a prática está sendo executado alunos do ensino intervenção a partir de 4 escolas em Bogotá.

Até à data, o trabalho tem 75 fontes que foram consultados e estes 738 documentos foram analisados 280 que serviu como amostra para a preparação da técnica anterior. Vale a pena dizer que 7 temas diferentes, como foram trabalhados: ficção, televisão, recepção, interatividade, convergência e televisão transmedia transmediación. O presente trabalho é a construção do estado da arte na categoria Transmedia e destina-se a tornar-se visível por suas valiosas contribuições para o conhecimento e as metodologias enquadrado em comunicação e educação.

Palavras-chave:

transmedia storytelling; convergência tecnológica; literacia mediática; Transmediaciones; multiscreen.

Introducción

"La distancia más corta entre dos personas es una buena historia".
Luis Miguel Barral

El tópico de transmedia se encuentra compuesto por textos de todas las tipologías tanto físicos como virtuales, además se resalta la adopción constante en los últimos años del mismo como tema de escritura de artículos y tesis de grado.

La primera referencia cercana se ubica alrededor de 1991 cuando la Doctora de la Universidad de California Marsha Kínder acuña el término "transmedia intertextuality" para referirse al tránsito de personajes por múltiples canales; a partir de este momento el concepto y conceptos subyacentes han ido evolucionando, mutando y complementándose de forma que podemos considerar este un campo emergente en relación al tiempo y al no enmarcamiento como tal en escuela determinada. Sin embargo, es necesario resaltar que a pesar de los fenómenos anteriormente mencionados de la emergencia del campo este no se encuentra en un desarrollo bajo y por el contrario ha buscado articularse con otros conceptos.

El concepto que conocemos hoy surge en el año 2003, gracias a la apuesta teórica hecha por Henry Jenkis en uno de sus artículos; en el construye la idea de la narrativa transmedia como una nueva forma de "contar y producir historias" en la que se descubre y explota la narrativa particular de cada pantalla; por ello, no se trata de meras adaptaciones sino de significaciones" (Franco, D. 2014, p.306). Las narrativas transmedia permiten fortalecer los contenidos, a través de nuevas historias que se desarrollan de forma dinámica la semántica de una historia.

Carlos Scolari en su texto "*Narrativas Transmedia –cuando todos los medios cuentan*" expone sobre estás formas, procesos y consumos que hoy se promueven en el ámbito comunicativo. Allí se afirma que lo Transmedia está de moda (ya no lo es lo multimedia). Permite ver que el *Homo Sapiens* ahora es *Homo Fabulators* con la necesidad permanente de contar historias y señala la importancia de la narrativa en el ser humano colocando las competencias comunicativas a través del relato como las que permitieron la supervivencia de nuestra especie. "A los humanos nos encanta escuchar, ver o vivir buenos relatos".

La Transmedia se define básicamente como un método narrativo, en donde existe un medio o unidad de sentido; una gramática y semiótica de cada medio; así como un discurso y un uso. Retomando la idea inicial de Neil Postman y Marshal McLuhan sobre Media Ecology o Ecologia de los medios, en la que nos presentan a cada medio como una especie dentro de un mismo escenario, se puede establecer, a razón de la evolución de las especies –propia de Darwin-, que las especies sobreviven gracias a su capacidad de adaptación y cambio; es por eso que en la actualidad los medios cada vez más de adaptan o se integran a otros medios produciendo nuevas estéticas, discursos, narrativas y, por supuesto, nuevos medios. A partir de allí podemos elaborar una heteroglosia, dialogismo o polifonía propia en cada una de estas.

Sea cual sea la plataforma o medio de comunicación siempre existirá la historia y el relato. Es imposible escapar de esta y sólo a través de una buena narrativa es que podemos lograr que lo Transmedia adquiera sentido. Recordemos las palabras de Jerome Brunner citadas en el texto de Scolari: "hay dos formas de dar sentido al mundo que nos rodea: una manera lógica formal, basada en argumentos, y otra narrativa, fundada en los relatos. Estamos hablando de dos modalidades diferentes de pensar y entender lo que pasa a nuestro alrededor". La narración es protagonista en la realidad y cotidianidad del ser humano. Así lo ha sido y siempre lo será.

Es bien sabido que hoy la comunicación, no sólo debe concentrase en los productos, sino que requiera ser interpretada como un proceso, que entiende las diversas tramas de la realidad que construimos a partir de pequeñas acciones cotidianas y de actos comunicativos sencillos que se van complejizando en la medida que estas adquieren nuevos significados. Estas nueva elaboraciones son el resultado de las dimensiones de la realidad que hoy en día vivimos y que genera nuevas condiciones socio-culturales.

Existe entonces una relación permanente entre las dimensiones de la realidad y las dimensiones comunicativas, lo cual nos permite además entender que "(...) las tecnologías de la información y la comunicación y su convergencia requieren comprenderse en un complejo proceso cultural que propicia formas organizacionales, reconfigura las instituciones, los roles y las prácticas de saber y de poder, al tiempo que se transforman y producen subjetividades y procesos sociales" (Rueda, 2009 pág. 117).

La comunicación que se proponía desde las relaciones interpersonales están transformándose a nuevas prácticas globales y un mundo globalizante sólo existe en la medida que tengamos una comunicación globalizadora. Esta se construye debido a las nuevas formas de comunicación, que entiende el proceso natural a donde se está llevando el tema, y se convierte en una comunicación mediática y mediatizante. El mundo hoy está conectado. Las personas tienen una interconexión mediatizadora, que es convocante pero también excluyente.

Esa nueva comunicación global (ya no sólo interpersonal) produce una serie de consecuencias que azotan la cotidianidad y redimensionan la realidad. Estas se producen debido al sistema mediático que hoy tenemos y que desembocan en rasgos dominantes de la construcción mediática que promueve una inclusiones particulares desde la hegemonía y, por supuesto, también unas exclusiones comunicativas debido a esos consumos globalizados al servicio del mercado.

La comunicación que se construye en la cotidianidad adquiere un valor mediático debido a la instrumentalización que hacemos de esta, por consiguiente empezamos a entender que existe una globalización comunicativa que genera exigencias de la complejidad. Toda la cotidianidad elaborada hoy desde los medios adquieren una dimensión discursiva y de circulación que advierte unos nuevos tópicos de relación y de consumo. La vida está mediatizada.

Nuevas formas de estar juntos

Hemos llegado a un punto en el que pasamos más tiempo frente a pantallas que frente a otras personas y eso tiene efectos perturbadores que no solemos percibir.
Zygmunt Bauman. (Sociólogo y filósofo)

"Las narraciones transmedia (NT) representan un fenómeno cultural característico de la "era de la convergencia". En esencia, consiste en que elementos sustanciales de una ficción narrativa son diseminados sistemáticamente a lo largo de canales diversos, con el fin de propiciar una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada a través de todos ellos. Idealmente, cada medio hace una contribución exclusiva, distintiva y valiosa a la construcción de la historia, es decir, no se trata de una mera adaptación, transposición o traducción intersemiótica" (Jenkins, 2008 Pág. 73)

Uno de los aportes principales de Jenkins, es el establecimiento los principios fundamentales de las narrativa transmedia que parten de la idea que "los contenidos de la narración no son simplemente adaptados en cada medio sino que toman una cierta autonomía en su expansión aunque mantengan un hilo coherente":

- Expansión: "A través de prácticas virales en las redes sociales, aumentando de esa manera el capital simbólico y económico del relato."
- Profundidad: "Penetración dentro de las audiencias que el productor desarrolla hasta encontrar el núcleo duro de seguidores de su obra [...]"
- Continuidad vs multiplicidad: Los consumidores esperan una continuidad en cada medio, que se complementan con la multiplicidad, cuyo significado refiere a diferentes experiencias narrativas que parecen incoherentes con respecto a la historia original.

- Inmersión vs extrabilidad: El primer concepto atañe a las experiencias de inmersión en la narrativa a través de miedos como el video-juego. Por el contrario la extrabilidad refiere a la comercialización de un producto de la narración en el mundo real
- Construcción de mundos: Proponer un mundo narrativo.
- Serialidad: En las NT se convierte en hipertextual, pues tienen piezas que no se organizan en una secuencia lineal.
- Subjetividad: "Las NT se caracterizan por la presencia de subjetividades múltiples donde se cruzan muchas miradas, perspectivas y voces. [...] tienden a potenciar una polifonía causada por la gran cantidad de personajes e historias."
- Realización: "Las acciones de los consumidores son fundamentales en las NT" pues son ellos los que promueven sus narrativas preferidas.
- Jeff Gómez complementa dichos principios mencionando las siguientes características:
- El contenido es creado por uno o muy pocos visionarios
- La transmedialidad debe ser prevista al comienzo de la vida de la franquicia
- El contenido se distribuye en tres o más plataformas de medios
- El contenido es único, aprovecha la especificidad de cada medio y no es reutilizado por otra plataforma
- El contenido se basa en una visión única del mundo narrativo.
- Debe existir un esfuerzo concertado para evitar as fracturas y divisiones del mundo narrativo
- La integración debe ser vertical y abarcar a todos los actores
- Incluir la participación de las audiencias.

Resumiendo las Narrativas Transmedia: son un relato se expande a través de varios medios y plataformas, y en el que los usuarios-audiencias participan en esa expansión, apropiándole, reelaborándolo, ampliándolo o redistribuyéndolo." (Corona Rodríguez, 2014).

Es la sociedad de hoy una sociedad hiperconectada, en donde las nuevos soportes y las multipantallas son las protagonistas, y eso está cambiando las dinámicas comunicativas en el ser humano, por eso lo transmedia aparecen como una oportunidad que ofrece un sin número de posibilidades narrativas. Las Narrativas Transmedia son una experiencia basada en historias a través de una combinación de lenguajes. Es la mediación con lo trasmediatico lo que construyen los nuevos sentidos e intersubetividades.

"(...) el espacio tiempo que constituye subjetividades se transforma y se conforma por medio de una nueva gramática de formación continua, permanente, configurada por diversos espacios de socialización, escuela, empresa, fabrica, ciudad medios masivos y tecnologías en un solo entrono multimodal, interactivo. Cada vez más móvil y sin cables" (Rueda, 2009 pág. 122).

Es por eso que hoy más que nunca es necesario procurar el pensamiento crítico pues "transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad". Es urgente repensar y analizar todos los flujos que convergen en estos nuevos modos de estar juntos y que tienen que ver desde las lógicas de producción y los formatos industriales, hasta las matrices culturales y las competencias de recepción.

Es desde lo subjetivo que se vislumbran estos contenidos. No se quieren hacer para el analizar, aquí se elaboran para el sentir, para la emoción y los sentimientos. Del emocionar viene el razonar y por esos la construcción narrativa se aborda desde los relatos. En cada historia se genera un intercambio de sentidos que involucra nuestra esencia humana. Es desde las inter-subjetividades que se impulsan las experiencias. La subjetividad cumple su papel poético y convoca estéticas y realidades que construyen elaboraciones mentales en cada individuo que accede.

Es fundamental mencionar que las construcciones teóricas alrededor del concepto parten inicialmente de la aparición de nuevas palabras, conceptos compuestos y Neologismos que buscan explicar el alcance de la categoría, relacionado con conceptos y definiciones ya existentes que necesitan ser actualizadas para encajar en los nuevos fenómenos socioculturales y comunicativos, entre ellos podemos contar las construcciones con el prefijo Ciber como Ciberpolítica, Ciberciudadania, Ciberevangelistas, Ciberperiodismo, entre otros que apuntan a definir como las nuevas experiencias en relación a las redes y uso de medios modifican la formas de relación. Por ejemplo, Ciberperiodismo se definió un contenido basado en la intertextualidad, la hipertextualidad y la multimedialidad. Este tipo de periodismo es totalmente diferente al periodismo tradicional de televisión que aunque comparte algunas características se basa en generar propuestas nuevas a través de los diversos elementos que contiene. Este periodismo on-line se destaca del periodismo tradicional ya que puede generar piezas audiovisuales más cortas y de contenido mayoritariamente narrativo a comparación del contenido informativo de los medios tradicionales. Así mismo la audiencia es la que decide cuanto ve de un contenido sea audiovisual o texto y en qué momento lo ve, contrario a la televisión que es la elección del productor. "El ciberperiodismo audiovisual de creación propia se muestra particularmente activo en la búsqueda de ese equilibrio entre textos e imágenes" (Mayoral, 2015, pág. 158).

Nuevos mundos, nuevas miradas, nuevos consumos, nuevas historias, nuevos personajes y nuevos formatos se perciben y se encuentran en esos ecosistemas de lo subjetivo. Se genera una especie de *Acreen bleeding*, o una "pantalla sangrante", es decir elementos que traspasan el ámbito de la pantalla y se insertan en la vida real. Es así que las fronteras de la narración transmedia no se circunscriben a un simple medio o plataforma, sino que "se derraman a lo largo y ancho de la cultura".

En estas nuevas narrativas de lo que se trata es de crear todo un mundo y no sólo una trama. El tradicional inicio, nudo y desenlace de los cuentos que nos leían de niños se ve abocado ahora a una evolución de considerable amplitud, pues existirán varios inicios, nudos e incluso varios finales. En esa construcción de mundos intervienen varios elementos que están innovando en los modos de elaboración narrativos, pues ya no es un único autor quien genera el relato sino que es desde la participación y colaboración de otros que se producen universos. Series como *Lost* o películas como *Matrix* promueven este tipo de prácticas, sus historias son elaboradas de la mano con sus audiencias e involucran multi-relatos en otras plataformas como comics, movisodios, videojuegos e incluso encuentros de fanáticos.

Carlos Scolari, partiendo de los principios y características mencionados, expone un panorama de carácter comparativo y de contrastación, por ejemplo, en el caso de adaptaciones como Harry Potter o el Señor de los anillos cuestiona si hacen parte de las NT dado que uno de los principios comunes es que el contenido del mundo narrativo no es reutilizado en otras plataformas, lo cual supondría la exclusión de historias como las ya mencionadas del universo transmediatico. La conclusión es que en efecto, producciones como estas pertenecen a las narrativas transmedia porque expanden una historia a pesar de que no modifiquen sus personajes o situaciones. De lo que se trata según Scolari, es de ser menos restrictivos con el asunto para no dejar de lado figuras importantes en el universo narrativo, es decir entender la transmedia como "Un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión".

De todos modos debemos tener en cuenta que "El fenómeno de la transmedialidad es más general que las Narrativas Transmedias (NT). En otras palabras, no toda transmedialidad es narrativa, aunque pueda serlo en potencia. Hay fenómenos textuales y mediáticos que bordean las NT, y que pueden llegar a solaparse con ellas. Pero para alcanzar la condición de transmedia storytelling es necesario que el universo narrativo se expanda, coordinadamente, a lo largo de medios y plataformas distintos, que profundice en la historia y que consiga estimular las contribuciones amateur." (Jenkins 2008, Pág. 74).

Uno de los aspectos relevantes en la elaboración de narrativas transmedia tiene que ver con las continuidad en la historias pues se abordan serialmente (o por capítulos) y deben tener una periodicidad. "La serialidad es un rasgo característico de las narrativas transmedia porque facilita la construcción de vastos y poblados mundos ficcionales. La vida de la serie se prolonga así entre episodios, entre temporadas, en ocasiones más allá incluso del final de la serie, con la oportunidad de generar nuevos contenidos, autorizados o no, que rellenarán los tiempos elididos, profundizarán en las biografías de los personajes, imaginarán desarrollos alternativos o darán vida a secuelas o precuelas sobre personajes principales o secundarios" (Álvarez, 2012 p.41)

La entrega fragmentada de la historia elabora una nueva manera de leer pantallas pues se presenta de forma creativa (no necesariamente lineal) en el que es fácil saltar de un contenido a otro sin afectar la continuidad en la narración. Leo la historia como yo quiero leerla y no como me la imponen, convirtiéndola en una atractiva forma de consumir relatos y más teniendo en cuenta las cotidianidades de hoy. Y es allí cuando aparece el asunto de la multiplicidad, la cual posibilita la variedad de plataformas para llegar a la historia pero a las que además puedo acceder en el momento que yo quiera.

El espacio/tiempo es moldeable y adquiere una forma liquida. Puedo llegar a Harry Potter por el video juego que tengo en la aplicación de mi celular durante la clase de matemáticas. En la continuidad y multiplicidad entregamos nuevas experiencias a las audiencias.

También es necesario entender que esta comunicación no puede escapar al capitalismo en que estamos sumergidos y también termina siendo afectada por unos propósitos y necesidades que van en contravía con la esencia reivindicativa del sentido de lo humano que alguna vez se propuso; y que por el contrario se afianza como una elaboración del mercado y un producto de fácil consumo.

> La transmedialidad, en definitiva, no solo expande la narrativa entre medios y plataformas distintos y sinérgicos (simbióticos diríamos), sino que teje la publicidad y la promoción de sus productos con el mismo hilo argumental con el que los anuda a todos (Rodríguez, 2012 p.77).

La globalización comunicativa del actual sistema mediático actual son los ingredientes que satisfacen los contenidos desbordados (e incluso efímeros) que hoy se proporcionan en donde lo hegemónico se manifiesta y sigue marcando la pauta. Una nueva lógica discursiva Se elabora hoy.

> estas estrategias de ficcionalidad/publicidad extensivas e intensivas tienen en la web una plataforma privilegiada: a diferencia de los productos editoriales, que marcan con sus colecciones la frontera entre ficción y no ficción, o de los productos audiovisuales, que hacen lo propio con un sistema de géneros –ciertamente inestable, en perpetua crisis, pero efectivo en cada corte sincrónico–, las páginas webs y en general los productos que circulan por la red son inmunes a esa distinción, no declaran de antemano su valor de verdad (Rodríguez, 2012 p.77).

Los aportes del trasmedia en relación principalmente con el tópico de ficción pasan por la construcción de enfoques y metodologías alternativas que rebasen la visión monomediática, tan socorrida en el estudio los medios, durante las décadas pasadas. Scolari (2013) sugiere que el investigador debe pensar en transmedia, lo que implica que se despoje (en la medida de lo posible) de visiones anquilosadas y permita darle movimiento a los conceptos y categorías. Pensar en transmedia supone asumir una lógica cada vez más holistica por encima del reduccionismo propio de las ciencias sociales. Las dificultades y retos a superar se antojan muy complicados, pero el ecosistema de medios y las mediaciones invitan asumir ese reto." (Corona Rodríguez, 2014).

"La televisión sigue teniendo (muy a pesar de los esfuerzos por minimizarle) fuerte presencia en la comercialización de productos, en la producción de contenidos audiovisuales, en la generación de públicos, en la capacidad para generar impacto noticioso y opinión pública, etc. Una de las más importantes fortalezas de la televisión es su capacidad para generar engagement en sus audiencias, a través de historias o relatos con un alto contenido emocional (Ferrés, 1998)." "Como sostiene Eliseo Verón (2001), los medios no representan una realidad, sino que la construyen. En este sentido la capacidad de la televisión para construir la realidad a partir de sus relatos, trasciende los medios y plataformas en sí mismos" (Corona Rodríguez, 2014). Configurando todas las características expuestas en relación a la transmedia y abriendo la posibilidad de lo construcción y/o ampliación del tópico de Televisión Transmediática hacia donde apuntan nuestros procesos de investigación.

El alcance a la información y las posibilidades de conexión determinan aspectos como la manera de consumo, los formatos y los tiempos, y los productores deben estar en condiciones de pensar en estas nuevas demandas a la hora de producir contenidos, pero no solo esto, también está el hecho de tener que brindar diferentes posibilidades para abarcar las historias, dependiendo de los gustos e intereses del consumidor, ya no se trata solo de difundir, es necesario brindar otras posibilidades de entretención e interacción que envuelvan y garanticen no solo el consumo sino también el despliegue de todas la habilidades del lenguaje mencionadas a lo largo del presente texto.

La convergencia tecnológica que fundamenta la narrativa transmedia, debido a la disposición de diferentes espacios que se relacionan directamente en la producción de contenidos, esto hace referencia a la importancia de las narrativa y teniendo en cuenta los postulados de Carlos Scolari, sería pertinente abordarlos dentro de la investigación, debido al impacto que genera la producción dinámica de contenidos, donde muchas veces son generados por usuarios y espectadores.

De todos modos la realización del relato y la producción de contenidos logran nuevas formas y adquiere evoluciones y ya no se aborda solamente desde unos únicos productores al estilo broadcasting (uno a muchos) ni tampoco desde un único nivel corporativo es industrial; ahora con las TIC´s se otorgan licencias para que los otrora simples espectadores realicen sus propios contenidos. Aquí entramos a terrenos de los prosumers (prosumidores).

Teniendo en cuenta lo anterior podemos inferir que los consumidores son una parte fundamental en la comprensión de las narrativas transmedia, pues son ellos quienes participan y esta participación es un elemento central en la configuración de las mismas: permitiendo poner en juego los universos narrativos y promover el Prosumo. Sin embargo es necesario precisar que todo el panorama que tratamos de abordar en relación con el transmedia solo es comprendido si partimos de entender que el escenario en el que estamos situados es de la Convergencia Tecnológica, como nicho ideal para el desarrollo de dichas narrativas en los términos hasta aquí desglosados.

"Las innovaciones tecnológicas permiten la integración de sistemas y aplicaciones digitales en un solo un canal, y, como señala Manuel Castells (2001), se convierte en eslabones de las cadenas comunicativas: redes técnicas, sociales y económicas. De este modo el internet se ha convertido en el paradigma de la sociedad de la información, ya que posibilita una distribución instantánea, mayor interactividad e intercambio de contenidos, así como la capacidad de promocionarlos a un costo más reducido", pero más allá de ello, "El proceso de convergencia tecnológica trae consigo la interrelación de los diferentes soportes, lenguajes, mensajes, códigos, modos de distribución y consumo de medios. Se puede hablar de redes, convergencia de servicios y convergencia de aplicaciones y contenidos.", solo en este espacio es posible materializar las características de las narrativas transmediática y garantizar la pervivencia de los viejos medios (aparición de un nuevo ecosistema mediático, donde los medios tradicionales se adaptan a la irrupción y desarrollo de los nuevos medios interactivos; donde las especies más antiguas (prensa, radio, televisión convencional) han de renovarse para evitar su extinción) generando nuevas redes y articulaciones con los nuevos para producir

nuevas formas comunicativas en todas las direcciones y formas, es decir, da al espectador la sensación de selección y manipulación a la vez, esto refiere un cambio en el modelo tradicional de comunicación unidireccional y propone una serie de interacciones con el deseo y la proyecciones de los participantes promoviendo la amalgama cultural y dicha dirección el consumo, generación y apropiación de contenidos.

El replanteamiento de las dinámicas socio culturales a partir de los fenómenos descritos, facilita la experiencia de la exteriorización que no busca especificidades o especialidades técnicas en cuanto a la producción, lo que importa es mostrar, ideas o sensaciones, no ahondar en la forma como se producen los contenidos. Es decir que las narrativas transmedia, moldean y condicionan la expansión del universo comunicativo, generando nuevas alternativas de comunicación dotadas de significados y formas.

Las dinámicas en los procesos de interacción de las personas se han visto modificados a partir de la utilización de dispositivos y plataformas, se han transforman no solo el hecho comunicativo, sino también los códigos, los lenguajes, los tiempos y las maneras de establecer relaciones con los otros, esto produce a su vez alteraciones en las prácticas culturales y en los procesos que se desprenden de ellos frente a la construcción de identidad y las proyecciones individuales frente a los demás. "(...) La relación del ser humano con interfaces de dispositivos capaces de favorecer la comunicación produce continuamente nuevas historias en las que el imaginario colectivo plasma las nuevas formas identitarias de la humanidad" (Tognazzi, 2012).

Las transformaciones en los múltiples escenarios de la comunicación han generado como consecuencia las innovaciones en los estudios de la recepción desde conceptos como la convergencia y la transmedialidad imponiendo nuevos retos y la formulación de hipótesis y preguntas que actualicen en la medida de lo posible el quehacer investigativo del campo de la comunicación, los cuales, deben tener presente el consumo diversificado de las nuevas generaciones a raíz de las múltiples pantallas, es por ello, que la investigación transmediática en la que es necesario reformular conceptos, métodos y marcos de referencia para responder a las diferentes tramas hipertextuales que se hacen presentes en el contexto inmediato en el que se mueven los consumidores, los cuales pueden manipular los contenidos ficcionales. Estas nuevas modalidades narrativas (cada vez más comunes en el ecosistema comunicativo), y las nuevas tecnologías y pantallas, están marcadas por el sello de la" (Corona Rodríguez José, 2014 p. 401).

Y aunque algunos afirmen que esa "clase de espectador hiperconectado e hipermovilizado representa aún una minoría a la que se le augura una influencia creciente. (Álvarez, 2012 p.45), Es ahora el consumidor habitual quien pasa a ser productor de contenidos (de muchos para muchos). La realización narrativa se hace en colaboración y conexión con las audiencias, con los expertos, con la academia, con la ciudadanía.

¿La sociedad ya no necesitará quien elabore sus relatos? pues estamos viviendo el momento en que cada quien produce los mensajes que quiere comunicar. Las narrativas transmedia está produciendo comunidades específicas en donde "los fans son los mejores evangelizadores de una historia, pues son ellos quienes se involucran creativamente y no dudan en hacer nuevos textos y sumarlos en la red. Y es que las Narrativas Transmedia se caracterizan por ese rol activo que tiene el usuario para extender y difundir la historia original".

Importante tener en cuenta que "El hecho de que las personas estén en constante contacto con las pantallas promueve la errónea creencia de que son capaces de aprehender de manera crítica la información que éstas les trasmite. Investigaciones como las de Aguaded y otros (2007) y Pérez-Tornero y Martínez Cerdá (2011) coinciden en esta circunstancia de que la mera dotación tecnológica o mediática no hace ciudadanos competentes" (M.A. Pérez y Águeda Delgado 2012, p. 31).

Estos cambios también implican que "las nuevas generaciones desarrollen una serie de competencias (trans) mediáticas fundamentales para su vida social fuera de las institucio-

nes educativas" (Scolari Carlos, 2014). Esta ausencia ha sido el factor definitivo del fracaso y abandono escolar puesto que "el desfase cultural y tecnológico entre los jóvenes de hoy y un sistema escolar que no ha evolucionado con la sociedad y con el entorno digital". Parece existir una distancia muy grande entre una realidad extraescolar dinámica, hiperinformada, fragmentada y transmediática, en comparación con los lentos y monomediáticos ritmos de las instituciones educativas" (Corona Rodríguez, 2014). Es por ello que en relación a las narrativas transmediáticas se establece la necesidad de incluirlas en el ámbito educativo y la importancia de esto en la generación de posturas más críticas sobre los contextos y no quedar en la simple observación de lo que las diferentes plataformas y medios, y aunque es necesario incluir la alfabetización mediática entendida como la enseñanza para el desarrollo de competencias que permita a las personas analizar, evaluar y crear mensajes con variedad en géneros y formatos concebida desde la promoción del desarrollo de habilidades en todos los niveles: interpretativo, argumentativo y propositivo.

Por tal razón es vital entender estas nuevas dinámicas desde instituciones como la familia y la escuela pues "Pensamos que el desarrollo de la alfabetización mediática implica una conceptualización más amplia en relación con el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes para expresarse y entender la comunicación en cualquier tipo de soporte mediático o tecnológico. En consecuencia, para llevar a cabo actuaciones didácticas que incidan en la competencia mediática, será conveniente atender a los procesos de acceso y búsqueda de información, a los distintos lenguajes que codifican los mensajes de nuestro tiempo, a la recepción y comprensión de los mismos, a la tecnología que los difunde y soporta, a la producción, política e ideología de las industrias mediáticas, a la participación ciudadana y a la vertiente creativa" (M.A. Pérez Y Águeda Delgado 2012, Pág. 33). La discusión queda abierta.

Finalmente debemos uno de los aportes y direccionamientos principales del tópico debe ser la reevaluación, evolución y/o ampliación del concepto de autocomunicacion de masas desarrollado por Manuel Castells (2010) el cual se refiere a una característica comunicativa en la que los usuarios pueden emitir mensajes que contienen en sí mismos la potencialidad de alcanzar una audiencia masiva o cumplir una función meramente interpersonal, esto gracias a las características de Internet para potencializarlo en los usos pedagógicos y en contextos en donde se busque la formación de sujetos críticos.

Marshall Mcluhan afirmaba que toda la tecnología tiende a crear un nuevo entorno humano... Los entornos tecnológicos no son meramente pasivos recipientes de sujetos, son procesos activos que reconfigurar a las personas y otras tecnologías similares. Revisemos el tema con detenimiento y pensamiento crítico. Muchos intereses se mueven alrededor del asunto y por supuesto que el poder está allí haciendo de las suyas. No hay certezas en muchos temas y tampoco verdades absolutas, pero de lo que estamos seguros es que hoy el ser humano se mueve en transmediaciones. Hoy el ser humano tiene nuevas formas de estar juntos.

Bibliografía

Álvarez, R. (2012). *Tensiones de la narrativa serial en el nuevo sistema mediático*. Análisi

Quaderns de Comunnicaió i Cultura, Monográfio Audiovisual 2.0 Febrero p.p. 111-132.

Brossi, L. (2014). *Narrativas transmedia, cuando todos los medios cuentan*. Vol. 29. Revista de Comunicación y Medios.

Bernardo Paniagua, José María (2006) Sistema de Comunicación mediática: de la comunicación interpersonal a la comunicación global. Valencia, España: Tirant lo Blanch. 406 pág.

Corona Rodríguez, José (2014). *El poder de las historias: los retos para investigar las narrativas transmedia*. (397-407)

Franco, D. (2014). Todo lo que usted siempre quiso saber sobre narrativa transmedia y nunca se atrevió a preguntar En: Revista Comunicación y sociedad, México. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34631113013

García Avilés, J. (2009) "La comunicación ante la convergencia digital: algunas fortalezas y debilidades". En: Signo y pensamiento. Bogotá. Vol. 28. No. 54. P. 103-113

Mayoral, J (2015) Hacia una nueva narrativa audiovisual: análisis de cinco cibermedios españoles. Revista virtual Communication & Society. Universidad de Navarra. Facultad de Comunicación. Recuperado de: http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=527

Piscitelli, A. (1999). "Más allá de la PC después de la convergencia digital la divergencia y qué?". En: Revista Latinoamericana de Comunicación. No. 067. Quito. P.

Pérez, María Amor Y Delgado Ponce, Agueda (2012) De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. Edición 39 Huelva: España

Rodríguez, F. (2012). *Sangre fresca publicitaria: True Blood y las transfusiones de la ficción*. Análisi Quaderns de Comunnicaió i Cultura, Monográfio Audiovisual 2.0 Febrero p.p. 65-80.

Rodríguez, F. (2014) Contenidos transmedia de las teleseries españolas: clasificación, análisis y panorama en 2013. En Revista Comunicación y sociedad Universidad de Navarra. Vol. 27 No 4 págs. 73-94.

Rueda, R. (2009) Convergencia tecnológica: síntesis o multiplicidad política y cultural. Revista Signo y pensamiento. *Revista de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana- Bogotá y del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana – Cali. Vol. 28*, N°54 enero-junio, pág. 114-130

Sánchez, G. E. (2014). La política en internet, ¿de la mediatización a al convergencia digital? *Convergencia*, 39-63

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

Scolari, Carlos (2014) Alfabetismo transmedia: un programa de investigación.

Tognazzi, A. (2012). Las transformaciones de los contenidos audiovisuales y la influencia de los dispositivos móviles en el nuevo escenario transmedia. *Análisi Quaderns de Comunnicaió i Cultura, Monográfio Audiovisual 2.0 Febrero* p.p. 81-95.

Agradecimientos

A Dios. A nuestras familias e hijos. A la maestría en comunicación – educación de facultad de ciencia y educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). A los docentes Fernando Aranguren, Boris Bustamante, Hernán Riveros y Alejandro Corredor. A nuestros compañeros de maestría. A nuestros amigos y amigas.

Biografía

Diego Mauricio Loaiza Parra es comunicador social-periodista; especialista en planeación, gestión y control de desarrollo social de la Universidad de La Salle; candidato a magíster en comunicación-educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

15 años de experiencia en medios de comunicación como periodista, realizador y productor de radio y televisión. Comunicador estratégico en tema de derechos humanos y construcción de paz. También ha desarrollado proyectos de investigación como comunicador y pedagogo del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y se ha vinculado a procesos de formación comunitarios desde la comunicación y el lenguaje audiovisual. Actualmente es asesor en comunicación y pedagogía para la paz, y coordina su propia asociación *La Aldea Comunicaciones* donde desarrolla acciones en torno a la comunicación para el cambio social. Es investigador del Centro de Investigaciones y Desarrollo Cientéifico (CIDC) perteneciente al grupo de invetigacion "Educacion, Comunicacion y cultura" de la Universidad distrital desarrollando el proyecto sobre "estrategias de produccion y recepcion trasmedia en Colombia 2014 - 2015". Contacto: diegoloaiza@outlook.com

Beatriz Elena Ruiz Castillo es Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana y candidata a magíster en comunicación-educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Siete años de experiencia en educacion principalmente para la primera infancia. Contribuyo en el proceso de investigacion "Usos pedagogicos de una television de calidad para niños, niñas y jovenes" en 2008 - 2009 vinculada a Semillero de investigacion de la Universidad Distrital. Participo en procesos de investigacion comunitaria en el semillero de maestras "Semillas de transformacion" de la localidad de San Cristobal en convenio con la fundacion pepaso y la alcaldia de bogota en 2015, con publicacion en la revista cultivando. Actualmente es docente de la Secretaria Distrital de Integracion social e Investigadora del CIDC perteneciente al grupo de invetigacion "Educacion, Comunicacion y cultura" de la Universidad distrital desarrollando investigacion sobre "estrategias de produccion y recepcion trasmedia en Colombia 2014 - 2015". Contacto: elenaruizud@gmail.com / galatenea@hotmail.com

Comunicação do conhecimento científico explorado fora da escola

PUC SP

Manuella Vieira Reale
manureale@gmail.com

Valdenise Leziér Martyniuk
valdenise@pucsp.br

Resumen

Con base en la semiótica del discurso, vamos a analizar cómo la enunciación, la figuración y la aspectualización construyen el acercamiento entre conocimiento científico y sentido común en el vídeo de divulgación científica "Machado de Assis – Meus Heróis Brasileiros" del canal "PH Côrtes" en Youtube.

Palabras clave:

Divulgación Científica; Youtube; Semiótica Discursiva; Enunciación.

Abstract

Based on discourse semiotics, we will analyze how enunciation, figuration and aspectualization build closer ties between scientific knowledge and common sense on science communication video "Machado de Assis – Meus Heróis Brasileiros" from channel "PH Côrtes" on Youtube.

Keywords:

Science Communication; Youtube; Discursive Semiotics; Enunciation.

Resumo

Baseado na semiótica do discurso, analisaremos como a enunciação, a figuratividade e a aspectualização constroem a aproximação entre conhecimento científico e senso comum no vídeo de divulgação científica "Machado de Assis – Meus Heróis Brasileiros" do canal "PH Côrtes" no Youtube.

Palavras chave:

Divulgação Científica; Youtube; Semiótica Discursiva; Enunciação.

Introdução

A divulgação do conhecimento por vídeo na internet é um acontecimento que ganhou força nos últimos anos. As informações circulam com maior velocidade e alcance, se tornam mais visíveis a uma variedade de públicos. A plataforma *Youtube* tem possibilitado o acesso ao vídeo em rede e permitido que os usuários se tornem também geradores de conteúdo.

Trata-se de uma plataforma colaborativa na qual, acordando com as regras de uso, qualquer usuário pode postar um conteúdo.

Apresentaremos um caso dentro desta plataforma que trata da comunicação do conhecimento científico sobre história brasileira. Será analisado um canal de um jovem brasileiro que, ao se deparar com a precariedade no conteúdo escolar acerca de figuras históricas negras, produz conteúdos que vêm preencher essa lacuna. O jovem publica seus vídeos e incentiva o diálogo com o objetivo de apresentar e incentivar o conhecimento deste conteúdo entre seus colegas e jovens de sua faixa etária.

A priori, é válido lembrar que este vídeo, apesar de seu caráter educativo, não é uma produção científica *per se*, mas uma construção de sentido baseada no conhecimento científico a fim de aproximá-lo do senso comum. Os vídeos apresentam sinalizações que apontam ao conhecimento de história brasileira e convidam o público a conhecer mais sobre o assunto. Ele está sujeito a falhas e erros de informação, porém isso não desmerece seu caráter engajador. Neste trabalho não iremos analisar o conteúdo do ponto de vista da história, mas sim observaremos as estratégias de enunciação que constroem sentido a partir da comunicação. Faremos uma análise do vídeo "Machado de Assis - Meus Heróis Brasileiros" do canal "PH Côrtes" no *Youtube*.

O aparato teórico que sustenta a análise é a teoria semiótica de linha francesa, concebida por A. J. Greimas e seus seguidores, a qual traz, no conceito de percurso gerativo de sentido, a estrutura de construção de significação em patamares, que vão do superficial e discursivo ao nível profundo e fundamental do texto, passando pela narratividade. Apontaremos assim, as estratégias de enunciação desenvolvidas no vídeo acima para conquistar a adesão de seus Destinatários, passando pela análise da figuratividade e da aspectualização do discurso, que geram os efeitos de aproximação e subjetividade.

Comunicação do conhecimento científico

Edgar Morin diz que "conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza" (2003, p. 59). É importante que os diferentes campos – científico, religioso, político, etc. – dialoguem entre si para que as questões complexas do mundo sejam compreendidas, para que haja emancipação social. Acredita-se que a divulgação científica nas redes digitais se constitui um caminho possível para o fomento de uma comunicação normativa[1] da ciência, utilizando o potencial do ambiente digital como meio de integração, socialização e trocas de experiência, informação e conhecimento.

Ao propor um novo paradigma de ciência, Santos (1987) chama atenção para a necessidade de o conhecimento científico aproximar-se do senso comum. A ciência pós-moderna precisa fazer uma dinâmica chamada de "dupla ruptura epistemológica", por meio da qual um dado conhecimento é "retirado" da sociedade e, após seu aprofundamento, retorna para o senso comum, de modo que a população se aproprie do que foi estudado e concluído pelos cientistas, repensando o uso e a compreensão daquela informação.

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em auto-conhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 1987, p. 57).

1 Wolton (2004) apresenta o modelo de comunicação normativa, fundamentado no intercâmbio para compartilhamento e compreensão. O ideal buscado é a mútua compreensão, baseada em regras, de códigos e símbolos. A palavra "norma" não é uma ordem, mas sim um objetivo comum buscado por todos. Esta dimensão insiste na descontinuidade e nos mal-entendidos, que são, ao mesmo tempo, o símbolo da incomunicação e sinal de busca pela coabitação.

E esse caminho, segundo o autor, se constitui não apenas como consequência, mas como parte do processo de construção do conhecimento científico. Faz-se necessário que se estabeleça uma cultura científica em que esta segunda ruptura seja encarada como parte fundamental do processo de construção do saber.

Morin (2003) problematiza isso ao perceber que a cultura científica é produzida a partir de regras e limitações, métodos e técnicas, é dividida em diferentes áreas do conhecimento. Teorias e paradigmas são estabelecidos, mas a reflexão sobre o ser humano complexo e o futuro do conhecimento é deixada de lado. Essa falta de complexidade e diálogo da ciência com outras formas de saber é um risco à própria democracia. Essa impermeabilização científica faz que "enquanto o expert perde a aptidão de conceber o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento" (MORIN, 2003, p. 19).

Percebemos, então, que não é possível democratizar a ciência sem a comunicação. Enxergamos que a divulgação científica é um processo que demanda a realização de ações comunicativas envolvendo diferentes grupos e utilizando estratégias diferenciadas. Não podemos afirmar que a divulgação científica é solução da problemática da falta de complexização e democratização do conhecimento científico, mas acreditamos ser um passo válido para a aproximação entre os diversos modos de ver, conhecer e entender o mundo.

"Meus Heróis Negros Brasileiros"

Pedro Henrique Côrtes é um jovem negro de 13 anos nascido em São Paulo e estudante do ensino fundamental. Em 2011, ele criou um canal na plataforma *Youtube* contendo pequenos vídeos cotidianos sobre sua vida e depoimentos curtos sobre acontecimentos diversos.

Em 23 de novembro de 2015, em intenção ao Dia da Consciência Negra (20 de novembro), Pedro iniciou uma série intitulada "Meus Heróis Negros Brasileiros". Nela, o estudante apresenta a vida de figuras negras em destaque na história brasileira. A partir de pesquisa independente, é apresentada a história de vida e acontecimentos sobre a personalidade escolhida que foram pouco ou não explorados no ambiente escolar. Antes do lançamento do primeiro vídeo da série, sobre Zumbi dos Palmares, o canal tinha 134 inscritos e, até a realização desta pesquisa, o número cresceu para 11.919. A frequência de postagem é irregular, porém ele busca publicar dois a três vídeos desta série por mês, cada um com duração média de 7 a 13 minutos.O segundo vídeo da série, publicado em 12 de dezembro de 2015, apresenta a vida e obra de Machado de Assis (em 8:26 minutos).

A figuratividade

Filmado no próprio quarto do garoto, o cenário apresenta elementos, como aparelho de televisão, porta-canetas, cubo mágico, mesa de estudos, abajur, porta-retrato, que confirmam ser o quarto de um jovem e aproximam o Destinatário, construindo a atmosfera de intimidade. Na parede pode-se ver um quadro magnético de mapa mundi com marcações no Brasil e no continente Africano, o que reforça a temática da série. Por outro lado, para identificação com jovens de sua idade, há também elementos do imaginário infanto-juvenil, como o boneco do personagem Tigrão (da série Ursinho Pooh), o carro de brinquedo e o boneco do Woody de *Toy* Story (ambos licenciados da empresa Disney, marcando a presença de Destinadores midiáticos e do universo de consumo, dos quais esses jovens também não escapam em seus fazeres diários).

O enunciador se auto-nomeia PH, mesmo título do canal. A sigla, além de reunir as iniciais de seu nome, remete também ao universo científico do saber, e dentro da química leva a pensar nos graus de alcalinidade das substâncias, incidindo nos efeitos de sentido também sobre o tom um pouco ácido que adota nas intenções de seu fazer enunciativo.

PH, além de usar um colar afro, está com uma camisa da marca Resisto (de produtos relacionados com a cultura negra) com uma imagem do Machado de Assis com cabelo ao estilo *black power*[2], (uma criação da marca de vestuário reforçando a negritude do autor). Mais à frente, no próprio vídeo, será discutida a necessidade sentida por Machado em tentar disfarçar seu cabelo crespo em vista de ser aceito socialmente.

O vídeo começa com o jovem listando características e acontecimentos da figura histórica e definindo-o como "um dos maiores literários desse país [...] O cara que usava a pena como sua maior arma". Após a introdução, entra a vinheta "PH Côrtes apresenta: Meus Heróis Negros Brasileiros" na qual ele está com camisa e o colar com símbolos afro, ao som da música "Meus Heróis" de Fabio Brazza.

Continua a apresentar diversas informações sobre eventos importantes desde a infância até a vida adulta da figura. Nascimento, morte, ocupações exercidas, contexto sócio-político da época, relações com outras figuras históricas, como exercia seu papel social, como evitava o preconceito racial, suas principais obras e outras curiosidades.

O vídeo relaciona exemplos de superação vividos por Machado com a vida diária do jovem contemporâneo citando várias dificuldades que o escritor passou durante a vida e questionando o seu Destinatário, referindo-se ao "amigão" que quer largar a vida porque a namorada o traiu. Instaura assim a figura do herói que avança sobre as dificuldades, de natureza variada, e desafia sua audiência.

Além de apresentar essas informações, ele também discute o fato de muitas pessoas acreditarem que Machado de Assis era branco. Reforça esta problemática apresentando um comercial da Caixa Econômica Federal, instituição reconhecida no Brasil, que mostra um ator branco interpretando Machado. Ao fazer isso, o jovem comprova a relevância de fazer essa série, especialmente destinada a outros jovens que muitas vezes não buscam esse conhecimento crítico, seja por limitações educacionais, políticas ou sociais. Ele também apresenta um segundo comercial feito pela Caixa retificando este erro. Este caso não é apenas citado, como também trechos dos dois comerciais são inseridos no vídeo, o que credibiliza seu argumento.

Depreende-se então, a partir dos elementos figurativos selecionados pelo enunciador do discurso, categorias que exercem diferentes funções no texto e que se reiteram, construindo a isotopia figurativa do discurso, a qual, conforme, sintetiza-se em "iteratividade, no decorrer de uma cadeia sintagmática, de classemas que garantem ao discurso enunciado a homogeneidade" (2008, p. 276, *verbete isotopia*).

Assim, a credibilidade de PH opera pela reunião de figuras que levam aos valores de sua narrativa: a construção do actante herói, segundo os mesmos autores, o "sujeito que, só se torna herói, quando dotado de uma certa competência (poder e/ou saber-fazer)" (2008, p. 242). As figuras do heroísmo, ponto central do conteúdo, estão presentes desde o título da série e desenvolvem-se a seguir nas sequências de superação – do preconceito, do erro midiático; na imagem mental da "arma" que constitui seu instrumento de escrita; na presença da negritude heróica em sua vestimenta, carregada com orgulho no peito, em paralelo aos heróis mirins midiatizados em seu quarto.

A expressão

A produção audiovisual, por definição, constitui expressão sincrética, ao articular diferentes linguagens que cooperam na presença junto ao enunciatário. Assim, reúnem-se, na expressão de PH, os formantes verbal, visual, sonoro, gestual.

Ele filma o vídeo em pé, olha direto para a câmera e gesticula bastante com as mãos, especialmente em momentos de informações mais relevantes. A iluminação é feita por um

2 É um penteado popular na cultura negra por realçar o volume do cabelo crespo.

foco de luz fora de cena direcionado ao jovem e um abajur presente no cenário como luz de fundo.

A linguagem verbal é composta por gírias e expressões joviais, trata a audiência por "galera". Ele fala olhando diretamente para a câmera e tratando o Destinatário por "você". Por esse procedimento de aspectualização actorial, espacial e temporal (eu, aqui, agora) instaura proximidade entre o Destinador do conhecimento e o público, Destinatário. A saudação inicial é "E aí pessoas que estão me assistindo" dita de uma forma cômica. Já a saudação de encerramento "Valeu, falou e..." é dita com vários trejeitos e gestos manuais.

A edição, mesmo sendo perceptível o amadorismo da produção, possui poucas falhas de dessincronização do áudio ou cortes errados. O áudio é comprometido em alguns trechos e é evidente que se trata de um equipamento caseiro. A fala é composta por vários cortes secos, deixando poucos momentos de silêncio, e a cada nova frase há uma movimentação dele no enquadramento, o que dá dinamicidade e ritmo ao vídeo, mantendo a atenção. Também se utiliza de *zoom in* ao citar algo importante. No decorrer do vídeo, um trecho da vinheta de abertura é tocado, a fim de marcar a mudança de tópico e estabelecer um respiro à narrativa. Há a utilização de *slow motion* para dar dramaticidade e ênfase a sua reação, como ao chamar Joaquim Nabuco de "abolicionista racista". Tituleiras, com datas ou títulos, são acrescentadas para reforçar a informação dita verbalmente.

Vídeos externos são inseridos com diversos fins: para ilustrar uma informação, exemplificar o que é dito, dar alívio cômico ou acrescentar um dado ao conteúdo. A principal finalidade de trazer a palavra de outro é dar credibilidade, faz parte do Fazer-crer desse Destinador midiático que ele constrói.

Quando ocorre o erro de português, uma tituleira com a correção aparece no vídeo e um trecho do programa Chaves surge com a fala "Ai que burro", dando um alivio cômico e mostrando uma facilidade em lidar com correção de informações no vídeo. Isso é significativo em educação, errar, aprender, e rir de si mesmo como forma de avançar, desmistifica a penalização de prova, como no ambiente escolar tradicional.

O vídeo finaliza com uma mensagem de perseverança e empoderamento racial, reforçando a ideia de Machado de Assis como uma figura que superou barreiras e fonte de inspiração. Fica o convite no final para curtir o vídeo, adicionar aos favoritos, compartilhar com os amigos e se inscrever no canal.

Todos esses efeitos condizem com as operações de instauração aspectual das instâncias de pessoa, tempo e espaço por debreagem enunciativa, ou seja, aquela em que temos como actante da enunciação o eu (em relação ao tu), como espaço (o aqui) e como tempo (o agora). Tal operação de debreagem (que foi extrapolada de uma concepção teórica originalmente concebida para a língua – oral ou escrita – para as linguagens sincréticas, como a do vídeo, que ora é analisado) resulta em efeito de aproximação com o enunciatário do discurso, conforme afirma Fiorin ao opor esta à enunciva (2002, p.45):

> A debreagem enunciativa e a enunciva criam, em princípio, dois grandes efeitos de sentido: o da subjetividade e o da objetividade. Com efeito, a instalação dos simulacros do ego-hic-nunc enunciativos; com suas apreciações dos fatos, constrói um efeito de subjetividade. Já a eliminação das marcas de enunciação do texto, ou seja, da enunciação enunciada, fazendo com que o discurso se construa apenas com enunciado enunciado, produz efeitos de sentido da objetividade. Como o ideal de ciência que se constitui a partir do positivismo é a objetividade, o discurso científico tem como uma de suas regras constitutivas a eliminação de marcas enunciativas, isto é, aquilo a que se aspira no discurso científico é construir um discurso só com enunciados.

Ao contrário do modo como o discurso científico positivista opera, conforme as palavras de Fiorin, o enunciador aqui presentificado, opera seu crer junto ao enunciatário, exatamente

pelo efeito de subjetividade e aproximação, que mais se relaciona com a ideia de se fazer-ver/ouvir que com a cientificidade de sua pesquisa.

A narrativa

Tanto seu herói Machado quanto o próprio PH são colocados em paralelo no discurso, e obtém a aprovação midiática (Machado pela retratação da Caixa Econômica e PH pela visibilidade de seu canal), construída pela subjetividade e pela figurativização, como vimos antes.

Elevando tais manifestações ao nível da narrativa, percebemos que a articulação entre sintaxe e semântica, já manifestas no nível discursivo, instauram os simulacros do sujeito Destinador (PH e seu canal, sobremodalizados pelo Destinador midiático *Youtube*) e Destinatário (usuário da rede social, assinante do canal).

O Destinador é dotado do crer, dado pelos seus argumentos de prova (sancionado pelo número de assinantes do seu canal na rede, do apoio midiático que convoca para suas afirmações durante o vídeo – trechos de documentários, da propaganda da Caixa Econômica) e do saber (pois mostra conhecer a história de seus personagens e detém o saber-enunciar na rede social), além de ser modalizado pelo objeto modalizador da coragem, que tanto a Machado, quando a PH, permitem superar dificuldades e mudar suas realidades. O Destinatário originalmente sujeito da falta, realiza a performance ao assistir ao vídeo, entrando em conjunção com o saber. Sua operação posterior, a de comentar, curtir, compartilhar, ou mesmo criticar, constitui a operação de sanção positiva ou negativa daquele Destinador.

Conclusão

O surgimento desta série de vídeos sobre assuntos de história não tratados no ambiente escolar pode ser evidência de uma lacuna no projeto educacional no ensino fundamental brasileiro ou também a falta de exploração dessa temática pelos professores. Várias figuras históricas negras são parte elementar da construção da nação, portanto um assunto dessa grandeza não deveria ser deixado de lado e o gosto pelo conhecimento de um jovem o levou a perceber isso e fazer algo a respeito. O sucesso dessa série demonstra não apenas que os estudantes têm curiosidade por esse assunto, mas também que o estabelecimento de pontes de diálogo entre o senso comum e o conhecimento científico para diversas idades são caminhos a serem cada vez mais explorados no Brasil.

Neste caso, o conhecimento amplia-se na troca e compartilhamento em diversos níveis e em espaço aberto de diálogo constante. A novidade não está apenas e necessariamente no conteúdo, mas na forma de expressão e linguagem utilizada, o que alcança outros temas de interesse científico, e retorna a problemática da objetivação do discurso de divulgação científica.

Bibliografia

BARROS, D. P. de B. (2003) *Teoria semiótica do texto*. 4ª. Ed. São Paulo: Ática.

FIORIN, J. L. (2002) *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2ª. Ed. São Paulo: Ática.

GREIMAS. A. J. e COURTÉS, J. (2008) *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto.

MORIN, E. (2003) *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SANTOS, B. S. (1987) *Um Discurso sobre as Ciências*. Edições Afrontamento.

WOLTON, D. (2004) *Pensar a comunicação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Violencia escolar: ¿Por qué es importante diseñar estrategias comunicativas, educativas y axiológicas en educación básica?

Universidad de Colima

Aideé C. Arellano Ceballos
aidee@ucol.mx

Ciria Margarita Salazar C.
ciria6@ucol.mx

Resumen

La violencia escolar no es una problemática reciente, sino un fenómeno que ha estado presente a lo largo de nuestra historia escolar, asumiendo –a veces ya de manera inconsciente– que forma parte de una cultura escolar. La escuela se torna un espacio fundamental para la persona, pues en muchas ocasiones se vuelve el segundo hogar de los jóvenes donde aprenden conocimientos, pero también se apropian de una buena parte de costumbres y hábitos (positivos o negativos, de riesgo) para defenderse ante el entorno en el que interactúan.

En el presente trabajo se reflexiona cómo a partir de algunos hallazgos del proyecto "Ambientes y culturas escolares: un análisis de las estrategias de prevención de la violencia y la promoción de ambientes protectores en la educación básica de la zona occidente", es importante diseñar estrategias comunicativas, educativas y axiológicas que incidan de manera directa en la concientización de los padres de familia, las autoridades escolares y los docentes, pues son ellos quienes desde distintos niveles de responsabilidad tienen la encomienda de formar, orientar y corregir las conductas de los niños y adolescentes que incurren en este tipo de prácticas.

El trabajo está organizado en cinco apartados. El primero explica la violencia escolar y sus manifestaciones –físicas, verbales y simbólicas–; el segundo expone la perspectiva teórica desde la que nos acercamos al estudio; el tercero muestra la estrategia metodológica que seguimos para recoger la evidencia empírica; en el cuarto se concentran los hallazgos asociados a la opinión que tienen los estudiantes de secundaria respecto a la seguridad con la que perciben su escuela, lo que entienden por violencia, el tipo de violencia que observan y por parte de quiénes se ejerce violencia en su escuela. Y finalmente, en el quinto apartado esbozamos nuestras reflexiones finales y las razones por las que consideramos necesario el diseño de estrategias comunicativas, educativas y axiológicas.

Palabras clave:

violencia escolar, estrategias comunicativas, educativas y axiológicas, educación básica.

Abstract

The school violence is not a problematic recent, but a phenomenon that has been present along our school history, assuming –sometimes already of unaware way– that forms part of a school culture. The school turn into a fundamental space for the person, as in a lot of occasions goes back the second home of the youngsters where

learn knowledges, but also apropian of a good part of habits and habits (positive or negative, of risk) to defend in front of the surroundings in which interact.

In the present work reflexion how from some findings of the project "Environments and school cultures: an analysis of the strategies of prevention of the violence and the promotion of protective environments in the basic education of the zone occident", it is important to design communicative strategies, educational and axiológicas that incidan of direct way in the concientización of the parents of family, the school authorities and the educational, as they are they those who from distinct levels of responsibility have entrusts it to form, orient and correct the behaviours of the boys and teenagers that incur in this type of practices.

The work is organised in five sections. The first explains the school violence and his demonstrations –physics, verbal and symbolic–; the second exposes the theoretical perspective from which approach to the study; The third shows the methodological strategy that follow to collect the empirical evidence; in the chamber concentrate the findings associated to the opinion that have the students of secondary with regard to the security with which perceive his school, What understand by violence, the type of violence that observe and by who exerts violence in his school. And finally, in the fifth section esbozamos ours final reflections and the reasons by which consider necessary the design of communicative strategies, educational and axiológicas.

Keywords:

school violence, communicative strategies, educational and axiológicas, basic education.

Resumo

A violência escolar não é uma problemática recente, sina um fenómeno que tem estado presente ao longo de nossa história escolar, assumindo –às vezes já de maneira inconsciente– que faz parte de uma cultura escolar. A escola torna-se um espaço fundamental para a pessoa, pois em muitas ocasiões volta-se o segundo lar dos jovens onde aprendem conhecimentos, mas também se apropriam de uma boa parte de costumes e hábitos (positivos ou negativos, de risco) para se defender ante o meio no que interactúan.

No presente trabalho reflexiona-se como a partir de alguns achados do projecto "Ambientes e culturas escoares: uma análise das estratégias de prevenção da violência e a promoção de ambientes protetores na educação básica da zona ocidente", es importante diseñar estrategias comunicativas, educativas y axiológicas que incidan de manera directa en la concientización de los padres de familia, las autoridades escolares y los docentes, pois são eles quem desde diferentes níveis de responsabilidade têm a encomenda de formar, orientar e corrigir as condutas dos meninos e adolescentes que incorrem neste tipo de práticas.

O trabalho está organizado em cinco apartados. O primeiro explica a violência escolar e suas manifestações –físicas, verbais e simbólicas–; o segundo expõe a perspectiva teórica desde a que nos acercamos ao estudo; o terceiro mostra a estratégia metodológica que seguimos para

recolher a evidência empírica; no quarto concentram-se os achados associados à opinião que têm os estudantes de secundária com respeito à segurança com a que percebem sua escola, o que entendem por violência, o tipo de violência que observam e por parte de quem se exerce violência em sua escola. E finalmente, no quinto apartado esboçamos nossas reflexiones finais e as razões pelas que consideramos necessário o desenho de estratégias comunicativas, educativas e axiológicas.

Palavras-chave:
violência escolar, estratégias comunicativas, educativas e axiológicas, educação básica.

La violencia escolar: manifestaciones físicas, verbales y simbólicas

El estudio de la violencia escolar es vasto en artículos y proyectos de investigación que abordan la problemática desde diversas latitudes, contextos y niveles educativos. Así también diagnósticos que se han promovido por instancias como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la elaboración de manuales en atención a la violencia escolar, 2011, y la promoción de ambientes protectores, 2010.

La violencia se vive en diversos espacios sociales, por tal motivo las aulas no son la excepción. Hablar de violencia escolar implica profundizar en la definición de la violencia en general para comprender lo que se ha manifestado como un creciente problema de consecuencias graves. Hay posturas que consideran a la violencia escolar como el resultado de la violencia social.

La importancia de ahondar en el concepto de violencia radica en identificar los factores y detonantes que han convertido el segundo hogar de los jóvenes, la escuela, en un escenario más de la violencia.

Una definición muy básica pero contundente es la que reflexiona Fernández en la que indica que la violencia es "el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello" (1998, p. 21).

Aunque existen diferentes perspectivas, algunas se han unificado en una línea de pensamiento que considera que la violencia es una conducta deliberada y claramente influenciada por el ambiente y por factores socioculturales, es decir, en este caso se trata de concepto construido socialmente.

Desde la perspectiva de San Martín (2011) se considera que la violencia es "una agresividad alterada, principalmente por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina" (p. 22).

La violencia, como la expone Sodré (2001), puede presentarse en diversos ámbitos (político, económico y psicológico) si se analiza desde la perspectiva externa del sujeto, es decir, la manera en cómo se manifiesta la violencia. Según este criterio, existen dos tipos de violencia: la directa y la indirecta; en la primera, se hace el uso de la fuerza; y en la segunda, se refiere a las amenazas de agresión y a una presión constante ya sea de forma económica o psicológicamente, o alguna otra manera de presión o sometimiento.

Por otra parte, la clasificación utilizada en el documento "Guía Básica de Prevención de la Violencia en el Ámbito Escolar" emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) fue la que se asumió en el *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (2002) el cual

divide a la violencia en tres grandes categorías: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva[1].

Una de las características de la violencia como lo enuncia Castillo-Pulido (2011) es la existencia de un conflicto en los involucrados, la que debe ser primeramente reconocida para comprender sus manifestaciones y, de esta manera, poder dimensionarla.

Así pues, puede señalarse que en cualquier tipo de categoría, la violencia puede ser manifiesta y adoptar diversos formatos: físico, verbal, psicológico, sexual, negligencia, entre otros.

Es de suma importancia tipificar la violencia, pero sobre todo indagar en los aspectos socioculturales que influyen en la construcción del concepto desde la interacción social:

El ser humano nace con una serie de características y capacidades, que se actualizan y potencian en dependencia de la sociedad en la que vive y de su propio proceso de construcción personal. Así, la capacidad para odiar y amar está presente en todas las personas, si bien aprendemos a comportarnos de forma pacífica o violenta en función del entorno cultural en que vivimos. Por ello podemos afirmar que existe una construcción cultural de la violencia y de la paz, así como una construcción de nosotros mismos como violentos o pacíficos (Palomero & Fernández, 2001: 25).

Debido a que la violencia es un problema transversal que afecta a los ambientes más receptivos emocionalmente, no sorprende mucho encontrar que la violencia exista en las aulas y afecte de manera severa a adolescentes y a jóvenes, sectores más vulnerables de la población.

Como lo menciona Fernández (2008), la violencia y los malos tratos entre alumnos y alumnas es un fenómeno que se origina en el día a día de la vida escolar y que, debido a la competitividad y rivalidad constantes, surge el abuso de los que socialmente son considerados los más fuertes hacia los más débiles.

Las debilidades sociales son más pronunciadas en la adolescencia donde se combinan un sinfín de factores de riesgo que involucran peligro para su bienestar personal, familiar y social. Muchas de las situaciones por las que atraviesan están en relación directa con los estilos de vida, sumados a la experimentación que desean tener ante situaciones nuevas o violentas con pares o con ellos mismos.

Dilucidar la violencia escolar implica indagar en el ambiente en el que se desenvuelven los jóvenes, además reconocer los factores que del entramado social influyen de manera significativa en la construcción del concepto de violencia escolar, con un cariz cultural:

La violencia escolar, se ha transformado como noción, en una construcción social. Es un concepto construido a partir de una realidad cotidiana violenta. Esta construcción social muestra, en su formulación, un nivel de responsabilidad en la sociedad, que es quien construye esta noción. Y así define, erróneamente, como violencia escolar lo que ocurre dentro de las aulas, cuando lo que se está advirtiendo claramente es que la violencia que aparece allí es producto de la irrupción de la violencia social "en" las escuelas (Osorio, 2006, p. 79).

Desde la perspectiva de Gonzáles (2008) la violencia es un resultado que engloba un conjunto de prácticas tanto en el interior como en el exterior de una escuela, configurándola como un lugar donde puede haber situaciones de violencia potenciales o manifiestas.

Como se ha mencionado, la violencia escolar proviene de una irrupción de la violencia social en los ambientes escolares. Menciona Fernández (2008): "en muchas instituciones sociales anida la violencia, porque se producen sistemas de convivencia que la permiten, la ignoran o la potencian" (p. 26). Esto es, la escuela como institución no está exenta de la

---

1 Violencia autoinfligida: Cubre el daño físico producido por uno mismo y se subdivide en comportamiento suicida y autoabuso.

Violencia interpersonal: Se relaciona con lesiones o daños causados por un individuo a otro.

Violencia colectiva: Se centra en actos nocivos cometidos por un grupo y que pueden, eventualmente, tener motivación política, económica y social.

violencia, sino que, al contrario, puede ser un escenario donde la impunidad prevalece y la violencia entre los escolares se acrecente debido a la carencia de un plan de intervención para la erradicación de este problema.

Aunque existen diversas definiciones, para efectos del presente capítulo se entenderá violencia escolar de acuerdo a la siguiente definición:

> Una conducta de persecución y agresión física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada. Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar (Fernández y Palomero, 2001: 26).

Como lo expone Villalobos (2007), las manifestaciones de la violencia escolar son tangibles cuando hay violencia física, abuso sexual, problemas con la indisciplina, maltrato entre compañeros, vandalismo y daños materiales provocados por los estudiantes.

Al respecto de la violencia escolar, Osorio (2006) considera que la misma es básicamente el reflejo de la violencia social que persiste fuera de las aulas, convirtiéndose en una especie de justificación de los problemas existente; sin embargo, Castro (2007) asevera que en las escuelas la violencia es de cierta manera gratuita, pues muchas veces surge sin que exista un conflicto real.

Es importante destacar que las relaciones entre escolares basadas en el hostigamiento y el miedo, enmarcadas en agresiones físicas y psicológicas constantes, además de robos o intimidaciones, porque no son fenómenos aislados como se considera comúnmente. Arias (2009) refiere que la violencia escolar es precisamente este tipo de maltratos que generalmente son parte de una cultura de violencia que tiene origen en el hogar o en otros contextos donde los jóvenes o niños se desenvuelven.

La violencia escolar, principalmente entre compañeros se presenta en formas muy variadas, pero es importante referirlas para poder identificarlas oportunamente y buscar la mejor manera de abordar el problema:

> Las agresiones y violencia entre alumnos adquieren distintas formas: Algunas son exteriores o físicas, otras pueden manifestarse más soterradamente y sólo mostrarse de forma verbal. En muchas ocasiones se nutre de presiones y juegos psicológicos que en último término acaban por coaccionar y minar al más débil de la relación. Abarca una amplia gama de conductas que pueden concluir en el maltrato personal entre compañeros, en rechazo social de algún chico y/ o en intimidación psicológica (Fernández, 1998: 47).

Debido a las vejaciones de las que son víctimas, las víctimas como lo expone Erazo (2010) recurren a la venganza que tiene consecuencias trágicas, pues en algunos casos, los agredidos han llegado a cometer asesinatos al interior de las escuelas o desarrollar tendencias suicidas debido a una severa depresión; la violencia escolar que ejercen los agresores se manifiesta como una consecuencia cuando participan de actividades delictivas, adicciones y muestran una conducta antisocial.

En el contexto de la violencia escolar, existe un tipo de violencia específica que es el acoso escolar y que ha sido definido como:

> Un tipo de violencia que se manifiesta por agresiones sicológicas, físicas o sociales, repetidas, que sufre un niño en un entorno escolar por sus compañeros. Para distinguir el acoso escolar de otras acciones violentas, como por ejemplo una pelea entre compañeros, es necesario reconocer dos características que identifiquen el acoso escolar. La primera es la existencia de intrínseca de una relación de poder (dominio-sumisión) que tiene uno o varios agresores sobre otro que es agredido o

> acosado. La segunda es que, en el acoso, las situaciones de agresión se presentan de forma reiterada (Cepeda, 2008: 518).

El acoso escolar, se refiere principalmente a la violencia que surge entre iguales y cuya diferencia radica, como lo reflexiona Nolasco (2012), en las relaciones de poder entre el agresor y su víctima, destacando que el poder no solamente se manifiesta a través de una superioridad física sino también del poder social que ostenta el agresor.

En el ambiente escolar, las consecuencias más notables de la violencia se manifiestan como:

> una dificultad en el establecimiento de los vínculos, una excesiva presión social sobre las personas, la influencia de ciertos modelos, miedo a perder la preponderancia en el grupo, respuesta ante tensiones y rechazos recibidos o una demanda de atención ante la exclusión (Comellas, 2009: 419).

El acoso escolar o también conocido como hostigamiento escolar y por su término inglés bullying. El bullying es cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. Estadísticamente, el tipo de violencia dominante es el emocional y se da con mayor incidencia en el aula y patio de los centros escolares.

En la década de 1970 Dan Olwens[2] dio la alerta al denunciar el maltrato y los abusos como una práctica común y sistemática entre compañeros en las escuelas noruegas, práctica que no es otra cosa que el *bullying*. Según Olwens (1998), podemos identificar cuando un estudiante está siendo intimidado por otro escolar o grupo de alumnos, diciendo cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella, le llama por nombres molestos o hirientes.

El mismo autor señala que el *bullying* es el equivalente de acoso escolar, también conocido como hostigamiento escolar o violencia escolar y se refiere a cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado.

El acoso escolar o bullying, según la Dirección General de la Oficina de Defensa de los Derechos del Menor de Illes Balears[3] (ODDM), es el maltrato (agresiones físicas, verbales o relacionales) que recibe frecuentemente y a lo largo del tiempo un alumno o una alumna de otros (uno o varios) y tienen efectos de victimización en quién lo recibe (2005).

Con mucha frecuencia el niño o niña que acosa a otro compañero suele estar rodeado muy rápidamente de una banda o grupo de acosadores que se suman de manera unánime y gregaria al comportamiento de hostigamiento contra la víctima. Ello es debido a la falta de una autoridad exterior (por ejemplo, un profesor, un familiar, etc.) que imponga límites a este tipo de conductas, proyectando el acosador principal una imagen de líder sobre el resto de sus iguales seguidores.

A menudo la violencia encuentra una forma de canalizarse socialmente, materializándose en un mecanismo conocido de regulación de grupos en crisis: el mecanismo del chivo expiatorio. Este mecanismo consiste en destruir al que no es seguidor, al que se resiste, al diferente, al que sobresale académicamente, al imbuido de férreos principios morales, etc.

Olweus define el bullying como: "un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten de esta forma, en victimas de sus compañeros" (Olweus, 1993, p. 25).

---

2 Dan Olweus primero en definir el fenómeno del bullying a principios de la década de los sesenta. Profesor de Psicología de la Universidad de Bergen (Noruega).

3 Las Islas Baleares (en catalán y oficialmente, *Illes Balears*) son una comunidad autónoma uniprovincial española, compuesta por las islas del archipiélago balear. Se encuentran situadas en el mar Mediterráneo, frente a la costa oriental de la Península Ibérica. Su capital es Palma de Mallorca.

El bullying, como todos los actos violentos, es devastador para quien lo sufre. La persona puede perder la confianza en sí misma y la tranquilidad. Este fenómeno humilla, atemoriza, llena de rabia y de deseos de venganza. Es una situación que no desearíamos para nosotros ni para nadie que queremos: "Los niños que hacen bullying se aseguran de que los adultos o las personas con autoridad no noten su conducta. En el fondo, saben que no está bien" (Acevedo y González, 2010, p. 15).

Muchos niños hacen bullying pero lo que casi nunca previenen es el daño tan incalculablemente grande que hacen al otro, sino que creen que sólo están molestando y que 'no es para tanto'. Existen muchísimas formas de hacer bullying; sin embargo, Acevedo y González dicen que todos los aspectos se pueden agrupar en cuatro grandes categorías:

> Bullying físico
> ...se considera bullying de tipo físico actos como patear a otro, morderlo, pellizcarlo, darle puñetazos, empujones, coscorrones o cachetadas, ponerle la zancadilla, meterle bichos en el pupitre con intención de perturbarlo y lanzarle objetos-desde un simple borrador hasta un balón o una silla-para golpearlo desde lejos. (p.15).
>
> Bullying verbal
> ...apodos o burlas, nos duele por dentro, porque nos están ridiculizando. Ésta es una de las formas más comunes de hacer bullying...como nos atacan con palabras parece que no duele, pero las heridas que nos dejan- aunque invisibles-son más difíciles de curar que las físicas. Además, quedan guardadas durante mucho tiempo porque es muy difícil sanarlas. (p. 16).
>
> Bullying mediante exclusión y rumores
> La exclusión repetida e intencional es otra forma de bullying. Hay exclusión cuando una persona.
> Cyber-bullying o bullying cibernético
>
> ...este tipo de violencia no es tanto un tipo de intimidación virtual, es el uso de los medios telemáticos (Internet, telefonía móvil y videojuegos online principalmente) para ejercer el acoso psicológico entre iguales (p. 20).

Entre las secuelas que puede dejar la violencia en los ambientes escolares, según Villalobos (2007), están la anulación del desarrollo del afectado, la disminución de su potencial para desenvolverse en distintos ámbitos, así como huellas profundas en su personalidad.

Metodología

El macro estudio[4] del cual se desprende este trabajo es de carácter descriptivo transversal con enfoque metodológico mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), requirió de la perspectiva cuantitativa y cualitativa para analizar las estrategias que se implementan en las escuelas secundarias de la zona occidente (Nayarit, Jalisco, Guanajuato, Aguascalientes y Colima) en atención a la violencia escolar y la promoción de ambientes protectores. El proyecto inició a finales de 2012, fue financiado por el CONACYT y, concluyó en abril del 2016.

El presente trabajo, plantea como objetivo explicar la importancia de diseñar estrategias comunicativas, educativas y axiológicas enfocadas a los padres de familia, directivos, docentes y estudiantes de educación básica, esto sustentado en -una parte de- los hallazgos de la encuesta a estudiantes.

4 Proyecto "Ambientes y culturas escolares: un análisis de las estrategias de prevención de la violencia y la promoción de ambientes protectores en la educación básica de la zona occidente", (2012-2016).

La encuesta de acuerdo a Heriberto López Romo (1998), es la representante por excelencia de las técnicas de análisis social, utilizada para conocer el comportamiento de grupos de interés y tomar decisiones sobre ellos. Algunas de sus características son la comparabilidad, pues ésta permite contrastar y comparar resultados, su utilidad, porque ha demostrado ser útil en gran variedad de campos y aplicaciones, así como su desarrollo tecnológico y eficiencia, debido a que ofrece resultados de manera rápida.

El instrumento para llevar a cabo la encuesta fue un cuestionario, a través del cual se buscó obtener información sobre las estrategias implementadas para prevenir la violencia escolar, los factores determinantes de un proceso de implementación de estrategias exitosas y las acciones que son características de los ambientes protectores para combatir la violencia.

Para Guillermo Briones (1996), el cuestionario "es el componente principal de una encuesta (...), su construcción es más bien la expresión de la experiencia del investigador y de su sentido común" (Pág. 61).

El instrumento estuvo compuesto por 13 apartados: datos generales, hogar, relación familiar, apoyo familiar, información, amigos, escuela, violencia escolar, víctimas, manifestaciones agresivas, protección contra la violencia, promoción de ambientes protectores en la escuela y actividades. Las respuestas son de tipo nominal, con diversas modalidades, entre ellas, las cerradas (si, no), multi-respuesta y abiertas. Precisamente para este abordaje, se tomaron tres preguntas que nos ayudaron a representar tres unidades de análisis: existencia de violencia en el centro escolar, violencia verbal y lugares donde se manifiesta.

Por su parte, se eligió el muestreo no probabilístico por cuotas (Zorrilla, 1999) porque la muestra se obtuvo tomando en cuenta tres tipos de contexto sociodemográfico: urbano, semiurbano y rural. Además, "antes de tomar la muestra, las unidades de la población se distribuyen en estratos en cada uno de los cuales se seleccionan las unidades de la muestra, aplicando la misma fracción de muestreo" (Briones, 1996:58).

La muestra estuvo conformada por 1858 alumnos (921 hombres y 937), 1119 inscritos en el turno matutino y 739 en el vespertino, 1404 están ubicados en escuelas urbanas, 297 semiurbanas y 157 del ámbito rural de los Estados de Colima, Jalisco, Nayarit, Aguascalientes y Guanajuato.

Para la sistematización de la información de la encuesta de escolares se utilizó el software estadístico *SPSS* Versión 15 y 21, en donde el análisis se realizó a través de la estadística descriptiva (moda y porcentajes) mediante tablas de contingencia con variables genéricas de sexo, edad, turno y tipo de escuela.

Para la elaboración de las tablas se tomaron los valores del total de la subcategoría n= de cruce, con la intención de contabilizar cada subpoblación como un total y no crear sesgo por mayoría de n=. De igual forma, en las variables de respuesta múltiple se optó por volverlas dicotómicas y tomar los valores más representativos o bien, los de respuesta Sí. En el caso, de las respuestas del profesorado por la cantidad de la toma solo se representó la frecuencia por pregunta sin realizar ningún cruce.

Resultados

La seguridad que perciben su escuela

La percepción de seguridad que promueve la escuela es positiva, sin embargo, existe un 25.5% que la considera insegura. En cuanto a la edad son los de 11 y 16 años quienes mencionan a su escuela como un lugar seguro. Son las mujeres y los del turno matutino las que tienen una ligera mejor percepción. Las rurales tienen mejor percepción, mientras que Jalisco y Aguascalientes ocupan los primeros sitios con esta opción, (ver Tabla 1).

Genéricos	*Si*		*No*	
	n=1360	*%73.2*	*n=474*	*%25.5*
Edad				
11 años	12	85.7%	2	14.3%
12 años	197	73.2%	70	26.0%
13 años	423	75.3%	129	23.0%
14 años	301	73.1%	108	26.2%
15años	171	69.0%	74	29.8%
16 años	16	80.0%	4	20.0%
17 años	3	75.0%	1	25.0%
NC	237	72.0%	86	26.1%
Sexo				
Femenino	691	73.7%	237	25.3%
Masculino	663	72.9%	233	25.6%
NC	6	54.5%	4	36.4%
Turno				
Matutino	848	75.8%	258	23.1%
Vespertino	512	69.3%	216	29.2%
Tipo de escuela				
Urbana	1034	73.6%	351	25.0%
Semiurbana	203	68.4%	91	30.6%
Rural	123	78.3%	32	20.4%
Estado				
Colima	251	65.9%	123	32.3%
Jalisco	214	77.3%	60	21.7%
Nayarit	371	73.6%	130	25.8%
Aguascalientes	244	77.2%	67	21.2%
Guanajuato	280	73.7%	94	24.7%

Tabla 1. ¿Consideras que tu escuela es segura?

Violencia escolar

Los estudiantes entienden por violencia las acciones que están asociadas a la violencia simbólica. En cuanto a la edad los de 14 años sus opiniones vinculadas a la violencia simbólica tienen mayor porcentaje. Mientras que los de 16 años tienen altos porcentajes en violencia física. Diferenciado por sexo, los hombres alcanzaron mayores porcentajes de respuestas que se orientan a la violencia simbólica. Por turno, el matutino también se orienta a conceptualizar violencia desde las características de la violencia simbólica. Nayarit tiene el porcentaje mayor de violencia simbólica, (ver Tabla 2).

Genéricos	*Violencia física*		*Violencia verbal*		*Violencia virtual/ cibernética*		*Violencia simbólica*	
	n=733	*% 39.5*	*n=218*	*%11.7*	*n=2*	*%.1*	*n=803*	*%43.2*
Edad								
11 años	4	28.6%	0	0.0%	0	0.0%	6	42.9%
12 años	106	39.4%	37	13.8%	0	0.0%	115	42.8%
13 años	226	40.2%	72	12.8%	1	0.2%	236	42.0%
14 años	161	39.1%	42	10.2%	0	0.0%	190	46.1%
15años	106	42.7%	23	9.3%	0	0.0%	106	42.7%
16 años	9	45.0%	4	20.0%	1	5.0%	5	25.0%
17 años	1	25.0%	1	25.0%	0	0.0%	1	25.0%
NC	120	36.5%	39	11.9%	0	0.0%	144	43.8%
Sexo								
Femenino	382	40.8%	126	13.4%	2	0.2%	385	41.1%
Masculino	346	38.0%	92	10.1%	0	0.0%	412	45.3%
NC	5	45.5%	0	0.0%	0	0.0%	6	54.5%
Turno								
Matutino	435	38.9%	135	12.1%	1	0.1%	495	44.2%
Vespertino	298	40.3%	83	11.2%	1	0.1%	308	41.7%
Tipo de escuela								
Urbana	526	37.5%	172	12.3%	1	0.1%	630	44.9%
Semiurbana	138	46.5%	35	11.8%	1	0.3%	105	35.4%
Rural	69	43.9%	11	7.0%	0	0.0%	68	43.3%
Estado								
Colima	153	40.2%	55	14.4%	0	0.0%	146	38.3%
Jalisco	105	37.9%	50	18.1%	1	0.4%	109	39.4%
Nayarit	188	37.3%	22	4.4%	1	0.2%	278	55.2%
Aguascalientes	99	31.3%	43	13.6%	0	0.0%	154	48.7%
Guanajuato	188	49.5%	48	12.6%	0	0.0%	116	30.5%

Tabla 2. ¿Qué entiende por violencia?

En cuanto a la consideración de la existencia de violencia en el centro escolar, 4 de 10 estudiantes señalan que sí existe violencia en la escuela. Son los hombres los que aprecian más incidentes y en el turno matutino, así como en la zona rural. Mientras que en los estados, es Guanajuato y Nayarit quienes afirman tener violencia en el centro escolar, (ver Tabla 3).

Genéricos	*Si*		*No*	
	n=741	*%39.9*	*n=769*	*%41.4*
Edad				
11 años	7	50.0%	7	50.0%
12 años	193	71.7%	72	26.8%
13 años	434	77.2%	116	20.6%
14 años	305	74.0%	98	23.8%
15años	186	75.0%	57	23.0%
16 años	18	90.0%	2	10.0%
17 años	3	75.0%	1	25.0%
NC	259	78.7%	63	19.1%
Sexo				
Femenino	692	73.9%	226	24.1%
Masculino	706	77.6%	187	20.5%
NC	7	63.6%	3	27.3%

Genéricos	*Si*		*No*	
	n=741	*%39.9*	*n=769*	*%41.4*
Turno				
Matutino	852	76.1%	245	21.9%
Vespertino	553	74.8%	171	23.1%
Tipo de escuela				
Urbana	1058	75.4%	320	22.8%
Semiurbana	224	75.4%	65	21.9%
Rural	123	78.3%	31	19.7%
Estado				
Colima	285	74.8%	88	23.1%
Jalisco	207	74.7%	63	22.7%
Nayarit	390	77.4%	106	21.0%
Aguascalientes	227	71.8%	83	26.3%
Guanajuato	296	77.9%	76	20.0%

Tabla 3. ¿Consideras que existe violencia en tu escuela?

Tipo(s) de violencia que observan

La principal agresión que observan los escolares en sus planteles es la verbal seguida de la física. Los hombres ven más violencia física, los turnos matutinos y estudiantes de zonas rurales ven más la forma verbal. En lo que refiere a los estados, Jalisco visibiliza mayormente la verbal y la física, (ver Tabla 4).

Genéricos	*Física*		*Verbal*		*Psicológica*	
	n=741	*%39.9*	*n=1081*	*%58.2*	*n=328*	*%17.7*
Edad						
11 años	4	28.6%	3	21.4%	0	0.0%
12 años	106	39.4%	138	51.3%	37	13.8%
13 años	241	42.9%	328	58.4%	89	15.8%
14 años	161	39.1%	242	58.7%	80	19.4%
15años	91	36.7%	165	66.5%	50	20.2%
16 años	8	40.0%	8	40.0%	3	15.0%
17 años	2	50.0%	2	50.0%	0	0.0%
NC	128	38.9%	195	59.3%	69	21.0%
Sexo						
Femenino	340	36.3%	200	21.3%	170	18.1%
Masculino	398	43.7%	224	24.6%	157	17.3%
NC	3	27.3%	4	36.4%	1	9.1%
Turno						
Matutino	439	39.2%	678	60.6%	213	19.0%
Vespertino	302	40.9%	403	54.5%	115	15.6%
Tipo de escuela						
Urbana	546	38.9%	822	58.5%	255	18.2%
Semiurbana	125	42.1%	161	54.2%	44	14.8%
Rural	70	44.6%	98	62.4%	29	18.5%
Estado						
Colima	155	40.7%	213	55.9%	66	17.3%
Jalisco	120	43.3%	169	61.0%	54	19.5%
Nayarit	207	41.1%	307	60.9%	88	17.5%
Aguascalientes	110	34.8%	178	56.3%	52	16.5%
Guanajuato	149	39.2%	214	56.3%	68	17.9%

Tabla 4. ¿Qué tipo de violencia observas en tu escuela?*

Los principales actos de violencia a la que refieren los escolares son los insultos. La edad de 13 años es la que percibe mayormente estos abusos. Son los hombres, los de la zona rural los que coinciden con los insultos como acción de violencia. En Jalisco donde se perciben mayormente los insultos, burlas, golpes, amenazas y bromas pesadas. Nayarit evidencia robos y esconder cosas, (ver Tabla 5).

Genéricos	*Te insultan*		*Se burlan de ti*		*Te golpean*		*Te amenazan*		*Te roban*		*Te hacen bromas pesadas*		*Te esconden tus cosas*	
	n=354	*%19.1*	*n=277*	*%14.9*	*n=73*	*% 3.9*	*n= 42*	*%2.3*	*n=52*	*%2.8*	*n=33*	*%7.2*	*n=153*	*%8.2*
Edad														
11 años	0	0.0%	1	7.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
12 años	49	18.2%	33	12.3%	9	3.3%	4	1.5%	6	2.2%	13	4.8%	16	5.9%
13 años	117	20.8%	86	15.3%	26	4.6%	14	2.5%	18	3.2%	41	7.3%	44	7.8%
14 años	75	18.2%	62	15.0%	15	3.6%	11	2.7%	17	4.1%	25	6.1%	40	9.7%
15años	35	14.1%	39	15.7%	8	3.2%	6	2.4%	6	2.4%	22	8.9%	18	7.3%
16 años	2	10.0%	3	15.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	15.0%	2	10.0%
17 años	0	0.0%	1	25.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
NC	76	23.1%	52	15.8%	15	4.6%	7	2.1%	5	1.5%	29	8.8%	33	10.0%
Sexo														
Femenino	136	14.5%	131	14.0%	21	2.2%	17	1.8%	23	2.5%	63	6.7%	61	6.5%
Masculino	217	23.8%	146	16.0%	52	5.7%	25	2.7%	29	3.2%	70	7.75	91	10.0%
NC	1	9.1%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	9.1%
Turno														
Matutino	207	18.5%	161	14.4%	37	3.3%	24	2.1%	29	2.6%	77	6.9%	88	7.9%
Vespertino	147	19.9%	116	15.7%	36	4.9%	18	2.4%	23	3.1%	56	7.6%	65	8.8%
Tipo de escuela														
Urbana	264	18.8%	212	15.1%	60	4.3%	38	2.7%	35	2.5%	107	7.6%	98	7.0%
Semiurbana	19.5	19.5%	39	13.1%	7	2.4%	2	0.7%	10	3.4%	18	6.1%	36	12.1%
Rural	32	20.4%	26	16.6%	6	3.8%	2	1.3%	7	4.5%	8	5.1%	19	12.1%
Estado														
Colima	67	17.6%	56	14.7%	16	4.2%	9	2.4%	12	3.1%	21	5.5%	24	6.3%
Jalisco	78	28.2%	56	20.2%	15	5.4%	9	3.2%	7	2.5%	27	9.7%	26	9.4%
Nayarit	91	18.1%	77	15.3%	22	4.4%	11	2.2%	17	3.4%	39	7.7%	50	9.9%
Aguasca-	63	19.9%	40	12.7%	12	3.8%	10	3.2%	5	1.6%	18	5.7%	17	5.4%
lientes	55	14.5%	48	12.6%	8	2.1%	3	0.8%	11	2.9%	28	7.4%	36	9.5%
Guanajuato														

Tabla 5. ¿Qué hacen tus compañeros para molestarte?*

Los comportamientos de violencia verbal mayormente usados son poner apodos y en ridículo frente al grupo. De 13 a 15 años coinciden en que son los apodos la variante de la violencia verbal más usa. Las mujeres y los del turno matutino observan que es insultar a un compañero. Los estudiantes de las comunidades rurales son los que más apodos ponen y ridiculizan frente a otros. Es en Jalisco donde más apodos ponen, en Aguascalientes procuran insultar a un compañero, (ver Tabla 6).

Genéricos	*Insultar a un compañero*		*Ponerle apodos*		*Ponerlo en ridículo frente al grupo*		*No existe violencia verbal*	
	n=924	*%49.7*	*n=1155*	*%62.2*	*n=979*	*%52.7*	*n=242*	*%13*
Edad								
11 años	7	50.0%	8	57.1%	5	35.7%	3	21.4%
12 años	138	51.3%	159	59.1%	138	51.3%	39	14.5%
13 años	270	48.0%	354	63.0%	284	50.5%	71	12.6%
14 años	209	50.7%	260	63.1%	225	54.6%	46	11.2%
15años	126	50.8%	157	63.3%	137	55.2%	30	12.1%
16 años	12	60.0%	12	60.0%	16	80.0%	3	15.0%
17 años	1	25.0%	2	50.0%	2	50.0%	0	0.0%
NC	161	48.9%	203	61.7%	172	52.3%	50	15.2%
Sexo								
Femenino	500	53.4%	581	62.0%	483	51.5%	97	10.4%
Masculino	421	46.3%	566	62.2%	490	53.8%	143	15.7%
NC	3	27.3%	8	72.7%	6	54.5%	2	18.2%
Turno								
Matutino	589	52.6%	698	62.4%	586	52.4%	129	11.5%
Vespertino	335	45.3%	457	61.8%	393	53.2%	113	15.3%
Tipo de escuela								
Urbana	706	50.3%	866	61.7%	725	51.6%	173	12.3%
Semiurbana	135	45.5%	179	60.3%	169	56.9%	50	16.8%
Rural	83	52.9%	110	70.1%	85	54.1%	19	12.1%
Estado								
Colima	182	47.8%	242	63.5%	173	45.4%	57	15.0%
Jalisco	132	47.7%	182	65.7%	163	58.8%	31	11.2%
Nayarit	245	48.6%	317	62.9%	265	52.6%	77	15.3%
Aguascalientes	167	52.8%	188	59.5%	162	51.3%	31	9.8%
Guanajuato	198	52.1%	226	59.5%	216	56.8%	46	12.1%

Tabla 6. ¿Qué comportamientos se practican en cuanto a violencia verbal?*

El espacio de la violencia verbal tiene lugar en el salón de clases y el recreo. En este sentido, los que la perciben más en el aula, son los estudiantes de 14 y 16 años, las mujeres los del turno matutino y los estudiantes de la zona rural. Aguascalientes es el estado con mayor violencia verbal en el aula, Nayarit en el recreo, (ver Tabla 7).

Genéricos	*Aula/salón*		*Recreo*		*Sanitarios*		*Pasillos*		*Canchas deportivas*	
	n=1314	*%70.7*	*n=974*	*%52.4*	*n=240*	*%12.9*	*n=324*	*%17.4*	*n=495*	*%26.6*
Edad										
11 años	7	50.0%	5	35.7%	1	7.1%	0	0.0%	0	0.0%
12 años	165	61.3%	151	56.1%	43	16.0%	43	16.0%	64	23.8%
13 años	401	71.4%	289	51.4%	63	11.2%	99	17.6%	157	27.9%
14 años	310	75.2%	215	52.2%	52	12.6%	72	17.5%	109	26.5%
15años	178	71.8%	127	51.2%	25	10.1%	41	16.5%	70	28.2%
16 años	17	85.0%	11	55.0%	5	25.0%	5	25.0%	4	20.0%
17 años	2	50.0%	2	50.0%	1	25.0%	1	25.0%	0	0.0%
NC	234	71.1%	174	52.9%	50	15.2%	63	19.1%	91	27.7%

Genéricos	*Aula/salón*		*Recreo*		*Sanitarios*		*Pasillos*		*Canchas deportivas*	
	n=1314	*%70.7*	*n=974*	*%52.4*	*n=240*	*%12.9*	*n=324*	*%17.4*	*n=495*	*%26.6*
Sexo										
Femenino	702	74.9%	482	51.4%	110	11.7%	158	16.9%	230	24.5%
Masculino	604	66.4%	487	53.5%	129	14.2%	165	18.1%	263	28.9%
NC	8	72.7%	5	45.5%	1	9.1%	1	9.1%	2	18.2%
Turno										
Matutino	804	71.8%	584	52.2%	142	12.7%	195	17.4%	291	26.0%
Vespertino	510	69.0%	390	52.8%	98	13.3%	129	17.5%	204	27.6%
Tipo de escuela										
Urbana	998	71.1%	736	52.4%	180	12.8%	248	17.7%	401	28.6%
Semiurbana	199	67.0%	156	52.5%	46	15.5%	58	19.5%	60	20.2%
Rural	117	74.5%	82	52.2%	14	8.9%	18	11.5%	34	21.7%
Estado										
Colima	264	69.3%	190	49.9%	51	13.4%	69	18.1%	112	29.4%
Jalisco	198	71.5%	150	54.2%	31	11.2%	48	17.3%	69	24.9%
Nayarit	355	70.4%	284	56.3%	55	10.9%	95	18.8%	129	25.6%
Aguascalientes	230	72.8%	163	51.6%	51	16.1%	60	19.0%	86	27.2%
Guanajuato	267	70.3%	187	49.2%	52	13.7%	52	13.7%	99	26.1%

Tabla 7. ¿En qué lugares se manifiestan estos comportamientos?*

Por parte de quiénes se ejerce violencia en su escuela

Los alumnos consideran que en hombres y mujeres se aplica con mayor notoriedad la violencia, pero especialmente ocurre entre los hombres. Los de 16 años son los que creen que no hay distingo, que la violencia es igual para mujeres y hombres. En cuanto al sexo, las mujeres piensan que es ambos sexos, en cuanto al turno, el pensamiento es similar. Los de la zona rural también consideran que ambos, y el estado de Colima tiene la misma respuesta, (ver Tabla 8).

Genéricos	*Mujeres*		*Hombre*		*Ambos*	
	n=104	*%5.6*	*n=616*	*%33.2*	*n=902*	*%48.5*
Edad						
11 años	0	0.0%	3	21.4%	5	35.7%
12 años	12	4.5%	97	36.1%	109	40.5%
13 años	33	5.9%	173	30.8%	289	51.4%
14 años	21	5.1%	142	34.5%	199	48.3%
15años	10	4.0%	79	31.9%	131	52.8%
16 años	2	10.0%	4	20.0%	13	65.0%
17 años	2	50.0%	0	0.0%	1	25.0%
NC	24	7.3%	118	35.9%	155	47.1%
Sexo						
Femenino	64	6.8%	261	27.9%	484	51.7%
Masculino	40	4.4%	352	38.7%	411	45.2%
	0	0.0%	3	27.3%	7	63.6%
Turno						
Matutino	61	5.5%	363	32.4%	540	48.3%
Vespertino	43	5.8%	253	34.2%	362	49.0%

Genéricos	*Mujeres*		*Hombre*		*Ambos*	
	n=104	*%5.6*	*n=616*	*%33.2*	*n=902*	*%48.5*
Tipo de escuela						
Urbana	69	4.9%	469	33.4%	681	48.5%
Semiurbana	23	7.7%	105	35.4%	139	46.8%
Rural	12	7.6%	42	26.8%	82	52.2%
Estado						
Colima	17	4.5%	116	30.4%	239	62.7%
Jalisco	24	8.7%	87	31.4%	131	47.3%
Nayarit	19	3.8%	193	38.3%	231	45.8%
Aguascalientes	14	4.4%	122	38.6%	102	32.3%
Guanajuato	30	7.9%	98	25.8%	199	52.4%

Tabla 8. ¿A quiénes consideras que se aplica con mayor notoriedad la violencia?

Sin duda, el colectivo de estudiantes coincide en que la violencia se da entre pares. Sin embargo, hay estudiantes que revelan situaciones de alumnos a maestros con una incidencia de 4.6%. Todos los estudiantes con edad de 16 años aseguran que es mayormente entre alumnos. Es similar desde la visión de los hombres, el turno matutino, zona rural. Es en Nayarit donde los estudiantes dicen ver violencia entre pares, (ver Tabla 9).

Genéricos	*De alumnos a alumnos*		*De maestros a alumnos*		*De alumnos a maestros*		*Todas las anteriores*	
	n=1364	*%73.4*	*n=35*	*%1.9*	*n=86*	*%4.6*	*n=143*	*%7.7*
Edad								
11 años	6	42.9%	0	0.0%	1	7.1%	0	0.0%
12 años	186	69.1%	1	0.4%	13	4.8%	20	7.4%
13 años	417	74.2%	15	2.7%	24	4.3%	43	7.7%
14 años	301	73.1%	5	1.2%	21	5.1%	34	8.3%
15años	184	74.2%	10	4.0%	14	5.6%	18	7.3%
16 años	20	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	5.0%
17 años	3	75.0%	1	25.0%	0	0.0%	0	0.0%
NC	247	75.1%	3	0.9%	13	4.0%	27	8.2%
Sexo								
Femenino	670	71.5%	16	1.7%	41	4.4%	72	7.7%
Masculino	685	75.3%	19	2.1%	45	4.9%	70	7.7%
NC	9	81.8%	0	0.0%	0	0.0%	1	9.1%
Turno								
Matutino	835	74.6%	21	1.9%	45	4.0%	79	7.1%
Vespertino	529	71.6%	14	1.9%	41	5.5%	64	8.7%
Tipo de escuela								
Urbana	999	71.2%	25	1.8%	59	4.2%	118	8.4%
Semiurbana	238	80.1%	6	2.0%	20	6.7%	20	6.7%
Rural	127	80.9%	4	2.5%	7	4.5%	5	3.2%
Estado								
Colima	253	66.4%	8	2.1%	18	4.7%	51	13.4%
Jalisco	202	72.9%	5	1.8%	11	4.0%	25	9.0%
Nayarit	403	80.0%	11	2.2%	24	4.8%	30	6.0%
Aguascalientes	208	65.8%	5	1.6%	16	5.1%	17	5.4%
Guanajuato	298	78.4%	6	1.6%	17	4.5%	20	5.3%

Tabla 9. ¿Por parte de quiénes se ejerce violencia en tu escuela?

El 25.5% de los escolares señalan haber sido víctimas de violencia en el centro escolar. Los de 13 han tenido más experiencias de violencia. De igual forma, los hombres, los estudiantes del turno vespertino y zonas rurales. Los estados con mayores casos de violencia es Jalisco y en segundo momento Colima, (ver Tabla 10).

Genéricos	*Sí*		*No*	
	n=473	*%25.5*	*n=1293*	*%69.6*
Edad				
11 años	1	7.1%	13	92.9%
12 años	65	24.2%	192	71.4%
13 años	151	26.9%	380	67.6%
14 años	100	24.3%	292	70.9%
15años	60	24.2%	179	72.2%
16 años	5	25.0%	15	75.0%
17 años	1	25.0%	3	75.0%
NC	90	27.4%	219	66.6%
Sexo				
Femenino	204	21.8%	681	72.7%
Masculino	268	29.5%	602	66.2%
NC	1	9.1%	10	90.9%
Turno				
Matutino	268	23.9%	796	71.1%
Vespertino	205	27.7%	497	67.3%
Tipo de escuela				
Urbana	348	24.8%	991	70.6%
Semiurbana	76	25.6%	206	69.4%
Rural	49	31.2%	96	61.1%
Estado				
Colima	101	26.5%	267	70.1%
Jalisco	83	30.0%	171	61.7%
Nayarit	120	23.8%	357	70.8%
Aguascalientes	78	24.7%	229	72.5%
Guanajuato	91	23.9%	269	70.8%

Tabla 10. ¿Has sido víctima de violencia en tu escuela?*

Conclusiones

Reflexiones finales sobre los hallazgos

Al sugerir al estudiantado definir violencia, las características se orientaron al concepto de violencia simbólica y en segundo momento a la violencia física, principalmente. De igual forma, la percepción que tienen sobre la seguridad en la escuela es buena, aunque confirman que existe violencia entre los compañeros. Lo que nos hace suponer, una normalización de la violencia interior, y un imaginario sobre la inseguridad asociado al crimen, delito y muerte. Guanajuato y Nayarit son los que mayormente visualizan la violencia, a diferencia de Jalisco quien registra niveles altos de agresiones en pares y desde la visión del profesorado. Es importante mencionar que el alumnado recibe un importante número de amenazas, y son los escolares de Jalisco los que mayormente dan cuenta a sus profesores y a sus padres.

La forma de agresión mayormente visibilizada es la verbal, especialmente mediante amenazas, insultos y asignación de apodos, por característica étnica, corporal y perfil psico-

lógico. Es en Jalisco donde se perciben mayormente los insultos, burlas, golpes, amenazas y bromas pesadas. Nayarit evidencia robos y esconder cosas. De igual forma, los estudiantes de Jalisco son los que se perciben mayormente afectados por la presencia de la violencia en el ámbito social (relación con los otros).

Sin duda el colectivo de estudiantes coincide en que la violencia se da entre pares. Sin embargo, hay estudiantes que revelan situaciones de violencia de alumnos a maestros.

En cuanto a la variante de violencia y el lugar donde se lleva a cabo, el Estado que visibiliza golpes a los compañeros es Aguascalientes y Jalisco empujones; en este mismo tenor, el estado que más violenta físicamente genera en el aula es Jalisco y en segundo Guanajuato. De igual forma, en lo que refiere a la violencia verbal, es en Jalisco donde más apodos ponen, en Aguascalientes estilan insultar a los compañeros; los lugares mayor violencia verbal los tienen Aguascalientes con mayor violencia verbal en el aula y Nayarit en el recreo. A su vez, la violencia emocional los escolares de Jalisco ignoran más a sus compañeros y dejan de hablarles, ello lo realizan en el aula y el recreo.

Los espacios donde se genera la violencia son especialmente las aulas, el recreo y el horario de salida. Esto nos hace reflexionar sobre la actuación permisiva de la comunidad académica de los planteles, y la desinhibición/naturalización y apropiación de los espacios por parte de los estudiantes.

¿Por qué es importante diseñar estrategias comunicativas, educativas y axiológicas en los estudiantes de educación básica?

Consideramos que es urgente que se diseñen estrategias –comunicativas, educativas y axiológicas– que incidan de manera directa en la concientización de los padres de familia, las autoridades escolares y los docentes, pues son ellos quienes desde distintos niveles de responsabilidad tienen la encomienda de formar, orientar y corregir las conductas de los niños y adolescentes que incurren en este tipo de prácticas. Esto no quiere decir que no se concientice a los escolares, al contrario, desde las diversas estrategias y desde los diferentes actores -padres de familia, las autoridades escolares y los docentes- se deben realizar acciones que apunten en la misma dirección, es decir, que todas las acciones busquen la formación académica y humana de los escolares.

Proponemos estrategias comunicativas porque los mensajes deben lograr mover las conciencias en todos los actores involucrados –padres de familia, directivo, docentes y estudiantes–, para que los mensajes sean significativos y se logre un adecuado nivel de concientización.

Diseño de estrategias educativas en las que desde la curricula formal, se incorporen contenidos sobre ética, valores y la promoción de actitudes positivas que fortalezcan el desarrollo académico y humano de los escolares.

Y estrategias axiológicas en las que se promueva entre los padres de familia, directivos, docentes y estudiantes valores cívicos y morales, además de recordar los juicios de valor que puede realizar un individuo.

Bibliografía

Acevedo, A. & González, M. (2010). Alguien me está molestando: bullying. Barcelona, España: B, S.A. pp.11-53.

Aguilera, M., Muñoz, G. & Orozco, A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en las primarias y secundarias de México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Arias Sandoval, L. (2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. Revista ElectróNica Educare, 13(1), 41-51. Consultado de http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1475

Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. 1-219.

Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(8) 415-428. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009

Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. N., García-Barco, L. & Piraquive-Peña, C. J. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. Revista de Salud Pública, 10(4) 517-528. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210402

Comellas Carbó, M. J. (2009). *Una reinterpretación de la violencia en las escuelas*. Revista Diálogo Educacional, 9(28) 417-439. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443002

D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Deal, E. (1993). "The Culture of Schools." In Educational Leadership and School Culture. California: McCutchan Publishing.

Defensor del pueblo. (Coord.). (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid: Defensor del Pueblo

Díaz, M., Martínez, R. & Martín, J. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Ministerio de educación

Duarte, J. (2005). *Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual*. En Revista Iberoamericana de Educación [en línea] Universidad de Antioquia, Colombia, 2005. Consultado el 19 de marzo de 2014. Publicación semestral en file:///C:/Users/20107889/Desktop/524Duarte.PDF

Erazo-Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. Revista de Psicología GEPU, 1 (3), 74 - 86.

Etxeberría, F. (2001). Europa y violencia escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (41) 147-165. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404110

Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia escolar y resolución de conflictos. Madrid: Narcea.

Fundación MAPFRE. (2012). La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria de España. Extraído el 4 de abril del 2014 desde http://www.mapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/prev-ma/cursos/seguridad-centros-ensenanza-obligatoria.pdf

Furlan, Alfredo. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Septiembre, 631-639.

García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. España: Gedisa Editorial.

García Ferrando, Manuel. (1992). "La encuesta" en García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Ed. Alianza. Madrid, España. Pp. 141-170.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Gómez Nashiki, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58) 839-870. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703008

Gonzáles, R. (2008). *Seguridad escolar. Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, (8), 31-38

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2003). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc Graw Hill, México. P. 705

López Pintor, Rafael. (1992). "El análisis de los datos de encuesta" en García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Ed. Alianza. Madrid, España. Pp. 359-382.

López Romo, Heriberto. (1998). "La metodología de la encuesta" en Galindo Cáceres, Jesús. Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. Ed. Addison Wesley Longman. México. Pp. 33-73.

Monclús, A.; Oliva, J.; Sánchez, P.; Gonzalo, V.; Barrigüete, L. M. (2004): Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Nolasco Hernández, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 11(22) 35-54. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Morata, Madrid.

Olweus, D. (1993). «Bullying at school: what we know and what we can do». NY. Blackwell.

Orteaga, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10 (26), 787-804

Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. México, México: Ediciones cristiandad.

Salkind, Neil J. (1998). *Métodos de Investigación*. Ed. Prentice Hall. México. P. 380

Sancho, J. & Hernández, F. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria; más allá de los tópicos*. Extraído el 20 de agosto del 2014 desde https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=1183

Sanmartín, J. (2011, septiembre-noviembre). ¿Cómo clasificar la violencia? Criminología y justicia, (1), 22-31

Secretaria de Educación Colima "Los adolescentes de Colima hacia una cultura de la legalidad" ASIGNATURA ESTATAL Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo. 2010. México: Colima. Recuperado de file:///C:/Users/20107889/Downloads/COLIMA%20(2).pdf

Sodré, M. (2001). *Sociedad, cultura y violencia*. Bogotá: Norma.

Stolp, S.& Smith C. (1994). *School Culture and Climate: The Role of the Leader*. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council.

Tello, N. (2004). *Umberto Eco para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era naciente.

Villalobos Monroy, G. (2007). *La violencia en la escuela: claro oscuro de una realidad*. Educere, 11(36) 41-45. Recuperado desde la siguiente dirección electrónica: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617701006

Biografía

Aideé C. Arellano Ceballos. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Miembro del Sitema Nacional de Investigadores, nivel 1. Líder del CA67 Sociedad, Cultura y Significación e integrante del comité de dictaminadores permanentes de la revista Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas del Programa Cultura del Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima desde noviembre de 1998 a la fecha. Sus líneas de investigación son: comunicación (uso y apropiación de medios), tecnologías de información y comunicación (uso y apropiación de TIC´s), cultura (identidad y consumo cultural) y juventud (vida cotidiana, problemáticas sociales y expectativas de vida). aidee@ucol.mx

Ciria Margarita Salazar. Doctora y Maestra en Educación Física y Artística por la Universidad de Extremadura, Maestra en Ciencias Sociales. Diplomada en alimentación saludable y Metodología de Investigación en Ciencias Sociales. Profesora Investigadora de Tiempo

Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Es asesora de varios programas de Actividad Física en gobiernos estatales, municipales y universitarios. Sus líneas de investigación son: calidad de vida y jóvenes, formación de entrenadores deportivos y profesores de educación física; y deporte social, ocio y ciudad. ciria6@ucol.mx

¿La educación iguala o la igualdad educa? El caso del plan ceibal (Uruguay)

Universidad ORT Uruguay

Agustín Courtoisie
agucourt@gmail.com

Resumen

El artículo traza una panorámica de evaluaciones acerca de la incorporación de nuevas tecnologías en la educación. Al focalizar el caso del Plan Ceibal en el Uruguay, utiliza informes gubernamentales e investigaciones académicas. El objetivo es examinar la equidad como meta principal de los impulsores del Plan Ceibal, que va mucho más allá de la mera inclusión digital. Las conclusiones indican que esto no ha sido asumido plenamente por los actores involucrados: si bien la cobertura universal en Uruguay de la estrategia "one laptop per child" ha contribuido a reducir la brecha digital, las políticas distributivas son esenciales para obtener mejores resultados educativos.

Palabras clave

Plan Ceibal; TIC; apropiación ciudadana; inteligencia colaborativa; igualdad.

Abstract

This article summarizes the recent evaluations of the use of ICT in the educational system. While it focuses on the uruguayan "Plan Ceibal" it draws on governmental official reports and academic research papers. The aim is to examine social equity as the ultimate goal of Plan Ceibal, a goal which goes far beyond the mere digital access for all. The conclusions point out that actors involved have not lined up the policy objectives to the recent evidences: even though the "one laptop per child" strategy has contributed to reduce the digital gap, distributive decisions are becoming notedly essential in order to improve the educational results.

Keywords:

Plan Ceibal; ICT; empowerment; collective intelligence; equality.

Resumo

O artigo traça uma panorámica de avaliações a respeito da incorporação de novas tecnologias na educação. Ao focalizar o caso do Plano Ceibal no Uruguai, utiliza relatórios governamentais e investigações académicas. O objectivo é examinar a equidade como meta principal dos impulsores do Plano Ceibal, que vai bem mais lá da mera inclusão digital. As conclusões indicam que isto não tem sido assumido plenamente pelos actores envolvidos: conquanto a cobertura universal em Uruguai da estratégia "one laptop per child" tem contribuído a reduzir a brecha digital, as políticas distributivas são essenciais para obter melhores resultados educativos.

Palavras-chave:

Plano Ceibal; TIC; apropriação cidadã; inteligência colaborativa; igualdade.

Introducción

Algunas lecciones quizás puedan extraerse para otros países latinoamericanos de esa suerte de "experimento social" que el gobierno uruguayo inició a partir de 2007 con el "Plan Ceibal" (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje). Creado por Decreto Nº 144 del 18 de abril de 2007 del Presidente Tabaré Vázquez, el Plan Ceibal hoy cubre la educación primaria, se extiende en la secundaria y cumplirá diez años en el 2017. En sus primeros dos años cumplió la meta de distribuir "computadoras portátiles XO a todos los alumnos de las escuelas primarias públicas del Uruguay" (Unesco, 2009, 11). El acceso de niños y docentes no fue solamente "a las TIC, sino también a nuevas formas de educación y nuevos entornos sociales" (ibídem). Una nueva norma, la Ley del Presupuesto Nacional del 2010, reformuló algunos aspectos, pero en su artículo 842 la perspectiva de inclusión social se mantuvo muy firme: "Contribuir al ejercicio del derecho a la educación y a la inclusión social mediante acciones que permitan la igualdad de acceso al conocimiento".[1]

Más allá de los desafíos pendientes y de los inevitables errores que deberán ser corregidos a medida que el Plan avanza, han surgido con el paso del tiempo un conjunto de reparos (el supuesto bajo desempeño de los estudiantes uruguayos en las pruebas PISA es uno de ellos). Aquí se someterán a discusión las evaluaciones que preferentemente han estado referidas al impacto cognitivo del plan, y se recordará que la equidad ha sido y es un objetivo sustancial del Plan Ceibal. Ese objetivo va mucho más allá de la mera inclusión digital. La reducción a ésta, o a una concepción limitada de la inclusión digital, quizás haya interferido la adopción creativa del recurso por parte de los actores involucrados. Quizás se plantee aquí la necesidad de revisar las políticas de comunicación por parte de sus responsables. Pero no se puede comunicar bien, lo que no se conceptualiza bien.

¿La educación iguala?

Hacia 2011, en *Plan Ceibal e Inclusión Social*, un trabajo colectivo e interdisciplinario coordinado por la socióloga Ana Revoir y publicado por Plan Ceibal junto a la Universidad de la República, se presentó una síntesis de antecedentes relevantes. En esta sección haremos referencia al capítulo I, "Una primera evaluación de los efectos del Plan Ceibal en base a datos de panel", a cargo de Mery Ferrando, Alina Machado, Ivone Perazzo y Adriana Vernengo. Una sustanciosa tabla que insume tres páginas del capítulo, consigna las investigaciones realizadas en India, Colombia, Israel, Estados Unidos e Inglaterra, para "evaluar el impacto de la incorporación de computadoras en el proceso educativo", incluyendo título y año de la investigación, objetivo, características del programa evaluado, metodología y conclusiones (Revoir, 2011, 20-22).

Los resultados de la experiencia internacional son en parte contradictorios pero plenos de observaciones sugerentes. Aunque metodológicamente podría objetarse que no es pertinente el cotejo de programas tan distintos, vale la pena tomar en cuenta que en Israel (Angrist y Lavy 2002, 735-765) los estudiantes no mejoraron el aprendizaje en Matemática y Lengua. Por el contrario, en EE.UU un estudio confirma una mejoría en ambos (Gulek y Demirtas, 2005) y en otro programa se evalúa positivamente en Preálgebra y Álgebra (Barrow et al., 2009, 52-74). En Inglaterra se advierte un impacto positivo en Inglés y Ciencias, pero no en Matemática (Machin et al., 2007, 1145-1167) (Revoir, 2011, 20-21).

El mismo estudio releva dos investigaciones realizadas en la India. En una se observa "impacto positivo significativo" en Matemática pero no en Lenguaje (Linden et al., 2003). Respecto de la otra, se afirma que: "El efecto del programa depende del método de implementa-

1 http://www.onsc.gub.uy/onsc1/images/stories/Transparencia/Ley_n._18_719.pdf Ver también: http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18640-2010/8

ción" (Linden, 2008). Es más, el carácter no concluyente de las evaluaciones de programas en Israel, EE.UU e Inglaterra, resumidos en líneas anteriores, quizás se expliquen e iluminen mejor por este comentario que viene a continuación: "Cuando el programa se implementó como un *sustituto* de los insumos regulares, la performance de los estudiantes resultó ser peor". Pero "cuando el programa se implementó como un *complemento* de los recursos existentes los puntajes de los estudiantes se incrementan" (Linden, 2008) (Revoir, 2011, 21) (cursivas nuestras). Por último, se registra la evaluación de una experiencia colombiana, en la cual el efecto resultó débil en la mejoría de las calificaciones, pero también muy agudamente se conjeturó este factor: "El motivo parece haber sido la falta de manejo de las computadoras por parte de los docentes" (Barrera-Osorio y Linden, 2009) (Revoir, 2011, 22).

Los comentarios finales del trabajo de Ferrando et alter recuerdan que "la investigación precedente tuvo como objetivo principal determinar el impacto de Plan Ceibal sobre el aprendizaje de los niños". Luego de ciertas precisiones metodológicas las autoras afirman que "los resultados de la evaluación reflejan que para las zonas del país analizadas Plan Ceibal tuvo un impacto positivo en el desempeño de los niños en Matemática". El estudio buscó profundizar también en "el conocimiento de aspectos que pudieran influir en el aprendizaje de los niños":

> La utilización cotidiana de la computadora presentó diferencias favorables a los niños con Plan Ceibal. En la escuela, la frecuencia de uso de la computadora resultó mucho mayor en los que tenían Plan Ceibal. La aplicación de la computadora e Internet en las tareas domiciliarias era muy superior también. Este mayor uso de la computadora no fue en detrimento de otros materiales de aplicación escolar como el diccionario o los libros de texto, donde el porcentaje de respuestas afirmativas respecto a la utilización fue similar entre los que tenían y los que no tenían Plan Ceibal (Revoir, 2001, 42).

Respecto de la motivación hacia la escuela:

> Se verificó que la gran mayoría de los niños estaban contentos con su escuela y consideraban que en su clase tenían buenos amigos y que les daría pena tener que cambiar de escuela. Si bien en todos los casos mencionados las respuestas fueron levemente superiores para los niños con Plan Ceibal, no hubo indicios respecto a que el plan generara un estado de motivación particular respecto al entorno escolar. En este sentido, el índice de clima escolar no presentó diferencias significativas entre los niños con y sin Plan Ceibal. No obstante, sus padres y maestras opinaron mayoritariamente que los niños se encontraban más motivados para ir a la escuela y hacia el trabajo diario desde que tienen sus XO" (ibídem).

Una de las investigaciones más polémicas pero precisamente por ello imprescindible para un debate integral, fue el trabajo *Profundizando en los efectos del Plan Ceibal* de Gioia De Melo y Alina Machado (De Melo y Machado, 2013). El trabajo transita "cuatro olas relevadas entre 2006 y 2012". Según las autoras:

> Los resultados sugieren que el Plan Ceibal no habría tenido un impacto en matemática y lectura ni a nivel general ni según nivel socioeconómico (...) Tampoco se observó un impacto en la auto-percepción de habilidades en las asignaturas analizadas, ni en otras habilidades vinculados al uso de Internet (...) Sobre la frecuencia de uso de la laptop en clase observamos que su uso no es masivo en todas las escuelas y mucho menos en el Ciclo Básico. Además, el principal uso que se reporta de la computadora en clase es para buscar información en Internet. Ello sugiere por qué no habría de esperarse un efecto en habilidades como lectura y matemática (De Melo y Machado, 2013, 24).

De Melo y Machado hacen algunas puntualizaciones muy importantes:

> Si bien todos los docentes de educación pública han tenido acceso a la laptop de Ceibal y a una capacitación técnica sobre su uso, no existe evidencia de que hayan logrado aún integrar dicho uso de forma de transformar la tecnología, desde una herramienta para la recolección de información hacia un instrumento que habilite una mejora en el aprendizaje (ibídem).

Una vez más, al igual que lo ponía de relieve el trabajo de Ferrando et al. apoyándose en Linden (2008) y muy especialmente en Barrera-Osorio y Linden (2009), es menester evaluar "el impacto de la capacitación docente" y de la utilización de la vasta cantidad de recursos puestos hoy a disposición del colectivo de educadores (De Melo y Machado, 2013, 25).

La igualdad educa

En esta sección argumentaremos que, a pesar de que la meta de la igualdad no sea *deseable* para algunos o incluso muchos ciudadanos, por sus consecuencias debería ser considerada como algo *conveniente* para todos. Sin embargo, fuera del universo de los discursos, no parece haberse comprendido en forma cabal que, por ejemplo, en el *Informe 1995-2015* de Latinobarómetro se afirma: "La cultura cívica latinoamericana incorpora la desigualdad de una manera que la define. Hoy todavía un 60% de la población de la región unos 360 millones de habitantes consideran que no tienen el pedazo de la torta que les corresponde" (Latinobarómetro, 2015, 33). Entretanto, el acceso a Internet es tan importante que "los pobres de la región, especialmente los jóvenes, pueden dejar de comer una segunda comida al día con tal de acceder a Internet como mostramos en el año 2013. Para ellos el futuro está en la pantalla de algún dispositivo" (opus cit., 104). Según Wilkinson y Pickett (2009), en los países ricos pero desiguales se generan más problemas sociales y de salud pública que en aquellos con menor desigualdad, expresada como el cociente de la renta percibida alrededor del vértice de ingresos y la base de la pirámide social. Los autores diseñaron un Índice de Problemas Sociales y de Salud (IPSS) integrado por diez factores que empeoran inequívocamente en las sociedades desiguales: expectativa de vida; desempeño en matemáticas, lectura y escritura; mortalidad infantil; homicidios; población carcelaria; embarazo adolescente; confianza; obesidad; enfermedades mentales (incluye drogas y alcoholismo); movilidad social. En los países igualitarios es mayor el bienestar infantil según los parámetros de UNICEF, descienden el embarazo adolescente y la mortalidad infantil. También se ha encontrado que la deserción escolar y la experiencias conflictivas durante la infancia resultan significativamente menores en los países con distribución igualitaria de la renta. El bajo rendimiento en las pruebas PISA también se asocia a la desigualdad. En coincidencia con otros estudios, los autores sostienen que un PIB menor pero mejor distribuido logra impactos positivos en la mayoría de los factores del IPSS. En cambio, un PIB más alto pero con inicua distribución de la renta, empeora el IPSS.

La dimensión socioeconómica y el paradigma igualitario ha sido adoptado por el Banco Mundial ante otros problemas sociales graves. Por ejemplo, en un estudio reciente enfatiza la asociación del índice de Gini con los homicidios cometidos en México, en especial los vinculados al narcotráfico (World Bank, 2014, 17). En otro estudio afirma: "En México, el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes muestra una alta correlación con el aprovechamiento escolar" (World Bank, 2008, 6). Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo da por supuesto el paradigma igualitario en informes recientes (BID, 2015, 123) pero en realidad lo viene haciendo desde hace casi dos décadas: "dado que los niños más pobres en numerosos países de América Latina y el Caribe tienen menos probabilidades de contar con una preparación temprana que sus pares con mejor situación económica, la desigualdad

se transmite de una generación a la siguiente (BID, 1999, 75). Hace casi dos décadas que los reportes del BID advierten sobre las consecuencias negativas de la desigualdad (no de la mera pobreza) también para la convivencia democrática: "La evidencia empírica internacional sugiere que el tema distributivo también es importante porque hay una conexión estrecha entre inequidad y democracia" (BID, 1999, 26).

En cuanto a la UNESCO, también ha expresado con claridad su adhesión al paradigma igualitario:

> La gran magnitud de las disparidades sociales en la región se asocian a las desigualdades de aprendizaje. Las políticas sociales y tributarias deben trabajar en el sentido de la equidad, para disminuir la pobreza y la desigualdad, de manera que se alíen con la política educativa en la tarea de garantizar el derecho a la educación (UNESCO, 2015, 151).

En otro lugar se insiste: "El índice de nivel socioeconómico, que considera en conjunto el índice individual del estudiante y el del promedio de su escuela, predice el aprendizaje en todos los países, disciplinas y grados evaluados" (UNESCO, 2015, 151-152).

Regresando al Plan Ceibal del Uruguay parecería, en consecuencia, que existe apoyo a favor de ir mucho más allá de la "inclusión digital" entendida de modo restrictivo. Pueden comprenderse ahora, después de haber puesto de relieve algunas obras y exponentes del paradigma igualitario, afirmaciones como las de Pittaluga y Revoir en "Contribución de Plan Ceibal a la reducción de la brecha digital y a la inclusión social":

> El hilo conductor de la investigación consistió en plantear la medida en que Plan Ceibal está reduciendo la brecha digital, relevando los indicios que dan cuenta de si se están reduciendo, además, otras brechas sociales, generando así procesos de inclusión social. La brecha digital fue entendida en forma compleja y multidimensional, no limitándose solo a la mejora de la conectividad y el acceso (Revoir, 2011, 51).

Las autoras concluyen que:

> A partir de la información analizada se puede sostener que Plan Ceibal ha contribuido a la reducción de la brecha digital en términos del acceso y la conectividad en forma significativa. Sin embargo, un riesgo es que los resultados del plan se limiten a la reducción de la brecha de conectividad en el acceso, pero no de otras relacionadas al uso con sentido de esta nueva herramienta, la apropiación o el aprovechamiento con fines de desarrollo y, por tanto, que no contribuya a reducir otras dimensiones de la brecha digital, como las desigualdades en términos sociales, culturales, económicas, etcétera (Revoir, 2011, 90).

Comentarios finales

La propia OCDE, responsable de las pruebas PISA, ha recordado algunas cosas que podrían olvidarse dada la concentración unilateral de algunos investigadores en las destrezas cognitivas: "Las diferencias entre los contextos socioeconómicos, demográficos y en las trayectorias educativas de los alumnos explican el 15% de la variación de los bajos rendimientos entre los alumnos, en promedio en los países de la OCDE". Ahora préstese atención a esta afirmación: "En los países y economías en los que los recursos educativos están distribuidos de manera más equitativa entre los centros escolares hay menos casos de rendimiento bajo en matemáticas, incluso al comparar sistemas educativos con recursos de calidad similar" (opus cit, 29).

Los aspectos socioemotivos, a menudo tan olvidados (Noboa et al., 2014), son jerarquizados por el informe de OCDE, al igual que las políticas igualadoras. He aquí algunas de sus recomendaciones: los docentes deben alentar a sus alumnos (opus cit., 26) y las autoridades deben "ofrecer apoyo específico a escuelas o familias desfavorecidas" (opus cit., 40). Por último, es necesario diseñar "programas especiales para alumnos inmigrantes, que hablen idiomas minoritarios o vivan en zonas rurales" (opus cit., 41); "abordar los estereotipos de género y apoyar a las familias monoparentales" (opus cit., 42); y "reducir las desigualdades en el acceso a una educación temprana" (opus cit., 43).

El Plan Ceibal ha elegido para sus propósitos una trinchera peculiar en medio del continente más desigual del mundo: la educación (Latinobarómetro, 2015). Pero para responder con cuidado acerca de si la educación propende a la igualdad entre los ciudadanos, o son más bien las políticas distributivas del ingreso las que aseguran, entre otras cosas, la democratización del acceso a una educación de calidad, requiere alejarse de las disyuntivas dicotómicas: colocar una "y" como conjunción inclusiva en vez de una "o" en sentido excluyente, podría constituir un buen comienzo.

Bibliografía

ANEP (2014). *Acciones educativas en Ciencia y Tecnología en educación formal y no formal. Primer Informe ANEP Uruguay 2014.* Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) - CODICEN Dirección Sectorial de Planificación Educativa Área Web. Montevideo. Disponible: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/Libro_acciones_educativas.pdf

ANGRIST, J. y LAVY, V. (2002). "New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning", en The Economic Journal, Nro. 482, Vol. 112.

BARRERA-OSORIO, F, y LINDEN, L. (2009). "The Use and Misure of Computers in Education Evidence from a Randomized Experiments in India", en Wordl Bank Policy Research, Working Paper Series, Nro. 4.836. Disponible: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1344721

BARROW, L.; MARKMAN, L. y ROUSE, C. (2009). "Technology's Edge: The Educational Benefits of Computer-Aided instruction", en American Economic Journal: Economic Policy. Disponible: http://www.aeaweb.org/articles.php?doi=10.1257/pol.1.1.52

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO – BID (1999). *Facing up to Inequality in Latin America. Economic And Social Progress In Latin America - 1998-1999 Report.* Distributed by the Johns Hopkins University Press for the Inter-American Development Bank. En inglés: http://www.iadb.org/document.cfm?pubDetail=1&id=35129835 En español: http://www.iadb.org/document.cfm?pubDetail=1&id=35129836

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO – BID (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas.* Editado por Samuel Berlinski, Norbert Schady. Disponible: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7259/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas.pdf

DE MELO, Gioia y MACHADO, Alina (2013). *Profundizando en los efectos del Plan Ceibal.* Centro Ceibal para el Apoyo a la Educación de la niñez y la adolescencia (Centro Ceibal). Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). http://www.ccee.edu.uy/jacad/2013/file/MESAS/Economia%20de%20la%20educacion_plan%20ceibal/Profundizando%20en%20los%20efectos%20del%20Plan%20Ceibal.pdf

GARDERES, Dánisa; MARTÍNEZ, Fabián y QUINTEROS, María del Lourdes (comps.) (2013). *Sembrando experiencias. A seis años del modelo uno a uno en la educación pública uruguaya.* ANEP – Dpto. de Tecnologías Educativas. Montevideo. http://www.anep.edu.uy/sembrando/phocadownload/sembrando/sembrando_2013_web.pdf

GULEK, J.C. y DEMIRTAS, H. (2005). "Learning with Technology: The impact of laptop use on student achievement", en Journal of Technology, Learning, and Assessment, Nro. 3, Vol. 2. Disponible: http://www.jtla.org

INEEd (2014). *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2014. Resumen Ejecutivo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Montevideo. http://www.ineed.edu.uy/informe-sobre-el-estado-de-la-educaci%C3%B3n-en-uruguay

LATINOBARÓMETRO (2015). *Informe 1995-2015*. Santiago de Chile. http://www19.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2015/15817.pdf

LINDEN, L. (2008). *Complemento or Substitute? The Effect of Technology on Student Achievement in India*. Columbia University, MIT Jameed Poverty Action Lab, IZA.

LINDEN, L.; BANERJEE, A.; DUFLO, E. (2003). *Computer-assisted learning: evidence from a randomized experiment*. Poverty Action Lab Paper Nro. 5.

MACHIN, Stephen; McNALLY, Sandra y SILVA, Olmo (2007). "New Technology in Schools: Is there a Payoff?", en Economic Journal, Nro. 117, Vol. 522.

NOBOA, Laura; PANIZZA, Ma. Eugenia y RAVELA, Pedro (circa 2014). "La evaluación de los aspectos sociales y emocionales en educación". Archivos del Instituto de Evaluación Educativa (INEED).http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/La%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aspectos%20sociales%20y%20emocionales%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf

OCDE (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Principales resultados PISA 2012*. Cofinanciado por la Unión Europea. Prólogo de Andreas Schleicher. http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de--bajo-rendimiento.pdf

RIVOIR, Ana (coord.) (circa 2011). *Plan Ceibal e Inclusión Social. Perspectivas disciplinarias*. Plan Ceibal – Universidad de la República. Montevideo. http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Articulos/Librocompleto.pdf

UNESCO (2009). *En el camino del Plan Ceibal. Referencias para padres y educadores*. Editor Günther Cyranek. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura Plan Ceibal, ANEP, FAO, OIM y OPS. Montevideo.

UNESCO (2015). *Informe de resultados TERCE. Tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados*. Oficina de Santiago (Chile). Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Ernesto Treviño et al. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate (2009). *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, Allen Lane.

WORLD BANK (2008). *Usando Pisa para entender los determinantes del aprendizaje en Nuevo León*. Harry Anthony Patrinos y Vicente García Moreno. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1264446398126/LIBRO_PISA_SEP_ALIVE_COMPLETO.pdf

WORLD BANK (2014). *Income Inequality and Violent Crime Evidence from Mexico's Drug War* de Ted Enamorado, Luis Felipe López-Calva, Carlos Rodríguez-Castelán y Hernán Winkler. https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/18825/WPS6935.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Biografía

Docente e investigador de Universidad ORT Uruguay. Profesor egresado del Instituto de Profesores "Artigas". Ex Director Nacional de Cultura del Ministerio de Educación y Cultura (2002-2005). Autor, entre otros, de *Cadenas de conocimiento* (1998),

A ciencia cierta (2010) y en coautoría con Richard Fariña *Historia reciente del poblamiento remoto* (2015). Ha participado en congresos anteriores de ALAIC: http://alaic2012.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/gi1_courtoisie_agustin.pdf http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/12/ALAIC-2014-Agustin-Courtoisie-Uruguay.pdf

Aprendizajes y Cambios en una Experiencia Educomunicativa para el reconocimiento del territorio. Maceo, Antioquia-Colombia

Universidad de Antiquoquia

Alicia Vanessa Reyes Londoño
alicia.reyes18@gmail.com

Laura María Trujillo Mejía
lauralacomunicadora@gmail.com

Resumen

Esta investigación se centró en la reflexión y el análisis del proceso "En la Jugada", una serie de talleres desarrollados por CORANTIOQUIA -Corporación Autónoma Regional de Antioquia-, con jóvenes del municipio de Maceo, centrados en las problemáticas ambientales del Cañón del Río Alicante, basados en los planteamientos de la Educomunicación. Al reconfigurar la memoria de participación de los jóvenes en el proyecto, se identificaron cambios individuales y colectivos generados mediante dos metodologías: El Cambio Más Significativo (Davies y Dart, 2005) y El Taller del Recuerdo (Riaño, 2005), las cuales permitieron reconstruir e identificar la experiencia partiendo del diálogo y la creación colectiva.

Para ser agentes de cambio, quienes participan en estos procesos tendrán que ser conscientes de lo que estos aportan a su cotidianidad y a la transformación de sus prácticas. El modelo de Comunicación para el Cambio Social (Figueroa, Kincaid, Rani, M. & Lewis, 2002) plantea que el diálogo se relaciona con la acción colectiva, resaltando al sujeto activo, con responsabilidad de intercambio, escucha y pensamiento crítico. De esta manera las personas definen quiénes son, qué quieren y cómo pueden hacer las cosas, esto permite que aumente el potencial para la cooperación con los objetivos comunitarios (Kaplún, 1998).

Los jóvenes lograron identificar problemáticas que se presentan en el Cañón, la biodiversidad que alberga y su importancia para el equilibrio natural, estableciendo una relación más consciente con su territorio. Además, su participación en este espacio facilitó el aprendizaje de nuevas herramientas comunicativas, lo que influyó en su proyecto de vida y les permitió compartir a otros la situación de su territorio. Se reconoce así la necesidad de espacios en los que las comunidades se acerquen a su realidad y se apropien de los temas que influyen en la dinámica social, para así generar cambios que vayan en pro de su bienestar.

Palabras clave:

Educomunicación; Cambio; Participación; Diálogo; Experiencia

Abstract

The research focused on analyzing and debating the "En la Jugada" process; a series of workshops developed by The Regional Autonomous Corporation of Antioquia – (for its Spanish acronym, CORANTIOQUIA) - for local teenagers in Maceo, Antioquia on environmental issues in the Alicante River Canyon, and based on Edu-

communicative approaches. From the reconfiguration of the memories of the teenagers who participated in the project, individual, and Collective Changes were identified as follows: Most Significant Change (Davies and Dart, 2005) and Memories Workshop (Riaño, 2005), allowing to rebuild the experience through dialogue and collective creation.

The participants shall be conscious of the contributions made to their everyday practices' transformations; and for being agents of change. The Communication for Social Change model (Figueroa, Kincaid, Rani, M. & Lewis, 2002), possesses a dialogue on the collective action by emphasizing on the active subject with interaction, hearing and critical thinking responsibilities. This way, people define who they are, what they want and how to do things, these improve the cooperation possibilities in community objectives (Kaplún, 1998).

The teenagers identified the Canyon's issues: the biodiversity and its value over the natural equilibrium establishing a more conscious relationship with their territory; it influenced the life Project of the participants and allowed them to share their territory's situation among people. This experience eased the process of acknowledging the new communicative tools; the community's need for spaces in which taking ownership of its reality would be possible and by recognizing the issues influencing its social dynamics; it created positive changes in their well-being.

Keywords:

Educommunication; Change; Participation; Dialogue; Experience.

Resumo

Esta investigação centrou-se na reflexão e a análise do processo "Na Jogada", uma série de oficinas desenvolvidas por CORANTIOQUIA -Corporação Autónoma Regional de Antioquia-, com jovens do município de Maceo, centrados nas problemáticas ambientais do Canhão do Rio Alicante, baseados nas propostas da Educomunicación. Ao reconfigurar a memória de participação dos jovens no projecto, identificaram-se mudanças individuais e coletivos gerados mediante duas metodologias: A Mudança Mais Significativa (Davies e Dart, 2005) e A Oficina da Lembrança (Riaño, 2005), as quais permitiram reconstruir e identificar a experiência partindo do diálogo e a criação coletiva.

Para ser agentes de mudança, quem participam nestes processos terão que ser conscientes do que estes contribuem a seu cotidianidad e à transformação de suas práticas. O modelo de Comunicação para a Mudança Social (Figueroa, Kincaid, Rani, M. & Lewis, 2002) propõe que o diálogo se relaciona com a acção coletiva, realçando ao sujeito ativo, com responsabilidade de intercâmbio, escuta e pensamento crítico. Desta maneira as pessoas definem quem são, que querem e como podem fazer as coisas, isto permite que aumente o potencial para a cooperação com os objectivos comunitários (Kaplún, 1998).

Os jovens conseguiram identificar problemáticas que se apresentam no Canhão, a biodiversidade que alberga e sua importância para o equilíbrio natural, estabelecendo uma relação mais consciente com seu território. Ademais, sua participação neste espaço facilitou a aprendizagem de novas ferramentas comunicativas, o que influiu em

seu projecto de vida e lhes permitiu compartilhar a outros a situação de seu território. Reconhece-se assim a necessidade de espaços nos que as comunidades se acerquem a sua realidade e se apropriem dos temas que influem na dinâmica social, para assim gerar mudanças que vão em pró de seu bem-estar.

Palavras-chave:
Educomunicación; Mudança; Participação; Diálogo; Experiência

Introducción

El diálogo, un elemento que atraviesa los procesos de educación y comunicación para el cambio

Esta presentación se centrará en el relato de una experiencia investigativa que partió de la reflexión y el análisis del proceso "En la Jugada", una serie de talleres desarrollados por CORANTIOQUIA -Corporación Autónoma Regional de Antioquia- con jóvenes del municipio de Maceo, enfocados en las problemáticas ambientales del Cañón del Río Alicante, un lugar estratégico para el departamento. Al reconfigurar la memoria de participación de los jóvenes en el proyecto, se identificaron los cambios tanto individuales como colectivos generados, partiendo de dos metodologías: El Cambio Más Significativo (MSC) (Davies y Dart, 2005) y El Taller del Recuerdo (Pilar Riaño, 2000), las cuales permitieron reconstruir e identificar la experiencia desde el diálogo y la creación colectiva.

Para construir estos relatos de participación se tuvo en cuenta la línea de tiempo como una de las herramientas centrales, donde se dividió la experiencia en un antes, un durante y un después, lo que permitió tomar los hechos, experiencias y cambios más significativos en cada uno de esos momentos. Aunque la experiencia y los resultados de esta metodología serán expuestos más adelante, es importante mencionar que esta ponencia será planteada de la misma manera, ubicando la experiencia investigativa y el intercambio con los jóvenes del municipio de Maceo, en una línea dividida en un antes, donde se hará una breve descripción de la propuesta pedagógica de En La Jugada, Corantioquia, a la luz de los planteamientos de la educomunicación; un durante, es decir, las herramientas metodológicas que permitieron comprender la experiencia de participación de los jóvenes y sus cambios en la relación con el territorio; y finalmente un después, donde se hablará del Cambio a partir del reconocimiento de lo aprendido, compartido y construido en la experiencia.

Un aspecto fundamental para completar el proceso y reconocer su impacto en la construcción de una cultura ambiental es la evaluación desde la reflexión colectiva. En la Comunicación para el Cambio Social es importante que para los miembros de la comunidad existan espacios de diálogo que les permitan tener una visión más clara del futuro y de las capacidades adquiridas en su participación. En la etapa final de la acción colectiva, la comunidad tiene que reevaluar su situación en términos de los objetivos que se plantearon ellos mismos, lo que implica la comparación del estado inicial de la comunidad a su estado actual, después de que el proyecto se haya completado. (Figueroa, Kincaid, Rani, y Lewis, G., 2002).

Antes: Propuesta de Comunicación y Educación alternativa ambiental - En La Jugada, Corantioquia

Propuesta Pedagógica de la experiencia

Corantioquia, desde la subdirección de Cultura Ambiental, propició la ejecución de diversos proyectos en su jurisdicción, con la intención de articular acciones desde las estrategias de la Política Nacional de Educación Ambiental, que permitieron elevar la calidad de vida de las personas. Estas experiencias le apuestan a la educación ambiental como agente transformador y tienen la intención de iniciar la reflexión sobre el papel de los sujetos como colectivos que se relacionan. "Lo cual exige que la educación sea relevante localmente, atenta a los lenguajes y a las tradiciones locales, pero consciente de la dimensión planetaria del origen de los problemas." (CORANTIOQUIA, 2012, 7).

En la Jugada fue un proyecto formativo que trabajó desde la comunicación para el acercamiento de los jóvenes de las subdirecciones territoriales de Corantioquia, a las problemáticas ambientales de su territorio. Una experiencia para la transformación de hábitos hacia el desarrollo sostenible, desde una perspectiva constructivista que parte de la metodología de "Aprender Haciendo" para utilizar los talleres como medio de construcción de conocimiento. En este tipo de intervenciones prima la creatividad y adaptabilidad del educador para abordar los temas propuestos, pero desde la identidad y el imaginario colectivo. Estas experiencias hacen evidente la flexibilidad necesaria para trabajar la educación ambiental en la construcción de la relación comunidad-territorio.

La Propuesta Pedagógica de la Subdirección de Cultura Ambiental (Vergara, 2009), contiene un marco teórico afín al diálogo y a la construcción de comunidad, en el cual se apoyó el equipo de comunicaciones para plantear los talleres de En la Jugada. Se plantearon en dicha propuesta tres ejes fundamentales que conciben la educación ambiental sustentada en un proceso:

1. Un trabajo de contextualización de las comunidades o grupos intervenidos.
2. Un trabajo de conceptualización para la comprensión y apropiación de las dinámicas ambientales, sociales y culturales.
3. Un ejercicio de proyección de las comunidades en la gestión ambiental para la participación y la transformación de sus modos de relación (consigo mismas, entre sus miembros y con el medio natural), hacia formas sustentables y armónicas.

Además, esta propuesta considera el trabajo con el individuo desde las siguientes esferas: el ser (sujeto que es según un contexto determinado, una historia, una cultura), el saber (sujeto que sabe), el saber hacer (sujeto competente) y el saber estar con otros (sujeto de relación, competente social) (Vergara, 2009).

En el Municipio de Maceo se trabajó alrededor de la situación del Cañón del Río Alicante, Distrito de Manejo Integrado de Corantioquia, que cuenta con un área de 6.292 hectáreas; posee formaciones kársticas, representadas por grutas, cavernas y cuevas que albergan especies dispersoras de semillas como los guácharos y los murciélagos; presenta bosques tropicales asociados a las cavernas con presencia de fauna y flora endémica (Corantioquia, 2008).

El objetivo de los talleres del proyecto no era impartir un conocimiento sobre el territorio, por lo cual, no llegaron a un grupo de jóvenes con un plan de trabajo establecido, por el contrario, a partir de los espacios de reflexión y diálogo, en los que se fue adquiriendo un conocimiento sobre los participantes, se iban eligiendo las herramientas pertinentes para trabajar el tema ambiental. Lo que se buscaba con el tallerista era que, antes que ser una fi-

gura autoritaria ocupara el rol de mediador, para establecer una relación horizontal en la que la función principal fuera poner a circular ideas propias de los jóvenes a partir de la creación colectiva.

Durante los talleres de En la Jugada-Maceo, se realizaron actividades apoyadas por artistas y comunicadores, relacionadas con el tema de trabajo: las especies del Cañón del Río Alicante. Algunas de estas actividades fueron la realización de cámaras estenopeicas, sellos con borradores, microhistorias, máscaras de papel maché, entre otras. El desarrollo de éstas buscaba, además de compartir con los jóvenes nuevos conocimientos sobre diferentes temas, aprovecharse del arte y de la comunicación como medios para lograr un acercamiento entre ellos y las características de su territorio, propiciando herramientas que les permitiera replicar lo aprendido.

Se buscaba además generar una visión crítica del territorio, a partir de preguntas que pudieran convertirse en cuestiones de la comunidad sobre las que se pensaran a sí mismos, no sólo como individuos limitados en un contexto sino también como actores de un proceso. De esta manera, el proyecto interviene en la relación de la comunidad con el entorno y en la capacidad que tiene para responder a sus intereses, donde cada individuo se hace consciente de sus roles y de su potencial para aportar a las problemáticas que identifican en su cotidianidad.

En la Jugada como una experiencia de Educomunicación

En La Jugada buscaba aplicar metodologías alternativas de trabajo con los jóvenes basadas en el diálogo y la participación, características de una propuesta educomunicativa. Este fue un concepto que se desarrolló desde el Modelo Dialógico de Paulo Freire, quien define el diálogo como el componente principal de la educación: “Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.” (Freire, 2005, 113). La educomunicación implica la autonomía de los sujetos dentro de sus procesos de aprendizaje, el fortalecimiento de espacios de diálogo y la construcción colectiva de conocimientos, todo en la búsqueda de formar seres críticos y conscientes de su realidad social:

> (...) el conjunto de las acciones de carácter multidisciplinar inherentes a la planificación, ejecución, y evaluación de procesos destinados en la creación y el desarrollo de ecosistemas comunicativos abiertos, favorece el aprendizaje colaborativo a partir del ejercicio de la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social. (De Oliveira, 2009, 202).

Por otra parte, se abordó uno de los tipos de educación planteados por Kaplún (1998), en el cual el autor hace referencia a la comunicación educativa, es decir, aquella que pone énfasis en el proceso, donde se destaca la transformación de los individuos y las comunidades. “Lo más importante no son los contenidos que deben ser comunicados, ni los efectos en cuanto al comportamiento, lo importante es el diálogo que se establece entre las personas y su realidad, el desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social” (Kaplún, 1998, 13).

Durante: El Taller del Recuerdo y el Cambio Más Significativo como herramientas metodológicas para comprender la experiencia desde la memoria

La propuesta de investigación buscaba negociar la realidad percibida por los participantes mediante un proceso de diálogo donde se reconocieron la experiencia, los significados e interpretaciones que surgieron de la comunidad con el proyecto ejecutado (En La Jugada), obedeciendo a lo planteado por la mirada interpretativa (Lincoln y Guba, 1985 citado por González, 2001). El modelo de comunicación para el Cambio social no puede ser entendido a partir del uso de instrumentos de medición tradicionales que solo aíslan y analizan los resultados cuantitativos, por el contrario se exige una evaluación de corte cualitativo, de esta forma, el proceso se considera tan importante como los resultados (Figueroa, et al., 2002). Desde este enfoque se realizó una caracterización general de la propuesta conceptual y metodológica, para un análisis del proceso de los relatos de los jóvenes sobre su experiencia de participación en el proyecto En la Jugada.

Trabajo de campo: La Línea del Tiempo

Para propiciar el diálogo se acudió a la metodología del Taller del Recuerdo, planteada por Pilar Riaño (2000), la cual parte de la búsqueda por responder a la memoria desde unas dimensiones comunicativas, dramáticas, psicológicas, físicas, colectivas, históricas y sociales, y donde es importante que dichas dimensiones sean exploradas en el transcurso de la aplicación del taller, para permitir diferentes formas de relación entre los participantes y el uso de los discursos para contar sobre su experiencia. En este caso se utilizó como recurso la elaboración de líneas de tiempo, actividad en la que se trabajó con un grupo de cinco de los jóvenes que participaron en los talleres de En la Jugada: Mariana Marulanda, Valentina Múnera, Santiago Quintero, David Tamayo y Cristina Laverde.

Además, para enfocar la búsqueda y elaborar las preguntas que guiaron el taller se utilizó la metodología del Cambio Más Significativo (CMS), la cual se basa en el "(...) estudio de experiencias que han generado un cambio importante en una persona, grupo o comunidad, como resultado de las intervenciones de proyectos o programas de desarrollo" (Davies y Dart, 2005, 2), a partir del monitoreo y la evaluación participativa. Para llevar a cabo dicha metodología se planteó la identificación y recolección de historias de participación, las cuales surgieron de los espacios de trabajo con los jóvenes.

Inicialmente se realizó una reunión para contextualizar el trabajo de investigación que se estaba realizando y lograr un primer acercamiento con ellos. Posterior a ello se convocó una segunda visita para la realización del taller en la casa de la profesora Yulieth Salgado, donde se entregó a cada uno de los participantes un pliego de papel periódico y otros materiales como crayolas, tijeras y revistas para que representaran su proceso de participación en el proyecto. Teniendo total libertad de hacer esta representación como les pareciera más apropiado y siguiendo los lineamientos propuestos. Esta línea de tiempo estaba guiada por dos puntos clave (inicio y fin de la experiencia), los cuales dividían la línea en tres momentos (antes, durante y después). A partir de esta referencia, para cada uno de estos momentos se propuso una reflexión que partió de una serie de preguntas, las cuales se describen a continuación:

Antes: ¿Qué cosas pasaron en su vida que lo llevaron a participar en el proyecto?

- Señalar aquí cinco momentos de su vida que lo llevaron a participar en la experiencia.
- Punto de inicio de la experiencia: hace referencia al momento en el que se enteraron del proyecto y decidieron participar. Este punto debe describirse: ¿cómo fue?

Durante: ¿Cuáles fueron las actividades que más le llamaron la atención?

- Descripción de los eventos más significativos de su participación en el taller.
- Punto en el que se termina la intervención: cuando se exponen los productos de comunicación.

Después: ¿Qué cosas han pasado en su vida qué no habría hecho si no hubiera participado en el proyecto?

Luego de la elaboración individual de las líneas de tiempo, cada participante compartió con los demás la forma en que había representado la experiencia, de tal manera que se iba interviniendo el espacio con preguntas, tanto de los otros compañeros como de las investigadoras. Finalmente, se abrió un espacio para discutir los temas que se habían tratado desde el taller para intentar encontrar puntos comunes y divergentes. Esta parte del proceso permitió que cada uno reconociera lo que había significado la experiencia para su compañero y que fuera posible encontrar intereses o acuerdos comunes.

Análisis y sistematización

Para el análisis de los datos se realizó una sistematización por medio de categorías que surgieron de los relatos individuales frente a la discusión generada, y de lo identificado en un una visita a una de las cuevas del Cañón, donde se recogieron percepciones sobre el proceso y la relación de los participantes con el lugar en el que se centró la experiencia. Además, se profundizó en temas importantes que se habían identificado desde los relatos individuales y que se repetían en la mayoría de los participantes.

A partir del Cambio Más Significativo, metodología que se centra en las historias de un grupo de personas, y donde no se utilizan indicadores cuantificables para analizar la información (Davies y Dart, 2005), se definieron una serie de factores de cambio que permitieron guiar el análisis de la discusión planteada con el grupo y los datos encontrados. Estos fueron:

- Un cambio en la relación con el Cañón del Río Alicante desde el reconocimiento de la problemática del lugar y su biodiversidad.
- Conformación de un grupo de amigos con intereses compartidos

Por otra parte, se definieron otra serie de elementos que se encontraron relevantes en las reflexiones colectivas de los jóvenes y que si bien no son presentados como factores de cambio, hacen referencia a:

- La experiencia en el taller: una forma diferente de aprender y compartir.
- Reconocimiento de la problemática ambiental del territorio como una falta de conocimiento y formación ambiental.
- Reconocimiento de la difusión de las problemáticas ambientales como una responsabilidad de la institución.

Estos temas fueron abordados desde el "sentido de pertenencia y cohesión social", dos de los indicadores propuestos por la teoría del Modelo de Comunicación para el Cambio Social (MCCS) (Figueroa, et al., 2002), a través de los cuales es posible evidenciar el impacto de la Comunicación para el Cambio Social en una comunidad. "(...) estos indicadores se constituyen en evidencia de las condiciones que favorecen el diálogo y debate en una comunidad y, por tanto, la capacidad de acción colectiva en la misma" (Beltrán y Vega, 2012, 398).

Después: El Cambio a través del reconocimiento de lo aprendido, lo compartido y lo construido en la experiencia.

Para ser agentes de cambio, los individuos tendrán que ser conscientes del aporte del proceso a su cotidianidad y a la transformación de sus prácticas (Figueroa, et al., 2002). En este sentido, nuestra participación como investigadoras permitió el encuentro entre los jóvenes después de su participación en el proyecto En la Jugada y dio elementos que facilitaron la reconstrucción de la experiencia de participación, generando consciencia de su proceso de cambio. Las metodologías utilizadas en el trabajo de investigación y los espacios de discusión, permitieron además que los jóvenes compartieran sus experiencias y que al encontrarse con el otro, se dieran cuenta de los alcances del proyecto.

Hacia una nueva relación con el territorio

Se identificó que los jóvenes no se sintieron responsables de generar acciones en pro de evitar las problemáticas del Cañón del Río Alicante, ya que consideraron que la institución seguía siendo la responsable de generar conciencia. Para los jóvenes, su rol dentro de este proceso fue el de aprender y compartir, no el de realizar acciones de difusión o de educación respecto a lo aprendido. Sin embargo, en el análisis de las memorias individuales y de las claves colectivas de participación, se evidenció que los jóvenes identificaron las problemáticas que se presentan en el Cañón, la biodiversidad que alberga y su importancia para el equilibrio natural, estableciendo así una relación más consciente con su territorio y reconociendo la necesidad de que la comunidad se empodere y emprenda iniciativas para conservar este lugar.

Ser y hacer

El proyecto En la Jugada-Maceo se caracterizó por el acercamiento de la a institución a los jóvenes, en el reconocimiento de sus intereses, sus talentos, sus motivaciones, su personalidad y sus conocimientos previos respecto al territorio. Estos talleres configuraron un espacio atractivo que rompía con su cotidianidad, teniendo en cuenta que es poca la oferta de actividades culturales o artísticas en el Municipio, lo que les permitió desarrollar nuevas habilidades. Se logró además que se pensaran a sí mismos, no sólo como individuos limitados en un contexto sino también como actores de un proceso y preguntarse por su realidad.

Se generaron intereses en temas ambientales o en temas artísticos relacionados con las actividades realizadas, como la fotografía o la pintura. Estos espacios lograron potenciar o ayudarles a descubrir talentos o intereses, además de crear nuevas redes de amigos y propiciar el intercambio de conocimientos y experiencias con personas de otros municipios incluyendo la ciudad de Medellín. Este intercambio fue posible gracias a la presencia de artistas, comunicadores y demás talleristas que hicieron parte del proyecto y a actividades posteriores como una exposición itinerante que estuvo en diferentes municipios, con el propósito de dar a conocer la situación del Cañón y el municipio de Maceo.

Una Relación Educativa enfocada en las capacidades creativas de los jóvenes supuso un impacto particular en cada uno de ellos, en su quehacer cotidiano y en sus proyectos de vida. Su participación también fue significativa al momento de elegir una carrera, decidir ir a estudiar a la ciudad o interesarse por otros temas a través de personas con quienes difícilmente hubieran entrado en contacto en su cotidianidad. Cabe destacar este aspecto debido a que es necesario reconocer aquellos cambios o acciones no limitadas a lo esperado por la institución.

Comprender y Comunicar para Reconocerse

Este tipo de proyectos, el intercambio de experiencias y conocimientos, van más allá de un objetivo específico, como el caso de la experiencia En la Jugada, de tal manera que el intercambio de saberes y las experiencias de educación alternativa, deben considerar también el impacto que el diálogo puede generar en la comunidad, incluso tiempo después de su participación en este tipo de procesos, y los lazos que se tejen más allá del lugar y de la experiencia misma, los cuales también pueden generar impactos significativos en la comunidad.

> El grado del éxito, descrito por el proceso de reflexión sobre el estado alcanzado, es crucial para motivar a la comunidad a continuar trabajando en los problemas juntos y para el desarrollo de una creencia en sí mismos como un valor relevante en el mejoramiento continuo. Esta es la razón por la cual es tan importante que hagan esta evaluación por sí mismos. Si por alguna razón no es posible reevaluar su situación, no se reconocerá lo aprendido y la probabilidad de que las nuevas medidas se tomen disminuirá. (Figueroa, et al., 2002, 25).

En este sentido y en el proceso de reconocimiento de esos cambios es donde se resalta la pertinencia del proceso investigativo como algo que puede aportar a la generación de transformaciones en una comunidad, pues, como se ha mencionado anteriormente, el hecho de reconocer y ser conscientes de sus experiencia de participación, permite generar o potencializar en los sujetos posteriores acciones, para lo cual la comunicación, el diálogo y la investigación juegan un papel fundamental.

Conclusiones

El trabajo con metodologías flexibles, donde la relación con el otro se construya a través de acuerdos y de encuentros que potencien al ser y a su hacer, es valioso en los procesos de aprendizaje, pues amplía el espectro de posibilidades para experimentar el mundo. Los jóvenes de Maceo comenzaron a comprender lo que significa El Cañón del Río Alicante para la biodiversidad y el equilibrio natural, lo que generó en ellos inquietud por su rol y el de la comunidad en el territorio.

Los talleres de En la Jugada eran un espacio que rompía con la cotidianidad de los jóvenes, donde se pudo establecer una relación de confianza entre el grupo y el tallerista. Teniendo en cuenta que es poca la oferta de actividades culturales o artísticas en el municipio, este fue un espacio que les permitió poner en práctica su creatividad, desarrollar nuevas habilidades y hacer amigos, encontrarse con personas con las que compartían intereses por el medio ambiente y el arte, con las que además tenían afinidad para compartir espacios de diversión y esparcimiento.

En este punto se retoman los planteamientos de Kaplún (1998), cuando se refiere a la importancia del diálogo que se establece entre las personas y su realidad, haciendo énfasis en dos puntos cruciales: “el desarrollo de las capacidades intelectuales y de la consciencia social” (p.13). El diálogo que se logró establecer entre los jóvenes y su realidad se evidencia en los factores antes mencionados: el cambio en la cotidianidad, hacer amigos con intereses similares, el cambio en la relación con el Cañón y su importancia para el municipio, participar como embajadores de su comunidad en espacios de divulgación, los que desembocan en nuevos intereses y sueños futuros. Es importante reconocer que esos cambios en la conciencia social y los impactos esperados, no solo se encuentran en las acciones colectivas, en los productos de divulgación, en los espacios de participación, entre otros, si no que cobran fuerza en las historias de vida.

Cuando surge en cada participante una pregunta, un interés en indagar por nuevos temas como la producción audiovisual o las artes y cuando cambia su manera de relacionarse con los otros, cuando se trastoca su historia de vida, sistemáticamente hay un movimiento del grupo, de la comunidad. Esto implica además, que el individuo no solo se reconozca dentro de su territorio, si no que se haga consciente de que es un movimiento con otros y de las potencialidades que pueden tener los cambios en sus acciones para apotar a las transformaciones de su contexto.

Hablar de educomunicación es hablar de diálogo y, por lo tanto, de la relación con el otro, la cual está mediada por la idea, la emoción y la acción. Así, el proceso de conocimiento se vuelve relevante en la medida en que se fortalecen las capacidades comunicativas.

> Aprender y comunicar son, pues, componentes de un mismo proceso cognoscitivo; componentes simultáneos que se penetran y necesitan recíprocamente. Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mucho mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Porque educarse es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas. (Kaplún, 2001. P.37)

Luego de describir este proceso, desde esta línea de tiempo (antes durante y después) y con la transversalidad del diálogo como un elemento que permitió la ejecución, la articulación y aprendizaje en los diferentes momentos, se ha llegado a una etapa actual, donde se comparte a ustedes esta experiencia y los aprendizajes obtenidos, de tal manera que el ciclo del diálogo y del intercambio de saberes aún continúa: ¿Cómo puede aportar la comunicación a la construcción de metodologías para generar procesos de aprendizaje que conecten al individuo con su ser en comunidad?

Bibliografía

Beltrán & Vega (2012). Aprendizajes sobre la evaluación del diálogo y el debate en estrategias de comunicación y cambio social. El caso de la estrategia de eduentretenimiento + movilización social = cambio social. Investigación y Desarrollo, 20(2), 390-415.

Corantioquia (2008). (Consultado 30 de Mayo, 2013) Recuperado de: http://www.corantioquia.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=185:cadel=-ralicante&catid-50:subtemcas

Corantioquia (2012). Del Dicho al Hecho: historias de cultura ambiental. Medellín: Corporación Autónoma Regional de Antioquia, 2012. Recuperado de: http://www.corantioquia.gov.co/images/stories/pdf/1_del_dicho_al_hecho.pdf

Davies, R., & Dart, J. (Abril de 2005). The most significant change (MSC) technique. Recuperado el 20 de Marzo de 2013, de: http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.htm

De Oliveira, I. (Abril de 2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. Nómadas(30), 194-207.

Figueroa, M., Kincaid, L., Rani, M. y Lewis, G. (2002). Communication for Social Change: An Integrated Model for Measuring the Process and Its Outcomes New York, The Rockefeller Foundation and Johns Hopkins University Center for Communication Programs. Recuperado de: http://omec.uab.cat/Documentos/com_desenvolupament/0154.pdf

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa, nuevas respuestas para viejos interrogantes. En: Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, Nº. 15, 2000-2001 (Ejemplar dedicado a: Educación y calidad de vida), págs. 227-246.

Kaplún, M. (1998). Una Pedagogía de la Comunicación. Madrid, Ediciones de la Torre.

Kaplún, M. (2001). A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa. Quito: CIESPAL.

Riaño, P. (2000). Memorias Metodológicas. En: Revista de Estudios Sociales, septiembre, número 007. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Vergara, A. (2009). Lineamientos propuesta pedagógica para el desarrollo de procesos de educación ambiental y participación social en la jurisdicción de Corantioquia. (Documento en construcción permanente). Subdirección de Cultura Ambiental, Corporación Autónoma Regional de Antioquia, Julio de 2009. Recuperado de: http://www.corantioquia.gov.co/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=232

Agradecimientos

A nuestros maestros y asesores que han permitido que no se nos acaben las preguntas y que continuemos firmes en la intención de acercar la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje: Carlos Augusto Giraldo, Jair Vega, Marta Salazar, Johan García, Consuelo Arango. También a los jóvenes de Maceo que abrieron su experiencia a nosotras y nos mostraron el camino que han recorrido y a través del cual ha sido posible la comprensión de este proceso: Mariana Marulanda, Valentina Múnera, Santiago Quintero, David Tamayo y Cristina Laverde.

Biografía

Alicia Vanessa Reyes Londoño (alicia.reyes18@gmail.com), Comunicadora de la Universidad de Antioquia. Actualmente se desempeña como comunicadora del Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia, aportando a la construcción de una propuesta de comunicación y apropiación del conocimiento. Tiene formación en radio comunitaria, género, diversidad y diálogo de saberes en comunicación, ha participado en diferentes proyectos para la realización de talleres y series radiales. Participó en el XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Comunicaciones - ALAIC- , compartiendo saberes desde la experiencia de trabajo con un colectivo centrado en temas de género y comunicación, donde se planteó la creación audiovisual colectiva como forma de resistencia a la violencia simbólica. Participó como ponente en el Congreso Nacional Diálogo de Saberes en Comunicación, realizado en la Universidad de Medellín en el año 2015.

Laura María Trujillo Mejía (lauralacomunicadora@gmail.com), Comunicadora de la Universidad de Antioquia. Actualmente trabaja en el proyecto Casas de la Cultura de la Secretaría de Cultura Ciudadana del Municipio de Medellín, como gestora cultural en el equipamiento de la Comuna 3: Manrique. Realizó su práctica profesional con la Gobernación de Antioquia, en la Secretaría de Educación, participando en el programa “Enseña por Antioquia”, con un proyecto para el fortalecimiento del proceso de lectura y escritura con tres instituciones educativas en el Municipio de Frontino. Realizó gestión del conocimiento para la construcción de un Mapa de Actores Culturales, lo que le permitió un reconocimiento de la dinámica cultural y artística de diferentes zonas de la ciudad. Participó como ponente en el Congreso Nacional Diálogo de Saberes en Comunicación, realizado en la Universidad de Medellín en el año 2015.

Convergencia(s): medios impresos-medios digitales. Un desafío educativo

Universidad de La Habana, Cuba

Aurora Rodríguez Sánchez

Resumen

Como parte de la preparación de la asignatura Gestión y Lenguaje de los Medios Impresos en la carrera de Comunicación Social de la Universidad de La Habana, he sentido el menosprecio de alumnos y colegas hacia esta área del conocimiento y perfil de actuación, a la luz de un aumento sensible en el uso de los nuevos medios tecnológicos, de internet y de las redes sociales.

Partiendo del supuesto de que aún la sociedad hace uso de la comunicación por medios impresos, y ante un panorama que apunta cada vez más hacia la multimedialidad, la convergencia, y la digitalización de los contenidos, el presente trabajo pretende esbozar las principales dimensiones que se han de tener en cuenta a la hora de abordar el perfil del Comunicador en espacios mediáticos, partiendo, en primer lugar, de desentrañar los obstáculos epistemológicos que operan comúnmente en detrimento de esta forma de comunicación; y, tomando en cuenta la necesaria combinación de las aristas teóricas y prácticas que envuelven las relaciones de los medios actuales. ¿Continuará siendo este un espacio contemplado dentro del campo académico y profesional de un comunicador social en ejercicio? ¿Cómo se debería articular esta área dentro del diseño curricular en cuestión?

Palabras clave:

Convergencia; hipermedialidad; medios de comunicación; competencias profesionales.

Abstract

During the preparation of the subject that I teach at the University of Havana: Management and Language of Printed Media, I felt the underestimation of students and colleagues for this area of knowledge, as consequence of the tangible increase in the use of the new medias, Internet & social networks. The present work aims to analyze the different dimensions of the professional profile of Communicator in printed media, in a context characterize by multimedia, convergence and digitalization of the contents. Will this media continues been a space of analysis in the academic and professional field of Social Communications? How this area should be articulate?

Keywords:

Convergence; hipermediality; media; professional competences.

Resumo

Como parte da preparação da matéria Gestão e Linguagem dos Meios Impressos na carreira de Comunicação Social da Universidade de Havana, tenho sentido o menosprezo de alunos e colegas para esta área do conhecimento e perfil de actuação, à luz de um aumento sensível no uso dos novos meios tecnológicos, de internet e das redes sociais.

Partindo do suposto de que ainda a sociedade faz uso da comunicação por meios impressos, e ante um panorama que aponta a cada vez mais para a multimedialidad, a convergência, e a digitalização dos conteúdos, o presente trabalho pretende esboçar as principais dimensões que se têm de ter em conta à hora de abordar o perfil do Comunicador em espaços mediáticos, partindo, em primeiro lugar, de desentrañar os obstáculos epistemológicos que operam comumente em detrimento desta forma de comunicação; e, tomando em conta a necessária combinação das arestas teóricas e práticas que envolvem as relações dos meios atuais. ¿Continuará sendo este um espaço contemplado dentro do campo académico e profissional de um comunicador social em exercício? ¿Como dever-se-ia articular esta área dentro do desenho curricular em questão?

Palavras-chave:

Convergência; hipermedialidad; meios de comunicação; concorrências profissionais.

Introducción

A inicios del nuevo milenio, las transformaciones en el terreno de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), anunciaban el despertar de una era, que por supuesto, vendría acompañada de apologías y detracciones. Para los más entusiastas, el contexto permitiría revolucionar las telecomunicaciones, la informática y los contenidos, con ganancias ostensibles para la sociedad; en contraste, posiciones más reaccionarias, la percibieron como una amenaza al sistema tradicional.

Comenzó a hablarse del fin del libro, de la muerte del periodismo, del final de muchas otras esferas del campo de las comunicaciones. Un temor, que en última instancia, encontraba sus fundamentos en el paradigma desarrollista lineal del pensamiento moderno, desde el cual se proclamaba al progreso a partir de una visión evolutiva excluyente, como una superación/supresión de una etapa por otra suprema.

Esta cosmovisión no ha sido exclusivamente un tema del interés de los filósofos de la ciencia. Como veremos, tiene gran implicación en la visión sobre los medios. Desde que los medios existen, y a raíz de las nuevas apariciones tecnológicas sucedidas a lo largo de la tradición mediática, se vaticinó sobre la prescripción de una u otra invención: la fotografía se pensó traería el fin de la pintura, el cine del teatro y la televisión parecía acabar con el cine y la radio. Sin embargo, cada uno de estos medios ha logrado permanecer, transformándose y adoptando nuevas posiciones dentro del sistema que conforman (Fraticelli).

No obstante, el desarrollo de Internet y las tendencias de su uso en ascenso, han revitalizado el discurso apocalíptico en torno a la extinción. Lo cierto es que luego de esta invención, el sistema de medios masivos en su conjunto se ha visto obligado a mutar en busca de alternativas, que no implican necesariamente la desaparición, sino que apuntan cada vez más hacia la convergencia y la hipermedialidad.

Como bien se conoce, el desarrollo tecnológico es desigual. El incremento acelerado de la brecha entre desarrollados y subdesarrollados profundizó el marco de diferencias desde el

cual la sociedad del conocimiento es realidad para unos pocos y fuente de disparidad para la mayoría.

El proceso de informatización de la sociedad cubana, y con ello, el aumento del acceso de Internet para todos los cubanos, forma parte de una de las líneas de intereses contenidas en la Estrategia Nacional para el Perfeccionamiento de la Informatización de la Sociedad. Dentro del referido vuelco en los sistemas de comunicación internacionales, es inevitable preguntarnos cuales deberían ser entonces los desplazamientos que al interior de la institución academia, permitan formar profesionales de la comunicación atemperados a sus tiempos.

La presente investigación se sitúa dentro de la línea de investigación Estudios del Campo Académico y Profesional de la Comunicación, orientada a proponer mejoras a los procesos de formación del comunicador, a partir de los nuevos escenarios de convergencia mediática. Para ello se hace necesario partir de una breve descripción de la disciplina académica en cuestión: Gestión y Lenguaje de los Medios de Comunicación.

La asignatura Gestión y Lenguaje de los Medios Impresos forma parte de la Disciplina Gestión y Lenguaje de los Medios de Comunicación dentro de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad de La Habana. Esta disciplina ha sido concebida transversalmente dentro del presente Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación Social, para modelar conocimientos teórico-prácticos, habilidades y competencias profesionales, a favor de una gestión integral de la comunicación pública, en sus disimiles formatos, lenguajes, modos y contextos. Pretende especialmente que el estudiante se capacite en la conceptualización, planificación, implementación, control y evaluación de estrategias, planes, proyectos y productos comunicativos desde plataformas tecnológicas diversas –impresa, radial, audiovisual o hipermedial- aplicando para ello las bases históricas y teórico-metodológicas del campo de la comunicación.

En la búsqueda de fundamentos conceptuales, epistemológicos y metodológicos, para abordar la pertinencia de los medios impresos en la actualidad se propone un acercamiento a la ecología de los medios.

Marco teórico

La media ecology: una metáfora para entender los medios contemporáneos

La literatura científica de finales del siglo XX e inicios del XXI, se caracterizó por la revalorización de la metáfora como recurso efectivo en la descripción de los objetos de interés teórico e investigativo. (Piscitelli, 1992)

Según apunta Scolari, la metáfora ecológica brota en los primeros años de la década de 1950, con el libro Fundamentals of Ecology, que convierte al concepto de ecosistema como punto de partida en el análisis progresivo del todo a las partes. Mirada fundacional complementada luego con las aportaciones de la New Ecology, responsable de aportar mayor atención al holismo en la ciencia y la tecnología. (Marrero, 2013)

Los aportes de Marshall McLuhan y las escuelas de Toronto y Nueva York representan el corpus teórico sistematizado para proponer una teoría interesada en “casi todos los aspectos de los procesos de comunicación, desde las relaciones entre los medios y la economía hasta las transformaciones perceptivas y cognitivas que sufren los sujetos a partir de su exposición a las tecnologías de la comunicación” (Scolari C. A., 2010)

La media ecology resulta ser un área dentro del campo académico de la comunicación que concibe a los medios como ecosistemas, a forma de metáfora científica para identificar cómo estos elementos modelan nuestra percepción, cognición, formas de socialización, espacios de interacción, cultura y sociedad en general.

Dentro de los presupuestos conceptuales y teóricos de la Media Ecology se modelan dos dimensiones en el abordaje del espacio mediático: la "dimensión ambiental" y la "dimensión intermedial". El su primer acercamiento el medio se entiende desde la concepción de las TIC en su condición de productoras de entornos o médium.

En este sentido, McLuhan insistió en la noción de que los medios forman un entorno sensorial, un "médium" en el cual todos nos movemos como "peces en el agua", sin percatarnos de su existencia, dejando de percibirlos. Estas condiciones de mediación suponen no solo que los humanos hemos sido modeladores de esos instrumentos de comunicación, sino también sujetos remodelados por los propios medios. (Scolari C. A., 2010)

Por otra parte, los medios entendidos como "especies" se refiere al sistema de relaciones que se establecen entre los mismos, semejando el comportamiento de las especies de un ecosistema, tomando en cuenta los sentidos que se activan intra/intermedium. Una interacción que supone influencias de unos sobre otros, complementariedad y/o competencia tipológicas. En fin, las mutaciones que se suscitan en los procesos productivos a lo interno del ecosistema.

Diversos cuestionamientos sitúan esta teoría en niveles básicos de "extrapolación de significados", aún por explotar su capacidad epistemológica, en diálogo con otras áreas del conocimiento –dígase, Sociología, Comunicología, Teoría de la Complejidad, etc- para convertirse en un corpus teórico coherente y articulado. (Scolari C. A., 2010)

Atemperada a las transformaciones que deviene el uso de las Tics en la actualidad, se desarrolla continuamente una teoría cuyos planteamientos teórico-conceptuales intentan dar respuesta a la condición mutante del mundo de hoy: la "ecología emergente de la información y la comunicación mediada por las tecnologías digitales", ofrece nuevos horizontes para comprender el contexto de transformaciones socioculturales ante la centralidad de las TIC.

Cabe destacar como elemento significativo, la concepción de las Tics desde su matriz mediadora, y a su vez elemento mediado por las dinámicas relativas a los diversos escenarios políticos, económicos, culturales de la sociedad contemporánea.

El análisis a profundidad de los presupuestos de la ecología mediática no constituye un objetivo central del presente estudio, no obstante, el acercamiento a esta escuela de pensamiento, responde a la necesidad sustancial de acceder a un referente teórico-conceptual necesario en el abordaje de la hipermedialidad como elemento transversal en entornos tecnológicos y sociales de la actualidad.

Trascender el análisis de los medios hacia las mediaciones, como bien apunta el teórico Manuel Martín Serrano, en la empresa por ganar el proceso, inclinó a los teóricos de esta corriente en lugar de la extinción, hacia conceptos como hipermediación, remediación, convergencia. Superar la visión instrumental de los medios, reubicando el enfoque en el estudio del proceso comunicativo, como espacio de conflictos e identidades colectivas.

Mutaciones en el modelo infocomunicativo de la Sociedad de la ubicuidad

El proceso de intercambio, producción y consumo de bienes simbólicos en entornos caracterizados por una cuantía de sujetos, medios y lenguajes entrelazados tecnológicamente de manera reticular entre sí, es lo que Scolari define como hipermediación. Haciendo referencia, no solo al aumento en términos de cantidad de medios, sino también al tejido de hibridaciones que emanan de la tecnología digital, en la que los procesos de la realidad se destilan en una "masa de bits" dentro del ecosistema mediático. (Scolari C. A., 2009)

Según Castells, se trata de un sistema en el que la existencia material y simbólica de los sujetos es capturada y sumergida íntegramente "en un escenario de imágenes virtuales, en el mundo de hacer creer, en el que las apariencias no están solo en la pantalla a través de la cual se comunica la experiencia, sino que se convierten en la experiencia" (Castells, 1996)

Lo cierto es que ante la ola tecnológica, el foco de la comunicación se ha desplazado desde un modelo transmisor de información, hacia un sistema que pondera la producción de contenidos, cuyo eje no se centra en el editor como sujeto-fuente de información, sino en los usuarios, "prosumidores" activos dueños de sus medios. Se reconocen en ellos a los protagonistas comunicativos del imaginario en la sociedad de la ubicuidad. Sus acciones, sin lugar a dudas, profundizan la convergencia cultural. (Orihuela)

Los procesos de información y comunicación a través de la Web revelan, según Scolari cinco líneas fundamentales, a saber del autor: digitalización, hipertextualidad, reticularidad, interactividad y convergencia. (Scolari C. A., 2008)

La digitalización reduce los textos a una masa de "bits" manipulable, enlazada y distribuida de forma electrónica, cuya antítesis representa el poder analógico, representante del modelo tradicional de medios. El moderno paradigma responde a lógicas de difusión en tramas reticulares, acompañado de la dinámica hipertextual. (Scolari C. A., 2008)

La hipertextualidad a su vez, instituye un tipo de discursividad cuya esencia se centra en los enlaces por asociación más allá de los contenidos textuales. A partir de nodos entrelazados se abre paso a infinidad de lecturas cruzadas y alternativas para la navegación.

Luego de la aparición de la red de redes, el espacio digital adopta formas que trascienden la mera documentación interconectada, para convertirse verdaderamente en un largo tejido de usuarios, marco reticular, en el que mediados por dispositivos de comunicación, millones de sujetos logran intercambiar entre sí.

Por su parte, la interactividad en el consumo de los "nuevos" medios representó el aumento de interconexión entre usuarios y la posibilidad de controlar el intercambio, creando entornos "inmersivos" donde el sujeto forma parte de un entramado superior. Una forma relativa de empoderar al usuario de las redes, de modo que se logre crear una suerte de elipsis dialéctica de la cual, al participar del control de los contenidos, el usuario interactivo termina por convertirse en parte de estos. (Scolari C. A., 2008)

Cuando se habla de convergencia multimedia, se puede hacer referencia tanto a la diversidad de medios dentro de un ecosistema, a las transformaciones que ocurren en los procesos de producción, como a las transformaciones en la labor periodística y las respectivas hibridaciones que deviene la narrativa multimedia. (Scolari C. A., 2008)

La gestión de la información en un escenario de convergencia mediática se ha caracterizado por profundas transformaciones en el papel de comunicadores, nuevos lenguajes y medios, ampliación de los servicios: ofertas ilimitadas en multiplicidad de canales, los paquetes temáticos y las programaciones especializadas, nuevos hábitos de consumo, un aumento significativos de las productoras de contenidos, y la profundización de la brecha digital. (Martínez, 2003)

Más que una promesa de comunicación global interactiva y creadora de lazos, la Red de redes resulta ser una compleja y extremadamente asimétrica red, emplazada desde una lógica mercantil que reproduce las formas de exclusión constitutivas del capitalismo.

Al igual que de la convergencia, Scolari nos invita a reflexionar sobre la perspectiva divergente que complementa el enfoque de la comunicación actual. La convergencia "genera nuevas figuras profesionales y modelos de negocios, producen rupturas tecnológicas, crean nuevos hábitos de consumo e imponen otras formas de relacionarse e, incluso, de hacer política." Una mirada entornada hacia los movimientos centrífugos de divergencia, o sea hacia los efectos colaterales que nacen en la periferia del ecosistema mediático.

Insinuación muy a tono con lo que Postman plantea en torno al cambio tecnológico. Para este autor la convergencia es como un ejercicio de negociación, del cual se intercambian valores o bien mercancías, que en ocasiones conllevan altos costos. Ello sugiere el importe negativo asociado a beneficios, como es la revolución tecnológica, y su saldo en la cultura. (Postman, 1998)

Obviamente, ninguna de estas propiedades, podría por si misma englobar la variedad de fenómenos comunicacionales antes mencionados. Estas se manifiestan de forma irregular a partir de las diferencias discursivas que componen el sistema mediático.

Se producen entonces desplazamientos sustanciales en el anclaje conceptual de los sistemas de información tradicional, a partir de las nuevas plataformas, sus reconfiguraciones, ubicuidad y movilidad. La hegemonía del modelo de comunicación tradicional *one to many* entra en crisis ante las lógicas *many to many*. Los sujetos de la comunicación, en este sentido, se funden en la amalgama digital, a partir de su participación como productores/consumidores de los entornos reticulares, para ese entonces marco de referencias en el que tienen lugar el conjunto de prácticas que lo construye y del cual él es su creador.

Por otra parte, la inserción de los dispositivos móviles –*tablets*, celulares, *iwatch*, etc.- y la consiguiente diversificación de las alternativas de acceso a la información, refuerzan la tangible influencia de Internet fuera de las pantallas virtuales abriendo paso a la "*mobile internet*". En tanto herramientas, los soportes móviles ostentan cualidades como la portabilidad, a partir de la simplicidad en la complexión de los artefactos, la autonomía –independencia en las condiciones de acceso-, la multifuncionalidad en términos de aplicaciones y hardware. (Aguado y Martínez en Marrero, 2013).

Dimensiones de la convergencia mediática

Si bien el análisis que propone Ramón Salaverría et. al (2008) se enfoca en las dimensiones de la convergencia del sector periodístico, resulta un enfoque dúctil para comprender que así como existen fenómenos de convergencia entre las tecnologías empleadas por los medios de comunicación, de igual forma es posible identificar en el seno de las empresas periodísticas procesos paralelos de convergencia. (Ramón Salaverría, 2008)

Más que dimensiones, lo que nos propone el autor son preocupaciones que han generado los new media al interior de las redacciones y en ejercicio del periodismo, que trasciende hacia la comunicación pública en general.

Salaverría pone en evidencia algunas de las aristas presentes en la metamorfosis que actualmente experimentan estas instancias. Según el autor, existen tres dimensiones para el estudio: convergencia de redes, convergencia instrumental, convergencia de aplicaciones, que han supuesto diversos retos en los ámbitos que se analizaran posteriormente, relativos a las estructuras y estrategias empresariales, la organización en las redacciones, los procesos de captación y elaboración de contenidos y los perfiles profesionales.

A decir de Salaverría, la expansión exponencial de Internet en las últimas décadas, la mComunicación y soluciones como la televisión inteligente -estrategia de posicionamiento tecnológico para frenar la disparidad mediática respecto a la TV clásica- ponen en evidencia un proceso de convergencia de redes en creciente interacción, que supone una oportunidad de desarrollo de los medios de comunicación a gran escala.

Con la aparición de los ordenadores, se han integrado en un único aparato todas las tecnologías necesarias para la redacción, edición y distribución de materiales textuales, audiovisuales, etc. Esta coyuntura ha dado paso a la promoción de una creciente polivalencia profesional, de la cual no solo crece la diversificación de tareas, sino también la preocupación sobre los umbrales de calidad técnica de los contenidos resultantes bajo esas condiciones multitasks.

Es por ello que se hace necesaria la actualización de los currículos académicos de formación, que logren capacitar a profesionales con destrezas en la redacción, locución, edición, grabación y publicación multimedia, como exigencia para la producción de contenidos en varias plataformas.

En el caso de los Softwares, las aplicaciones informáticas también han experimentado un proceso de integración. Frente a los sistemas editoriales monomedia los actuales CMS

(content management systems) se han transformado en avanzados sistemas de edición multiplataforma.

La convergencia en las redacciones de las empresas de comunicación se ha hecho latente a partir del "descenso paulatino de la circulación de prensa, la feroz competencia por los ingresos publicitarios, el incremento del número de usuarios de internet, los recortes presupuestarios en las diversas áreas de gestión y la necesidad de producir contenidos para plataformas pertenecientes a la misma empresa." (Ramón Salaverría, 2008)

Se produce entonces una integración de tecnologías, productos, profesionales y espacios entre los ámbitos de la prensa, televisión y medios digitales cuyos entornos experimentan cambios en estructuras de redacción, prácticas periodísticas y contenidos informativos. (Pavlik en Ramón Salaverría, 2008)

Según José Alberto García Avilés, las redacciones digitales constituyen el nuevo paradigma de cómo hacer información a la medida de una pluralidad de audiencias, anunciantes y medios mediante la reingeniería de los sistemas redaccionales, que se convierten en plataformas multimedia capaces de integrar imágenes, texto y sonido. (Avilés en Martínez, 2003)

De acuerdo con Kerry Northrup, las redacciones multimedia posibilitan el trabajo con múltiples medios integrados de forma simultánea, se hayan más dirigidas a los contenidos y menos limitada por las plataformas. (Northrup en Martínez, 2003) Sin embargo, algunos autores consideran que en las empresas con más de dos soporte –impreso, digital- contemplan estrategias de colaboración, más que de integración de los mismos.

El descollo visual en el consumo contemporáneo de contenidos simbólico, ha generado una progresiva transformación de la web en un entorno audiovisual. Los cibermedios a raíz de esta demanda, revalorizan en calidad y cantidad sus producciones multimedia, diluyendo así los contornos divisorios entre texto, audio y video conforme aumenta el potencial multimedia de la web.

En este sentido, los medios impresos necesitarán el apoyo de productoras televisivas y audiovisuales, en busca de soluciones que incluyan audio y video en sus informaciones.

Proceso de Informatización de la sociedad cubana

La revolución socio-tecnológica se ha desarrollado de manera atípica en Cuba: la alfabetización informacional comenzó a gestarse mucho antes a la extensión de la red tecnológica a lo largo y ancho del país. La apropiación cultural anticipada al uso de esas tecnologías ha generado una "adaptación" evolutiva al escenario virtual, con un predominio en la utilización de plataformas digitales alternativas (dispositivos USB, CD, DVD, videojuegos, tecnología móvil) ostensible fundamentalmente entre jóvenes nacidos a finales del siglo XX, signados por una proximidad a las tecnologías asentada en los fundamentos básicos de la educación nacional orientada al aprendizaje en entornos digitales –laboratorios de computación, informática como asignatura obligatoria en toda la enseñanza regular-. (Elizarde, 2013)

La informatización de la sociedad es una prioridad para el gobierno, el Estado y el Partido cubanos. Según González Vidal, en la Estrategia Nacional para el Perfeccionamiento de la Informatización de la Sociedad, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) se convierten en un elemento esencial para impulsar la economía y elevar la calidad de vida de los ciudadanos.

En Cuba, según datos de la Oficina Nacional de Estadísticas e Información, sólo 257 personas de cada mil habitantes tienen acceso a Internet. Si bien, la conectividad en Cuba ha progresado a raíz de las más recientes prestaciones ofertadas por la compañía de telecomunicaciones cubana ETECSA, con la conexión a través de redes móviles, correo móvil, WiFi en distintos puntos del país, etc., factores de corte político, económico, infraestructural y regulatorio han atascado la ruta de acceso a Internet en Cuba.

Circunstancias inherentes al contexto: bloqueo económico de los Estados Unidos, crisis sistémica de los años ´90 -con fisuras aún latentes en la economía-, provocan que la cifra de ciudadanos que acceden a Internet y a redes sociales hoy en Cuba sea todavía limitada. Como también son restringidos los sitios de accesos posibles dentro de un "estrecho" de banda.

Uno de los principales retos que se ha trazado el país guarda relación con la disminución de la brecha digital en términos de acceso, en correlato con la preparación que tienes los profesionales y la población en general. Para ello se ha hecho necesario el despliegue de la infraestructura tecnológica capaz de impulsar el comercio, el gobierno y la sociedad toda.

¿Convergencia mediática en Cuba?

En términos de convergencia en Cuba algunos expertos sostienen, que si bien para los inmigrantes digitales la convergencia es un asunto del futuro inmediato, para los nativos digitales cubanos resulta una realidad cotidiana. Para ellos, el nuevo escenario donde conviven los medios tradicionales y los new media es un conjunto en sí mismo. En este sentido, los nativos digitales conciben a los medios tradicionales poco accesibles, en contraste con el intercambio que posibilita la gran oferta de los nuevos medios sociales. (Elizarde, 2013)

Debido a la disparidad entre conocimiento de las TICs y la débil infraestructura de Internet en el país, la relación de compatibilidad entre los nativos digitales cubanos y los "viejos" medios se ha visto languidecer, en alta disonancia con el uso "in crescendo" de tecnologías simples o alternativas locales como el "Paquete Semanal".

Se pudiera afirmar, que a raíz de esta fractura del sistema formal de medios cubano, para satisfacer las necesidades comunicativas, se generan soluciones informales que ante la demanda por el aumento de la flexibilidad del sistema comunicacional, permiten fortalecer un movimiento de medios diverso, inclusivo y más participativo.

Aunque pocos conocen su origen real, el "Paquete" se ha convertido en un repositorio multimedial, que cada usuario cubano "costumiza" de acuerdo a gustos, intereses y preferencias, a manera de comunicación a la carta, o internet "empaquetado".

Semanalmente a lo largo y ancho del país, se movilizan hombre y mujeres con el fin de "copiar" o distribuir al menos 1 terabyte de información compuesta por videos (Filmes HD, Filmes Cubanos, Filmes Clásicos, Videos Youtube...), música (Música Nacional, Música Internacional), programas de participación, literatura (Revistas, Libros, Ebooks...), clasificados de compra y venta, etc.

"El Paquete" resulta ser la solución semi-artesanal, momentánea y relativamente económica, ante la ausencia de una plataforma masiva que conecte a los cubanos con la información generada diariamente en la web. Una excepción en una globalidad distinguida por la conectividad, cuya esencia consiste precisamente en el intercambio de información. Llama la atención como una muestra de cómo es posible seguir pensando desde las alternativas y aprovechando la capacidad instalada.

Ciertamente, el productivismo capitalista, y, fundamentalmente, su trasfondo comercial, hacen de las "novedades" un componente inevitable para el estímulo del mercado. La convergencia en este contexto, resulta entonces una solución que apela a la sostenibilidad. Coherente con uno de las direcciones básicas del modelo actual del socialismo cubano.

Con bajos niveles de interacción, y con una "agenda setting" conformada bajo criterios desconocidos, este canal alternativo presenta un sencillo registro de obras de la literatura general, ebooks y una singular muestra de productos tipo revista, elaborados fuera de los marcos oficiales de comunicación pública, para gustos diversos –moda, "farándula", espectáculo, entretenimiento...-. No obstante, esta colección no es cuantitativamente representativa, respecto a la proporción de materiales audiovisuales acopiados. Indicadores importantes a tomar en cuenta, por cuanto el Paquete se ha convertido en un canal vital en el consumo cultural de los cubanos.

Fundamentos teórico-conceptuales y metodológicos para asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Gestión y Lenguaje de los Medios Impresos

Se pasa a esbozar un conjunto de nociones generales para conformar una didáctica discursiva y teórica-conceptual que permita la construcción de conocimientos, habilidades y experiencias profesionales con potencialidades para la proyección practico-transformadora en el contexto mediático actual cubano.

Tomando en cuenta los desplazamientos desde modelos trasmisivos de información hacia moldes que ponderan la producción y al "prosumidor", el paradigma comunicativo estriba en la integración de tecnologías, productos, profesionales y espacios entre los ámbitos de la prensa, televisión y medios en general. Ello cambia las relaciones de todo el ecosistema, generando la extinción de unos medios o la adaptación de muchos otros a las nuevas condiciones de convivencia. Las viejas especies mediáticas -la televisión, la radio, los diarios- han de adaptarse para sobrevivir. (Fraticelli, 2010)

En este sentido, la "ecología emergente de la información y la comunicación mediada por las tecnologías digitales", ofrece nuevos horizontes para comprender el contexto de transformaciones socioculturales ante la centralidad de las TIC y se toma como sustrato teórico-epistemológico para abordar estos fenómenos de convergencia desde nuestra disciplina académica. Estas condiciones de mediación suponen no solo que los humanos hemos sido modeladores de esos instrumentos de comunicación, sino también sujetos remodelados por los propios medios.

Gestionar la comunicación en un escenario de convergencia mediática implica migrar hacia nuevos modelos del profesional, de modo que estos sean capaces de interactuar con los nuevos lenguajes y medios, ante la ampliación de las plataformas y servicios, y demás transformaciones. Una capacitación que les posibilite el trabajo con múltiples medios integrados de forma simultánea.

Sumándonos al criterio de Scolari, el libro en papel no desaparecerá completamente dentro del ecosistema de medios, aunque sí pueda sustituirse la forma material con que este se presente en adelante –ebooks, lectura digital-, por cuanto su interfaz y procesos semióticos de producción e interpretación de sentido, continuarán siendo en esencia los mismos. Todo ello nos convoca a realizar una actualización de los currículos académicos de formación profesional en las carreras de Comunicación Social, Ciencias de la Información y Periodismo.

Conclusiones

Como ya se ha descrito, el advenimiento de la Internet y las Tics han provocado un punto de giro en los sistemas y procesos tradicionales de la comunicación. Con la llegada del nuevo siglo, las organizaciones sociales de interés político, periodístico, de comunicación en general, se enfrentan a un contexto en el que las reglas de juego han cambiado sustancialmente. Reformas radicales que contemplan todos los aspectos del proceso productivo, desde los primeros pasos de la cadena de producción hasta las etapas finales de difusión y comercialización de los contenidos.

Hoy día la comunicación convive sometida a un sinfín de procesos paralelos de convergencia. Convergen desde el punto de vista institucional, en las estructuras de producción, en la reprofesionalización, e incluso desde los propios lenguajes de comunicación, caracterizados por los contenidos multimedia.

La gestión mediática en un escenario de convergencia supone la anuencia de procesos de hibridación y sinergia que posibiliten el acceso a la producción y consumo de contenidos

en dispositivos cada vez más portátiles, interactivos y multimediales. Al igual que el resto de las sociedades, Cuba necesita adaptarse a la convergencia sin precedentes en la experiencia socialista, que le permita avanzar en el modelo económico-social humanista en el cual se ha involucrado hace más de cinco décadas.

El camino hacia la convergencia y la hipermedialidad nos brinda una respuesta para afrontar las necesidades comunicacionales de grandes sectores de la población de países como los nuestros y habilita la pertinencia de seguir hablando de comunicación por medios impresos en Cuba como un espacio de competencia para los comunicadores sociales en formación.

Bibliografía

Aguado, J. M. (2003). *Los nuevos dispositivos tecnológicos de mediación de la experiencia y su*. Recuperado el 14 de abril de 2016, de Textos de la CiberSociedad: http://www.cibersociedad.net.

Avilés, J. G. (s.f.). *De Tampa al Washington Post: crece la convergencia de medios en EE.UU*. Recuperado el 14 de abril de 2016, de http://www.unav.es/fcom/cea/noticiaconvergencia.htm

Canavilhas, J. (2011). *El nuevo ecosistema mediático*. index.comunicación(1).

Castells, M. (1996). *La cultura de la virtualidad real: la integración de la* (Vol. 1). Madrid: Alianza.

Elizarde, R. M. (2013). *El consenso de lo posible: Principios para una política de comunicación social cubana socialmente consistente y tecnológicamente sustentable en los escenarios perspectivos de regulaciones externas e internas*. Tesis en Opción al Grado de Máster en Ciencias de la Comunicación . Ciudad de La Habana.

Fraticelli, D. (s.f.). ¿Hacia un nuevo sistema de medios?

Fraticelli, D. (2010). *Hipermediaciones (o cómo estudiar la comunicación sin quedar embobados frente a la última tecnología de California)*. Entrevista a Carlos Alberto Scolari. Letra, Imagen, Sonido. Ciudad Mediatizada, III(5).

Islas, O. (2009). La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, v. XVII(nº 33).

Marrero, L. (2013). *Cuando los Mapas se convierten en Redes: Acercamiento a referentes teórico-metodológicos que tributan a la concepción del usurario en ambientes reticulares digitales*. Tesis en Opción al Grado de Máster en Ciencias de la Comunicación. La Habana.

Martínez, A. P. (sep.-oct. de 2003). *La convergencia mediática. Un nuevo escenario para la gestión de información*. ACIMED, v.11 (n.5).

Northrup, K. (s.f.). *La convergencia no es una estrategia de ahorro de costes*. Recuperado el 14 de abril de 2016, de http://www.unav.es/fcom/cea/kerrynorthrup.html

Orihuela, J. (s.f.). *Sociedad de la información y nuevos medios de comunicación pública: claves para el debate*. Recuperado el 14 de abril de 2016, de http://www.unav.es/digilab/nr/

Pere Masip, J. D.-N.-L.-S. (2010). *Investigación internacional sobre ciberperiodismo: hipertexto, interactividad, multimedia y convergencia*. El profesional de la información, v. 19 (n. 6).

Piscitelli, A. (1992). *Tecnología, antagonismos sociales y subjetividad: explorando las fronteras del*. Diálogos de la Comunicación(32).

Postman. (1998). *Five Things We Need to Know About Technological Change*.

Postman, N. (1970). *"The Reformed English Curriculum"*. Nueva York: Pitman.

Ramón Salaverría, J. A. (2008). *La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo*. Trípodos, No 23.

Ramos, S. C. (2015). Expone Cuba estrategia para desarrollo de infocomunicaciones. Recuperado el 15 de abril de 2016, de Radio Rebelde: www.radiorebelde.cu/noticia/expone-cuba-estrategia-para-desarrollo-infocomunicaciones-20150605/

Scolari, C. A. (1964). *Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory. Communication Theory*(22), 204-225.

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Scolari, C. A. (2009). Alrededor de la(s) convergencia(s). Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios. *Signo y Pensamiento*, vol.28(no.54).

Scolari, C. A. (2010). Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC*, vol. XIII (1)(34), 17-25.

Scolari, C. A. (s.f.). *Interfaces. Tres Leyes*. Recuperado el 14 de abril de 2016

Scolari, C. N. (2009). Comunicación móvil: actores y producción de contenidos. *Comunicación y Sociedad*, Vol. XXII (Núm. 2), 159-185.

Biografía

Lic. Aurora Rodríguez Sánchez. Profesora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, Cuba. Licenciada en Comunicación Social. Aspirante a Máster en Ciencias de la Comunicación en el 2017.

Temas de Investigación desarrollados:

- Comunicación de Gobierno
- Transnacionalización del conocimiento
- Redes de colaboración científica
- Tecnología Educativa
- Convergencia Mediática

E-mail: aurora.rodriguez@fcom.uh.cu, arodriguez9391@gmail.com

Del infractor inexistente al enemigo omnipresente. La nación en la televisión informativa colombiana: 1960 y 2015

Universidad Pedagógica Nacional

Ana Carmenza Romero Peña
anacromerop@hotmail.com; acromero@pedagogica.edu.co

Ancízar Narváez Montoya
ancizar.narvaez@gmail.com; anarvaez@pedagogica.edu.co

Resumen

Entendiendo la Educación mediática como la acción educativa de los medios, el proyecto *Educación mediática y nación en Colombia* trata de diferenciar entre la manera como se narra la nación en los noticieros televisivos de los años 60s (*Actualidad panamericana*) y la manera como se narran hoy (*Noticias RCN*). Se establece una comparación entre lo representado como nación en la televisión informativa en dos momentos de su historia separados por 50 años. Para ello se analiza la narración mediática de la nación en los informativos televisivos de los años 60s y los actuales, desde la teoría de los códigos, considerando cuatro aspectos (expresión y contenido, sustancias y formas), de los cuales aquí sólo se expone lo relacionado con la sustancia del contenido.

Palabras clave:

Mediación; Mediatización; Cultura mediática; Educación mediática.

Abstract

Mediatic education is understood as the educational activities of the media. The project titled: Mediatic education and Nation in Colombia *intends to difference between the way the nation is told in the television news of the 60s (Panamericana News) and how are narrated today (RCN news). A comparison between what is represented as nation in the informative television in two moments of their history separated by 50 years is carried out. For this, the media narrative of the nation in the 60's news reports and current ones is analyzed, from the theory of codes, considering four aspects (expression and content, substance and form), of which here only the substance of content is exposed.*

Keywords:

Mediation; Mediatisation; Media Culture; Mediatic Education.

Resumo

Entendendo a Educação mediática como a acção educativa dos meios, o projecto Educação mediática e nação em Colômbia trata de diferenciar entre a maneira como se narra a nação nos noticieros televisivos dos anos 60s (Actualidade panamericana) e a maneira como se narram hoje (Notícias RCN). Estabelece-se uma comparação entre o representado como nação na televisão informativa em dois momentos de sua história separados por 50 anos. Para isso se analisa a narração mediática da nação nos noticiários televisivos dos anos 60s e os atuais, desde a teoria dos códigos, considerando quatro aspectos (expressão e conteúdo, substâncias e formas), dos quais aqui só se expõe o relacionado com a substância do conteúdo.

Palavras-chave:

Mediação; Mediatización; Cultura mediática; Educação mediática.

Introducción

En el marco de la discusión planteada por la línea de investigación en *Educación-comunicación* y dentro del macroproyecto sobre *Educación mediática y nación*, el problema que se ha planteado quiere empezar a responder a la pregunta: ¿Cómo ha podido contribuir la narración mediática audiovisual de la nación a la conformación de un relato y una cultura nacionales en Colombia?

Algunos antecedentes

Muchos autores en Colombia se han referido a la información en televisión, desde Herrán (1991) hasta Carrillo y Montaña (2006), pasando por López de la Roche (2004) y su dossier sobre historia de los medios y del periodismo.

El trabajo de Zapata y Ospina (2004) es por derecho propio el primer referente para los antecedentes relacionados con los estudios de televisión en Colombia. Es algo como un estado del arte de los estados del arte. Sin embargo, lo que interesa para efectos de este proyecto es lo relacionado con la evolución de los géneros.

Después de la telenovela, los informativos son el género estrella de la televisión. Es la "historia en imágenes y sonidos". Las autoras encuentran dos tendencias en su estudio: la que resalta el carácter comercial o sea su adscripción a los patrocinadores, cuyo caso emblemático es el "Reporter Esso" y la que critica la adjudicación por reparto político, como una continuación del Frente Nacional, por lo que en los noticieros no quedaría la historia del país sino la del partido al que pertenece el noticiero.

Sin embargo, no ofrecen en general análisis comunicacional de los géneros sino su lugar en la programación y su éxito de audiencia y acaso comercial, además del análisis político e ideológico que prima en el de los informativos.

Para este trabajo es de especial interés la información relacionada con el noticiero "Actualidad Panamericana" (Carrillo y Montaña, 2006), sobre todo por su carácter empresarial. En efecto, como veremos en el análisis de dicho material, fuera de los acontecimientos políticos son los agentes empresariales sus principales protagonistas.

Es reiterada la insistencia en la relación tecnología-narrativa. A este respecto, se hace una clara confesión de la continuidad de la última ante el cambio de la primera:

> La puesta en escena coincidía en muchos aspectos con el cine, en lo relacionado con la locución del narrador, cuya voz conducía al tele-espectador, mientras la imagen aparecía como un complemento visual del discurso informativo (p. 139).

Según las autoras, "para ese momento los periodistas eran más locutores que reporteros ya que éstos narraban aún las noticias con los lenguajes propios de la radio y el cine" (p.143). A este fenómeno se le sigue llamando "presentador ventrílocuo" y no es del todo ajeno a la presentación actual.

Así mismo, algunos aspectos del contenido son resaltados en común con nuestros trabajo: "difícilmente se encuentran, en los informativos, voces disidentes o contrarias a las versiones oficiales" (p. 141). En todo caso, los atisbos de análisis de la narrativa y de la imagen no alcanzan a ser un análisis comunicacional en términos de la teoría de los códigos, como pretende el presente proyecto.

Marco teórico: Mediación y narración mediática

Para Manuel Martín Serrano (2009) la producción de comunicación es una práctica cultural que se preocupa por generar soporte y relatos sobre el acontecer del mundo y sus

cambios. Las organizaciones que dedican su espacio y tiempo a informar sobre sucesos cotidianos se convierten en instituciones, en el sentido de que cumplen funciones en nombre de toda la sociedad y constituyen, por tanto, el punto de vista legítimo y autorizado. Estas instituciones enfrentan el reto de adaptarse a las transformaciones sociales dándoles un tratamiento discursivo. De esta manera comprometen posturas políticas que pueden estar a favor o en contra de los hechos que se narran.

Martín Serrano (1997) ha señalado que los MCM (medios de comunicación masivos) enfrentan tensiones en el momento de operar como espacios informativos. Por un lado, se enfrentan a un diario reajuste de la estructura expresiva del acontecer y, por otro, a la erosión que el cambio social produce en los modelos mediadores de la comunicación.

A la producción de los MCM les ha considerado como una doble mediación: por un lado, hacen operaciones de mitificación y, por otro, procesos de ritualización. Nos estamos refiriendo así a las mediaciones *cognitivas* y mediaciones *estructurales*. Se presenta la mediación *cognitiva* cuando se opera sobre el relato y es de carácter *mítico*; y se presenta la mediación *estructural* cuando se trabaja sobre el soporte y es de carácter *ritual*.

En un análisis del texto televisivo se tiene en cuenta un relato sincrónico e hipertextual, es decir, los acontecimientos pueden ser narrados en diferentes espacios y temporalidades e incluso yuxtapuestos. Pero su carácter puede ser mítico o ritual; en el primero se estudia la manera de presentar la información en un repertorio novedad- banalidad; en la segunda, en un repertorio relevancia- irrelevancia.

Las sustancias y las formas como mediación

Se podría decir que entre los 'objetos' y los 'relatos' (Martín S., 1997, p. 138), equivalentes a expresiones y contenidos, como operaciones de mediación, median todavía dos instancias que llamaremos formas, tanto de contenido como de expresión (Eco, 1995, p. 96-97).

En efecto, los *relatos* se producen cuando "los datos se relacionan conceptualmente entre sí de una manera determinada" (Martín S., 1997, p.138), mientras que los *objetos* aparecen cuando "los datos se expresan de una u otra forma en algún soporte material (por ejemplo el papel periódico o la pantalla del televisor) (p.138). Es en este sentido que los relatos son el contenido del producto comunicativo mientras que el objeto (material) es la expresión del mismo.

Sin embargo, la relación conceptual entre los datos, que constituye el sistema *semántico*, es distinta de 'la manera' en que se relacionan, pues en este caso se trata de la forma narrativa o argumentativa, de la *gramática*, lo cual constituye una instancia de mediación más entre el objeto material y el significado. A ésta le llamamos *forma* del contenido.

Por otra parte, el papel periódico o la pantalla del televisor sólo devienen objetos comunicativos en la medida en que son la materia (*sustancia*) expresiva que permite fijar algún tipo de formas expresivas (sistemas de señales), ya sean alfanuméricos o imágenes (sistemas sintácticos), que permiten transmitir o comunicar el significado. Estos últimos sistemas constituyen las *formas* expresivas.

Por tanto, para efectos de nuestro análisis, el *mito* no es equivalente a contenido, sino sólo a la *sustancia del contenido*, es decir, al conjunto de creencias (sistema semántico); mientras tanto, el *rito* incluye tanto las formas de narrar esas creencias (formas de *contenido*) como las formas de expresarlas (formas *expresivas*). En cuanto al soporte material (sustancia *expresiva*), no resulta relevante para el análisis, pues diversos soportes son susceptibles de albergar diversas formas.

La nación como narración

Cuando se habla de la construcción de la nación se trata en realidad de un proceso de adopción de dos gramáticas o dos narrativas: por un lado, la narrativa y la gramática de lo universal, que quiere decir occidental, encarnada en la Iglesia y cuyo código de transmisión

es la escritura latina; por otro lado, la gramática de la nación, representada por el Estado y cuya codificación básica son las lenguas nacionales, con escritura también latina, llamadas lenguas modernas (Bhabha, 2010).

¿Cuáles son esas gramáticas y narrativas? ¿Cómo se han incorporado en Colombia? Las narrativas pueden ser, en su orden histórico, la religión, la ley, la economía, la gramática, la filosofía y las ciencias, las artes y, finalmente, como parte del relato occidental, los medios de comunicación masivos. La adopción de cada una de estas codificaciones constituye no sólo el relato de la nación sino al mismo tiempo la educación y la comunicación sobre la misma.

El Estado es la institucionalidad política de unas poblaciones en un territorio. La población se compone de todos los grupos humanos que por fuerza o de grado están sometidos a dicha institucionalidad. El territorio se compone de todos los recursos físicos dados por la naturaleza, es decir, territorio continental e insular, subsuelo, áreas marinas y submarinas, espacio aéreo, espectro electromagnético y órbita geoestacionaria, elementos naturales que serían, en principio, inenajenables.

De este modo queda configurado el concepto de *Estado-nación* constituido por tres componentes: el Estado, el país y la nación. Y con ello podemos aventurar una definición de Estado-nación, aunque sea provisional y *ad hoc* para nuestros fines de explicación, según la cual un Estado-nación viene a ser *una entidad política soberana que ejerce esa soberanía sobre un territorio llamado país y sobre una población erigida en nación*[1] y, por tanto, toda decisión que pretenda ser política tiene que ser tomada por el Estado o a través de él.

Metodología

Entre los múltiples aspectos que toca el problema y, por consiguiente, entre los diferentes resultados, en este artículo nos referiremos a lo que constituye una lectura educomunicacional de una muestra de textos audiovisuales, la cual comprende todos los componentes del mensaje, haciendo operativo el marco teórico en un esquema de análisis como el siguiente (Tabla 1):

Noticia	*Expresión*	*Expresión*	*Contenido*	*Contenido*
Planos/ Duración promedio	Sustancia	Forma Rito	Forma Rito	Sustancia Mito
1 8/0:10 1.2''	Recursos técnicos	Formas sonoras Formas visuales Formas alfabéticas	-Sección -Géneros informativos -Géneros de opinión -Géneros Interpretativitos -Sujetos Agentes de la Información -Sujetos Objetos de la Información (de quién se habla)	Objetos de la información: Temas (resumen) Orden/desorden Ley/delito Bien/mal Legítimo/ilegítimo Encomiable/censurable Exitoso/fracasado Resultado: El gobierno, como instancia legítima, restablecerá el equilibrio.

Tabla 1. Matriz de análisis de noticiero de televisión
Fuente: Elaboración de los autores

Sin embargo, para efectos de esta presentación solo tomaremos el último componente, es decir, la sustancia del contenido, en términos semióticos, o el mito. Se trata de hacer un

1 Ver la historia del concepto en Hobsbawm (1998: 23-53).

resumen de cada noticia como conflicto, es decir, alguien representando el lado positivo, establecido, normal, etc., y alguien representando el lado disruptivo, negativo, anormal. En una palabra, la dicotomía Redundancia/Entropía, en la que la entropía es lo informativo porque hace la diferencia. Sin embargo, el papel de los medios como institución es volver a la redundancia, a la isostasia, es decir, al orden, a la estabilidad.

Los resultados se obtienen de la descripción del contenido de una emisión del noticiero de 1962 y una fracción más o menos equivalente de una emisión del noticiero RCN del 16 de junio de 2015. De ella se obtienen, en el primer caso, las cuantificaciones que aparecen en la tabla 2 y en el segundo, una reconstrucción del relato.

Noticiero Actualidad Panamericana, 1962: Sustancias del contenido (mito)

El equilibrio tanto en número de noticias como en tiempo (tabla 2) entre temas *económicos*, reducidos prácticamente al éxito empresarial, *políticos*, reducidos a asuntos que tienen que ver con el poder central, y los *internacionales*, que también son políticos y económicos, hablan de un contenido, de un mito, según el cual la nación se compone principalmente de instituciones económicas y políticas, es decir, del Estado y las empresas, como los dos grandes entes que representan la nación, por tanto, las que tienen el deber y la responsabilidad de guiar a la población, de mantener el orden y la armonía y de garantizar la supervivencia de la comunidad llamada Colombia. Por tanto, también son las que merecen el mayor respeto, acatamiento y sobre todo una suerte de inmunidad frente a los ataques posibles de los enemigos de la sociedad que vendrían a ser quienes se opusieran a dicha preeminencia.

La representación del territorio nacional es de las más restringidas; en 10 de las 11 piezas que componen la emisión la región que aparece es Bogotá y solo en una se da cuenta de un acontecimiento fuera de la Sabana de Bogotá, la Feria Agropecuaria de Medellín.

Clase noticias	*Orden de noticia*	*N° noticias*	%	*Tiempo total*	%	*Tiempo promedio*
Corporativa	1	1	8.3	10	1.5	10''
Economía	2, 6, 8,10	4	33.4	215	32.6	54''
Política Nacional	3, 5, 9	3	25.0	210	31.8	70''
Internacional	7, 11, 12	3	25.0	195	29.6	65''
Social	4	1	8.3	30	4.5	30''
Total		12	100.0	660"	100.0	55''

Tabla 2. Noticiero Actualidad panamericana. El mito. Los temas
Fuente: Elaboración de los autores

Como dijimos, la narración indica que esta es una nación de sujetos institucionales, empresariales e internacionales. Pero desde el punto de vista puramente humano, todos ellos son hombres, blancos o mestizos, ilustrados, poderosos y adinerados, como el presidente (piezas 3, 5, 9), parlamentarios (pieza 9), ministros (pieza 11), poetas (pieza 5), gerentes (pieza 6 y 8), militares y obispos (pieza 9), ganaderos y jinetes (pieza 10). Este último caso es el que se resalta de Antioquia, o mejor, del tipo antioqueño, haciendo una diferenciación étnica ligada al territorio y a la actividad económica, como distintivos de estratificación regional de la población colombiana.

Cuando aparecen las mujeres como protagonistas, estas son de la misma condición socio-económica y racial, pero no tienen funciones institucionales o empresariales, sino funciones de caridad, como en la pieza 4, además ejerciéndolas sobre otras mujeres en condición de desamparo y como actividad social apartada de funciones de poder. El problema de las clases sociales sólo se menciona explícitamente en la pieza 3, cuando se habla del desfile "de personas pertenecientes a todas las clases sociales del país". La alusión no tiene por objeto

relievar que existen clases, sino, por el contrario, poner de manifiesto que ese es un problema inexistente por cuanto el presidente tiene el reconocimiento de todos. Cuando aparecen los pobres o los campesinos lo hacen en calidad de adherentes al presidente, al gobierno, a las instituciones, o como beneficiarios de la caridad femenina o destinatarios de la 'nobleza' de espíritu del poeta que quiere fundar un poblado. En todo caso, no aparecen como sujetos sino como objetos de las buenas o legítimas acciones de los poderosos.

Los antioqueños aparecen en la narración noticiosa como promotores de ferias agropecuarias, como finqueros y como chalanes, lo que los diferenciaría étnica, cultural, económicamente de los bogotanos. Las mujeres (de clase alta por supuesto) aparecen como las que agencian la caridad hacia los más necesitados. Los pobres como merecedores de la caridad, la ayuda, la beneficencia, etc., pero no como sujetos de derechos.

En todos los casos, la narración parece sugerir que este es el lugar legítimo que le corresponde a cada grupo en la estructura de la sociedad colombiana, que es ello lo que garantiza su armonía y funcionamiento. Desde luego, los afrodescendientes y los indígenas no tienen lugar en esa estructura social.

Justamente esta manera de narrar la nación como unitaria, como la de las instituciones legítimas que avalan el dominio de las gentes de bien, es la que hace que la estructura del noticiero no necesite reconstruirse desde la lógica inicialmente propuesta en la matriz de análisis como Orden/desorden, etc. Todo el relato aparece como un conjunto de casos de personajes de bien, de orden, cumplidores de la ley, de acciones encomiables, de emprendimientos exitosos y, como *sumun*, que están en posiciones legítimas de dominación.

No hay en la narración quien represente lo contrario, No existe oposición política ni mucho menos armada. No existe la protesta social. No existe nada que pueda dar cuenta de las contradicciones y menos de las propuestas alternativas de sociedad. Pero tampoco existen los desórdenes normales de toda sociedad. La violencia cotidiana, el delito, lo ilegítimo, lo censurable, el fracaso, son borrados de la vida social, pues el ideal del Frente Nacional consiste precisamente en que las clases responsables de la violencia puedan dominar en paz. Lo contrario (los pobres, los campesinos y las mujeres) es subsumido como la parte subordinada de la estructura, pero, sin embargo, necesaria, además de ser una condición aceptada por los sujetos que la sufren. Lo diferente (los afrodescendientes, los indígenas, los extranjeros) simplemente no existen. El mito, el derecho a dominar de quienes efectivamente dominan, aquí no se impone como la mejor versión sino como la única versión posible. En eso consiste la mitificación como mediación cognitiva.

Noticias Rcn, 2015: Sustancias de contenido (mito):

En el caso de los noticieros de 2015, el esquema agonístico y antagónico representado en la dicotomía Bien/mal; Legítimo/ilegítimo; Orden/desorden; Ley/delito; Encomiable/censurable; Exitoso/fracasado es completamente claro, ya no sólo en términos del éxito y el fracaso, como ideal capitalista, sino como amigo y enemigo.

En efecto, en la muestra actual, compuesta de un fragmento de titulares y 17 noticias, es clara la existencia de un enemigo identificable que son las Farc en 10 de los 17 casos (piezas 5-11, 14, 15, 17). Pero no se trata sólo de un enemigo del Estado, de las instituciones, como cuando ataca a la fuerzas militares y de policía, sino de un enemigo de la población, , pues según el relato, los pobladores son manipulados por la guerrilla, actuando más como rehenes que como sujetos (pieza 6). Si lo hicieran autónomamente, serían aliados de las Farc, es decir, enemigos.

Pero las Farc no sólo son el enemigo del Estado y la población, sino del territorio, pues son sus agresores a raíz de la contaminación causada a la vegetación y a las aguas a través del derrame de petróleo producido por sus atentados contra los oleoductos (pieza 11). En una palabra, las Farc son el enemigo total de "la patria", que es el nombre sentimental con el que se identifica el Estado-nación.

Aun así, la satanización no termina ahí, sino que también se presenta a dicha organización como enemiga de la humanidad entera, pues se resalta que deberán responder por la comisión de delitos de lesa humanidad, con lo cual la lucha contra las Farc no es sólo por la patria sino por toda la humanidad (pieza 14).

El segundo enemigo identificable es Venezuela (piezas 2-5); se presenta a su gobierno como una amenaza directa al territorio y a la población colombianos a través de la rectificación de un mapa que altera los límites fijados por un tratado anterior entre Colombia y Venezuela. El Vicepresidente de Colombia invoca la unidad de todos los colombianos, incluyendo a la oposición, para defender a la patria.

A propósito, este llamamiento se debe a que, aunque no está en este relato, en la misma noticia, aparece la figura del expresidente Uribe, situado del lado 'correcto', en el primer término de la dicotomía y situando a su vez al presidente Santos del lado opuesto, o sea prácticamente en el mismo lugar de Venezuela y de las Farc. Esto significa que no sólo estar de parte del enemigo, sino incluso dialogar con el enemigo, convierte a los agentes en enemigos de la patria.

Por otro lado, en la pieza 17 se construye un relato antagónico entre el Congreso de los Estados Unidos, de mayoría republicana, y el gobierno presidido por los demócratas, en el cual se cuestiona el apoyo de dicho gobierno al proceso de paz en Colombia. En este caso, la derecha republicana aparece 'del lado correcto de las cosas', mientras el gobierno de Obama aparece del lado incorrecto, es decir, en el mismo lugar del gobierno colombiano, el venezolano y, por extensión, de las Farc, pues se considera la negociación como una concesión al terrorismo.

El relato va pues escalando en la construcción del enemigo: desde las Farc se pasa a Venezuela, luego se pasa al gobierno colombiano que quiere negociar la paz con los enemigos y sus aliados (Venezuela), hasta llegar al gobierno de Obama que apoya dicha negociación.

En todos los casos, sin embargo, la solución, la restauración del equilibrio, reside en la acción de las autoridades y las instituciones, ya sea en la ayuda, el diálogo o la acción de la fuerza armada del Estado.

Aun así, siempre queda una respuesta implícita en el relato que a veces se hace explícita: el relato va encaminado a lo que debería ser el final construido consecuentemente con la lógica del mismo, o sea hacia aplicación de la ley y la fuerza a toda manifestación opositora, puesto que si estas no son de la guerrilla son de gente manipulada por la guerrilla o son partidarios de ella; seguidamente, respuesta militar contra Venezuela y, finalmente, alianza con los sectores guerreristas del Congreso de los Estados Unidos.

¿Quiénes son finalmente, según este relato, los personajes de la vida nacional? Por un lado, los agentes institucionales, desde el presidente y los ministros, hasta los agentes de la fuerza pública y de la justicia, especialmente estos últimos, es decir, los agentes de la represión. Por otro lado, los gobernantes extranjeros que fungen como una especie a la vez de amigos ambiguos (el presidente de Venezuela y el de los Estados Unidos), al respaldar los diálogos. Finalmente, los delincuentes, tanto comunes como políticos, incluyendo algunos agentes institucionales.

Los agentes sociales, los pobladores, los campesinos, los indígenas, los afrocolombianos, son siempre víctimas, tanto los del Cauca como los de la Guajira o los soldados rasos, pero no víctimas del sistema, de las instituciones o de la sociedad, ni de la guerra, sino de los enemigos (de Venezuela o de las Farc). Los empresarios, los sindicalistas, los trabajadores, los artistas, los intelectuales, los maestros, no son parte de este relato.

¿Y cuáles son los territorios? En primer lugar, los de la Guajira, pero por ser limítrofe con Venezuela, sólo ahí son parte fundamental de Colombia; los del Cauca, por referencia a las Farc; los de Norte de Santander, por la misma razón; los de Nariño, por los atentados de las Farc contra los oleoductos; los de Antioquia, por el caso del clan Úsuga y los falsos positivos, es decir, por las acciones de los delincuentes 'no políticos'. En segundo lugar, Bogotá, como sede de la representación institucional, del poder. El país se dividiría entre las zonas del poder

central y zonas de conflicto. El resto parece no existir. Entre centro y periferia no parece haber regiones 'normales'.

Conclusión: del infractor inexistente al enemigo omnipresente

En cuanto al discurso, en el noticiero de 1962 es bien claro el predominio del contenido trascendental sobre el situacional. Se transmiten grandes ideales como patria, democracia, república, moral y sobre todo progreso y desarrollo. Lo más evidente es la presencia de los agentes empresariales como sujetos-objeto de la información en una proporción más importante en 1962 que en los noticieros actuales, y dentro de los empresarios, los de la industria, más que los del sector financiero y el comercial Esto corresponde a una época en la cual el país está entrando en un nuevo intento de modernización, entendida como industrialización, urbanización, escolarización y, sobre todo, ampliación del mercado interno.

Es claro el contraste entre el país de la paz creado por el frente nacional que narran los noticieros del año 1962 y el país del conflicto que narran los noticieros actuales; entre el país de las instituciones estables y de las empresas nacionales de los primeros y el país de la fuerza pública y los delincuentes amenazantes actuales; entre el país de las regiones que producen (ganaderas, agrícolas, industriales, comerciales) y el país de las regiones en conflicto. Es evidente el contraste entre el país que entra en la modernización y el que está permanente amenazado. Entre el país que exhibe fuertes instituciones republicanas y el que exhibe la necesidad de una fuerte militarización para mantenerlas.

Es por esto que podemos decir que pasamos del infractor inexistente en los noticieros de 1962 al enemigo omnipresente en los actuales, de la autocomplacencia en 1962, al estado de amenaza manifiesta en la actualidad. Esto nos mantiene en estado de alerta y de defensa permanentes; pero lo que parece sugerir el relato actual es que lo que nos falta es pasar de este estado a uno de ataque definitivo para eliminar al enemigo, no para negociar con él. Desde este punto de vista, el relato mediático actual parece reivindicar la guerra o el exterminio del adversario como condición deseable o posible.

Bibliografía

Anderson, B. (2005). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.

Bhabha, H. (2010). *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Madrid: Siglo XXI.

Carrillo, A.M. y Montaña, A. M. (2006). *"Vértigo y ficción, una historia contada con imágenes. Noticieros de televisión en Colombia, 1954-1970"*, Signo y pensamiento, Vol. XXV, 48 (135-147), Bogotá, PUJ, enero-junio.

Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general* [5ª Ed.]. Barcelona: Lumen.

Herrán, María T. (1991), *La industria de los medios de comunicación en Colombia*, Bogotá, Fescol.

Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.

López de la Roche, F. (2004). *Historia: "Presentación del dossier sobre historia de los medios de comunicación social y el periodismo en Colombia",* Crítica 28 (7-26), Bogotá, Uniandes, julio-diciembre.

Martín Serrano, M. (1993). *"La mediación de los medios"*. En: Moragas, M. (Ed.). *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: G.Gili.

Martín Serrano, M. (1997). *"La mediación de los medios"*. En: Martín-Barbero, J. y Armando Silva (Compiladores). *Proyectar la comunicación*. Bogotá: Unal-Tercer Mundo.

Martín Serrano, M. (2009). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.

Narváez, A. y Arbeláez, O. (2013). *Educación mediática y nación en Colombia. Informe final*. Bogotá: CIUP-UPN. Inédito.

Narváez, A. y Arbeláez, O. (2014). "Nación y narración mediática: El relato publicitario de la RNC y Caracol Radio". En: *Comunicación, cultura y política*, vol. 5, 2 (101-123). Bogotá, EAN, Julio-diciembre, ISSN 2145-1494. En: http://edicionesean.ean.edu.co/index.php/es/revistas/revistas-impresas/comunicacion-cultura-y-politica/23-publicaciones/399-revista-comunicacion-cultura-y-politica-volumen-5-numero-2-julio-y-diciembre--de-2014

Narváez, A. y Arbeláez, O. (2014). "*Medios digitales globales y comunicación analógica local", Escribanía* 17, 2 (45-60), Manizales, Universidad de Manizales, julio-diciembre.

Rincón, O. (2001). *Colombia: marca no registrada*. En: RINCÓN, O. (Coordinador). *Relatos y memorias leves de nación*. Serie *Cuadernos de Nación*. Bogotá: Mincultura, 2001. pp. 11-39.

Zapata, M. y Ospina, C. (2005). *Cincuenta años de la televisión en Colombia. Una era que termina. Un recorrido historiográfico*. En: Revista Historia Crítica. No. 28 (105-126). Bogotá: Universidad de los Andes.

Biografía

Ana Carmenza Romero Peña. Magister en Educación, Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Fonoaudióloga, Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Coinvestigadora del proyecto: *Educación mediática y nación en Colombia: la narración y la institucionalización audiovisual*. Proyecto DPG-393-15, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Ciup).

Correo electrónico: anacromerop@hotmail.com; acromero@pedagogica.edu.co

Ancízar Narváez Montoya. Doctor en Educación, Magister en Comunicación Educativa, Licenciado en Ciencias Sociales. Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del Proyecto: *Educación mediática y nación en Colombia: la narración y la institucionalización audiovisual*. Proyecto DPG-393-15, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Ciup).

Correo electrónico: ancizar.narvaez@gmail.com; anarvaez@pedagogica.edu.co

A práxis do jornalista na área de interface da comunicação e educação

UFPR

Aline T. Amaral Horn
hornaline@gmail.com

Rosa Maria Dalla Costa
rmdcosta@uol.com.br

Resumen

El artículo presenta los principales resultados de un estudio cuyo objetivo fue investigar el desempeño del periodista en un proyecto de comunicación y la educación, *Televisando*. El principal objetivo teórico en el área de producción de médios, concepto propuesto por Soares (2014) que incluye los programas producidos teniendo en cuenta el parámetro de la educomunicación. Los instrumentos metodológicos empleados, formularios y entrevistas se aplicaron a periodistas y redactores de la sede de la televisión RPC TV y la información recogida se sistematizaron siguiendo los principios de la investigación cualitativa y cuantitativa de los autores Alves-Mazzotti y Gewandsznajder (1999) y Santos (2009). El análisis de los informes de Bardin (1977) considera el punto de referencia propuesto por Hernandes (2006) y Soares (2011). Entre los principales resultados, a pesar de la experiencia de trabajar en el proyecto relacionado con "nuevas experiencias" y "enfoque a la escuela," el periodista no es visto como un mediador acciones educomunicativas. A partir de la comprensión de que la participación de esta escuela profesional mucho depende de las propias empresas de iniciativa, el término periodista edu-comunicador, diseñado en la investigación, pretende poner de manifiesto el compromiso del periodista como agente en el proceso de aprendizaje y la formación de los sujetos, así como atenuar la dicotomía entre la comunicación y la educación latente en la forma de hacer periodismo.

Palabras clave:

periodista; comunicación; educación; educomunicación; televisión.

Abstract

The article presents the main results of a research that aimed to investigate the journalist's way to work in a project of communication and education, Televisando. The main theoretical goal in the area of intervention media production concept proposed by Soares (2014) that includes programs produced by the media from educommunication parameter. The methodological tools used, forms and interviews were applied to journalists and editors of the RPC TV and the information collected were systematized following the principles of qualitative and quantitative research of the authors Alves-Mazzotti and Gewandsznajder (1999) and Santos (2009). The analysis of reports from Bardin (1977) considered the theoretical proposed by Hernandes (2006) and Soares (2011). Among the main results, despite the experience of working on the project be related to "new experiences" and "approach to school," the journalist is not seen as

an educommunication mediator. From the understanding that engagement of this professional school much depends on the corporations themselves initiative, the term journalist-educommunication, designed in the research, aims to highlight the journalist's commitment as an agent in the process of learning and training of the subjects, as well as attenuate the dichotomy between communication and latent education in the way of doing journalism.

Keywords:

journalist; communication; education; educommunication; television.

Resumo

O artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar a atuação do jornalista em um projeto de comunicação e educação, o Televisando. O referencial teórico principal baliza-se na área de intervenção produção midiática, conceito proposto por Soares (2014) que abarca programas produzidos pelas mídias a partir do parâmetro educomunicativo. Os instrumentos metodológicos utilizados, formulários e entrevistas, foram aplicados a jornalistas e editores-chefes das sedes da RPC TV e as informações coletadas foram sistematizadas seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa dos autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) e Santos (2009). A análise das reportagens a partir de Bardin (1977) considerou o referencial proposto por Hernandes (2006) e Soares (2011). Entre os principais resultados, apesar da experiência de trabalho no projeto estar relacionada a "novas experiências" e a "aproximação com a escola", o jornalista não é visto como um mediador de ações educomunicativas. A partir da compreensão que o engajamento desse profissional na escola em muito depende da iniciativa das próprias corporações, o termo jornalista-educomunicador, idealizado na pesquisa, visa ressaltar o compromisso do jornalista como agente transformador no processo de aprendizagem e formação dos sujeitos, assim como atenuar a dicotomia entre a comunicação e educação latente no modo de fazer jornalismo.

Palavras-chave:

jornalista; comunicação; educação; educomunicação; televisão.

Introdução

Tendo em vista que a Educomunicação é um campo do saber que constitui um conjunto de ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver *ecossistemas comunicativos* que garantam possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (SOARES, 2011, p. 36), o artigo apresenta os principais resultados de uma pesquisa[1] que analisa os modos de produção da reportagem em propostas educomunicativas, buscando entender como o jornalista – produtor de conhecimento e agente do interesse público pode questionar e intervir a sua própria atuação no modo de tratamento da

1 Dissertação de mestrado – "A Educomunicação e a atuação do jornalista: um estudo sobre o projeto *Televisando*" – realizada no Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (PPGCOM/UFPR) sob orientação da Profª Drª Rosa Maria Dalla Costa, entre 2014 e 2016.

informação. Um dos principais autores da Educomunicação, Ismar Soares de Oliveira (2014), reconhece a ausência de pesquisas relacionadas à "produção midiática", área de intervenção que investiga os produtos da mídia produzidos a partir do âmbito educomunicativo. A escassez de pesquisas nesse viés de estudo, sinaliza a emergência por investigações acerca do trabalho dos jornalistas voltado à formação crítica e dialógica dos cidadãos, para que atuem também como educomunicadores.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar de que forma o jornalista incorpora um projeto de comunicação e educação a sua realidade profissional. Já os objetivos específicos, foram os seguintes: 1) identificar como o envolvimento do jornalista no Televisando orienta o seu modo de fazer jornalismo; 2) compreender como o jornalista concebe de forma diferenciada as reportagens do Televisando em relação às demais notícias do telejornal e, 3) verificar como os recursos audiovisuais são utilizados pelos jornalistas nas reportagens do projeto. Adotou-se a denominação jornalista-educomunicador, para fazer referência aos jornalistas que atuam como educomunicadores, principalmente, quando se deparam, no mundo de trabalho, com projetos de âmbito educomunicativo.

1. Objeto de estudo

O *Televisando*, objeto de estudo da pesquisa, é um projeto de comunicação e educação desenvolvido pela Rede Paranaense de Comunicação (RPC TV)[2] e Instituto do Grupo Paranaense de Comunicação (GRPCom)[3] em parceria com Secretarias Municipais da Educação do Paraná[4] e Instituições de Ensino Superior paranaenses, que propõe a realização de atividades nas escolas da rede municipal a partir de reportagens especiais, produzidas pelos jornalistas da RPC TV, exibidas quinzenalmente nos telejornais locais *Paraná TV* 1º e 2º edição (12h e 19h, respectivamente). Os alunos assistem às notícias em casa com seus pais e, posteriormente, os professores, em sala de aula, propõem atividades (redação e/ou ilustração) relacionadas ao tema abordado nas reportagens.

Embora se reconheça que esse projeto seja produto de uma emissora autônoma e afiliada de uma das maiores corporações de comunicação do mundo, a *Rede Globo de Televisão,* e que, portanto, possa reforçar motivações institucionais e de marketing, trata-se de uma iniciativa de responsabilidade social, que visa à aprendizagem e o exercício crítico da comunidade. Ao propor a aproximação dos campos da comunicação e educação e, por consequência, de seus agentes envolvidos - jornalista, educador, aluno e educomunicador - entende-se que o estudo sobre o modo de fazer jornalismo e as particularidades da produção de reportagens com fins educomunicativos, pode contribuir para a mediação crítica e criação de espaços que oportunizem o diálogo e a reflexão, tanto na cultura escolar, como também nas relações sociais: família, amigos e sociedade.

Percurso metodológico

A pesquisa bibliográfica baseou-se nos principais conceitos teóricos relacionados à Educomunicação, televisão, jornalismo e educação dos seguintes autores: Soares (2011), Hernandes (2006) e Gómez (2014). Já as informações coletadas na pesquisa foram sistematizadas seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa dos autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) e Santos (2009).

Na primeira etapa da pesquisa, de caráter quantitativo, formulários (Apêndice A) foram enviados via e-mail institucional aos jornalistas envolvidos no *Televisando* de todas as regio-

2 Emissora de televisão paranaense afiliada da Rede Globo.

3 Organização da sociedade de civil de interesse público (Oscip).

4 Estado da região Sul do Brasil.

nais do Paraná. Já na segunda etapa, de caráter qualitativo, as entrevistas semiestruturadas foram enviadas por e-mail a todos os editores-chefes das redações locais da RPC TV das regionais onde o projeto é vigente. Posteriormente, as entrevistas foram realizadas pessoalmente com cinco jornalistas (um produtor/coordenador de reportagem, três repórteres e um repórter cinematográfico).

Dentre as regionais do Paraná, Londrina[5] foi delimitada como ambiente de estudo, pois adotou-se como critério a regional que apresentasse uma mesma equipe de jornalistas envolvidos no *Televisando*. Apesar de o projeto não existir em Curitiba[6], a cidade também foi considerada como recorte de pesquisa, porque algumas reportagens são elaboradas na capital de acordo com a escala do dia na redação, alternando os profissionais envolvidos na produção das reportagens. Após a aplicação dos formulários e realização de entrevistas, os resultados indicaram que as reportagens do *Televisando* apresentam similaridade em relação às demais reportagens do telejornal e que o conceito de interface da comunicação e educação é pouco conhecido pelos jornalistas do projeto, o que levou a crer que a utilização dos recursos audiovisuais não necessariamente tem como ponto de partida o parâmetro educomunicativo. Entendendo que a análise de produtos audiovisuais incorpora outros recursos além do texto, optou-se pela análise de conteúdo das cinco reportagens exibidas em Londrina, considerando a concepção heurística, idealizada por Bardin (1977) como pilar norteador da investigação, a fim de enriquecer a tentativa exploratória e aumentar a propensão à descoberta, "para ver o que dá". As categorias de análise das reportagens recorrem às estratégias de gerenciamento de nível de atenção – arrebatamento, sustentação e fidelização – referencial proposto por Hernandes (2006), e às categorias da Educomunicação – democratização, dialogicidade, expressão comunicativa e gestão compartilhada dos recursos da informação – produzidas a partir do aporte teórico de Soares (2006).

Resultados

Entre os resultados desta pesquisa, identificou-se que os jornalistas envolvidos no *Televisando* produzem as reportagens de acordo com a "escala" do dia, e não por afinidade ou interesse pessoal. Entretanto, na regional de Londrina, há uma equipe fixa do projeto e as notícias são tratadas de forma diferenciada em relação às demais matérias do telejornal nas etapas de produção e de reportagem. Para os jornalistas, as reportagens do projeto apresentam uma linguagem mais acessível, porque são direcionadas aos alunos e professores, embora haja uma preocupação tanto em atender os interesses do público em geral, quanto em não perder a audiência. Já o envolvimento no *Televisando* não gera alterações significativas no dia a dia na televisão, mas, por outro lado, os jornalistas alegam que além do excesso de trabalho, o projeto é visto como algo a mais no dia a dia da redação.

Verificou-se que não são produzidas, necessariamente, matérias específicas para cada regional, ou seja, uma mesma reportagem do *Televisando* pode ser divulgada em mais de uma localidade. Em outros casos, algumas reportagens são adequadas à grade do telejornal de outras regionais do Paraná sem apresentar vinheta ou fala do apresentador que associe a reportagem ao projeto. As matérias são consideradas "especiais" por apresentarem um viés didático e uma abordagem específica – dentro de uma temática que varia a cada edição e tempo determinado (3 meses) –, um tempo maior de exibição e por possuir uma linguagem mais explicativa. Em nenhum momento a educomunicação é citada como conceito fundamental que pauta projetos educomunicativos e, apesar dos termos "educadores" e "alunos" serem constantes, não houve menção do "jornalista" como agente participante do processo de mediação entre a escola e a mídia. Apenas um jornalista afirmou ser necessário fazer cursos para

5 Cidade situada na região norte do Paraná.

6 Capital do Paraná.

trabalhar com a produção das reportagens para o projeto, mas, ainda assim, a experiência de trabalho no *Televisando*, segundo os próprios jornalistas, está relacionada a "novas experiências" e a "aproximação com a escola".

O engajamento do jornalista em ações que visam a criticidade do público, o fomento ao diálogo, assim como o maior aprofundamento sobre a proposta da educomunicação, em muito depende da iniciativa das próprias corporações em não somente implementar tais práticas no contexto empresarial, mas também, priorizar o investimento na formação continuada em mídia-educação desses profissionais da comunicação, assim como oportunizar, no ambiente de trabalho do jornalista, a interação com os educadores por meio do compartilhamento de conhecimentos e experiências da cultura escolar. Na análise detalhada dos recursos audiovisuais, o exame minucioso das reportagens permitiu constatar que a predominância das categorias da educomunicação é insuficiente para caracterizar as matérias como educomunicativas. Por outro lado, identificou-se que o uso das estratégias de gerenciamento de nível de atenção (maior número de cortes, uso de infográficos, imagens chamativas, entre outros), em consonância com os conceitos propostos pelas categorias da educomunicação, é relevante para potencializar o viés educomunicativo das reportagens.

As matérias produzidas por jornalistas das regionais onde o projeto está presente (Londrina) se diferenciaram daquelas elaboradas onde o *Televisando* não está vigente (Curitiba) pelas seguintes evidências: 1) maior incidência das categorias expressão comunicativa e gestão compartilhada da informação; 2) criatividade mais apurada na utilização dos recursos audiovisuais; 3) produção das reportagens em escolas e centros educacionais; 4) linguagem utilizada mais informal e coloquial; 5) as reportagens são leves, descontraídas e estão em formato "*happy-end*"; 6) iniciativas individuais de profissionais que têm uma compreensão diferenciada, de identificação e, até mesmo, uma ligação afetiva com o projeto, pelo maior envolvimento em outras edições. Verificou-se que os recursos audiovisuais não são explorados em seu maior potencial por três motivos centrais: 1) dificuldade de definição do que seja uma reportagem educomunicativa; 2) predominância do formato jornalístico televisivo tradicional (*off*, passagem, sonora); 3) pouca liberdade dentro da cultura institucional por parte dos jornalistas para produção de conteúdo que tenha como pilar a inovação e a criatividade. Embora a utilização dos recursos audiovisuais não necessariamente tenha como ponto de partida o parâmetro educomunicativo, esse conjunto de incidências evidencia que as reportagens, especificamente, das regionais onde o projeto é vigente, são mais próximas da proposta educomunicativa do *Televisando*.

O jornalista, inserido nas ações do projeto de comunicação e educação estudado na pesquisa, aparece timidamente, como coadjuvante. Não se associa a figura desse profissional a de um mediador de ações educomunicativas, agente transformador que integra todo o processo de aprendizagem e formação dos sujeitos. Entre os resultados levantados, pode-se afirmar que a dicotomia entre a comunicação e a educação, latente no mundo de trabalho do jornalista, se acentua frente às restrições profissionais que limitam a sua atuação em projetos institucionais que propõem a interface dessas duas áreas do conhecimento.

Considerações finais

A presente pesquisa levanta uma questão primordial a ser discutida: a emergência para que programas de comunicação e educação sejam desenvolvidos pelos veículos de comunicação, incluindo a participação ativa dos jornalistas, por meio da área de intervenção da educomunicação denominada "produção midiática" (SOARES, 2014). Ou seja, é preciso valorizar a figura jornalista-educomunicador, termo idealizado na investigação, para ressaltar seu compromisso como agente transformador, que além de conceber conteúdos noticiosos em consonância com os propósitos da educomunicação, promove espaços de diálogo dentro da instituição do qual faz parte, na escola e na sociedade em geral.

A partir da reflexão levantada por Moretzsohn (2007, p. 17) em relação à necessidade de tratar uma questão fundamental no jornalismo: explorar as possibilidades deste profissional superar, no contexto de suas rotinas profissionais, o caráter imediato dos fatos para oferecer ao público elementos de reflexão, a continuidade da pesquisa parte dos seguintes questionamentos: O que pode ser feito para caracterizar efetivamente uma reportagem como educomunicativa? De que forma pode encontrar alternativas dentro da cultura organizacional para atuar como um jornalista-educomunicador e dialogar com a sociedade?

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo, Brasil: Editora Pioneira

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70

GÓMEZ, G. O (2014). *Educomunicação*: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo, Brasil: Paulinas

MORETZSOHN, S. (2007). *Pensando contra os fatos – Jornalismo e Cotidiano:* do senso comum ao senso crítico. Rio de Janeiro, Brasil: Revan

SANTOS, T. S. (2009). Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas tecnológicas para a pesquisa social. *Sociologias,* ano 11, n. 21 (pp. 120-139)

SOARES, I. O. (2011). *Educomunicação- conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo, Brasil: Paulinas.

_.(2014). Construção de roteiro de pesquisa a partir dos livros da Educomunicação (Editora Paulinas). *Comunicação & Educação*, ano 19, n. 2 (pp. 135-142)

Biografia

Aline Tainá Amaral Horn. Jornalista e mestra pelo Programa de Pós Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (PPGCOM) na linha de pesquisa Comunicação, Educação e Formações Socioculturais. Integra o grupo de pesquisa internacional sobre as novas práticas jornalísticas, decorrente de um convênio entre o programa JADN – Journalisme à l'heure du numérique – Université Lumière Lyon 2 (França) e CLICK-UFPR/INCOM-UTP. E-mail: hornaline@gmail.com

Rosa Maria Cardoso Dalla Costa. Prof.ª Dr.ª do Programa de Pós Graduação em Comunicação e Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGCOM/PPGE). Jornalista (MT 16792/65/54) e Advogada (OAB/PR 67.414). Doutora em Sciences de l'Information et de la Communication (Université de Paris VIII, 1999) e Pós-Doutora em Comunicação pela Maison des Sciences de l'Homme - Paris Nord (2008). E-mail: rmdcosta@uol.com.br

Dar voz a los estudiantes en los medios escolares

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Juan Carlos Ceballos Sepúlveda
juan.ceballos@upb.edu.co

Beatriz Elena Marín Ochoa
beatrize.marin@upb.edu.co

Resumen

Los medios escolares son una puerta de entrada de la comunicación en la escuela y una alternativa para hacer de esta práctica un ejercicio educativo en clave ciudadana. Desde esta perspectiva, los estudiantes que participan en estas experiencias pueden formarse como productores de contenidos significativos, con el propósito de generar procesos de diálogo entre los integrantes de la comunidad educativa y con el contexto social en el que está ubicada la institución educativa, IE.

Bajo este enfoque se ejecutó el proyecto de Medios escolares, por parte del Grupo de Investigación en Comunicación Urbana, GICU, de la UPB, entre mayo y noviembre de 2015, en 19 IE, en Medellín, Colombia.

El objetivo que se planteó fue: producir medios de comunicación de manera participativa e incluyente con estudiantes y maestros de IE oficiales de Medellín, de tal manera que posibilite la apropiación de valores y actitudes ciudadanas, en el marco de las Jornadas Complementarias.

Con la idea de respetar la particularidad e identidad de cada IE, se aplicaron talleres bajo un enfoque de comunicación/cultura, que siguió las fases de: Precontexto, Leer los textos, Decir con sentido y Generar la conversación, con el fin de favorecer el reconocimiento de los contextos sociales y de la escuela, para producir contenidos propios de los estudiantes con la posibilidad de darlos a conocer por medio de diferentes lenguajes de la comunicación,

Al final del proceso se entregaron 19 Agendas escolares y se produjeron cuatro canales en Youtube, un corto metraje, 15 programas de radio, un periódico escolar, un blog con la historia del barrio, una obra de teatro y una agencia de noticias. Estas experiencias permitieron una mejor apropiación de la comunicación, para expresar sus propios temas y compartirlos con la comunidad educativa.

Palabras clave:

Medios escolares; comunicación; educación; ciudadanía; mediaciones.

Abstract

The scholar media is a school communication entrance port and an alternative to achieve from this practice an educative exercise in citizen code. From this perspective the students that participate in these experiences may educate as meaning content producers with the purpose of generating dialogue processes among the participants of the educative

community and with the social context where it is the educative institute located, EI.

From this focus a scholar media project was carried out by the Urban Communication researching group, GICU, at UPB, between May and November of 2015, in 19 public EI in Medellin, Colombia.

The outlined objective was: to generate media communication jointly liable and inwardly with the students and teachers from public EI of Medellin, giving them the possibility of the appropriation of values and citizen attitudes in the complementary journal frame.

With the idea of respecting the particularity and identity of each EI, workshops were applied under a communication/culture focus that followed the phases of: Pre-context, to read the texts, to say with a meaning and to generate the conversation, aiming to favor the recognition of the social contexts and the school, in order to produce students self-contents with the possibility of letting them being known by different communication languages.

At the end of the process 19 scholar agendas were given, and four YouTube channels, a one short film, 15 radio programs, one scholar newspaper, a one blog with the neighborhood story, a one play and a one news agency were produced. These experiences allowed a better appropriation of the communication language to express their own topics and to share them with the educative community.

Keysword:

Scholar media; communication; education; citizenship; mediations.

Resumo

As mídias escolares são uma porta de entrada da comunicação e uma alternativa nas escolas para fazer desta prática um exercício educacional em chave cidadã. Desta perspectiva, podem ser formados os estudantes que participam destas experiências como produzindo de conteúdos significantes, com o propósito de diálogo gerador processa entre os sócios da comunidade educacional e com o contexto social no um que a instituição educacional, IE, fica situada.

Debaixo deste foco foi executado o projeto de Meios escolares, por parte do Grupo de Investigação em Comunicação Urbana, GICU, de UPB, entre os meses de maio e novembro de 2015, em 19 IE, em Medellín, a Colômbia.

O objetivo no que pensou era "produzir mídia em um modo de participatory e incluyente com os estudantes e professores de IE os funcionários educacionais de Medellín, de tal um modo que facilita a apropriação de valores e atitudes cívicas, na marca dos Dias Complementares."

Com a premissa de com respeito à particularidade e identidade de cada instituição educacional, lojas eram aplicadas debaixo de um foco de comunicação / cultura que você / que seguiu as fases de: "Precontexto", "Ler os textos", "Dizer com senso" e "Gerar a conversação", com o propósito de favorecer o reconhecimento dos contextos sociais e da escola, produzir característica de conteúdos dos estudantes com a possibilidade dos dar saber por meio de idiomas diferentes da comunicação: textual, visual, auditivo, hipertextual.

Ao término do processo renderam eles 19 Calendários escolares e quatro (4) canais aconteceram em Youtube, uma (1) metragem curta, 15 programas de rádio, um (1) jornal escolar, um (1) blog com a história do

bairro, um (1) jogo e uma (1) agência de notícias. Estas experiências permitiram uma apropriação melhor dos idiomas da comunicação, expressar os próprios tópicos deles/delas e os compartilhar com a comunidade educacional.

Palavras chaves:
Meios escolares; comunicação; educação; cidadania; mediações

Introducción

El Grupo de Investigación en Comunicación Urbana, GICU, de la facultad de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia, ejecutó para la Alcaldía de Medellín el Proyecto de Medios escolares, entre los meses de mayo y noviembre de 2015. Era la oportunidad de estar en 20 Instituciones Educativas, IE, públicas donde se realizaron 50 talleres en cada una, con 15 estudiantes en promedio; para aplicar una metodología de trabajo basada en una tesis de Doctorado[1]. El proyecto se denominó *Comunicación para la conversación* y su propósito era formar a los estudiantes y maestros como productores de sentidos. La intención era motivarlos a producir contenidos de interés para generar procesos de diálogo y discusión entre los integrantes de la comunidad educativa y los habitantes de los barrios donde se ubica la IE.

De estas IE, situadas en barrios populares y en un corregimiento[2]; solo algunas de ellas tenían proyectos de medios escolares. La propuesta de *Comunicación para la conversación* era cambiar enfoques instrumentales y divulgativos que prevalecen en este tipo de experiencias por el de las mediaciones desde la comunicación (Martín Barbero, 1998) y por una educación problematizadora, expuesta por Freire (1985), para establecer así un vínculo Comunicación/Educación para formar estudiantes en la capacidad de proponer sus temas, hacer lectura de contextos educativos y sociales, y apropiarse de lenguajes de la comunicación. Para lograr el objetivo del proyecto se estructuró una metodología, dividida en fases, así:

- **Contexto:** reconocer el contexto de la IE y su contexto social.
- **Leer los textos:** investigar. Se capacita a los participantes en entrevista, consulta de documentos y acercamiento a lugares.
- **Decir con sentido: producir.** Momento de la elaboración de contenidos, los estudiantes se asumen como "productores de sentido" de sus relatos.
- **Generar la conversación:** publicar los contenidos para el conocimiento de la comunidad educativa y los habitantes de los barrios, con el propósito de generar procesos de diálogo y reflexión entre los destinatarios.
- **Reiniciar el cuento:** volver a empezar el proceso, para garantizar la continuidad de la propuesta.

Para lograr lo anterior se trabajó el taller, como propuesta pedagógica, porque permitía la construcción colectiva, del medio escolar, con los estudiantes.

En este proyecto participaron como talleristas 10 estudiantes de la facultad de Comunicación Social- Periodismo, integrantes de semilleros de investigación vinculados al GICU y cinco (5) egresados, cuatro (4) de ellos con postgrado. Esta experiencia permitió a los talle-

1 El proyecto se fundamenta en la tesis doctoral "Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las Mediaciones", (Ceballos, 2015) defendida por en septiembre de 2015 en el Doctorado en Comunicación de la UNLP, dirigida por la Dra. Beatriz Elena Marín Ochoa y codirigida por la Mag. Paula Morabes.

2 Medellín está dividida en 16 comunas y cinco (5) corregimientos. Las comunas a su vez están conformadas por barrios y los corregimientos son territorios en las afueras del casco urbano, con vocación rural.

ristas: tener un acercamiento y una comprensión de las complejas realidades educativas y sociales, reflexionar sobre potencialidades formativas que tiene la comunicación en la escuela y, sobre todo, generar procesos de apropiación de la palabra en los estudiantes de IE y reconocerlos en su papel de ciudadanos activos.

Descripción del caso

Mapear el colegio y el barrio

El proyecto *Comunicación para la conversación* debía ser flexible, de manera que se adaptara a las particularidades institucionales y del contexto social. Cada tallerista tuvo uno o, en algunos casos, dos colegios. Se empezó el proceso con la fase de Contexto en la que se hizo un mapeo de la IE y del barrio, para identificar temas de los estudiantes (en su mayoría entre 12 y 16 años): La historia del colegio y asuntos relacionados con infraestructura, tecnología y acoso escolar fueron temas **institucionales**. Por su parte, los relacionados con sexualidad, drogadicción y miedo a quedarse solos eran los temas basados en sus experiencias de vida.

En el **contexto social**, emergieron: el consumo de drogas y el fenómeno del microtráfico y la violencia derivada por esta razón. Además, destacaron su deseo de conocer la historia del barrio. Este ejercicio permitió tener la agenda propia de temas para los medios escolares.

Iniciar los caminos de la producción

En la fase de **"leer los textos"**, con los estudiantes se trabajaron las entrevistas para obtener información de maestros, personas del colegio o de los barrios; consulta de documentos sobre la historia de la IE, documentación sobre problemáticas que les afectaban (acoso escolar) o visita a lugares. A la par adquirían conocimiento de diferentes lenguajes de la comunicación: textual, oral y visual.

En esta fase se trabajó la agenda escolar y un documento que contuviera los roles y funciones del equipo, además de las reglas de publicación, criterios definidos por los estudiantes para sus medios. Comprendieron así que un medio escolar es una construcción colectiva que implica responsabilidades, y que información y comunicación son bienes públicos.

Luego se pasó a la fase **decir con sentido**. En ella talleristas y estudiantes centraron el trabajo en producir contenidos. La intención del proyecto era romper el paradigma divulgativo e informativo institucional, por eso, en esta fase se centró en temas propios de los estudiantes: acoso escolar, soledad, violencia, historia del barrio, cuidado de sí, sin descartar información del colegio.

Comunicar los contenidos

Con este material se pasó la fase **generar la conversación.** Tuvo dos (2) momentos: la entrega de la Agenda escolar a los directivos de la institución, en un acto académico donde se contó con la presencia de maestros, estudiantes y algunos padres de familia; además se compartieron los contenidos, producto del proceso.

De estas producciones surgieron cuatro (4) canales de video en Youtube (*Generación J, Galán Tv, El Desparche de San José* y *Pepinar TV*); se creó una agenda de noticias (Aena), para apoyar los medios escolares existentes; se produjeron noticieros de radio y radionovelas en tres colegios (Voz libre, Radio La Cima y Emisora Alvernia); un blog con la historia del barrio *Conozcamos el barrio*; un blog con noticias de la IE (Noticias); los contenidos y el diseño de un periódico escolar (Voces del Asia) y dos productos que marcaron la diferencia: un cortometraje *Ojo por ojo* y una obra de teatro *Problemas de todos los días*.

Voces de los talleristas

Los estudiantes de UPB vinculados al proyecto, miembros de los semilleros de investigación del GICU, expresaron así sus aprendizajes: "logramos, con el trabajo en equipo, que entre todos construyamos y expresemos nuestras ideas. Siento que se respetan y toleran", dice Luis Manuel Rojas, tallerista de la I.E. Ángela Restrepo. Por su parte, Laura Vélez de la I.E. Javiera Londoño expresó: "El desarrollo de las habilidades orales frente al público y su confianza interior primaron en cada taller. Su avance me llena de orgullo, así como a ellas, que reconocen su capacidad de dirigirse a más personas sin miedo". Mariana Peláez, quien estuvo en la I.E. San José Obrero compartió: "En un principio hubo problemas de comunicación y se dificultaba tomar decisiones, porque se presentaron peleas que, por lo general, terminaban en gritos y discusiones fuertes. Sin embargo, el trabajo en el respeto y en la asignación de roles cambió la percepción y las propuestas de los demás, además la consiga *Epimeleia* (cuido de mí y cuido a los demás) se volvió símbolo del grupo e invitó a los alumnos a darse un trato más respetuoso". Y, por último, Carolina García, de la I.E. Asia Ignaciana indicó: "Se evidenció el fortalecimiento de sus capacidades y habilidades periodísticas. El trabajo en equipo fue clave, ver como las habilidades de cada uno complementaban la de los demás fue el logro más significativo".

En este trabajo, los talleristas enfrentaron retos metodológicos propios de la producción de medios escolares. Primero, entender la necesidad de trabajar en equipo y asumir responsabilidades; segundo, asignar roles y tercero aprender a respetar la palabra del otro. Esta labor no fue fácil, porque en esta dinámica emergieron experiencias de vida tanto sociales, como familiares, que potenciaron o entorpecieron el trabajo. Así, la producción de medios fue más allá de la apropiación de unas técnicas, porque implicó otras dinámicas como lograr acuerdos y aprender a negociar, aspecto que no resultó fácil, pero a la vez fue un aprendizaje en perspectiva de formación ciudadana. Esto llevó a los talleristas a aplicar técnicas lúdicas para lograr atención y acercamiento a los estudiantes.

Discusión

A partir de los análisis y reflexiones expuestas por Ceballos (2015) este proyecto centró su trabajo en la producción de contenidos, basados en conocimientos propios y experiencias de vida de los estudiantes, como lo proponen Martín Barbero (1998), Pérez (1998), Rodríguez (2004) y Valderrama (2007). Fue también el espacio para que los estudiantes hicieran preguntas a sus contextos sociales, como una lectura problematizadora (Freire, 1985) y expresaran desde diferentes lenguajes de la comunicación su sentir y su pensar frente a las realidades que viven.

La intencionalidad era una invitación a ver la comunicación más allá del enfoque instrumental (Huergo y Fernández, 2000: 63) y divulgativo-institucional, tendencia presente desde la oficialidad. Esta idea también es la que prevalecía en los estudiantes y aún en los talleristas, sin embargo, cuando comprendieron que relatar o contar sus historias era posible hacerlo con otros lenguajes comunicativos y lógicas diferentes a las informativas, entendieron que podían producir contenidos relevantes y asumirse como productores de significaciones (Martín Barbero, 1998: 291).

También comprendieron que si la escuela asume la comunicación como la posibilidad de apropiarse de la palabra y de los lenguajes de la comunicación para contar sus mundos, las experiencias de medios escolares pueden servir para formar sujetos con pensamiento crítico y capacidad de preguntar, interpelar, producir e incidir en los otros, es decir, que aporten a la transformación de sujetos autónomos (Bacher, 2009: 29-30) y a la formación de subjetividades como lo propone Huergo (2007: 9) entendida como la mediación entre el "yo que lee y escribe y el "yo que es leído y escrito", lo cual se reflejó en los contenidos.

En esta perspectiva, los medios escolares son espacios de formación ciudadana, sobre todo cuando los estudiantes se concientizan de que los contenidos serán públicos y pueden generar procesos de conversación, diálogo y discusión en las comunidades a partir de lo que se publica. De ahí que sea necesario, fortalecer la confianza en ellos mismos, tener una buena estima personal para enfrentar el mundo (Sabino, 2010: 53) y posibilitar que se apropien de los lenguajes de la comunicación, como una manera de hablar con sus propias voces para autenticar sus propias experiencias (Giroux, 2008:256) y asumir ese rol de productor de sentido y con capacidad de reflexión y propuesta, para encarar la vida de otra manera, al sentirse incluidos e importantes por lo que hacen y expresan.

Conclusiones

Persiste la idea en la oficialidad y en IE, que un proyecto de medios escolares apunta hacia "haceres" y prácticas; una comunicación asociada a los medios o canales, (instrumentos), por donde trasmitir unos mensajes con carácter institucional y a ejercicios para la formación laboral. En esta perspectiva se valora más lo cuantitativo (número de talleres y participantes por sesión) que los procesos, lo cual resulta ser una dificultad para ver resultados en perspectiva cualitativa: la apropiación de la palabra, el trabajo en equipo, la autonomía, el reconocimiento de sí y la transformación de sus biografías.

Comunicación para la conversación creó espacios para discutir y trabajar los temas de los estudiantes, relacionados con sus experiencias de vida (Pérez, 1998; Giroux, 2008), también exploró otros lenguajes de la comunicación que funcionaron como textos para contar relatos. Si bien se logró hacer visible el trabajo de los estudiantes, no quedó muy claro qué iba a pasar con el proyecto, lo que hace necesaria una fase de empoderamiento. Por último, este proyecto permite al GICU avanzar en reflexiones de Comunicación/educación/ciudadanía, propias de sus líneas de investigación.

Bibliografía

Bacher, S. (2009). *Tatuado por los medios*. Buenos Aires. Paidós.

Ceballos, J. (2015). *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las Mediaciones*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.

Huergo, J. y Fernández, M. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Huergo, J. (2007). Los medios y tecnologías en educación. 1-21. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf

Martín Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura, hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

Rodríguez, J. (2004). Medios y tecnologías de la información y la comunicación: una caracterización de las prácticas en instituciones escolares de Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, (46), 186-218.

Sabino, J. (2010). *Educación, subjetividad y adolescencia*. Buenos Aires: La Crujía

Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación. Saberes, opiniones y haceres*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central-Iesco.

Agradecimientos

Nada es posible sin la participación de los otros. En este caso específico, el autor agradece a los estudiantes de la facultad de Comunicación Social-Periodismo de la UPB, Medellín, quienes participaron como talleristas en el proyecto de Medios escolares y a la Secretaría de Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Medellín, entidad que propició la ejecución de este proyecto. Gracias a ellos se obtienen las experiencias, las ideas y las reflexiones que se comparten en esta propuesta.

Biografía

Juan Carlos Ceballos Sepúlveda. Doctor en Comunicación de la UNLP. Profesor Asociado de la facultad de Comunicación Social-Periodismo e investigador del Grupo de Investigación en Comunicación Urbana, GICU, de la Universidad Pontificia Bolivariana, UPB, en donde ofrecen los cursos de Periodismo y Comunicación/Educación en pregrado y de Investigación en posgrado. Los temas de interés están relacionados con la Comunicación/Educación/Cultura y en este marco la producción de medios escolares. Resultado de la misma es la tesis doctoral titulada *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones*.

Correo electrónico: juan.ceballos@upb.edu.co

Beatriz Elena Marín Ochoa. Doctora en Comunicación y Periodismo de la UAB. Profesora Titular de la facultad de Comunicación Social-Periodismo y Coordinadora e Investigadora del Grupo de Investigación en Comunicación Urbana, GICU, de la Universidad Pontificia Bolivariana, UPB, en donde ofrece los cursos de Infografía en pregrado y de Nuevos Medios, Infografía, Investigación y Sociedad de la Información y el Conocimiento en postgrado. Los temas de interés están relacionados con la Comunicación/Educación/Tic y en este marco la infografìa. Fue directora de la tesis doctoral: *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones*.

Correo electrónico: beatrize.marin@upb.edu.co

As Mediações Comunicativas da Cultura a Trama Simbólica dos Alunos do Colégio Estadual do Paraná

Universidade Federal do Paraná

Patricia Goedert Melo
patigmelo@hotmail.com

Regiane Regina Ribeiro
regianeribeiro5@gmail.com

Resumen

El artículo identifica y contextualiza las mediaciones comunicativas de la cultura – categorizadas esta investigación como *conciencia histórica, compromiso político, expresión artística* y *diversidad de género* – que hacen parte de la trama simbólica de los estudiantes de escuela secundária del Colégio Estadual do Paraná (CEP), situado em Curitiba/PR (Brasil). El estudio se apoya em el concepto de mediaciones de Martín-Barbero (2004) y la metodología articulado la observación participante com la análisis de posts en Facebook. Los resultados puntan que tales mediaciones hacen parte de las prácticas sociales cotidianas de la escuela y comunican quiénes son eses sujetos/ estudiantes, (re)elaborando sus modos de ver, de sentir y de aprender.

Palabras clave:

comunicación; mediaciones; cultura; Martín-Barbero; Colégio Estadual do Paraná.

Abstract

The paper identifies and contextualizes the communicative mediations of culture – cathegorized this research as historical conscience, political engagement, artistical expression *and* gender diversity – *that are part of the symbolical warp and woof of the high school students of Colégio Estadual do Paraná (CEP). The study leans on the concept of mediations of Martín-Barbero (2004) and the methodology articulated the participant observation with the analysis of Facebook posts. The results indicate that such mediations are part of the everyday social practices of these school and comunicate who are theses subjects/ students, (re)elaborating their modes of seeing, feeling and learning.*

Keywords:

communication; mediations; culture; Martín-Barbero; Colégio Estadual do Paraná.

Resumo

O artigo identifica e contextualiza as mediações comunicativas da cultura – categorizadas nesta pesquisa como consciência histórica, engajamento político, expressão artística *e* diversidade de gênero – *que fazem parte da trama simbólica dos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná (CEP), localizado em Curitiba/PR (Brasil). O estudo tem como base o conceito de mediações de Martín-Barbero (2004) e a metodologia articulou a observação participante com análises de postagens no Facebook. Os resultados apontam que tais mediações fazem parte das práticas sociais cotidianas da escola e comunicam quem são esses sujeitos/alunos, (re)elaborando seus modos de ver, de sentir e de aprender.*

Palavras-chave:

comunicação; mediações; cultura; Martín-Barbero; Colégio Estadual do Paraná.

Introdução

O objetivo deste artigo é identificar e contextualizar as mediações comunicativas da cultura protagonizadas pelos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná (CEP), localizado em Curitiba/PR (Brasil) – o mais antigo colégio público paranaense, fundado em 1846.

As relações comunicativas desses jovens se concretizam no espaço escolar, especialmente no tocante aos processos sociais, culturais e simbólicos, nos quais as mídias fazem parte tanto quanto as interações históricas, políticas, artísticas e de gênero. Olhar a escola a partir desse ângulo permitiu compreender a trama comunicativa como um complexo mais amplo e, com isso, tecer o objeto epistemológico apoiado no conceito de "mediações" de Martín-Barbero (2004).

De acordo com Ferrara, "uma epistemologia da relação comunicativa se apoia na evidência de que é indispensável que uma relação social se produza por meio de mediações para existir comunicação" (2003: 63).

> Nas suas atualizações fenomenológicas, a comunicação se faz viva, múltipla, mutável e resistente às descrições e às explicações, porque não tem paradigmas de excelência e de verdade suficientes para o estabelecimento daquele juízo explicativo. Ao contrário, adere à interrogação da mudança para saber como se atualizam as mediações e como se fazem comunicativas as experiências entre os homens, entre eles e as capacidades tecnológicas, entre elas e a comunicação no planeta. Constrói-se não uma epistemologia da comunicação, mas uma possível e mutante epistemologia das relações comunicativas entre homens, entre máquinas e homens, entre culturas e sociedades em processos de mediação e de troca (Ferrara, 2003: 62).

Uma vez percebida – nos meandres do objeto empírico – a existência de um tecido que costura os processos e as materialidades da comunicação, incrustando práticas sociais cotidianas em sua estrutura, surgiu a seguinte pergunta: Quais são as mediações comunicativas da cultura mais significativas para o cotidiano desses estudantes e como elas (re)elaboram seus modos de ver, de sentir e de aprender?

Explorar o campo empírico foi fundamental para começar a compreender as particularidades deste colégio. Visitas frequentes à escola com caráter exploratório foram realizadas durante os meses de novembro e dezembro de 2015, cumprindo os seguintes objetivos: (re) conhecer o espaço, integrar-se no ambiente investigado, observar situações recorrentes, conversar com os alunos e iniciar a solidificação da confiança e do vínculo entre quem pesquisa e os sujeitos pesquisados. Segundo Bonin, a pesquisa exploratória "implica num movimento de aproximação à concretude do objeto empírico (fenômeno concreto a ser investigado) buscando perceber seus contornos, suas especificidades, suas singularidades" (2011: 35).

A metodologia utilizada foi a observação participante articulada com a etnografia, com registros no diário de campo e entrevistas, bem como análises de postagens no Facebook. A partir dessa inserção investigativa determinou-se quatro mediações comunicativas da cultura que serão tensionadas no artigo: *consciência histórica*, *engajamento político*, *expressão artística* e *diversidade de gênero*.

Mediações comunicativas da cultura

Paulo Freire (2015) já discutia sobre a importância dos gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar. "Das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos

de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação" (Freire, 2015: 44).

No Colégio Estadual do Paraná, estes "gestos" ou "experiências" estão na música, na expressão corporal, nos poemas, nas faixas, nos gritos de guerra ou no uniforme, bem como na fotografia, nos vídeos, nas mídias sociais digitais, nos celulares e na internet – processos comunicativos que permeiam sua trama simbólica e costuram o tecido social e cultural da escola. Um dos desafios do artigo foi contextualizar como as mediações comunicativas da cultura se articulam com tais processos.

Martín-Barbero (2004) destaca que é preciso repensar as mediações de maneira a dar conta da complexidade nas relações constitutivas da comunicação na cultura – a própria noção de comunicação é repensada. Algo também proposto na análise aqui apresentada, pois, ao pesquisar sobre as mediações incrustadas nas práticas cotidianas dos alunos do CEP, o olhar investigativo recai na comunicação que circula nos corredores, no pátio, na dança, na poesia, na campanha para o grêmio estudantil, na organização e na promoção de coletivos para discutir temas sociais e políticos etc.

Postura que implica em compreender a comunicação não como algo exclusivamente instrumental, mas como um processo estrutural que integra as relações sociais e culturais dos sujeitos. "Confundir a comunicação com as técnicas ou as mídias é tão deformante quanto pensar que eles [aparelhos midiáticos] são exteriores e acessórios à (verdade da) comunicação, o que equivaleria a desconhecer a materialidade histórica das mediações discursivas nas quais ela se produz" (Martín-Barbero, 2004: 235). Para o teórico, as mediações são

> Sentidos e usos que, em suas tentativas e tensões, remetem, de uma parte, à dificuldade de superar a concepção e as práticas puramente instrumentais para assumir o desafio político, técnico e expressivo que leva o reconhecimento na prática da espessura cultural que hoje contêm os processos e os meios de comunicação, mas de outra parte remetem também ao lento surgimento de novas esferas do público e formas novas de imaginação e criatividade social (Martín-Barbero, 2004: 230).

Segundo Lopes (2014), "a abordagem das mediações se afirma como renovadora em função de que a noção de mediação emerge de uma visão (re)integradora dos fenômenos de comunicação a partir do trinômio comunicação-cultura-política" (2014: 68). Afirmação esta que leva à reflexão sobre o objeto empírico aqui tensionado, uma vez que a pesquisa exploratória apontou que tal trinômio é o eixo das relações sociais e simbólicas dos sujeitos que fazem parte da trama do CEP. Ou seja, as mediações comunicativas da cultura se entrelaçam, costurando os nós dessa estrutura. Elas (co)existem, percorrendo tanto a comunicação, quanto a cultura e a política. Em outras palavras: a *consciência histórica*, o *engajamento político*, a *expressão artística* e a *diversidade de gênero* são práticas sociais cotidianas expressadas e percebidas nos variados processos comunicativos deste espaço escolar.

O *corpus* é composto por algumas situações observadas durante a pesquisa tanto no espaço físico (escola) quanto no eletrônico (Facebook)[1]. O material coletado ilustra os processos comunicativos e colabora para contextualizar as quatro mediações comunicativas da cultura aqui identificadas.

Análise

Colégio Estadual do Paraná: que escola é essa, fundada há quase 200 anos e que atende 5 mil estudantes do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio? Que símbolos, significados e (re)significações estão presentes no imaginário dos alunos? A primeira pista para responder

1 O *corpus* apresentado neste artigo são alguns exemplos de um conjunto de materiais coletados para a investigação em curso.

a essas perguntas está na importância histórica da instituição para a cidade de Curitiba e para o Paraná.

O sentimento de pertencimento, especialmente relacionado ao patrimônio histórico e cultural do colégio, foi um dos pontos indicados pela análise. Os alunos (re)conhecem e se orgulham da história. Assim, a mediação denominada *consciência histórica* é percebida nos debates entre os estudantes, expressada e enraizada na trama simbólica do CEP. Um dos exemplos é a postagem da página do Facebook "Voz Ativa" – espaço virtual atualizado por um dos alunos do colégio.

Imagem 1: postagem no Facebook
Fonte: página "Voz Ativa" no Facebook no dia 27/01/2016.

Ao citar nomes reconhecidos no cenário político e cultural brasileiro, o texto anuncia que o fato dessas personalidades também terem estudado no mesmo colégio remete ao imaginário de que todos são igualmente protagonistas dessa história. E, ao encerrar a postagem com "*O CEP é história*", fica evidente a consciência de que a instituição tem relevância para o cenário político-cultural da história do Paraná.

Percebe-se, então, que a mediação comunicativa da cultura identificada como *consciência histórica* é nítida no processo comunicativo citado. Neste caso, os alunos fazem uso de uma rede social por meio da materialidade do discurso em uma plataforma digital. Para Martín-Barbero, é a tecnicidade que remete "à constituição – ao longo dos processos históricos – de gramáticas discursivas originadas em formatos de sedimentação de saberes narrativos, hábitos e técnicas expressivas" (2004: 236).

O segundo "nó" que tece parte da trama simbólica da escola e que ajuda a comunicar quem são esses sujeitos/alunos é a mediação *engajamento político*. Durante as semanas de visita à instituição foi observado que temas políticos eram pautas cotidianas da vida escolar dos estudantes. Uma das situações foi a campanha eleitoral para o grêmio estudantil. Durante o debate entre as chapas concorrentes, percebeu-se que a comunicação não estava somente no discurso dos candidatos e nas intervenções dos membros da comissão eleitoral. Estava também nos aplausos, nos gritos, nas vaias e nas perguntas da plateia. Tudo isso fez parte da trama simbólica daquela situação e comunicou que o contexto político exerce um papel mediador da comunicação e da cultura do colégio.

A escola, enquanto instituição, apoiou esse momento e procurou não interferir em sua realização. Mas, mesmo oportunizando tal espaço, é preciso levar em conta que a instituição tem papel preponderante como mediadora do processo eleitoral e comunicativo. Pois, caso algo fugisse do combinado com os alunos, direção e professores poderiam intervir. Martín-

Barbero chama essa múltipla mediação de institucionalidade, "mediação espessa de interesses e poderes contrapostos" (2004: 234) que afetam principalmente a regulação dos discursos.

A comissão eleitoral foi outra instituição que fez parte do mesmo contexto. Composta somente por alunos, era a responsável pela regulação do discurso e do teor comunicativo presentes nas faixas, nas camisetas, nos panfletos, nas falas dos candidatos etc., bem como pela ordem, pelos pedidos de silêncio e pela organização das perguntas durante o debate.

A *expressão artística* e a *diversidade de gênero* fecham o conjunto de mediações trabalhadas neste artigo. Elas são elementos altamente significativos no tecido simbólico do colégio, sendo comunicadas por meio de processos concretizados principalmente pela fotografia e pela poesia.

Ao caminhar pelos corredores da instituição e acompanhar algumas postagens nas redes sociais digitais por parte dos estudantes, nota-se que a arte é uma linguagem usada com frequência pelos alunos para traduzirem seus pensamentos, opiniões e posicionamentos políticos e sociais. Como a imagem abaixo, divulgada na página do Facebook "Todos", uma das chapas que concorreu ao grêmio estudantil.

Imagem 2: composição de imagens de autoria dos alunos e divulgada no Facebook
Fonte: página "Todos" no Facebook no dia 11/11/2015.

A composição de fotos mostra o "varal cultural", exposto no pátio escolar e usado como um processo comunicativo durante a campanha eleitoral para o grêmio. A gramática discursiva escolhida pelos estudantes integrou o uso do celular para fotografar o varal e das mídias sociais digitais para tal comunicação alcançar mais pessoas. Entretanto, a base comunicativa está na *expressão artística* – processo este que traz diferentes modos de sentir e que ressignifica o universo escolar.

Na trilha do entendimento de Martín-Barbero, essa mediação pode ser relacionada com o que ele chama de ritualidade. Segundo o autor, "é o que na comunicação há de permanente reconstrução do nexo simbólico. (...) As ritualidades constituem também gramáticas de ação – do olhar, do ouvir, do ler – que regulam a interação entre espaços e tempos" (Martín-Barbero, 2004: 231 e 232).

Outro ponto importante é que, neste caso, a mediação comunicativa da cultura *expressão artística* se articula com outras duas mediações: *engajamento político* e *diversidade de gênero*. O varal foi usado durante a campanha para o grêmio, ou seja, foi a estratégia encontrada pelo grupo de alunos para comunicar suas propostas políticas em prol da instituição. Sobre a *diver-*

sidade de gênero, o texto de um dos cartazes evidencia que esta questão faz parte da plataforma eleitoral: "*As Gay, as bi, as trans e as sapatão. TODxS organizadas para fazer revolução*".

O conteúdo representa as formas de ver e de sentir o mundo por parte desses adolescentes. O conceito de ritualidade pode ser novamente trabalhado com a análise, pois, essa múltipla mediação integra o jogo da significação e remete aos diferentes usos sociais dos meios e aos trajetos de leitura ligados às condições sociais e culturais. Martín-Barbero explica que esses trajetos são marcados pelos "saberes constituídos em memória étnica, de classe ou de gênero, e pelos hábitos familiares de convivência com a cultura letrada, a oral e audiovisual, que carregam a experiência do ver sobre o ler, ou vice-versa" (Martín-Barbero, 2004: 233).

Outro exemplo foi um painel exposto em uma das paredes internas do colégio durante a Semana Cultural (evento promovido pelo grêmio estudantil). A temática era sobre o papel da mulher na sociedade e os estudantes usaram as linguagens da fotografia e da poesia para expressarem seus sentimentos e visões de mundo. O texto era uma denúncia à visão machista e ao culto à perfeição do corpo feminino.

Tais situações demonstram como a mediação *diversidade de gênero* integra a prática cotidiana da instituição. Mas, além de estar articulada aos processos comunicativos ligados à *expressão artística*, também se costurou ao processo eleitoral para o grêmio e hoje é bandeira de dois coletivos organizados pelos próprios alunos (feminista e LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

Conclusões

Ao analisar a trama simbólica protagonizada pelos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná, notou-se que as relações comunicativas tomam forma, especialmente, quando articuladas a contextos que simbolizam o que é "ser um aluno do CEP" e "estar cotidianamente neste colégio". Contextos estes categorizados pelas quatro mediações indicadas no trabalho: *consciência histórica, engajamento político, expressão artística* e *diversidade de gênero*.

O estudo, que seguiu os pensamentos de Martín-Barbero no tocante ao conceito de "mediações", trabalhou cada "nó" do tecido simbólico deste colégio, analisando como eles se costuram ao trinômio comunicação-cultura-política. As mediações foram articuladas epistemologicamente com as práticas cotidianas dos alunos respondendo como elas (re)elaboram seus modos de ver, de sentir e de aprender.

A partir desse "mergulho" etnográfico (proporcionado pela observação participante) e da análise de postagens no Facebook, foi possível saltar da percepção para a sistematização dos elementos que tecem a trama dessa escola e contextualizar as mediações comunicativas da cultura dos estudantes. Tais mediações comunicam quem são esses sujeitos/alunos por meio da articulação e da ressignificação de suas identidades. E este é o próximo passo da pesquisa – responder "*Como as mediações comunicativas da cultura dos alunos do Colégio Estadual do Paraná estão representadas e articuladas com a ressignificação de suas identidades*"?

Bibliografia

Bonin, J. A. (2011). Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação. In: Maldonado, A. E. *et al. Metodologias da Pesquisas em Comunicação: olhares, trilhas e processos* (pp. 19-42). 2ª ed. Porto Alegre: Sulina.

Ferrara, L. (2003). Epistemologia da Comunicação: além do sujeito e aquém do objeto. In: Lopes, M. I. V. de (Org.). *Epistemologia da Comunicação* (pp. 55-67). São Paulo: Edições Loyola.

Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Lopes, M. I. V. (2014). Mediação e Recepção: algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação. *Revista Matrizes* (8)1, 21-44.

Martín-Barbero, J. (2004). *Ofício de Cartógrafo - Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. Tradução de: Gonzáles, F. Coleção Comunicação Contemporânea. 3 ed. São Paulo: Ed. Loyola.

Biografia

Patricia Goedert Melo, jornalista, publicitária, mestranda no curso de Comunicação da Universidade Federal do Paraná (Brasil) e bolsista da Capes. E-mail: patigmelo@hotmail.com.

Regiane Regina Ribeiro, professora doutora permanente do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (Brasil). E-mail: regianeribeiro5@gmail.com.

Cómo se hacen las *compus*. La pedagogía frente a las prescripciones del entorno digital

Universidad Mesoamericana
San Juan del Río

Gabriel Alejandro Medina-Aguilar,
medinaguilar@hotmail.com

Resumen

Mediante un estudio de caso etnográfico, se analiza el proceso de construcción de cultura digital en niños de una primaria urbana mexicana. Partiendo de la teoría de usos y de la noción de un entorno digital habitable como un pharmakon, se focalizan los procesos pedagógicos con base en un modelo de *aprendizaje artesanal* y otro que llamamos *listo para usar*. Se deja ver cómo la cultura digital que el niño construye fuera del espacio educativo tiene potencial para acercar sus prácticas hacia el modelo artesanal.

Palabras clave:

cultura digital, pharmakon, entorno digital, prescripciones

Abstract

Through an ethnographic case of study, we analyze the construction of digital culture in children from a Mexican elementary school. From the theory of social uses and the notion of a habitable digital environment conceived as a pharmakon, we focalize pedagogical practices based on an artisanal-learning model and another one we call ready-to-use. It's revealed how digital culture built by the child outside the educational space has the potential to bring their practices closer to the artisanal model.

Key-words:

digital culture, pharmakon, digital environment, prescriptions

Resumo

Através de um estudo de caso etnográfico, analisa-se o processo de construção da cultura digital em crianças de uma escola mexicana. Partindo-se da teoria de usos sociais e da noção de um ambiente digital habitável como um pharmakon, estuda-se os processos pedagógicos com base na proposta de um modelo de "aprendizagem artesanal" e de outro que chamamos "pronto para usar". Os resultados revelam como a cultura digital que a criança constroi fora do espaço educacional tem potencial para aproximar suas práticas do modelo artesanal.

Palavras-chave:

cultura digital, pharmakon, ambiente digital, prescrições

Introducción

Este trabajo pone en perspectiva un análisis de las prácticas digitales y pedagógicas en una escuela primaria mexicana, bajo la forma de un estudio de caso. Se parte de los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es el impacto de los aspectos sociológicos locales y de las mediaciones en la construcción de una cultura digital en el espacio educativo? ¿Cuál es la perspectiva del niño y de aquellos que lo rodean en torno a un aprendizaje *artesanal* de lo digital?

Encontramos varias dimensiones: la industrialización de la educación, la idea de lo digital como un *pharmakon* construido en la escuela y, finalmente, dos posibles tipos de aprendizaje de lo digital.

Agregamos también el argumento de la macroestructura de la economía política de las TIC como un agente que condiciona los procesos en una escala microsocial. La simplificación de las interfaces y el pasaje de la web a las aplicaciones móviles representan un ejemplo en el que los usuarios se confrontan a un nivel de exigencia técnica cada vez menor, por lo que sus competencias digitales resultan también simplificadas.

El filósofo Bernard Stiegler (2004) retoma el vocablo *pharmakon* para mostrar la vulnerabilidad social ante un sistema económico que aprovecha las potencialidades de la red para convertirla en una especie de combustible industrial al servicio de grandes marcas. Stiegler trata de demostrar cómo el entorno digital representa, a la vez, un veneno y un remedio cuya naturaleza depende entonces de las políticas públicas, modelos de negocios, adopción, usos y apropiaciones sociales.

Aprendizaje digital: un modelo "artesanal" *versus* un modelo "listo para usar"

Se proponen dos modelos que representan dos aproximaciones pedagógicas a lo digital. De un lado, un modelo de enseñanza-aprendizaje interesado solamente a las funcionalidades técnicas y en las potencialidades de la informática como elemento de productividad. Del otro lado, un proceso educativo que parte de una postura crítica respecto al plano técnico e ideológico del entorno digital, que es pensado como un lugar donde la interacción social va más allá de utilizaciones técnicas.

La literatura académica es testigo de una preocupación por descifrar las exigencias pedagógicas vinculadas a los distintos ambientes de aprendizaje, para con esto ofrecer estrategias operativas a los distintos actores sociales. Retomando la idea de *pharmakon*, desde el ángulo del *remedio*, dichas acciones educativas significan una lucha contra la brecha digital, por ejemplo. Del lado de *veneno*, éstas representan un instrumento de ingeniería social que vuelve perfectamente adaptables los usos de los usuarios-consumidores ante la oferta industrial del sector digital.

El modelo que llamamos de lo "listo para usar" se acerca más de la dimensión negativa del *pharmakon*, pues permanece del lado de una pedagogía de lo inmediato, aprovechando las funcionalidades automatizadas para responder a necesidades de la vida cotidiana. Así, tampoco se preocupa por una discusión en torno a las funcionalidades de dispositivos, plataformas o modelos de economía política.

Contrariamente, un modelo *artesanal* permite descifrar la naturaleza de dichos elementos, ya sea respecto a aspectos puramente técnicos o en torno a aspectos de las implicaciones sociales. Todo lo anterior en un marco donde se procura la participación del educando conociendo su grado de familiaridad con el entorno y dispositivos, sus fuentes de mediación, sus expectativas, motivaciones y las características de sus modos de apropiación.

Marco conceptual: comunicación-educación, sociología de usos y entorno digital

Según Mario Kaplún, el campo de la "educomunicación" está diseñado para pensar la "comunicación no como un instrumento mediático y tecnológico, sino como un componente pedagógico (...) es la pedagogía desde la comunicación y la comunicación desde la pedagogía" (1998: 158).

Se retoma a Valderrama (2009) y sus cuatro ejes que permiten analizar los fenómenos correspondientes a la educomunicación: la educación para la comunicación, la mediación tecnológica en educación, la gestión de la comunicación en espacios educativos y la reflexión epistemológica respecto a la relación comunicación/educación. Son el segundo y el tercer eje que nos interesan para analizar las prácticas comunicativas en el aula y la mediación tecnológica presente.

La sociología de los usos sociales

El uso de innovaciones tecnológicas y dispositivos digitales conlleva una dimensión que va más allá de la utilización de éstos como herramientas, según la escuela de la sociología de usos. Esta corriente teórica puede dividirse en tres grandes perspectivas: primero, los estudios en los que se da al individuo estudiado un margen de acción considerable, los cuales suponen prácticas de apropiación creativas y autónomas respecto a las prescripciones de la oferta industrial (de Certeau, 1990; Jouët, 1993). Luego, abordajes críticos que ponen el acento sobre el poderío de las industrias culturales y la incapacidad del individuo para escapar de las imposiciones técnicas, culturales y económicas (Miège, 2015; Voirol, 2011; Moeglin, 2012; Perriault, 2015). Por último, un conjunto de trabajos que pretende establecer un puente dialéctico entre las dos primeras concepciones pues es posible ver aparecer prácticas creativas y críticas a pesar de las condiciones de alienación siempre latentes (George, 2012 ; Granjon & Denouël, 2011 ; Jouët, 2000).

Para esta escuela, el empleo de herramientas y la adopción de prácticas en la vida cotidiana conllevan una dimensión que no es visible a nivel material. Es en esta invisibilidad es donde se esconden significados sociales que van más allá del aspecto técnico. El uso social es lo que se produce paralelamente a la utilización técnica, y que tiene como finalidades elementos ligados a la interacción, la creación o modificación de identidades y la acción ciudadana.

Habitar. El abordaje desde la cultura digital

Las nuevas perspectivas en torno a lo digital toman en cuenta un cambio de paradigma. Para Louise Merzeau (2014, 2009) lo digital no es sólo una herramienta sino un entorno habitable en el que el uso social y la apropiación de dispositivos se dinamizan y se articulan con la presencia digital del individuo.

En cuanto a esta cultura digital, proponemos pensar el término cultura desde el sentido de artificialidad de los significados colectivos, es decir una cultura concebida como una construcción social condicionada por el medio socioeconómico, que alberga a símbolos sociales compartidos y que no discrimina las prácticas calificándolas como superiores e inferiores. Desde este punto de vista entonces, todo usuario de lo digital ejerce una cultura digital.

Cédric Fluckiger (2008) muestra cómo las mediaciones observadas en la esfera doméstica y social, junto con las prácticas digitales que éstas moldean sufren en la escuela un grado de censura en razón de la poca apertura que caracteriza a la institución escolar ante los aprendizajes externos. Teniendo en cuenta las limitantes que se observan en las mediaciones escolares en el plano de usos y de prácticas por parte de los profesores, un esfuerzo de alfabe-

tización digital no puede encerrarse en las paredes de la educación institucionalizada, según el pedagogo francés. Por el contrario, éste deberá permanecer abierto a las formas de lectura y escritura (en el sentido amplio) desarrolladas por el niño fuera del espacio pedagógico formal. El know-how adquirido fuera de la escuela representa el mejor pre-texto para abordar los saberes institucionalizados.

Metodología. Un estudio cualitativo

Señalamos el hecho de que este trabajo se llevó a cabo bajo el método cualitativo, de manera que se trata de un estudio de caso desarrollado al interior de una institución educativa urbana situada en el centro de la capital queretana. Retomamos las técnicas de la etnografía para gestionar el trabajo de campo. Nuestra descripción del terreno se focaliza en las interacciones del espacio educativo.

A través de la observación no participante en una sala de cómputo, se analizaron 14 sesiones de dos horas cada una, en la que alumnos de 6 y 7 años trabajan una materia de cómputo extracurricular. Además, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a nueve de los alumnos (cinco niñas y cuatro niños) y a tres profesoras (incluyendo a la facilitadora de los cursos de computación observados). Por último, se hizo circular un cuestionario a padres de familia y tutores de los niños inscritos en el curso de computación; se obtuvieron 22 instrumentos contestados (17 madres y 5 padres).

Análisis de resultados

Una de las primeras pistas encontradas en el terreno de observación es el hecho de que Luisa, la facilitadora, intenta establecer una dinámica favorable al "desciframiento" de las funcionalidades más simples luego del trabajo en plataformas como Word, Paint y Power Point.

> Los niños se conforman con insertar cosas prediseñadas, pero cuando necesitan improvisar se vuelven locos y se bloquean (Luisa)

A propósito de este punto, una de las alumnas señala que...

> Así que puedes aprender, en lugar de tener las cosas ya hechas aprendes cómo funciona y lo puedes hacer tú sola (Fernanda)

Por lo menos en un primer contacto, estas actitudes reflejan una resistencia a las prescripciones del entorno utilizado. Uno de los bloqueos evocados por Luisa se presenta cuando los alumnos utilizan el procesador de textos. Para ellos, la interfaz se limita a una página por documentos, pero después de varias preguntas la facilitadora no comprende la preocupación de los niños respecto a este punto. En la siguiente sesión se da cuenta y comenta:

> ¡El número de páginas es ilimitado, pequeños, pueden poner cualquier cantidad de hojas y no se van a acabar! (Luisa)

La reacción de los niños es de incredulidad pero Luisa explica que las cosas digitales no se acaban. Poco a poco los niños comprenden lo que conocemos como la "no-rivalidad" de los recursos digitales. Otro elemento observado durante esta sesión es el hecho de que los niños no conciben las interfaces como entornos en los que pueden desplazarse, sino como planos rígidos de dos dimensiones.

De igual manera, en el procesador de textos, algunos alumnos presentan frustración pues las frases e imágenes se borran enfrenta sus ojos. Esto deja ver dos problemáticas bastante distintas: primero el hecho de que no dominan una motricidad fina, necesaria para la utilización del ratón y del teclado y, después, más interesante para el estudio: una *cultura escolar anti-error*. Los niños no conciben la posibilidad de enmendar los errores o las faltas cometidas, pues dicha cultura provoca actitudes que impiden reaccionar de manera crítica, provocando una postura pasiva ante el error.

Luego de una sesión en la que la facilitadora indica los niños dejar llevarse por su imaginación a través de un dibujo en Paint (sesión en la que los alumnos o muestran más activos y con mejor actitud ante la actividad), se observan rasgos interesantes respecto a la socialización. Cada niño debía dibujar un animal utilizando la mayor cantidad de herramientas a su disposición. Cuando los alumnos encontraban alguna solución técnica en la interfaz, otros niños intentaban reproducir la misma estrategia, lo que causaba tensiones por algo que podríamos llamar "cultura privativa del uso". La respuesta de la facilitadora ante los reclamos de los niños permanecía acrítica. No obstante, una pedagogía artesanal no debería reproducir este tipo de actitudes ante la reutilización de recursos y de estrategias colaborativas en el seno de una comunidad educativa.

Como último punto respecto a las prescripciones, se señala el hecho de que el aspecto material resulta igual de importante para la pedagogía artesanal: las características físicas de los dispositivos utilizados. Al contrario de la televisión o la radio, que son concebidos para un uso individual o colectivo, los teléfonos inteligentes, las computadoras y otros dispositivos están diseñados para ser utilizados por una sola persona a la vez. Aunque el uso en equipo puede favorecer el intercambio y el trabajo colectivo, conlleva a conflictos relativos a la ergonomía y a usos limitados a causa de un tiempo de utilización reducido.

Ser niño y construir su cultura digital en un mundo de adulto

Comencemos por un elemento que conecta las ideas anteriores con esta parte. El hecho de que los niños trabajan en equipo no porque sea una estrategia de colaboración, sino una necesidad debido a la falta de equipamiento. En la entrevista con una de las maestras se aborda el punto:

> Es verdad que los profesores no tenemos tiempo para trabajar juntos, como equipo, y queremos promover un trabajo de colaboración con los niños. Es ilógico, nunca nos ven colaborar, profesores (Prof. Patricia)

Para el modelo artesanal, la colaboración es indispensable y la niñez es una de las etapas más favorables para desarrollar esta lógica.

Un hallazgo es el hecho de que el entorno digital utilizado en clase no ha sido concebido para niños. Desde elementos gráficos, pasando por el vocabulario, hasta representaciones de adultos hacen que el niño permanezca en desventaja durante sus prácticas digitales. Un ejemplo de esto se presenta cuando los niños deben guardar sus documentos en el procesador de texto; el ícono guardar (representado por un diskette de 3½ pulgadas) no significa nada para los alumnos, quienes presentan dificultades para establecer una conexión entre la imagen y su funcionalidad. Los niños lo relacionaban con una "*televisión vieja*" o una *"casa con una puerta pequeña"*.

Relacionado con lo anterior, los niños dejan ver una incapacidad para verbalizar usos y prácticas a nivel técnico. De acuerdo a Fluckiger (2008) esto conlleva dificultades en la socialización de prácticas y en la construcción de aprendizajes colectivos.

A nivel simbólico, un aspecto que tiene bastante peso en la cultura digital de los niños es el discurso de los padres y de los profesores respecto a los riesgos y temores sociales vin-

culados a internet. Dicho discurso hace circular entre los niños representaciones extrañas a ellos que expresan sin estar completamente conscientes al respecto; palabras como *robo de información*, *secuestro*, *sitios para adultos* aparecen en las entrevistas con los alumnos.

> Los padres son el pilar de todos los miedos en los niños y eso los vuelve muy temerosos (Luisa)

Así, paradójicamente, los niños comienzan la construcción de su cultura digital en entornos e interfaces que no están diseñados para ellos y para los que, de acuerdo a las respuestas al cuestionario, no existen mediaciones sólidas en la esfera doméstica. Además, dicho proceso se lleva a cabo en un marco de control y vigilancia que censura las prácticas que los niños pueden aprender entre pares fuera de la escuela.

La pertinencia de un aprendizaje de la programación

Aunque su concepción respecto a lo digital se vincula a fines lúdicos, los intereses y expectativas de los niños van más allá. Cuando se interroga a uno de los alumnos sobre la posibilidad de aprender a crear programas aplicaciones, él menciona:

> Me gustaría mucho saber cómo se hacen las compus para fabricar una. Desde que era pequeño era muy curioso y quería conocer muchas cosas. Me gustaría saber programan para hacer videojuegos y otros aparatos (Sergio, 6 años)

En general, los alumnos comparten esta actitud incluso confesando que no sería fácil aprender a programar. Es una posibilidad que despierta su curiosidad respecto a la informática general.

La pedagogía olvidada

La sensación de vulnerabilidad de la que habla Stiegler (2014) es encontrada en el discurso de las profesoras entrevistadas, lo que las empuja hacia la negación y el rechazo de contenidos digitales en sus programas. Más allá del discurso que denuncia la incompetencia de los responsables pedagógicos en la educación pública, existen elementos menos visibles que surgen también de las entrevistas.

> Lo que pasa es que los formadores nociones de pedagogía ni la paciencia para trabajar con personas como yo, que necesitamos por ejemplo tomar notas de todo lo que hacemos de manera meticulosa (Prof. Patricia)

Las formaciones técnicas relacionadas con herramientas digitales que los profesores toman juegan un rol de mucho peso. Los responsables de dichas formaciones, en su mayoría ingenieros y profesionales de la informática, carecen de estrategias pedagógicas adaptadas al público al que se dirigen, en este caso profesores adultos poco familiarizados con el entorno digital.

Conclusiones

Las estrategias de control y vigilancia no toman en cuenta la postura de los niños. Todo esfuerzo de alfabetización digital debería preocuparse menos por vigilar y más por

un acompañamiento participativo fundado en acuerdos que valorizan la postura del niño y sus expectativas.

Se atestigua la formación de una cultura digital gestionada solamente por adultos. Al contrario de lo que se puede pensar, las prácticas digitales extra escolares de los alumnos y sus usos son de utilidad en la esfera institucional y pueden favorizar un proceso de aprendizaje artesanal. Lo que ocurre, más bien, es que las prácticas institucionales y las mediaciones en la esfera doméstica pueden contaminar la cultura digital del niño en razón de la poca apertura y de ciertos discursos conservadores de parte de los adultos.

Por último podemos decir que, aunque las prácticas pedagógicas de la facilitadora intentan resistir a las prescripciones y facilitar un modelo artesanal, se debe replantear la cuestión de la escuela oficial como el mejor entorno para desarrollar una cultura digital en los niños. Una estrategia que puede revelarse más apta a un proceso de individuación y más cercana a la dimensión positiva del *pharmakon* es el hecho de establecer iniciativas de formación independientes a través de organizaciones civiles fundadas en equipos de trabajo interdisciplinarios.

Bibliografía

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (5161)

Merzeau, L. (2014). *Entretien avec Louise Merzeau : culture numérique, média, communs et vivre ensemble*. Entretien réalisée par Hélène Mulot et Marion Carbillet, sur le site docspourdocs.fr

Merzeau, L. (2009). Présence numérique : les médiations de l'identité, *Volume 2009* (7991)

Perriault, J. (2015). Retour sur la logique de l'usage. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*.

Stiegler, B. (2014) "Une nouvelle figure de l'amateur" Entretien avec Bernard STIEGLER [Vidéo] Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=EIsDStewTwU

Valderrama, C (coord.) (2000) *Comunicación - educación. Coordenadas, abordajes y travesías*. Colombia: Universidad Central DIUC y Siglo del Hombre Editores.

Biografía

Gabriel Alejandro Medina-Aguilar, profesor en la Universidad Mesoamericana plantel San Juan del Río, es egresado de la maestría en *Sciences de l'information et de la Communication de la Université Paris-Ouest Nanterre*, donde en 2015 presentó la tesis de la que se desprende esta comunicación. Sus intereses de investigación giran en torno a la educación, industrias culturales, entorno digital y alfabetizaciones digitales. Correo de contacto: medinaguilar@hotmail.com

De la recepción a la navegación

Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Delia Crovi Druetta.
crovidelia@gmail.com

Resumen

La presente ponencia presenta algunos de los hallazgos del proyecto de investigación "Jóvenes y cultura digital. Nuevso escenarios de interacción social", coordinado por la ponente y realizado en cinco universidades públicas de México. Esta presentación refiere solo los por los investigadores de la UNAM, cuyo universo de análisis abarcó jóvenes de 17 a 30 años, que habitan en la ciudad de México. Mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos este estudio tuvo como propósito recabar opiniones de esos jóvenes en relación a sus prácticas de interacción en las redes sociales digitales, con el fin de describir y tipificar dichas prácticas, así como relfexionar en torno a ellas. La ponencia presenta un resumen de esas opiniones y su interpretación.

Abstract

The present report presents some of the findings of the project of investigation "Youngsters and digital culture. Nuevso Stages of social interaction", coordinated by the speaker and made in five public universities of Mexico. This presentation refers only the by the researchers of the UNAM, whose universe of analysis covered youngsters of 17 to 30 years, that live in the city of Mexico. By means of qualitative and quantitative instruments this study had like purpose collect opinions of these youngsters in relation to his practices of interaction in the digital social networks, With the end to describe and tipificar said practical, as well as reflexionar around them. The report presents a summary of these opinions and his interpretation.

Resumo

A presente conferência apresenta alguns dos achados do projecto de investigação "Jovens e cultura digital. Nuevso palcos de interacção social", coordenado pela palestrante e realizado em cinco universidades públicas de México. Esta apresentação refere só os pelos pesquisadores da UNAM, cujo universo de análise abarcou jovens de 17 a 30 anos, que habitam na cidade de México. Mediante instrumentos qualitativos e quantitativos este estudo teve como propósito obter opiniões desses jovens em relação a suas práticas de interacção nas redes sociais digitais, com o fim de descrever e qualificar ditas práticas, bem como relfexionar em torno delas. A conferência apresenta um resumo dessas opiniões e sua interpretação.

Presentación

Esta ponencia resume algunos resultados de la investigación SEP-CONACYT "Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social"[1], cuyo propósito general fue identificar los mecanismos de interacción que se ponen en marcha cuando distintos grupos juveniles hacen uso de las redes sociales digitales. El estudio empleó instrumentos cualitativos y cuantitativos para recabar opiniones entre jóvenes de 17 y 30 años que viven en la ciudad de México, a fin de identificar sus percepciones acerca del impacto que el proceso de digitalización está teniendo en las prácticas culturales que despliegan. La meta fue sistematizar las experiencias referidas por los jóvenes consultados, para proponer una tipología de posibles interacciones en red, aplicables a acciones para el cambio social.

Aunque la investigación abarcó un universo más amplio, ya que participan cinco universidades públicas de diferentes regiones del país, aquí presentaremos únicamente los resultados generales que corresponden a los trabajos desarrollados por el equipo de investigadores de la UNAM en la ciudad de México, tanto en su fase cualitativa como la cuantitativa. Para ello analizaremos resultados generales obtenidos a partir de tres fases en los que los jóvenes expresaron sus opiniones y experiencias:

1. Exploratoria: que comprendió once grupos focales con estudiantes de educación media superior y superior de instituciones educativas públicas y privadas, en los cuales también intervinieron algunos trabajadores
2. Cuantitativa: aplicación de1,548 cuestionarios a una muestra de alumnos de educación de nivel medio superior y superior, de instituciones educativas públicas y privadas.
3. Profundización cualitativa: 17 entrevistas en profundidad a grupos específicos de jóvenes: NiNis que no estudian ni trabajan, estudiantes de posgrado y aquellos que despliegan una actividad frecuente y organizada en las redes (blogeros, twitteros, entre otros).

El supuesto básico de esta investigación fue que a pesar de la existencia de importantes brechas de orden digital y cognitivo, los jóvenes que acceden a los recursos digitales conforman un grupo social que experimenta un cambio cultural profundo al apropiarse plenamente de estas herramientas, lo que repercute en su identidad y en sus prácticas sociales. Por ello, desde su construcción teórica, el estudio partió de la dfinición de cuatro categorías: juventud; interacción; cultura digital y redes sociales digitales.

Juventud

En este estudio consideramos que la juventud es una construcción social situada espaciotemporalmente, con lo cual en cada ocasión grupos de edades similares o de condiciones aparentemente parecidas, adquieren dimensiones diversas que están atravesadas por biografías personales; elementos psicológicos, históricos, sociales y culturales singulares. Por ello hablamos de juventudes en plural, ya que en un mismo conjunto etario se construyen grupos con características diversas. Abarcamos un amplio rango de edades: 17 a 30 años con el objeto trabajar con un universo integrado por perfiles diversos.[2]

---

1 Esta investigación fue aprobada en la convocatoria 2012 de Ciencia Básica, Secretaría de Educación Pública (SEP) y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México, contanto desde entonces con el financiamiento de dichos organismos a quienes agradecemos por su apoyo. La responsable técnica es la autora de este trabajo, y en el estudio participan cinco universidades públicas de México: Nacional Autónoma de México (UNAM), sede de la investigación; Pedagógica Nacional; Autónoma de México-Lerma; Veracruzana y de Sonora.

2 Este rango comprende el concepto de juventud alargada, es decir, aquellos jóvenes que no han alcanzado independencia familiar, económica o profesional, lo que limita su condición natural de desarrollo según parámetros de otras épocas.

Interacción

Para conceptualización de la interacción partimos de A. Leontiev y L. Vygostky quienes tempranamente llamaron la atención sobre la interacción más allá de las relaciones sociales, ubicándola en interjuegos con otros productos de la cultura, cada más vez numerosos y que intervienen en los procesos psicológicos como auxiliares externos (Crovi, 2013). Desde su perspectiva, esas obras culturales contienen sistemas semióticos, estructuras, conceptos, técnicas, etcétera, que se interiorizan y llevan a su apropiación, convirtiéndose en instrumentos personales y privados, así como en mecanismos vitales para desarrollar y preservar tanto la sociedad como su cultura. Ambas dimensiones integran la interacción socio-cultural (Crovi, 2013).

Consideramos asimismo, la propuesta de Rafael Santoyo (1985) para quien la interacción es una unidad de convivencia social, ya que a través de su conducta el individuo muestra la forma en que interpreta los diferentes papeles que le son asignados. Las prácticas sociales de los individuos tienen así repercusión en la transformación social y viceversa. El autor sostiene que la interacción es una conducta grupal por antonomasia y gracias a la interacción los sujetos pueden abandonar su encierro, abrirse hacia el medio exterior para objetivar y objetivarse frente a los demás.

Cultura digital

Pierre Lèvy (2007) al analizar las tecnologías digitales en el proceso de construcción de una cibercultura, considera que además de los componentes de carácter simbólico, al concepto cultura se suman otros factores fundamentales: las técnicas, los artefactos y los entornos materiales. Desde su perspectiva, la cibercultura se desarrolla conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio, originado en infraestructuras materiales tales como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), redes de ordenadores y de otros artefactos digitales, así como los contenidos que esos recursos guardan y vehiculan. Los planteamientos de Lèvy, coincidentes con los de Leontiev (1981) y Vygostki (1978), señalan a la apropiación como un proceso de transformación cultural, en el cual debemos considerar a los recursos materiales, simbólicos y las prácticas que ellos conllevan (Crovi, 2009).

En este contexto, cuando hablamos de apropiación tecnológica referimos un proceso socialmente situado, participativo, que ocurre en un espacio socio-histórico determinado y que modifica las prácticas culturales cotidianas, que fortalece un ámbito específico de esa cultura: el digital (Crovi, 2012: 159). Por ello, no se trata sólo de tener acceso a los recursos tecnológicos como lo predican las políticas públicas nacionales de acceso universal, sino de dotar a los usuarios del dominio técnico y del conocimiento que les permite usarlos y aplicarlos a su vida cotidiana. Cuando se alcanza tal dominio la tecnología se convierte en parte de la cultura de un individuo y aterriza de manera concreta en lo que conocemos como cultura digital, capaz de transformar sus prácticas sociales, relacionándolas con procesos productivos, de ocio, escolares, entretenimiento, según sus preferencias o actividades preponderantes.

Redes sociales digitales

Las redes sociales digitales son espacios de interacción social donde se gesta una diversidad de prácticas e intercambios simbólicos vinculados a la cultura digital. Los enfoques teóricos y metodológicos desde los que se está describiendo su transformación social y cultural, obedecen a una diversidad de posturas: su incidencia en los procesos de construcción identitaria, apropiación social de la tecnología y la transformación que genera en las prácticas sociales.

Las redes pueden considerarse como "una estructura sistemática y dinámica que involucra a un conjunto de personas u objetos, organizados para un determinado objetivo, que se enlazan mediante una serie de reglas y procedimientos" (Crovi et al, 2009:15). 4 Derivado de estas afirmaciones, sostenemos que las redes sociales son aquellas que son producto de un proceso permanente de construcción colectiva, que pueden responder a diversas formas de organización y en las que se observan conexiones con otros individuos a través de lazos de variada intensidad, así como dentro de determinados grupos.

En este contexto, afirmamos que las redes sociales digitales pueden ser entendidas como el conjunto de interacciones que se desarrollan en una plataforma digitalizada, a la que entendemos como un nuevo espacio social que permite relaciones virtuales, en el marco de una nueva dimensión espacio-temporal libre de restricciones (Echeverría, 1999). Estas plataformas virtuales facilitan encuentros, promueven la construcción de diversos lazos sociales y la formación de comunidades virtuales (Rheingold, 1993). Así, las redes sociales digitales son espacios de interacción social donde se gesta una diversidad de prácticas e intercambios simbólicos.

Al navegar, individualismo y hedonismo

El trabajo realizado sólo es generalizable a los jóvenes consultados mediante los instrumentos ya referidos, no obstante, consideramos que por reflejar las percepciones personales de estos jóvenes, aluden a condiciones que podrían ser generalizables a otros grupos de su generación, ya que sus prácticas recurrentes dependen del uso de las tecnologías digitales. Todos quieren, de algún modo, ser parte de esta transformación y llegan incluso a resignar otras inversiones o gastos en favor de nuevos apartados o aplicaciones, por ello el acceso a la digitalización es también aspiracional no sólo real.

Lejos de corroborar nuestro supuesto inicial o los relatos sociales que circulan sobre esta particular situación, encontramos expresiones imprevisibles pero al mismo tiempo referentes precisos sobre el sentir y el pensar de estos jóvenes frente a sus interacciones en redes sociales digitales. Esto nos permite reivindicar, una vez más, la importancia del trabajo empírico, capaz de revelar al sujeto como eje de la realidad en la que se desenvuelve. Nos deja también la impronta de la riqueza que representa confrontar resultados que son producto de instrumentos metodológicos distinos y, aunque a veces sus hallazgos redundan sobre una misma idea, también alejan dudas o titubeos. Por otro lado, el reto de integrar un grupo tan diverso en contextos y referentes teóricos como con el que trabajamos, logró enriquecer el análisis de la realidad.

Como producto de este trabajo, y buscando concretar la meta trazada originalmente, propusimos un ciclo de interacciones en redes sociales digitales, expresadas por los jóvenes en sus autopercepciones y opiniones.

Los resultados obtenidos son muy amplios, por ello sólo referiremos algunos ejes de interés: el concepto juventud en plural; la autopercepción generalizada de los participantes al ubicarse en la medianía en lo que hacen en redes sociales digitales (en habilidades para manejar o expresarse, en las interacciones); la importancia de los temas; su capacidad multitarea, pero al mismo tiempo limitaciones para organizarse y salir fuera del ciberespacio; el individualismo y el presente continuo, factores que alimentan su fruición por navegar.

Destacamos de inicio, que fue un acierto hablar de juventudes en plural, aceptando su diversidad, porque los consultados así lo confirmaron. Más allá de un sustrato común a todos los grupos juveniles basado en la etapa de vida por la cual pasan, descubrimos la importancia de los matices del entorno: una urbe en la que circulan casi 22 millones de personas como la ciudad de México, constituye un elemento sustantivo en el papel mediador de herramientas y artefactos de la digitalización.

Las autopercepciones sobre la actividad de los participantes en redes, tuvo una coincidencia que los define: la gran mayoría se ubica en la medianía. Entre diferentes opciones presentadas, se decantaron por la medianía en sus habilidades digitales, medianía en los procesos de interacción, medianía en sus actividades preponderantes en las redes. Este lugar común refiere una valoración pobre de sus propias habilidades cognitivas y digitales, lo cual resulta preocupante, porque desde las políticas públicas se tiende a pensar que todos jóvenes son muy hábiles en el mundo digital, están en permanente conexión y subversión en las redes, por lo tanto sus programas parten de esas suposiciones. No obstante, las respuestas obtenidas indican que hay diferentes niveles, son más bien pasivos y despliegan un uso repetitivo, poco original, de los recursos de la digitalización. Se suma a ello su escasa capacidad para decir algo a mucha gente, por eso prefieren repetir lo que dicen los demás o apenas hacer un pequeño cambio para luego difundir lo que otros dicen entre sus contactos. Además de escasas, estas expresiones en general son producto de individuos y no de grupos: ellos prefieren el acceso individual al colectivo, optando por el uso personalizado de las tecnologías.

En este contexto, la mayoría se percibe en un lugar modesto desde el que repiten contenidos de otros, sin modificar o modicándolos muy poco. Retoman su lugar en un modelo difusionista en dos etapas, en el cual apenas son enlaces y son pocos los que se reservan el derecho de decir, organizar, crear. Repiten un modelo difusionista. El hábito de callar está ligado a la censura, el control, y en ocasiones a la represión, por ello no alcanzan a ser vehículos de cambio. Sin embargo, y a pesar de estas percepciones, ninguno resigna su posibilidad de ser parte del cambio digital, aunque sea a nivel de aspiración o como objeto de deseo.

Entre ellos son pocos los que crean y comunican mensajes originales al navegar. En general, al ubicarse en la medianía, se alejan tanto de los que no se interesan por conectarse como de quienes tienen la capacidad, el interés y la voluntad de crear contenidos propios, singulares, sobre algún tema específico. La inseguridad o las carencias condicionan sus interacciones y les impiden dar un paso mayor, conducta que contradice los supuestos de las políticas públicas que piensan en un joven ideal, activo, impugnador.

La superación de la medianía en la cual ellos se ubican, debería ser una meta a superar por las políticas educativas y culturales para las juventudes. Suponer capacidades en lugar de valorarlas previamente, desconcierta el rumbo de esas políticas que, por otro lado, en general son esquivas y poco explícitas.

Su capacidad multitarea o multitasking, ya registrada en estudios anteriores sobre jóvenes, es una de las cualidades que ellos valoran, pero para algunos expertos del campo educativo, esto no es más que falta de concentración, de tiempo o de interés. Debido a la digitalización la vida actual es apremiante, en especial debido a que los espacios se aproximaron y los tiempos se desdibujaron. Ante esta libertad de parámetros, la organización personal de la vida cotidiana es más laxa y tal vez más difícil de controlar. La supuesta capacidad para el multitasking ha transformado muchas de las actividades, degradándolas en la medida en que no existe una jerarquía ni un orden de prioridades.

Algunos autores sostienen que en la actualidad la atención es un recurso escaso y se degrada en la medida en que debemos producir en un tiempo menor (Bianchi y Sandoval, en Bang, 2014). Existe por ello una economía de la atención (Beck, 1998) que al administrar ese recurso escaso, recurre a focos de atención, planteando importantes retos para la transmisión de saberes hacia estas generaciones de jóvenes que viven en un ambiente mediado tecnológicamente, con características comunicativas diferentes.

En relación a los temas que tratan en las redes sociales digitales, cabe precisar que los resultados indican que son un motor para las interacciones. Y aunque esperábamos, en consonancia con los relatos sociales, que fueran activos social y políticamente, sus respuestas indican que prefieren temas de ocio y entretenimiento, artísticos y culturales, así como causas "políticamente correctas" (medio ambiente, defensa de los animales, de algunos derechos humanos o de género, entre otros). Los jóvenes interactúan más cuando se trata de temas cercanos a sus intereses o aquellos que son socialmente aceptables. La defensa y pronuncia-

miento sobre los grandes relatos sociales no se visibilizan, con lo cual se desdeña la potencialidad impugnadora, de diálogo, organización y expresión de los recursos de la digitalización. Consideramos que más de 35 años de políticas neoliberales que eludieron el pensamiento crítico, constituye un factor que incide en la falta de atención al entorno político y social. Si como sostenemos, las acciones crean sentido, también las del presente lo hacen, aunque sea muy diferente al de otros momentos de la historia reciente.

Dentro del mismo ámbito de los temas, se afirma que los contenidos de las redes tiene incidencia en la creación de agendas públicas o en su ampliación, exponiendo temas contrapuestos, complementarios o alternativos a la información de los medios hegemónicos. Nada de ello se refleja en las opiniones juveniles que hemos recabado: ellos creen que es poco lo que logran fuera del ámbito digital, y aunque los haya, no perciben vasos comunicantes hacia los discursos mediáticos. Sin embargo, existen retroalimentaciones recíprocas entre los medios tradicionales y los digitales, pero sólo quienes tienen condiciones para consultar varias fuentes pueden identificarlos, armando agendas informativas más completas y contextualizadas.

Por otra parte, no se detectaron grupos organizados para el ejercicio de la contrainformación desde las redes. Ellos creen que hacen en las redes se queda en las redes y poca veces pasa hacia la realidad. Incluso en el uso personal y preferencial de redes comunicativas (Facebook, Instragram, Youtube) pocos están dispuestos a mostrar públicamente sus puntos de vista. Lo suyo es dialogar en red con unos pocos, contabilizar likes que interpretan como signos de aceptación o convertir a las redes en escaparates a través de los cuales se gestiona aprobación y se busca fortalecer la identidad personal. Sin duda existen grupos activos y organizados en red, pero no en la muestra con la que se trabajó, o tal vez no lo expresaron.

El individualismo y el acceso personalizado es otro de los hallazgos a destacar. Prefieren usar recursos tecnológicos personales, individuales y lejos de debatir temas comunes, se cierran en círculos de amigos reales o virtuales escogidos por preferencias similares. Se trata de superar el encierro pero mediante temas comunes a un grupo determinado de “amigos”, que contabilizan y los cuales buscan signos de aprobación.

El presente continuo, fue otro de los referentes que estos jóvenes ubican en sus autopercepciones de interacciones en redes. Sin límites geográficos o temporales, viven en el ciberespacio la propuesta de la globalización neoliberal. El gozo, la fruición por navegar en un espacio-tiempo sin ataduras se convierte en un placebo de participación. Se deleitan con el placer del presente continuo, sin referentes hacia el futuro, potenciando la omnipotencia propia de la juventud.

Este presente continuo se equipara con sentirse a gusto, pero ¿existen otros matices?: ¿son placebos de la participación social?, ¿evasión ante la censura en las redes, a pesar de que es poco lo que se ha legislado en torno a ellas?, ¿son deseos auténticos de participar?, ¿son distractores frente a las demandas de cambio social?

Evidencias y ausencias. A manera de cierre

El estudio realizado, indica que es mucho lo que aún está por saberse en torno a los procesos de apropiación de las tecnologías digitales y algunos de sus recursos más empleados, como son las redes sociales digitales. Tal como ocurrió con generaciones mediáticas anteriores, el campo de conocimiento de la comunicación se mueve a partir de ideas preconcebidas, muchas de ellas erróneas, que por lo tanto conducen a un desconocimiento notable de ciertos intercambios culturales como los que hemos descrito.

Una juventud potente en el uso de las redes no conduce, necesariamente, a considerarla activa en política o en procesos de transformaciones sociales. Esa actividad está orientada hacia preferencias personales. El ocio, el entretenimiento, la búsqueda de aprobación mediante “likes”, parecen opacar el poder impugnador de esos instrumentos, pero aunque escasos, reconocemos la existencia de grupos que pueden usarlas para fines alternativos o contestatarios.

Existe un proceso previo acotado a las preferencias de los usuarios, su entorno y las circunstancias personales en las que se desenvuelven, que orienta el acceso, uso y apropiación de los recursos digitales. Es en este sentido que coincidimos con Lévy (2007), cuando afirma que las tecnologías digitales no determinan pero si condicionan. Son esos condicionantes particulares y singulares los que permiten abrir un abanico de relaciones entre los jóvenes y su contexto tecnológico, algo que supera en mucho los parámetros de algunos planes, programas y políticas nacionales.

La autopercepción juvenil manifestada en este estudio se orienta al individualismo, a fortalecer vínculos con círculos cercanos, a una fruición por navegar que en ocasiones puede carecer de rumbo, convirtiéndose sólo en un placebo de la actividad social física. La comodidad y seguridad que ofrecen los espacios digitales como nuevos espacios sociales, arropan a sus usuarios y al mismo tiempo, junto con el placer efímero de la navegación, les ofrecen un sustituto de participación según el cual es mucho más fácil dar like o reenviar, que comprometerse. Ello no impide que convivan con esos jóvenes cautivados por el placer de navegar, grupos organizados que usan con frecuencia las redes para impugnar el orden establecido. Exitosos o no, esos grupos están construyendo un registro de cómo actuar sacando provecho de la digitalización, experiencias que al mismo tiempo constituyen un relato histórico de la aplicación de estos novedosos recursos, pero también alimentan una epistemología de la praxis digital.

A partir de esas ideas, en estas reflexiones finales no buscamos comparar a la juventud de la segunda década del siglo XXI con el contexto de las grandes luchas sociales de otros tiempos, sino describir su dimensión en su tiempo vital. En la mayor parte de los casos no están haciendo alguna revolución o cambio social profundo, sino discurriendo en las condiciones de su tiempo, condicionado por las tecnologías, pero también por una multiplicidad de factores como son, en el caso reportado, la inseguridad, la falta de oportunidades laborales o escolares, el tránsito, la contaminación, la dificultad y demora para trasladarse entre 22 millones de personas, donde el tiempo que se hace escaso y las distancias enormes para estar con los amigos. Hoy en día la comodidad del ciberespacio constituye una alternativa, no única, de juntarse, interactuar, y posiblemente conocer a otros individuos, en una realidad sin fronteras de tiempos ni espacios, donde además, se valora la capacidad de hacer muchas cosas simultáneamente.

Pero estas evidencias, que primero deben ser reconocidas por los usuarios de las redes y por los sectores que delinean las políticas públicas, conducen también a ausencias. Hay algunas que sin preguntarlas se revelan: pocos son los usarios juveniles de las redes que conocen las estructturas empresariales que las sustentan. En general es un tema sobre el cual poco se sabe y poco interesa.

En los procesos comunicativos la negación de la intermediación tecnológica, originada en su desconocimiento y complejidad, ha sido constante. Se vio en la radio, en el cine, en la prensa y mucho más en la televisión. Hay una suerte de caja negra técnica que los usarios eluden explorar o sencillamente no les importa conocer. Esta creciente complejidad tecnológica requiere información puntual desde la economía política, para que haya más usuarios que reconozcan el manejo económico de las redes digitales, así como sus derechos o los marcos legales en los cuales están inmersos esos recursos.

Los jóvenes de este estudio dudan en identificarse con la idea de ser parte de una cultura digital. Si lo vemos desde los numerosos nombres que les han dado (generación X, Y o Z, clikc, milenio, red, nativos digitales, entre otros), parecería que quienes hoy tienen entre 17 y 30 años no deberían dudar de ser considerados parte activa de esa cultura. Al negarlo, dudan sobre las repercusiones que podría tener el renocerlo: ¿cuáles son sus dimensiones e implicaciones sociales?; ¿cuáles las legales?, ¿qué nivel de dominio digital se necesita para ser considerado parte de ese grupo cultural? Aunque frecuentemente se aparten de su realidad inmediata para navegar en el ciberespacio, olvidándose de los presentes, para ellos el conocimiento profundo de las redes todavía les está negado.

Cabe agregar, finalmente, que promover la construcción de una cultura digital en estos tiempos, a partir de programas y políticas basados en supuestos, tendrá sin duda resultados desviados de los procesos sociales en los que repercute. Regresar al sujeto y sus circunstancias, pedir sus opiniones a los usarios, ir más allá de las mediciones de acceso, coloca a la apropiación tecnológica y sus infinitos matices, en el centro mismo de la digitalización de la comunicación. Si como hemos sostenido, las redes sociales digitales proporcionan un recurso para superar el aislamiento, deben ser capitalizadas para el trabajo comunitario y colaborativo. Como lugar de encuentro, expresión y organización, tiene mucho por ofrecer a los usuarios, a sus sociedades y a los estudios de comunicación.

Referencias

Bang, Lucas (2014). *Escenarios de una comunicación portátil* (p. 78-79). En M. P.

Bianchi y L. R. Sandoval (Eds.) *Habitar la red. Comunicación, cultura y educación en entornos tecnológicos enriquecidos*. Comodoro Rivadavia: Universidad de la Patagonia / EDUPA.

Beck, U. (1998) Beck, Ulrich. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. México: UNAM/ Plaza y Valdés Editores.

Crovi, D. López, M y López, R. (2009) *Redes sociales. Análisis y aplicaciones*. México: UNAM y P. y V. Editores.

Crovi, D. (2012). Apropiación: una aproximación conceptual. En M. Portillo & I. Cornejo (Eds.), ¿Comunicación Posmasiva? Revisando los entramados comunicacionales y los paradigmas teóricos para comprenderlos (pp. 149–161). México: Universidad Iberoamericana.

Crovi, D. (2013). *Jóvenes y apropiación tecnológica. La vida como hipertexto*. México: UNAM/ y SITESA Editores.

Leontiev, A. (1981). *Actividad, consciencia, personalidad*. Habana: Pueblo y Educación.

Lèvy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.

Rheingold, H. (2008). Mobile Media and Political Collective Action. En J. Katz (Ed.), *Handbook of Mobile Communication Studies* (pp. 225–239). Massachusetts: MIT Press.

Santoyo, R. (1985). En torno al concepto de Interacción. *Perfiles Educativos*, (27), 56–71.

Torres, L. C. (2009). Ciberprotestas y consecuencias políticas: reflexiones sobre el caso Internet necesario en México. *Razón y Palabra*, 1(70), 1–14.

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Consumo de medios y TIC entre jóvenes de secundaria. Hacia una propuesta educativa para promover los valores interculturales

Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma

Gladys Ortiz Henderson
g.ortiz@correo.ler.uam.mx

Karla Edurne Romero Ramos
schonedurne09@gmail.com

Resumen

En el siguiente texto se presentan algunos de los hallazgos del proyecto de investigación "Educación intercultural y contenidos mediáticos: acciones de intervención en el aula para formar audiencias activas favorables a la educación intercultural en el municipio de Lerma de Villada, Estado de México" (proyecto: 190302) el cual se llevó a cabo entre los años 2014 y 2015 gracias al apoyo del Fondo de Investigación para la Educación Indígena e Intercultural SEP/CGEIB/CONACYT. En el texto incluimos el diagnóstico del consumo de medios y tecnologías entre jóvenes de secundaria del municipio de Lerma de Villada y la explicación de las técnicas que se aplicaron y los resultados obtenidos, así como la propuesta educativa de intervención que se diseñó a partir de este diagnóstico.

Palabras clave:

Jóvenes; medios; TIC; educación; valores interculturales

Abstract

In the next paper show it some findings of the research project "Intercultural Education and media content: intervention actions in the classroom to form favorable active audiences to intercultural education in the municipality of Lerma de Villada State of Mexico" (project number 190302) are presented; the research project was conducted between 2014 and 2015 thanks to the support of the Research Fund for Indigenous Intercultural Education and SEP/CGEIB/ CONACYT. In the text we include the diagnosis of media and technology consumption among high school students in the municipality of Lerma de Villada and the explanation of the techniques applied and results, and an educational intervention proposal that was designed from this diagnosis.

Keywords:

Young people; media; ICT; education; intercultural values

Resumo

A seguir alguns dos resultados do projeto de pesquisa "Educação Intercultural e conteúdo de mídia: ações de intervenção na sala de aula para formar públicos ativos favoráveis à educação intercultural no município de Lerma de Villada, Estado do México" são apresentados (projeto: 190.302), que teve lugar entre 2014 e 2015, graças ao apoio do Fundo de Investigação do Indígena Intercultural Educação e SEP / CGEIB / CONACYT. No texto que incluem o diagnóstico de consumo de mídia

e tecnologia entre os estudantes do ensino médio no município de Lerma de Villada e explicação das técnicas aplicadas e os resultados obtidos, bem como a proposta de intervenção educacional que foi concebido a partir desta diagnóstico.

Palavras chave:

Jovens; meios de comunicação; TIC; Educação; valores interculturais

Introducción

A lo largo de la historia moderna reciente, los medios de comunicación como la radio, el cine y la televisión han tenido una importante intervención en la conformación de significados en las audiencias o públicos. Actualmente la aparición e implementación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el entretenimiento, las maneras de trabajar y la comunicación interpersonal ha detonado la diversificación en la forma de exponer los contenidos en las interfaces digitales, las cuales exigen el diseño de nuevas formas y estructuras de contenidos creativos.

En cada momento en donde ha cobrado popularidad un medio de comunicación, la educación ha intentado retomar las fortalezas de cada uno para propiciar la mejora educativa y ahí cobra relevancia la planificación de recursos didácticos digitales *ad hoc* para cada proceso educativo y comunicativo.

El objetivo que siguió esta investigación surgió de la preocupación por mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de México a través de la crítica y la reflexión de los contenidos mediáticos y su utilización para orientar las prácticas y las representaciones que de éstos hacen las niñas y los niños hacia la apertura, el respeto y la equidad en un entorno intercultural.

La tendencia educativa actual se direcciona hacia la homogenización de planes de estudio como está ocurriendo en la Unión Europea en donde los/las estudiantes se forman en un país y su educación pueda ser revalidada en otro lado del planeta (Plan Bolonia). Esta tendencia exige construir y planificar entornos educativos más interculturales y globales tanto en el currículo como en la didáctica en el salón de clases, así como reformular las reflexiones comunicativas entre los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, sin duda, resulta un desafío para los gobiernos y los organismos internacionales, pues como señala Touriñán:

> Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica con tres conceptos que condensan la encrucijada de la educación en las sociedades abiertas pluralistas y complejas. El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter trasnacional de las acciones globales (Touriñán, 2008, XI).

La pregunta general de investigación fue: ¿Cómo podemos utilizar las nuevas tecnologías de la información o TIC y los medios de comunicación para que éstos nos ayuden adecuadamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los ciudadanos/as democráticos que viven en contextos interculturales? El objetivo general consistió en diseñar programas y acciones de intervención para el personal docente de nivel básico que complejizaran los contenidos mediáticos hacia la eficacia de la educación intercultural. La investigación comprendió cuatro etapas:

1. Un diagnóstico de medios y uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) así como del conocimiento y/o reconocimiento que los jóvenes tienen de los valores interculturales inmersos en los mensajes mediáticos que consumen.

2. Sistematización de la información obtenida.
3. Propuesta de intervención mediante un recurso digital.
4. Aplicación de la propuesta de intervención.

Para las primeras dos etapas se diseñó y aplicó un instrumento cualitativo y otro cuantitativo con el que se exploró el uso de los medios y las tecnologías de información y comunicación entre los/las jóvenes de la escuela secundaria *Lic. Abel C. Salazar número 0086* ubicada en la cabecera municipal de Lerma de Villada, Estado de México, escuela que sirvió como estudio de caso. En cuanto al instrumento cualitativo, se realizaron cuatro grupos de discusión con jóvenes, hombres y mujeres, de entre 11 y 16 años de edad, los cuales se llevaron a cabo los días 8 de abril y 13 de mayo del 2014.

En un segundo momento se utilizó un instrumento cuantitativo que el equipo de investigación diseñó y aplicó a una muestra estadísticamente representativa, estratificada por turno y grados, con conglomeraos por grupo a través de un aleatorio simple. Se contó con una población de 1,400 estudiantes matriculados en el ciclo 2014-2015. La muestra se aplicó a 12 grupos seleccionados aleatoriamente, a través de los cuales se recopilaron 504 casos, los cuales obtuvieron un 95% de nivel de confianza, con un margen de error de +/- 3.5% y 1 en efecto de diseño. La aplicación de este cuestionario se realizó el 25 de septiembre de 2014[1].

Consumo de medios y TIC

El nivel socioeconómico de los/las jóvenes de la escuela secundaria *Lic. Abel C. Salazar número 0086* es contrastante y diverso como se puede notar en la figura 1. Las edades de los jóvenes oscilan entre los 11 a los 16 años, siendo la media de edad los 13 años.

Figura 1. Nivel socioeconómico (NSE)
Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo (proyecto 190302).

En cuanto a los medios y tecnologías con los que cuentan, la mayor proporción de equipos propios fueron las televisiones (67.2%), seguidos del teléfono celular (66.9%) y del Ipod o reproductor de música MP3 (44.8%). Asimismo, en referencia a la frecuencia de uso de medios y tecnologías, el más popular fue el teléfono celular (73.4%), Internet (70.4%) y la televisión (45.6%). Por el contrario, las cámaras de video, el periódico y las revistas son los medios que menos utilizan con un 4.2%, 4.5% y 7.8% respectivamente.

1 Parte de estos resultados fueron presentados en la ponencia titulada "¿Tienes *Face*?" Uso y apropiación de medios y tecnologías digitales entre jóvenes estudiantes de secundaria en México, en el *XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) 2015* "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales", San José, Costa Rica, del 29 de noviembre a 5 de diciembre de 2015.

Asimismo, pudimos constatar que para los/las jóvenes Internet (72.6%) y el teléfono celular (70.6%) comparten las más altas percepciones de importancia, ya que fueron calificados como "mucho o muy importantes". Por otro lado, los medios menos importanes en sus vidas cotidianas corresponden a las cámaras de video (8.4%), periódicos (10.1%) y revistas (9.3%); el detalle se puede ver en la siguiente figura:

Figura 2. Importancia o valoración del recurso
Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de resultados
de la aplicación del instrumento cuantitativo (proyecto 190302).

También fueron incluidos otros indicadores de consumo mediático que tenían qué ver con la televisión por cable e Internet. El 72% mencionó poseer televisión de paga en su hogar y el 75% también cuenta con conexión a Internet desde el teléfono celular. En los grupos de discusión también resultó que Internet es el medio más usado por los/las estudiantes secundaria, seguido del teléfono celular.

Al tratar de identificar cuál era el programa de televisión favorito de estos/as jóvenes, se obtuvo una heterogeneidad de menciones; esto evidencia que ya no es posible hablar de uno o unos programas de televisión centrales que representen los principales referentes de este grupo sino, más bien, de consumos mediáticos sectorizados por preferencias y perfiles altamente individualizados.

En los grupos de discusión destacó que los/las estudiantes tienen percepciones muy críticas de los contenidos mediáticos, por ejemplo, se mencionó que en Internet "hay material interesante porque encuentras integrados todos los medios de comunicación"; también hay percepciones negativas de la información que se maneja en la televisión ya que "en la televisión están comprados por el presidente". Asimismo, la televisión ya no ocupa un lugar central en sus vidas cotidianas, como ocurría con generaciones previas, aunque todavía es un medio al que acuden cuando sus papás y mamás "les castigan" su celular u otro medio para acceder a Internet.

La sección de consumo de medios permitió identificar que los hogares de estos/as jóvenes oscilan entre los "ricos" (*media rich*) que tienen acceso a todos los medios y tecnologías accesibles en el mercado, sobre todo a los más nuevos, los "tradicionales" (*tradicional*), que tienen acceso sólo a parte de éstos y los "pobres" (*poor*), que tienen acceso a pocos medios y tecnologías por restricciones económicas (Livingstone, 2002).

Usos de Internet

El aprendizaje de cómo usar y navegar en Internet se efectúa en la casa (63%) y, en mucho menor medida, lugares públicos y cibercafés (11.2%), así como en casa de familiares (8.6%) y cursos de computación (8.6%). El lugar desde donde acceden más frecuentemente

a Internet es su casa (75.2%) aunque también destacan los lugares públicos o cibercafés (15.6%); con mucha menor relevancia aparece la escuela (6.4%).

En cuanto a los aparatos o tecnologías que emplean con más frecuencia para acceder a Internet, se encuentra, en primer lugar, el teléfono celular (51%); también se menciona la computadora –tanto de escritorio como portátil (14.2%) y las tabletas o *Ipads* (12.4%).

Un hallazgo significativo es que, contrario a lo que sucede con la televisión, en Internet sí es posible identificar algunas rutinas de consumo particulares, a través de entornos que centralizan las actividades de estos jóvenes. En cuanto a los sitios o espacios que más les gusta, la primera mención fue para *Facebook* (50.2%), la segunda para *YouTube* (41.6%) y la tercera para *Google* (16.6%). Se les preguntó, asmismo, cuáles eran las plataformas, sitios o redes sociales en las que tenían cuenta y los resultados obtenidos reiteran la centralidad de unos cuantos entornos de Internet (figura 3).

Figura 3. Plataformas en las que tienen cuenta.
Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de resultados
de la aplicación del instrumento cuantitativo (proyecto 190302).

Por otro lado, al pedirles que valoraran la importancia que tienen estas plataformas en su vida cotidiana, observamos que tres fueron calificadas como "mucho o muy importantes" por más de la mitad de los participantes: *Facebook* (60.2%), *YouTube* (54.2%) y *WhatsApp* (52.2%). También se solicitó que los/las jóvenes indicaran la frecuencia con la que realizaban ciertas actividades en las redes sociles digitales y los resultados arrojaron que un 61.7% ve videos en *YouTube,* un 57.3% leen publicaciones o dan *like* en *Facebook,* un 49.4% revisa y un 47.9% envía mensajes en el *WhatsApp,* y un 47.6% escriben publicaciones o suben fotos, memes o comentarios en *Facebook*.

Valores interculturales

Otro elemento que se indagó en la aplicación de los grupos de discusión y los cuestionarios cuantitativos son los valores interculturales, para ello se hizo una evaluación de diversas afirmaciones referentes a la tolerancia o rechazo a diferencias interculturales a través de una escala tipo *Likert*.

Cuando se les preguntó por una definición en torno a los valores interculturales, mencionaron "el respeto a las tradiciones y antepasados", donde remarcaron el "valorar de donde

vienen" para "poder transmitirlas [las tradiciones] a próximas generaciones", otro valor mencionado fue la tolerancia a "los grupos que no son iguales a nosotros" y la solidaridad que definieron como "pedir y dar apoyo a los demás". Entre los/las jóvenes resaltaba la conciencia de las diferencias de opinión y consideraban necesario el reconocimiento de dichas diferencias. Asimismo, los/las jóvenes entrevistados estuvieron a favor de preservar y respetar tradiciones.

Los espacios más controversiales cuando se habló del ejercicio de estos valores en la vida diaria fueron la escuela, la familia y la comunidad. También se acusó al gobierno de "no tolerar y valorar" ya que solo busca "agradar en apariencia" y "hacen lo contrario a los buenos valores". Por otra parte, la iglesia obtuvo valoraciones positivas ya que según algunos de los/las jóvenes "apoyan a desamparados".

En la tabla 1 se pueden observar los porcentajes relacionados a los valores de solidaridad, justicia, respeto y tolerancia a partir de diferentes aseveraciones. En cierta forma sí existe una inclinación hacia el respeto y hacia el ejercicio de diversos valores en este grupo de jóvenes. No obstante, es posible identificar a un sector que se expresa e identifica con la intolerancia y el rechazo hacia el ejercicio intercultural.

Desde una perspectiva comunicativa, el respeto en el proceso de diálogo con el otro es susceptible de convertirse en una primera herramienta a desarrollar en el proceso educativo; la negociación de las diferencias, la tolerancia a posturas diferentes a la propia, también emergen como habilidades que se requieren para alcanzar la ciudadanía intercultural (Soriano, 2011).

Afirmación	*Está de acuerdo*	*Son indiferentes*	*Está en desacuerdo*
Tengo la disposición para ayudar a personas diferentes que están desprotegidas o marginadas por cualquier causa: personal, social, económica o política.	64.6	20.4	15.2
La desigualdad es el mundo es algo natural, no se puede hacer nada contra eso.	24	13.2	62.6
Respeto, acepto y aprecio la variedad de culturas que existen en el mundo.	77	11.1	11.9
Acepto que las otras personas tengan sus propios sentimientos y tomen sus propias decisiones, sean o no adecuadas para mí y sean o no iguales que los míos.	75.8	11	13.2
Cuando me encuentro con alguna persona diferente a mí prefiero alejarme y no entablar ningún diálogo.	23.4	16.9	59.7
Frecuentemente impongo mis opiniones a las demás personas.	45.2	24.9	29.8
Soy capaz de escuchar y dialogar con personas que tienen una visión de las cosas completamente diferente a la mía.	69.1	15.2	15.8
Existen algunos grupos de personas que no merecen ser respetados porque sus creencias o cultura es totalmente 'retrógrada'.	28.4	10.2	61.5

Tabla 1. Valores interculturales.
(Las cifras se expresan en porcentajes)
Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo (proyecto 190302).

Notas sobre la última fase de la investigación

Entre los resultados obtenidos en el diagnóstico de consumo de medios y tecnologías se llegó a la conclusión de que una de las redes sociales digitales más consultadas era *YouTube*, por tanto el diseño del portal Web se desarrolló en este sentido. Se elaboraron y presentaron videos relacionados a los valores interculturales que fueron mayormente mencionados en el trabajo de campo.

Asimismo, se diseñaron infografías por ser un recurso muy utilizado en las redes sociales. Para este cometido se diseñó un portal Web llamado *Ser intercultural*, en donde se promovieron ciertos valores interculturales a través de los materiales multimedia desarrollados específicamente para este sector juvenil.

La manera en que se buscó fomentar cada uno de los valores considerados fue mediante la elaboración de tres videos: respeto, solidaridad y diversidad cultural, los cuales están disponibles en la página de internet www.serintercultural.com. a continuación se hará una breve descripción del principio pedagógico que orientó la elaboración de los videos.

En primer lugar, se evitó proporcionar definiciones formales de cada uno de estos valores. A esta decisión subyace la idea de que los aprendizajes, y, más precisamente, el aprendizaje de los valores en cuestión (respeto, solidaridad y diversidad cultural), se adquiere mediante la práctica, a través de la observación de ejemplos, la reflexión crítica o la solución de problemas y no mediante la memorización de los conceptos o de los marcos jurídicos y leyes específicas encargados de asegurarlos y protegerlos. Se enfatizó, asimismo, el hecho de que la interculturalidad y los valores que ésta implica son maneras de ser, de pensar y de actuar, y no un conjunto de definiciones formales que difícilmente se pondrían en práctica.

No obstante, al tratarse de una herramienta, se consideró que la página electrónica www.serintercultural.com debía ajustarse a un principio pedagógico según el cual los enfoques normativos y abocados únicamente a la enseñanza de principios teóricos no sólo son incapaces de generar un aprendizaje significativo en los estudiantes, sino que además terminan por generar una desvinculación entre los contenidos abordados en la escuela y las circunstancias en las que éstos se encuentran inmersos.

En segundo lugar, se optó por que los videos y demás contenidos multimedia de la página fueran presentados en un lenguaje cercano al de los destinatarios —jóvenes estudiantes de secundaria- y que el manejo de contenidos fuera lúdico. Cabe decir que previo a que los estudiantes de la secundaria donde se hizo el caso de estudio pudieran ver el portal Web, el equipo de investigación hizo pruebas primero con revisiones entre los/las investigadores/as que conformaban el equipo y después por medio de especialistas (psicólogos, pedagogos) y jóvenes que estaban en el rango de edad de los estudiantes de secundaria con la finalidad que aportaran áreas de mejora al *sitio web*. En estas pruebas se evaluó la interactividad, atractivo de contenidos, diseño pedagógico y ergonomía.

Después de modificar el portal Web a partir de las revisiones del equipo de investigación, se diseñó la versión final que visualizaron los estudiantes de la secundaria *Lic. Abel C. Salazar número 0086* ubicada en la cabecera municipal de Lerma de Villada, Estado de México. En este momento estamos en el proceso de mejora del sitio y análisis de las valoraciones finales de los/las jóvenes.

A manera de conclusión

En cuanto al uso de medios y tecnologías de comunicación e información (TIC) destaca que los teléfonos celulares son los artefactos más usados. El uso de Internet es considerado como “muy importante” y acceden a éste, principalmente, por medio del teléfono celular.

Si bien no existe una constante en programaciones televisivas favoritas, se puede observar que existen cinco entornos que centralizan las rutinas de actividades en Internet: 1)

Facebook, a través del cual se administran redes sociales digitales; 2) *YouTube*, un espacio de consumo y producción de materiales audiovisuales; 3) *Google*, tanto en sus herramientas como buscador, red social y correo electrónico; 4) *WhatsApp*, una plataforma de mensajería instantánea y 5) el *correo electrónico*.

Explorar el uso de los medios de comunicación e Internet permitió indagar qué medio es más efectivo para propiciar la elaboración de una propuesta didáctica. Se pudo corroborar que Internet tiene un uso preponderantemente casero y que el hogar constituye el principal lugar de acceso. Asimismo, se observó que los jóvenes suelen tener opiniones críticas con respecto al consumo mediático que realizan, tanto en Internet como en medios masivos como la televisión.

Para finalizar es importante decir que todavía hay mucho por hacer en cuanto al tema del uso de medios y tecnologías digitales para coadyuvar en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de México. A partir de esta investgiación se pudo evidenciar la necesaria ejecución de más proyectos que utilicen a los medios y tecnologías digitales como herramientas para la educación intercultural y para cualquier otro tipo ejercicio escolar. A pesar de que la educación en medios o educación mediática es ya un campo de estudio consolidado, hay aún muy pocos proyectos –sobre todo en México- que tengan como objetivo la unión de estas áreas aparentemente tan opuestas (Ortiz, 2015a).

Referencias

Livingstone, S. (2002) Young people and new media: Childhood and the changing media environment. London: SAGE Publications Ltd.

Ortiz Henderson, Gladys. (Coord.) (2015a) Educación, interculturalidad y tecnologías digitales. Jóvenes del municipio de Lerma de Villada, Estado de México. México: UAM, Conacyt, Juan Pablos.

Ortiz Henderson, Gladys y Karla Edurne Romero (2015b) "¿Tienes Face?" Uso y apropiación de medios y tecnologías digitales entre jóvenes estudiantes de secundaria en México, en el XXX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) 2015 "Pueblos en movimiento: un nuevo diálogo en las Ciencias Sociales", San José, Costa Rica, del 29 de noviembre a 5 de diciembre de 2015.

Soriano, Encarnación (2011) El valor de la educación en un mundo globalizado. Madrid: La Muralla.

Touriñán, J. (2008) Educación en valores, educación Intercultural y formación para la convivencia pacífica. España: net biblio.

Investigar el racismo desde la Educación para los medios

Universidad Veracruzana

Rodrigo Zárate Moedano
rodrigo.zarate.moedano@gmail.com

Resumen

Esta ponencia describe la propuesta metodológica desarrollada en una investigación doctoral en curso, cuyo objetivo ha sido analizar con enfoque etnográfico y de forma participativa, de qué manera un proceso de investigación-educación permite visibilizar inequidades en la representación de identidades diversas y nombrar el racismo que las estructura, así como facilitar la re-configuración de imaginarios e identidades en los participantes. Describe un proceso de investigación desarrollado en torno al diseño e implementación del taller de documental *Documentar la diversidad*, basado principalmente en perspectivas críticas de la Educación para los medios y la Educación intercultural. Un proceso de construcción de conocimiento fundamentado en una metodología decolonial que ha buscado que los resultados de investigación sean producto de la colaboración horizontal entre los participantes, estudiantes de diversas licenciaturas de la Universidad Veracruzana, y el investigador-facilitador. Finalmente, la ponencia concluye describiendo de qué manera la metodología genera insumos para el análisis de imaginarios racistas y procesos de construcción identitaria, al mismo tiempo que facilita el desarrollo del sentido crítico y el empoderamiento de los estudiantes, así como el reconocimiento de inequidades en la diversidad.

Palabras clave

Metodología decolonial; Educación para los medios; Educación intercultural; Racismo; Identidad.

Abstract

This paper describes a research process developed around the design and implementation of a documentary film workshop, Documentar la diversidad, based on critical perspectives of Media literacy and Intercultural education. The aim was to analyze with an ethnographic approach and a participatory manner, how a decolonial research and education process can point out inequities in the representation of different identities and the racism which structures them, as well as trigger the re-configuration of participants' imaginaries and identities. Finally, the paper concludes by describing how the methodology generates data for the analysis of racist imageries and identity construction processes, while facilitating the development of critical thinking and empowerment of students, as well as recognition of inequities in the diversity.

Keywords

Decolonial methodology; Media literacy; Intercultural education; Racism; Identity.

Resumo

Esta conferência descreve a proposta metodológica desenvolvida numa investigação doctoral em curso, cujo objectivo tem sido analisar com enfoque etnográfico e de forma participativa, de que maneira um processo de investigação-educação permite visibilizar inequidades na representação de identidades diversas e nomear o racismo que as estrutura, bem como facilitar a re-configuração de imaginários e identidades nos participantes. Descreve um processo de investigação desenvolvido em torno do desenho e implementação da oficina de documentária Documentar a diversidade, baseado principalmente em perspectivas críticas da Educação para os meios e a Educação intercultural. Um processo de construção de conhecimento fundamentado numa metodologia decolonial que tem procurado que os resultados de investigação sejam produto da colaboração horizontal entre os participantes, estudantes de diversas licenciaturas da Universidade Veracruzana, e o investigador-facilitador. Finalmente, a conferência conclui descrevendo de que maneira a metodologia gera insumos para a análise de imaginários racistas e processos de construção identitaria, ao mesmo tempo que facilita o desenvolvimento do sentido crítico e o empoderamento dos estudantes, bem como o reconhecimento de inequidades na diversidade.

Palavras-chave

Metodologia decolonial; Educação para os meios; Educação intercultural; Racismo; Identidade.

Introducción

En el marco del sistema mundo capitalista, el cambio de modelo de negocio de "sociedad industrial" a "sociedad del conocimiento", supuso la continuidad de desigualdades de largo aliento. Nuevas formas de colonialismo son motor del desarrollo y la brecha digital es reflejo de todas las demás brechas que han caracterizado al sistema mundo capitalista a través del tiempo. Por ello en México, en un orden de colonialismo interno estructuralmente excluyente (González Casanova, 2003), los pueblos originarios cuentan con un acceso especialmente limitado a la justicia social, así como a las oportunidades que ofrece la sociedad del conocimiento.

Las acciones eugenésicas de los medios de comunicación hegemónicos, describen una sociedad nacional pigmentocrática dominada por la "blancura", impidiendo que sujetos sin los rasgos identitarios establecidos como deseables, ejerzan roles protagónicos y positivos en sus narrativas. Al mismo tiempo que las instituciones del Estado y en particular el sistema educativo, desde una retórica multiculturalista siguen reproduciendo un imaginario de nación racista, que con la ilusión narrativa del mestizaje pretende borrar las huellas de su presente "indígena"[1], así como su continuidad en el futuro (Gómez y Sánchez, 2012).

Ante este contexto, esta ponencia describe la propuesta metodológica desarrollada en una investigación doctoral en curso, destacando cómo una intervención pedagógica, en la cual convergen elementos de la Educación popular, la Educación intercultural y la Educación para los medios, puede generar insumos para el análisis de imaginarios racistas y procesos de construcción identitaria, al mismo tiempo que facilita en los estudiantes el reconocimiento de inequidades en la diversidad, así como el desarrollo de su sentido crítico, su afirmación identitaria y su empoderamiento.

1 A lo largo de la ponencia las categorías étnicas empleadas aparecerán entrecomilladas, para enfatizar su carácter arbitrario de constructo colonial (por ejemplo "indígena" y "negro").

La Educación para los medios como instrumento de investigación

La perspectiva teórica del estudio partió de asumir que sujetos y grupos construyen sus imaginarios e identidades de forma situada e intersubjetiva en un contexto de lucha. Que desde el poder del Estado se instituye un imaginario de nación determinado que impone una particular gramática de identidad/alteridad, es decir, un modelo de percepción y valoración de lo propio y lo ajeno en la diversidad. Gramática que al definir límites entre lo aceptable y lo inaceptable, lo posible y lo imposible, orienta los procesos de construcción identitaria y de interacción social.

Partió también de considerar que en México, la gramática nacional de identidad/alteridad ha sido moldeada por diversas formas de racismo a través del tiempo; por sistemas de pensamiento que establecen una línea divisoria entre sujetos y grupos, superiores e inferiores, con base en sus características culturales y/o fenotípicas. Racismo que fomenta la reproducción de un orden social de colonialismo interno con los pueblos originarios en el sótano de la estructura social; aunque se niega sistemáticamente arguyendo que las leyes y el mestizaje han hecho que todos seamos iguales y tengamos las mismas oportunidades.

Además partió de asumir que en un orden social democrático, la universidad pública tiene un compromiso con la construcción del bien común basado en la justicia social como reconocimiento a la dignidad de sujetos y grupos en la diversidad. Por ello, la investigación tiene como objetivo visibilizar los sistemas de pensamiento que limitan el acceso a la justicia social de los pueblos originarios, la forma en que inciden en los procesos de construcción identitaria de los sujetos y analizar las posibilidades de transformarlos por medio de la educación.

Así, con base en ese posicionamiento diseñé un proceso de investigación cualitativo de enfoque Etnográfico (Rockwell, 2009), que permitiera visibilizar los significados que subyacen a las prácticas de los sujetos. Visibilizar lo "no evidente" y "documentar lo no-documentado", por medio de entrevistas a profundidad y observación participante. Para posteriormente estudiar la información recogida desde el Análisis crítico de discurso (van Dijk, 2003), intentando realizar una Etnografía de los discursos (Olmos, 2015).

Para reunir al grupo de sujetos con los cuales desarrollar la investigación diseñé e implementé una intervención pedagógica en la cual los estudiantes de-construyeran dialógicamente representaciones visuales y sonoras de la diversidad, poniendo énfasis en identificar patrones de inequidad, y al mismo tiempo llevaran a cabo un proceso de introspección creando y compartiendo documentales autobiográficos breves.

Por ello, diseñé un taller de documental retomando elementos teórico-prácticos de la Educación popular (Freire, 2005), la Educación intercultural (Gorski, 2008; Walsh, 2010) y la Educación para los medios (Kellner y Share, 2007; Pinto, 2008). Además, para facilitar que los resultados de la investigación fueran construidos de forma colaborativa y horizontal, los hallazgos fueron "devueltos" a los estudiantes en talleres de reflexividad compartida (Dietz, 2011), en los cuales los estudiantes comentaron críticamente mi interpretación de los datos.

Investigar y educar para construir justicia social en la diversidad

En febrero de 2015 tuvo lugar la primera sesión del taller *Documentar la diversidad*, en el campus Xalapa de la Universidad Veracruzana. Los veinte participantes habían aceptado cursar el taller y colaborar como sujetos de investigación. Todos fueron seleccionados buscando reunir a un grupo lo más diverso posible. Participaron estudiantes matriculados en 13 programas diferentes de 6 áreas académicas distintas. 12 mujeres y 8 hombres. 12 heterosexuales y 8 homosexuales o bisexuales. Estudiantes originarios de entornos urbanos y rurales, vinculados familiarmente o no con algún pueblo originario o afrodescendiente, de diferentes regiones del país y diferentes condiciones socioeconómicas.

El taller estuvo dividido en cuatro módulos. Una idea central en todas las sesiones fue que hay diversas formas de contar un mismo tema y cada narración responde a un sistema de valores y a una mirada particular del mundo, así como a una agenda política determinada aunque no se explicite. El primer módulo tuvo como objetivo dotar a los estudiantes de las herramientas conceptuales básicas para el análisis y construcción de narrativas. El segundo, tuvo como objetivo de-construir narrativas con un doble propósito, que pusieran en práctica las herramientas conceptuales construidas en el primer módulo y generar insumos que permitieran caracterizar la gramática nacional de identidad/alteridad desde la cual interactúan los estudiantes y construyen sus identidades. El tercero tuvo como objetivo fomentar que los estudiantes profundizaran las reflexiones iniciadas en el módulo anterior acerca de sus configuraciones identitarias, además de capacitarlos para diseñar y realizar cortometrajes documentales; y el cuarto tuvo como objetivo fomentar el empoderamiento de los estudiantes por medio de la organización colectiva de una presentación pública de los cortometrajes realizados.

El segundo módulo estuvo compuesto por cinco sesiones de grupo focal. Cada una de ellas inició con una "lluvia de ideas" en torno a cómo representaban los medios de comunicación las categorías étnicas "indígena", "güero", "negro" y "mestizo-mexicano", además, en la primera se abordó la representación de "la diversidad sexual" tratando de generar datos para una perspectiva interseccional.

Por ejemplo, en la sesión dedicada a la representación de "lo indígena" se hizo evidente que los miembros de pueblos originarios aparecen exclusivamente en spots propagandísticos de instancias gubernamentales o en noticieros, representados como víctimas u objetos de asistencia. Además, de que los personajes "indígenas" en las narrativas de ficción suelen ser representados por actores que no pertenecen a ningún pueblo originario, como "Huarachín y Huarachón" y la "India María".

Luego de la "lluvia de ideas" de cada sesión presenté una selección de imágenes tomadas de Internet, tratando de ofrecer una muestra de las representaciones recurrentes de la categoría estudiada. Posteriormente, con base en el contenido de la "lluvia de ideas" y en la selección de imágenes, los estudiantes dialogaron al respecto en equipos de 4 o 5; para finalmente hacer un diálogo en plenaria acerca de las conclusiones a las que había llegado cada equipo.

De forma general, las conclusiones de los estudiantes adoptaron dos posturas divergentes: reproducir acríticamente imaginarios coloniales y racistas o cuestionar su legitimidad. En el caso de la representación de los "indígenas" emergieron descripciones esencialistas para hacer responsables a los "indígenas" de su falta de progreso, imaginándolos como "analfabetos" que no hablan español, propensos al alcoholismo, holgazanes e irresponsables que rechazan el trabajo; sujetos apegados irracionalmente a sus tradiciones sin interés en su desarrollo intelectual.

Concluyeron que los libros de texto de primaria sugerían que los "indígenas" alcanzan el éxito cuando abandonan sus rasgos de identidad característicos y adoptan los rasgos mestizos de la identidad nacional, como Benito Juárez. Al mismo tiempo, un estudiante afrodescendiente cuestionó que se considere necesario que los "indígenas" abandonen sus tradiciones para que "salgan del hoyo" en el que estructuralmente se les coloca, y no ocurra lo mismo en relación con los "menonitas"; que se les brinde un trato diferenciado por reproducir sus formas tradicionales de ser, pensar, hacer y estar.

Finalmente, luego de comentar las conclusiones, en cada sesión analizaron colectivamente dos representaciones audiovisuales radicalmente diferentes de la categoría estudiada. Por ejemplo, analizaron y contrastaron un spot publicitario de las fiestas tradicionales de La *Guelaguetza* en Oaxaca, México (Gobierno de Oaxaca, 2014) y un cortometraje documental titulado *Hamac Caziim* - Fuego sagrado (Jerónimo Barriga, 2007), acerca de un grupo de rock integrado por miembros del pueblo originario *Comcáac* del norte de México.

Destacaron que las diferentes elecciones estéticas y narrativas de los realizadores configuraron representaciones radicalmente distintas de los pueblos originarios. Que el spot pre-

senta a los "indígenas" como sirvientes-esclavos de los turistas, como objetos parte del paisaje en segundo plano; mientras el cortometraje los presenta como protagonistas mostrando sus rostros y sus voces en primer plano, como "luchadores" y creadores de cultura, en oposición al imaginario dominante que los asume como sumisos y pasivos.

Por otra parte, de forma paralela a los grupos focales, los estudiantes trabajaron individualmente en darle forma a los guiones de sus narrativas audiovisuales autobiográficas. De esa forma, cuando concluyó el módulo de grupos focales, los estudiantes iniciaron el de realización audiovisual con sus guiones listos para ser ejecutados. El módulo constó de cinco sesiones teórico-prácticas y en cada una de ellas se abordaron las funciones básicas de toda producción audiovisual: la realización, la producción, el registro de sonido e imagen y la edición.

En cada sesión, los estudiantes realizaron ejercicios con los dispositivos a su alcance, había quienes trabajaban con cámaras de alta gama y quienes utilizaban las cámaras de teléfonos celulares. En paralelo, los estudiantes se organizaron para grabar las imágenes y sonidos que darían forma a sus documentales; así, cuando terminó el módulo, iniciaron el trabajo de edición. Y en esta etapa también hubo quien editó con equipos y programas informáticos especializados y quien utilizó computadoras de una biblioteca para editar con una aplicación de *Youtube*.

El último módulo constó de tres sesiones dedicadas a organizar una presentación de los cortometrajes realizados y el taller concluyó con la presentación pública de 7 cortos realizados por los estudiantes en una sala con cerca de cien espectadores. De esa forma, con base en el análisis de la observación participante, el contenido discursivo de los grupos focales y de dos rondas de entrevistas a profundidad realizadas antes y después de los grupos focales, caractericé la gramática nacional de identidad/alteridad, es decir, cómo imaginan las categorías étnicas "español", "indígena", "negro" y "mestizo-mexicano", así como el orden jerárquico que les asignan.

Reflexiones finales

La diversidad identitaria de los estudiantes hizo que en las sesiones de grupo focal la mayoría se enfrentara a puntos de vista radicalmente distintos a los propios. Los llevó a plantearse preguntas que nunca se habían planteado y a pensar en sí mismos y en los demás de formas novedosas. Los llevó a reflexionar acerca de cómo construyen lo propio y lo ajeno, así como darse cuenta de las representaciones perniciosas de la identidad/alteridad que reproducen.

Esas sesiones visibilizaron los patrones de inequidad que reproducían las representaciones analizadas, y llevó a que los estudiantes cuestionaran su legitimidad. Al contrastar las cualidades de las representaciones mediáticas estudiadas y visibilizar los objetivos políticos que les dan forma, las sesiones facilitaron nombrar el racismo que las estructura. Además, la emergencia de puntos de vista que justificaban las inequidades llevó a que algunos cuestionaran el rol de la universidad en la reproducción de imaginarios racistas.

Y el proceso de investigación en su conjunto creó las condiciones para hacer visible la continuidad de ideas y acciones racistas en la vida cotidiana de los estudiantes a través del tiempo, así como para que valoraran positivamente interactuar en la diversidad, afirmaran sus identidades con base en re-significar y re-valorar sus rasgos distintivos estigmatizados y para que contaran el mundo y se contaran a sí mismos en sus propios términos. Fue un proceso de investigación y educación intercultural para los medios, que con voluntad política de docentes e investigadores, puede replicarse con cierta facilidad (en torno a talleres de documental o de fotografía) en otros espacios universitarios para construir una sociedad del conocimiento justa en la diversidad.

Referencias

Dietz, Gunther. (2011). "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad". *Revista de Antropología Iberoamericana*, *6*(1), 3-26.

Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Gómez Izquierdo, J. y Sánchez Díaz de Rivera, M. E. (2012). *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales*. México: UIA-BUAP.

González Casanova, P. (2003). Colonialismo interno: una redefinición. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. UNAM. Consultado el 29 de abril de 2016 en http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/412trabajo.pdf

Gorski,Paul. (2008). "Good Intentions are not Enough: A Decolonizing Intercultural Education". *Intercultural Education*, *19*(6), 515–525.

Kellner, D., y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. En Macedo, D. y Steinberg, S.R. (Eds.). *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.

Olmos Alcaraz, Antonia. (2015). Análisis crítico de discurso y etnografía: Una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 32, 103-128.

Pinto, Manuel. (2008). Información, acción, conocimiento y ciudadanía. La educación escolar como espacio de interrogación y de construcción de sentido. En Morduchowicz, Roxana. (Coord.) *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad* (pp. 101-114). Argentina: Gedisa.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En: Wodak, R. y Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: III – CAB.

Biografía

Rodrigo Zárate Moedano. Docente y realizador audiovisual en la Universidad Veracruzana. Co-fundador de la escuela de cine en línea El Foro. Comunicólogo y maestro en Tecnología Educativa con estudios avanzados en Historia del Cine. Doctorante en Investigación Educativa, en la línea de Educación Intercultural del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Miembro de la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina (INTEGRA), en el subgrupo Educación, interculturalidad y racismo. Sus líneas de investigación son el cine documental participativo, la reproducción del racismo, así como la convergencia entre Educación popular, Educación para los medios y Educación intercultural. Contacto: rodrigo.zarate.moedano@gmail.com

Del dicho al hecho. Una mirada a los programas de estudio en función de acercar a los comunicadores sociales y a los diseñadores de comunicación visual en los ámbitos académico y profesional

Universidad de La Habana

Liset Vidal de la Cruz
liseloy@fcom.uh.cu

Resumen

Alfabetizarnos visualmente, para poder hacer un mejor uso de toda aquella información a la que nos exponemos, seleccionamos, interpretamos y aceptamos o rechazamos es una ideología vital para la formación de comunicadores sociales integrales y competentes, si tenemos en cuenta su papel como gestores de la comunicación en todos los ámbitos de la sociedad. Es menester de las Ciencias Sociales, desde la academia, mantener una actualización constante y así intervenir en la formación de las nuevas generaciones sobre los nuevos campos de actuación en la vida profesional. El presente trabajo ofrece, no solo una reflexión, sino una propuesta del sistema de conocimientos y habilidades que desde la categoría pertinencia debe ofrecer un programa de la asignatura Diseño de Comunicación Visual que se ofrezca a los comunicadores. A la vez que deja sentada la certeza de que se necesita una mirada recíproca desde los especialistas en diseño de comunicación visual, en aras de formar profesionales con una mirada más abarcadora acerca de la realidad sobre las que inciden, en pos de lograr una cultura transdisciplinar que busca una construcción colectiva del conocimiento tributando de esta forma al beneficio de los ciudadanos y el desarrollo del país. Desde la categoría pertinencia se realizó una investigación empírica de tipo descriptiva, con una perspectiva cualitativa; tomando como muestra a los estudiantes y graduados de la carrera, así como los profesionales del diseño que se han visto involucrados en la impartición de la asignatura y otros académicos que imparten asignaturas a las que el diseño de comunicación visual les tributa.

Palabras clave

Formación, programa, conocimientos, pertinencia, transdisciplinaridad.

Abstract

Teaching to "visually read and write" for making better use of all the information to which we are exposed, we select, interpret, accept or reject is a vital ideology for the formation of comprehensive and competent communicator, if we consider their role as managers of social communication. It´s a duty of Social Sciences, from the academy, keeping a constantly

updated and through this work, intervene in the formation of the new generations in new fields of action in their professional life. This work offers not only a reflection, but mainly a proposal of knowledge and skills' system that must be presented in the subject of Visual Communication Design for communicators. At the same time, this proposal explains why a reciprocal look is needed for the specialists in visual communication design, in order to train professionals with a more comprehensive look about their reality, looking forward achieving a transdisciplinar culture for a collective construction of knowledge in the benefit of citizens and country's development. From relevance category, a descriptive research was conducted with a qualitative perspective; taking as example students and graduates of the degree course, and also professional designers and other professors who have been involved in teaching visual communication design.

Keywords

Training program, knowledge, relevance, transdiciplinarity

Resumo

Alfabetizarnos visualmente, para fazer melhor uso de toda aquela informação a que estamos expostos, vamos selecionar, interpretar e aceitar ou rejeitar, é uma ideologia vital para a formação de jornalistas integrais e competentes, se levarmos em conta o seu papel como gestores da comunicação em todas as áreas da sociedade. Há uma necessidade das Ciências Sociais desde a Academia por manter-se constantemente atualizada e, portanto, intervir na formação das novas gerações sobre novos campos de ação na vida professional. Este trabalho oferece não só uma reflexão, mas uma proposta de conhecimento do sistema e habilidades a partir da relevância que deve oferecer um curso de Disenho em Comunicação Visual oferecidos aos comunicadores. Ao mesmo tempo faz énfasis na certeza de que è precisso um olhar recíproco é necessário dos especialistas em disenho de comunicação visual, a fim de formar profissionais com um olhar mais completo sobre a realidade ao seu redor, no sentido de alcançar uma cultura transdisciplinar procurando uma construção coletiva do conhecimento tributados desta forma para o bem dos cidadãos e o desenvolvimento do país. A partir de uma categoria de relevância realizou-se uma pesquisa empírica do tipo descritiva, com uma perspectiva cualitativa, tomando como exemplo aos estudantes que finalizaram a carreira, assim como os profissionais do disenho que foram envolvidos no ensino da disciplina e outros acadêmicos que ensinam disciplinas que tem a ver com a comunicação visual.

Palavras chave

Formação, programa, conhecimento, relevância, transdisciplinaridade.

Introducción

La presente investigación propone un análisis –en función de la pertinencia– del sistema de contenidos y habilidades que debe comprender un Programa para impartir la asignatura Diseño de Comunicación Visual (DCV) a los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, tomando como muestra a los estudiantes y graduados de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana, a profesores que han impartido la asignatura objeto de es-

tudio y con otros profesores que imparten asignaturas en las que los contenidos recibidos en *Diseño de Comunicación Visual* son transversales a ellas, como es el caso de: Publicidad, Propaganda, Identidad e Imagen Corporativa, Creación de campaña y las que pertenecen a la disciplina de Gestión y Lenguaje de los Medios de Comunicación.[1] Se complementa con un abordaje teórico en cuanto al currículum como elemento rector de la filosofía de las universidades que combina el perfil profesional que se pretende lograr con respecto a una secuenciación de asignaturas abordadas en los planes de estudio. No podía faltar una reflexión del programa de la asignatura durante los distintos planes de estudio[2] que han rectorado el trabajo docente en la facultad,[3] así como un análisis de los contenidos y organización de los mismos dentro del programa actual de la asignatura, y desde un punto de vista analítico y para nada comparativo, completar este estudio con una mirada a programas de la asignatura DCV en otras escuelas de comunicación, lo cuál nos contribuirían a fungir como guía para adaptar al contexto cubano algunos de los aspectos que contribuyan a una formación más integral y apropiada a nuestros tiempos de los futuros profesionales de la comunicación siempre y cuando cumpla con las demandas que tributen como resultado las opiniones de los graduados y los estudiantes.

Rutas

La Educación en el contexto escolarizado y en correspondencia con la pedagogía tienen como objetivo la formación académica. Este proceso se materializa en el proceso docente-educativo, que a su vez tiene como base lo laboral, lo investigativo y lo académico que se corresponden con los tres subcampos del campo académico de la comunicación: el profesional, el científico y el educativo, que como una tríada armónica se complementan en pos del desarrollo del curriculum.

> (...) El curriculum va a ser, entonces, ese *proyecto cultural* que conecte los contextos de producción y reproducción, sociedad y escuela. Contendrá determinados principios que orienten la selección de los elementos de la cultura que se desean trasmitir (contenidos), su organización y la forma en que serán trasmitidos para garantizar su adquisición/comprensión por parte de los estudiantes (GARCÍA, s/f:91-92).

El curriculum se constituye como guía para la formación, contiene la filosofía de la carrera al fusionar el modelo del perfil profesional pretendido dentro del Plan de Estudios. A su vez el Plan de Estudios recoge la secuenciación lógica y por ciclos de aquellas asignaturas requeridas por la especialidad. Finalmente el programa de la asignatura es el documento guía del profesor que recoge los objetivos, el sistema de contenidos, habilidades, métodos, medios y formas de evaluación para dar cumplimiento a los objetivos por año que establece el Plan de Estudios.

Por su parte la UNESCO en el documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (1995), recomienda que: "la actividad de Educación Superior deberá estar guiada por tres principios rectores: internacionalización, calidad y pertinencia". Menciona a su vez que la pertinencia se refiere a la relación dialéctica que debe existir entre la Sociedad y la Educación Superior.

---

1 La Disciplina Gestión y Lenguaje de los Medios de Comunicación, de reciente formación, se divide por semestres en los que se van abordando independientemente los medios: radio, tv, impresos y digitales, de los cuáles los tres últimos se calzan desde contenidos transversales que imparte la asignatura *Diseño de Comunicación Visual*.

2 Referido a los planes B, C, C perfeccionado y el plan de estudios vigente: el plan D.

3 La Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana tiene bajo su tutela las carreras, Bibliotecología y Ciencias de la Información, Periodismo y Comunicación Social, a esta última y dentro de la Disciplina Comunicación Institucional es a la que corresponde la asignatura *Diseño de Comunicación Visual*.

A través de muchos años de evolución en la Educación Superior en Cuba, se han logrado importantes avances, tanto en los aspectos metodológicos como educativos durante el desarrollo de nuevos planes de estudio (MES, 2003; En REGUEIRO, BUSOCH Y MARTÍNEZ, 2009:71).

En los planes de estudios previos (antes del 2005), una de las limitaciones fundamentales de estos, estaba relacionada con la limitación y rigidez de las disciplinas y cursos ofrecidos, fundamentalmente debido a las indicaciones de organización y desarrollo para su implantación. Otro de los elementos limitantes estaba relacionado con la integración del estudio con la actividad laboral en los estudiantes, lo cual no permitía alcanzar una adecuada experiencia profesional en los futuros egresados" (REGUEIRO, BUSOCH Y MARTÍNEZ, 2009:71).

En la temática de la teoría y el diseño curricular se reconocen tres tipos de programas docentes: los programas sintéticos, los programas analíticos y los programas guías (HERNÁNDEZ Fernández, 2003:150)

Los programas analíticos están referidos a los contenidos y actividades concretas que han de realizarse a tenor de la unidad organizativa donde se inserte (asignatura, disciplina, módulo,...) Se sugiere que incluya (HERNÁNDEZ Fernández, 2003:150).

- Título y ubicación en semestre, trimestre, año, módulo
- Número total de horas o créditos por formas de enseñanza
- Marco de Referencia o Fundamentación del Programa, que incluya la relación de ese programa con otros del plan de estudio, en cuanto a:
- Si es un programa ´fuente´ o un programa ´ receptor´
- Su ubicación dentro de una disciplina o área de conocimiento
- Su objeto de estudio y sus métodos y procedimientos esenciales
- Objetivos generales a lograr al concluir el programa
- Contenidos
- Evaluación
- Indicaciones Metodológicas o instrumentación didáctica

Los programas guías, conocidos también como planes de clase, recogen la planificación que hace el docente para cada actividad lectiva de: los objetivos a lograr, contenidos a abordar, métodos de enseñanza/aprendizaje a utilizar, medios y formas de control y evaluación del aprendizaje (HERNÁNDEZ Fernández, 2003:150)

Conclusiones

Es necesario mencionar que durante los Planes de Estudio B y C no estaba contemplada la asignatura DCV como parte estos. No fue hasta el año 2000, en el que se implementara el Plan de Estudios C Perfeccionado, y se incluyó por primera vez la enseñanza del Diseño de Comunicación Visual, asignatura que se mantiene en el Plan actual, Plan D. Haciendo un análisis entre ambos programas podemos constar que:

- Con la implementación del Plan D se reduce el tiempo de la asignatura a la mitad, quedándose en solo un semestre y por tanto trayendo como consecuencia la disminución en la cantidad de los contenidos a abordar.
- Ambos programas carecen de plantearse la necesidad de brindar a los estudiantes las herramientas que le permitan fomentar la creatividad.

Haciendo un análisis de los planes de estudio y programas de la asignatura DCV en universidades homólogas del continente podremos constatar que en primer lugar la denominación utilizada va desde Diseño Gráfico hasta Comunicación Visual pero que por lo general esta asignatura se concibe como un Taller (Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Universidad UPB La Paz, Bolivia, y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). La asignatura puede estar ubicada desde 2do hasta 4to año y es notable la importancia que le confieren al DCV, ya que dentro de los planes de estudios se observa un correlato entre varias asignaturas que tienen como eje común el Diseño, ofertándose dos semestres de Diseño o en su defecto en un solo semestre pero con fondo horario de 64 horas, como es el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

En el caso de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas tanto para sus carreras Comunicación y Marketing, Comunicación y Publicidad y Comunicación e Imagen Empresarial incluye una asignatura denominada Taller de Creatividad que precede los Talleres de Diseño Gráfico I y II. El fomentar desde la asignatura DCV la habilidad de la creatividad resultó una solución pertinente con las demandas de los estudiantes de 4to año para enfrentar las asignaturas Publicidad, Creación de Campaña, Teoría y Técnica de los Lenguajes Mediáticos I y III, así como para su futuro desempeño profesional.

Siguiendo esta idea de la transversalidad de los contenidos y teniendo como denominador común al Diseño, el plan de estudios de la Universidad de Lima, Perú, resulta el más completo al iniciar con una asignatura en el 1er semestre de segundo año nombrada Lenguaje Gráfico, a la cuál se unen en otros semestres las asignaturas: a) Técnica Fotográfica (que a su vez sustenta las asignaturas Fotografía e Iluminación, Expresión Fotográfica y Fotografía Periodística); b) Lenguaje Audiovisual y c) Técnicas de diseño (que a su vez sustenta las asignaturas Diseño Gráfico Editorial y Diseño Gráfico Publicitario).

La Universidad UPB La Paz, Bolivia, aboga por una propuesta diferente, en la que se fusionan en una misma área Computación y Diseño. Queda explicitado en este Plan de Estudios la importancia de asociar contenidos y formación de habilidades del Diseño con las herramientas básicas de la Computación para poder desarrollar productos comunicativos básicos. Los graduados que se encuentran ejerciendo el perfil institucional manifestaron la necesidad de conocer un software de edición de imágenes (Photoshop) e incluso lo mencionan entre las modificaciones que le aplicarían al programa de la asignatura.

Finalmente mencionar que en los programas consultados coinciden en que la enseñanza de la asignatura se pauta como un espacio de reflexión, análisis y puesta en práctica. Y que el programa de la asignatura Introducción a la Comunicación Visual, de la Universidad Nacional del Comahue, se distingue por declarar explícitamente entre sus objetivos el eje temático IV Aproximación al análisis del mensaje visual que plantea: La recuperación de la matriz y redes conceptuales de los estudiantes, aplicación de una metodología de análisis de mensajes visuales que permitan la objetivación y descripción analítica de las dimensiones –contextuales y de representación– como fundamento de la interpretación.

La totalidad de los graduados y profesores entrevistados, al igual que los estudiantes consideraron muy útiles los contenidos y habilidades que propone la asignatura para un adecuado ejercicio de la profesión.

> Se necesita que los estudiantes lleven a cabo proyectos desde el comienzo de la asignatura. Esto les permitirá ir desarrollando habilidades y enfrentarse a situaciones prácticas similares a las que enfrentará al egresar de la carrera" (...) "Para ejercer mi profesión he tenido que aprender a trabajar con software que me permiten editar imágenes, por lo que recomiendo que desde la facultad se tome en cuenta el aprendizaje de las herramientas básicas de los editores de imagen (Mencionaron los software Corel, Photoshop, Flash y el paquete de Adobe)" (...) "Sería ideal que la asignatura cree espacios para darle solución a problemas que deriven en casos de estudio

y que los estudiantes de manera individual o en equipo le den solución (FABREGAT, 2013: Entrevista personal).

Surgieron opiniones de los graduados de Diseño que han impartido la asignatura, entre las que se destacan las de GUZMÁN, ESPINOZA y HERNÁNDEZ que recogen la idea de que se llevan a cabo durante el semestre muchos ejercicios que requieran de habilidades manuales y pocos relacionados con el desarrollo de juicios críticos y de valor que tributen a la evaluación de productos comunicativos. Por otra parte consideran que durante la asignatura: "debe de crearse un mecanismo que fomente el trabajo en equipo" (MONZÓN, 2013: Entrevista personal); "que desde las propias clases se trabaje en equipos, sería ideal si pudiesen interactuar para el ejercicio final los estudiantes de comunicación y los de diseño..." (RUÍZ, 2013: Entrevista personal).

Bibliografía

GARCÍA Vallinas, Eulogio (s/f). Tema 7: "Los contenidos del curriculum. Selección de la cultura y organización del conocimiento". Formación de profesores de educación secundaria. Programación y evaluación curricular. I. C. E. de la Universidad Complutense. p.p. 89-99.

HERNÁNDEZ Fernández, Herminia (2003). "Capítulo VI: Diseño de planes y programas de estudio (fragmentos)". Et al. Curriculum y formación profesional. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. CEPES.

Modelo del profesional. Caracterización de la profesión. Carrera Comunicación Social. Ministerio de Educación Superior.

REGUEIRO Gómez, Ángel; BUSOCH Morlán, Carmen; MARTÍNEZ Hernández, Yisnier (2009). "*Experiencias en el desarrollo de planes de estudio de enseñanza de las ingenierías en Cuba*". La educación en Ciencias e Ingeniería. Calidad, innovación pedagógica y cultura digital. Obras colectivas. Tecnología 08. Universidad de Alcalá.

RESOLUCIÓN No. 240/07 del Ministerio de Educación Superior. Reglamento disciplinario para los estudiantes de la Educación Superior.

RUÍZ, Hilda. *Acta de la Comisión Nacional de Carrera de la carrera Comunicación Social,* Sesión del 20 de abril de 2006.

Biografía

Máster en Ciencias de la Comunicación (2013), Graduada en la especialidad de Diseño Informacional en el Instituto Superior de Diseño (2003). Profesora Auxiliar de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Imparte las asignaturas: Diseño de Comunicación Visual, Creación de Campaña y Taller de Productos Comunicativos. Además del diseño de cartel, han incursionado en el diseño editorial, de campañas publicitarias e imagen de eventos.

A arte de registrar

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Sandra Maria de Freitas
sandrabh@pucminas.br

Resumen

Este artículo aborda la interfaz comunicación y educación para describir y analizar el proyecto El arte de registrar en el proyecto Educa, en programa Ciudades Educadoras, desarrollado por la Secretaría de Educación de la ciudad de Belo Horizonte, en provincia de Minas Gerais, Brasil. Los proyectos visaban organizar procesos de trabajo que posibilitaran la participación conjunta de autoridades, agentes no estatales, escuelas, familias y comunidades en los proyectos educativos locales; además de estimular un amplio debate sobre el rol del niño como ciudadano competente y los actores en las políticas educativas. Objetivaba asimismo reforzar la competencia y capacidad del conjunto de los educadores. Dirigido a los niños y niñas de escuelas públicas municipales y de organizaciones de la sociedad civil, financiado por la Unión Europea e implementado de 2012 a 2015. En Belo Horizonte, el proyecto fue puesto en marcha en la región oeste de la ciudad, en un territorio de alta vulnerabilidad social. En sintonía con los principios de la llamada pedagogía de la escucha, el objetivo central del proyecto El arte de registrar era posibilitar, a través de registros audiovisuales, la documentación necesaria a las acciones educativas ancladas en el pensamiento del pedagogo Loris Malaguzzi. Para él, los niños tienen cien lenguajes, se expresan a través de todas ellas y por ello deben ser documentadas para posterior análisis de los profesores, familiares y demás educadores. En este texto, comunicación es interacción cultural e intercambio simbólico. Para el desarrollo de este artículo, se utilizó una metodología de carácter cualitativo por medio de investigación bibliográfica, documental y, fundamentalmente, de la observación directa. Se ha llegado a la conclusión de que las acciones desarrolladas en la interfaz entre comunicación y educación fueron esenciales al desarrollo del proyecto a través de la documentación audiovisual, la esencia de todos sus procesos pedagógicos.

Palabras clave:

Educa; registro; documentación, educación, comunicación.

Abstract

This article addresses the communication interface and education searching to describe and analyze the project "The Art of Recording" in a partnership with "Educa" project, in the program Educational Cities developed by the Education Secretary of Belo Horizonte, state of Minas Gerais, Brazil articulated with other town halls, such as Pemba in Mozambique and Reggio Emilia, northern Italy. The projects sought to or-

ganize work processes, which allowed joint participations of authorities, non-state agents, school, families and communities on the local educational programs, besides encouraging a wide debate about the role of children as competent citizens and the role of agents in educational policies. It aimed to reinforce the competence of the educators. Directed to the county's public school children and to civil society organizations, the project was financed by the European Union with the support of the Italian Volunteer Civil Group and implemented from 2012 to 2015. In Belo Horizonte the project was implemented on the west region, on a high social vulnerability community called "Morro das Pedras". In agreement with the principles of pedagogical listening, the main objective of the project "The Art of Recording" was to make possible, by means of audiovisual recordings, the necessary documentation to the educational actions anchored to the pedagogical thinking of Loris Malaguzzi. For him, children have a hundred languages, express themselves with all of them, and for this reason must be documented for later analysis of teachers, family and other educators. Communication is cultural interaction and exchange of symbols. For the development of this article it was used qualitative methodology with bibliographic and documental research and, fundamentally, direct observation. It was concluded that the developed actions on the interface between communication and education were essential to the development of project "Educa" by means of audiovisual documentation, essence of all its pedagogical processes.

Keywords:

Educa; record; documentation, education, comunication

Resumo

Este artigo aborda a interface comunicação e educação buscando descrever e analisar o projeto A arte de registrar em parceria com o projeto Educa, no programa Cidades Educadoras desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, Brasil articulado a outras duas Prefeituras, a de Pemba, em Moçambique e a de Reggio Emilia, no norte da Itália. Os projetos visavam organizar processos de trabalho que possibilitassem a participação conjunta de autoridades, agentes não estatais, escolas, famílias e comunidades nos projetos educativos locais; além de estimular amplo debate sobre o papel da criança como cidadã competente e o papel dos atores nas políticas educativas. Objetivava ainda reforçar a competência e capacidade do conjunto dos educadores. Voltado a crianças de escolas públicas municipais e de organizações da sociedade civil, foi financiado pela União Europeia com apoio do Grupo de Voluntariado Civil italiano e implementado de 2012 a 2015. Na capital mineira o projeto foi implantado na região oeste do município, num território de alta vulnerabilidade social, o Morro das Pedras. Em sintonia com os princípios da chamada pedagogia da escuta, o objetivo central do projeto A arte de registrar era possibilitar, por meio de registros audiovisuais, a documentação necessária às ações educativas ancoradas no pensamento do pedagogo Loris Malaguzzi. Para ele as crianças têm cem linguagens, se expressam por todas elas e por isso devem ser documentadas para posterior análise de professores, familiares e demais educadores. Neste texto comunicação é interação cultural e troca simbólica. Para o desenvolvimento deste artigo utilizou-se metodologia de cunho qualitativo por meio de pesquisa bibliográfica, docu-

mental e, fundamentalmente, da observação direta. Concluiu-se que as ações desenvolvidas na interface entre comunicação e educação foram essenciais ao desenvolvimento do projeto Educa por meio da documentação audiovisual, essência de todos os seus processos pedagógicos.

Palavras-chave:
Educa; registro; documentação; educação; comunicação

Introdução

Este artigo busca descrever e analisar o projeto A arte de registrar, responsável pelo registro audiovisual de ações desenvolvidas no projeto Educa, que tem como um de seus pilares a documentação das linguagens pelas quais crianças e adolescentes, de 3 a 14 anos, se expressam. A documentação é na reflexão e ação pedagógicas. O projeto A arte de registrar busca contribuir, ao mesmo tempo, para a formação cidadã desse público, dos alunos de comunicação nele envolvidos e se coaduna com a concepção de Boaventura de Souza Santos de que

> A "abertura ao outro" tem o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito para além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assentam em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino (SANTOS, 1996, p.225).

Para alcançar esses objetivos é fundamental o diálogo com outros setores da sociedade na interface educação e comunicação e que "educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1983, p.69). A perspectiva teórica adotada transita entre duas vertentes cujos estudos

> tendem a enfocar as relações e as inter-relações entre os dois campos do conhecimento, principalmente a questão da ensino-aprendizagem enquanto mediada por um processo comunicativo; da utilização de meios de comunicação na educação presencial, nas instituições de ensino; do papel da mídia no processo de educação; da educação para a recepção crítica das mensagens transmitidas através dos meios massivos, especialmente da televisão. Trata-se de uma linha de estudos em expansão [...] ainda não é suficiente compreendida e valorizada pelos educadores e comunicadores (PERUZZO).

E uma segunda vertente que trata dos processos de educação – comunicação, forjadas em outro lugar, no âmbito da educação informal, mais precisamente a que ocorre no contexto de organização e ação das organizações e movimentos populares e ONGs - Organizações não Governamentais, no âmbito do terceiro setor, quando as pessoas se mobilizam, se organizam ou se envolvem em organizações já existentes para assegurar a observância dos direitos fundamentais da pessoa humana e/ou para tratar de temáticas sociais mais amplas que dizem respeito ao conjunto da sociedade, como, por exemplo, questões relativas à ecologia, à construção da paz e da própria vida no planeta (PERUZZO).

O projeto Educa concebe educação como processos multidisciplinares de responsabilidade do poder público, famílias e comunidades locais. E a comunicação como processos interacionais (BRAGA, 2012). A interface comunicação e educação parece ser sua maior potência.

O projeto Educa: objetivos e histórico

Os objetivos do projeto Educa eram construir processos inovadores de intercâmbio e rede internacional; construir processos inovadores para a participação de agentes não estatais, envolvendo escolas e famílias; organizar processos de trabalho com a participação conjunta de autoridades, agentes não estatais, escolas e famílias, nos projetos educativos locais; adotar meios de compartilhar linhas políticas educativas entre os países parceiros; ampliar o debate sobre a criança como cidadã competente e a relevância dos atores nas políticas educativas; fortalecer fóruns e redes locais; reforçar a competência e capacidade dos professores/educadores e dos demais profissionais.

A implantação do projeto se deu no âmbito do BH Cidadania, programa da PBH voltado a áreas de alta vulnerabilidade, na região oeste. Envolveu 9 instituições entre escolas, creches e instituições de mobilização assistencia social Governamentais e não governamentais, incluindo universidades.

O projeto Educa foi aprovado para ser executado de junho de 2011 a maio de 2015. A equipe da FCA se integra em 2012. Seu objetivo específico: registrar as ações pedagógicas e participar de sua devolução aos educandos.

Metodologia dos projetos Educa e A arte de registrar

Os métodos de registro utilizados pela equipe de edu-comunicadores basearam-se no principal objetivo do projeto Educa: o reconhecimento de educação de qualidade para além dos limites da escola. A abordagem confia às autoridades locais a responsabilidade de reger os aspectos educacionais no âmbito comunitário, tentando reunir a educação proporcionada pelas escolas e espaços fora de formação fora dela.

Para a consecução dessa proposta, as ações piloto em nível local deveriam, como ponto de partida, levar em conta as necessidades e interesses das crianças, explicitados em questões, palavras, pensamentos, desenhos e comportamento. Além disso previa-se, de maneira especial, o envolvimento de outros agentes de fora das escolas nos projetos educativos "estimulando as experiências e conhecimentos das crianças sobre as diversas dificuldades na vida, agentes, lugares (cidade, esporte, cultura, saúde etc.)" (PROJETO EDUCA). Ainda era incentivada a observação atenta do cotidiano da criança e da comunidade para captar as Cem Linguagens (FILLIPI *in* EDWARDS, 1999).

Segundo Latalisa Sá, na abordagem de Reggio Emilia, pedagogia da escuta diferentes saberes se articulam num em reciprocidade. Para tentar "compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber. Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam significados. (2010, p. 63).

A organização do trabalho pedagógico e de sua documentação dependerá da forma como o edu-comunicador interpreta desejos, atitudes e potencialidades da criança.

Em segundo lugar, na metodologia adotada pelo projeto Educa e pelo Arte de registrar, valorizam-se fundamentalmente processos, itinerários e percursos.

> [...] na medida em que possam ser adequadamente relembrados, reexaminados, analisados e reconstruídos. O percurso educativo se torna concretamente visível através de uma atenta documentação dos dados relativos às atividades, para as quais se pode utilmente se valer seja de instrumentos de tipo verbal, gráfico e documentário, seja de tecnologias audiovisuais mais amplamente difusas (sic) nas escolas. (RINALDI, 2009, p.87. TRADUÇÃO EDUCA).

A documentação é concebida como ferramenta fundamental no processo de avaliação e auto-avaliação; [...] neste contexto a documentação é elaborada no seu valor reevocativo, isto é, como possibilidade reflexiva". (RINALDI, 2009, p.87. TRADUÇÃO EDUCA).

Ações do projeto Educa

No projeto ações globais se articulavam às ações piloto dando suporte a elas. Foram realizadas as seguintes ações globais: um estudo da realidade de Pemba, Belo Horizonte, e Reggio Emilia; três encontros internacionais - Reggio Emilia, maio de 2012, Belo Horizonte, maio 2014 e Bolonha, maio de 2015; ações piloto em cada cidade envolvida; formação dos atores envolvidos nas ações piloto; realização de fóruns locais para o envolvimento de atores não estatais, associações, famílias, escolas, equipamentos públicos de saúde, esporte, cultura, e meio ambiente, no processo educativo e a socialização das experiências realizadas.

As ações piloto partiam de 3 eixos: articulação e integração; fortalecimento e inovação das ações em curso e pesquisa. O primeiro eixo se desdobrava em duas vertentes uma no âmbito da Secretaria de Educação e outra no nível do território e incluía Ong's; equipamentos públicos de atuação intersetorial e com a universidade. Uma importante articulação se dava ao mesmo tempo na cidade e no território por meio de ações de arte, cultura e práticas educativas promovendo interação crianças, famílias, professores e universitários.

A equipe FCA registrou passeios culturais e recreativos para as crianças e suas famílias, realizados em diversos espaços da cidade; intervenções artísticas nos espaços escolares de forte interação entre as crianças, famílias e professores e universitários; contação de histórias, realizada em ruas e praças do território e nas escolas, no fim da aula, facilitando a participação da família e a Ponte entre Culturas, que trouxe um fotógrafo moçambicano que ofereceu oficinas em duas escolas.

A contação de histórias teve como desdobramento a criação de um grupo de contadores,o Pedrinhas de Brilhante, formado por mães, avós, crianças e professores após 6 meses de curso.

As visitas culturais e a contação de histórias foram as ações com maior apoio e participação de estudantes, professores e técnicos da FCA. De agosto de 2012 a abril de 2015, seis mil crianças visitaram espaços culturais e parques na cidade e no território.

Ações do projeto Arte de registrar

A equipe da FCA assumiu um duplo desafio ao registrar processos desencadeados nas diversas ações do Educa. Em primeiro lugar estava a responsabilidade de registrar o que deveria fundamentar toda a reflexão das equipes envolvidas sobre os processos pedagógicos que vivenciavam; e, em segundo lugar, a disposição de participar de uma espécie de reavaliação dos próprios processos educativos que eles experimentavam na extensão universitária.

Para enfrentar o primeiro desafio, a equipe buscava valorizar durante toda a produção, filmagem e edição a expressão das crianças e suas interações nos processos pedagógicos. As opiniões das crianças eram gravadas para dar visibilidade aos sentidos expressos por elas a partir da experiência vivida: as "Cem linguagens" (EDWARDS *et alli* 2006).

O empenho e compromisso dos estudantes nos registros de expressões de cada criança era notável em cada uma das atividades. Como disse Renato Janine Ribeiro:

> Se educarmos pessoas que não partam da crença na existência de uma única teoria certa, mas que tenham sido formadas no confronto de linguagens, de teorias, enfoques e abordagens, sabendo que cada uma dessas ferramentas de pensar está dotada de qualidades, mas também de limitações, teremos diante de nós uma ge-

ração de pessoas mais apta a lidar com o que é mutável no conhecimento e no mundo. (RIBEIRO, 2003).

Uma segunda postura da equipe dizia respeito à adoção e experimentação dessa mesma diretriz teórico metodológica junto a processos de ensino prendizagem vivenciados no Educa no interior da universidade.

Conclusão

Considera-se que a parceria do Arte de registrar com o projeto Educa possibilitou um rico processo de trocas de saberes e experiências aos diferentes atores e instituições envolvidos. Ao enxergar a criança como sujeito competente, capaz de tomar decisões, deu-se a ela mais protagonismo nos processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a reflexão sobre sua própria centralidade nos processos pedagógicos em curso na universidade (extensão universitária, aliada ao ensino e à pesquisa), imprimiu novas posturas à equipe.

As centenas de horas gravadas em vídeo e as fotografias compuseram a documentação, essencial na abordagem pedagógica do Educa, poderão ser revisitadas, reevocando os processos vivenciados nas escolas e demais espaços pedagógicos.

Os estudantes de comunicação e os técnicos dos laboratórios da FCA que acompanharam todas as atividades tiveram uma vivência humanística e profissional ímpar. O grupo de contação de histórias Pedrinhas de Brilhante participou de eventos da PUC, incluindo uma oficina para alunos da FCA. Em 2015, um curso de fotografia foi ministrado por um professor da FCA para capacitar o grupo de contadoras de histórias para registrar suas próprias atividades.

Bibliografia

BRAGA, J. L. (2012). *Interação como contexto da Comunicação*. Revista Matrizes, 6(1-2):25-41.

EDWARDS, C.; GANDINI, L., FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

FILIPPINI, T. (1999). O papel do pedagogo. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G.. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,. p. 123-127.

PERUZZO, C.M.K. (11 mai. 2016). *Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania*. Disponível em: < http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/48.pdf >.

PROJETO Educa. (11 mai. 2016). Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/noticias/2015/04 >.

RABITTI, G. (1999). À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

RIBEIRO, R. J. (08 jul.2015). Desafios e proposições. In: RIBEIRO, R. J. *A universidade num ambiente de mudanças: políticas públicas de Educação Superior* – Brasília: ABMES/FUNADESP, 2002. p.427-441. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni10.shtml >.

RINALDI, C. (2009). *In Dialogo com Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.

SÁ, A. L.. (2010). *Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia*. Paidéia, Belo Horizonte, ano 7, n.8, p. 55-80, jan./jul.

SANTOS, B. S. (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Editora Cortez.

Agradecimento

À FCA\PUC Minas, Carolina Saliba, Isabela Gaia, Gil Freitas, Maura Eustáquia e Mário Viggiano.

Biografia

Doutora pela Escola de Comunicação daUFRJ. Mestre em Educação pela UFMG. Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela UFMG. Profa. Jornalismo e Publicidade e Propaganda, integra CEC\FCA e Núcleo de Tec. e Inovação da Proex. sandrabh@pucminas.br

La alfabetización digital en estudiantes de *Comunicación* de la UAQ[1]

Universidad Autónoma de Querétaro

Miriam Herrera-Aguilar
miriam_herrera@yahoo.com

Université Paris-Ouest Nanterre La Defense

Gabriel Alejandro Medina-Aguilar
medinaguilar@hotmail.com

Universidad de Zaragoza

Celso Martínez-Musiño
celsommm@yahoo.com.mx

Resumen

El objetivo de esta investigación es estudiar la evolución de la alfabetización digital de los estudiantes de la *Licenciatura en Comunicación y Periodismo* de la UAQ en las últimas siete generaciones. El trabajo se sustenta en la *Teoría de los usos sociales* y se lleva a cabo desde un *enfoque mixto*, con preponderancia cuantitativa. Los resultados dejan ver que todos los universitarios sujetos de estudio tienen acceso a equipos de cómputo y a Internet, sin embargo, la utilización de la red y de su potencial son sólo medianamente explotados.

Palabras clave:

Alfabetización digital; internet; estudiantes; comunicación; usos sociales.

Abstract

The objective of this research is to study the evolution of digital literacy of students in Communication and Journalism at UAQ. This work is based on the theory of social uses and is carried out from a quantitative-qualitative approach. The results show that the students have access to computer equipment and Internet, however, the use of the network and its potential are only fairly exploited.

Keywords:

Digital literacy; Internet; students; communication; social uses.

Resumo

O objetivo da pesquisa é estudar a evolução da alfabetização digital dos estudantes em Comunicação e Jornalismo da UAQ. O trabalho baseia-se na teoria do uso social e é realizado a partir de uma abordagem mista, com predominância quantitativa. Os resultados revelam que todos os sujeitos do estudo têm acesso a equipamentos de informática e da Internet, no entanto, o uso da rede e seu potencial são apenas moderadamente explorados.

Palavras chave:

Alfabetização digital; Internet; estudantes; comunicação; uso social.

1 Este trabajo corresponde a un proyecto más amplio y parte de los resultados ya han sido publicados en Rivera Magos (Coord.) (2015). *Claves para la comprensión de la cultura digital*. Querétaro: UAQ.

Introducción

El actual auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha dado lugar al posicionamiento de nociones como la *Sociedad de la información*, *Sociedad del saber* o *Sociedad del Conocimiento*; sustentadas en discursos que promueven la adopción de tales herramientas para concretarse; es decir, llevan la marca del determinismo tecnológico. En este trabajo, partimos de la premisa general de que las TIC no resuelven por sí mismas las distintas problemáticas sociales contemporáneas que atañen la información y el conocimiento; además del acceso a éstas, los usuarios deben contar con una educación al respecto, que responda a sus necesidades individuales y socioculturales para encaminarse a la construcción de las citadas sociedades.

El objetivo de esta investigación es estudiar la evolución de la *alfabetización digital* de los estudiantes de la *Licenciatura en Comunicación y Periodismo* de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), de las últimas siete generaciones, con respecto de su formación académica.

Una perspectiva teórico-conceptual

Este trabajo se sustenta en la *Teoría de los usos sociales* cuya premisa principal señala que un individuo o grupo de individuos poseen el poder de redefinir o apropiarse el uso de una técnica (Perriault, 1991). Lo anterior lleva a contemplar los *usos* "canónicos de referencia" y los "desviados" en tanto indicadores de apropiación efectiva (Perriault, 2002). Así, el acceso a las TIC y a los sistemas de información que éstas permiten no determinan los *usos* que los actores hacen de ellas. Las utilizaciones dependen de las mediaciones entre usuarios, tecnologías y contenidos; entre ellas, la alfabetización que se tenga para su *uso* o la ausencia de la misma.

En esta línea, la noción *alfabetización digital* gana presencia en las últimas dos décadas, aunque, como señala Eva Ortoll Espinet, "las cuestiones teóricas sobre alfabetización digital aún se encuentran en una fase de discusión" (2007: 40). Si bien Paul Gilster (1997) hace popular el término con su libro *Digital Literacy*, en la literatura especializada hay diferentes expresiones: alfabetización digital, electrónica, tecnológica o multimedia; para fines de este trabajo, adoptamos la primera.

Por su parte, Maureen McMahon (2009) observa que la alfabetización para las TIC no se ha definido con claridad y que pareciera que ésta implica sólo algunas aplicaciones de procesadores de textos y de presentación de diapositivas. Otras propuestas, observan Lynette Kvasny y Mark Keil (2006), abarcan además la gestión de archivos, el manejo de hojas de cálculo, el *uso* del correo electrónico y el acceso a bases de datos. No obstante, desde sus primeras definiciones, el aspecto cognitivo aparece como una constante necesaria para concretarla. Cuando Gilster plantea la noción, habla de la habilidad de comprender y usar información en múltiples formatos, misma que proviene de una amplia gama de fuentes y es presentada vía computadora; enfatiza que las herramientas son intelectuales y están a la mano, que en la *alfabetización digital* se trata de dominar, no el teclado, sino las ideas (1997: 1).

Desde una perspectiva social, Alfonso Gutiérrez Martín precisa que ésta no debe entenderse como la adquisición descontextualizada de las destrezas y los conocimientos mencionados, sino "como un proceso que es parte integral de la interacción social, a través de la cual el individuo va desarrollando su personalidad" (2003: 63-64).

Las habilidades cognitiva y social, inherentes a la *alfabetización digital*, confirman la pertinencia teórica de los *usos sociales*. Al respecto, Gilster (1997) señala que, por ejemplo, el modelo de internet diverge de otros medios en el sentido que pone la mayor responsabilidad del *uso* en manos del individuo: más que espectadores –consumidores de información– nos

convertimos en usuarios de internet, personas que descubren y evalúan contenidos antes de decidir cómo ponerlos a trabajar.

Con base en diferentes trabajos, afirmamos que la *alfabetización digital* se refieren a la posibilidad de acceder a la información a través de las TIC, a la capacidad de desarrollar estrategias para localizar tal información, comprenderla, evaluarla críticamente y usarla para satisfacer diferentes tipos de necesidades, incluida la producción de conocimientos.

Estas características encuentran eco en la propuesta de institucionalizar el cultivo de otras cuatro competencias en la formación en comunicación: "1) Dominar el lenguaje para ubicarse en el entorno sociocultural. 2) Controlar la información, sus códigos y canales de producción y circulación social. 3) Relacionar los medios con los fines, en una perspectiva ética. 4) Operar educativamente la comunicación, como mediación constitutiva de un proyecto social en y mediante la producción social de sentido" (Fuentes Navarro, 2008: 144).

Metodología

La perspectiva de esta investigación es *mixta* con preponderancia cuantitativa, donde los datos cualitativos *compensan* la información que no puede obtenerse cuantitativamente; se trata de un diseño *concurrente*, ya que se recolectan y sistematizan datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). El instrumento es un cuestionario con preguntas cerradas en su mayoría y abiertas en su minoría; mismo que se modifica al ser aplicado a las últimas tres generaciones debido a cambios en la infraestructura universitaria.

El diseño del estudio es *longitudinal de tendencia* (Hernández Sampieri *et al.*, 2010: 159). A través de una muestra probabilística simple se recaban los datos cada año, desde 2009 a la fecha, en el momento que la población inicia el 7º semestre de ocho que conforman la *Licenciatura en Comunicación y Periodismo*, con el fin de analizar los cambios de la alfabetización digital a través del tiempo. Los informantes pertenecen a las generaciones 2006-2010, 2007-2011, 2008-2012, 2009-2013, 2010-2014, 2011-2015 y 2012-2016; mismas que en adelante serán referidas con los dos últimos dígitos de cada año. Es pertinente llevar a cabo la recolección de datos en este semestre debido a que es cuando los futuros profesionales de la comunicación deben "dominar el lenguaje para ubicarse en el entorno sociocultural" (Fuentes Navarro, 2008: 144).

Del total de informantes, 69% son mujeres y 31% hombres; 37.5% trabaja al tiempo que cursa el séptimo semestre. A partir de la información proporcionada, enseguida se presentan los resultados.

El acceso a las TIC y la alfabetización digital

En cuanto al acceso a las TIC, la gran mayoría de los estudiantes de las diferentes generaciones declara contar con una computadora para su *uso* personal. Sin embargo, en cinco de siete promociones, de 3% a 6% de estudiantes, no cuentan con esta herramienta para utilizarla individualmente; dependen de los centros de informática universitarios o de los *cibercafés* para cumplir con sus trabajos.

En la misma línea, un desempeño óptimo en el quehacer universitario, hoy en día, requiere del acceso a internet; sin embargo, no todos cuentan con este servicio en sus hogares. Como se observa en las Gráficas 1a y 1b, el espacio universitario, primero a través de sus salas de informática y más tarde con la puesta a disposición de una red inalámbrica, se concreta como la principal opción de los estudiantes de todas la generaciones para acceder a internet. Otro aspecto identificado es que cada vez más los estudiantes tienen acceso a internet en sus hogares. El espacio de conectividad que ha sufrido cambios en los últimos siete años es el *cibercafé*; en las primeras cinco generaciones esta es la tercera opción de acceso a internet con

alrededor de una quinta parte de usuarios, mientras en las últimas dos generaciones disminuye a una décima parte; al mismo tiempo, en estas mismas promociones aparece el *uso* de una red propia con 74% y 61% respectivamente. Avanzamos la hipótesis de que, el descenso en el *uso* de *cibercafés* se debe al crecimiento y mejora de la infraestructura de internet inalámbrico en la universidad.

Gráfica 1a. Espacios de conexión a internet de las primeras 4 generaciones

Gráfica 1b. Espacios de conexión a internet de las últimas 3 generaciones
Fuente: Elaboración propia con base en resutados obtenidos.

Respecto de los principales *usos* que los estudiantes hacen de la computadora, en primer lugar aparecen los relacionados con internet, a la par de la preparación de trabajos y apuntes para las asignaturas de la carrera universitaria. Este último *uso* se mantiene a lo largo de las primeras seis generaciones con tres cuartas partes de usuarios para decaer en la última generación a 41% y ceder lugar al laboral con 43%. El *uso* de internet muestra altos porcentajes en las primeras cuatro generaciones en lo que concierne al correo electrónico y a la "navegación en la web"; para las generaciones subsiguientes el último se mantienen con una cantidad de usuarios importante pero el correo electrónico disminuye para ceder paso a las redes sociales de internet, como Facebook, Twitter y Youtube, con 93%, 63% y 74%.

En lo que se refiere al *uso* de sistemas digitales para localizar información, la gran mayoría suele utilizar *buscadores web* comerciales, mientras que los motores de búsqueda especia-

lizados en bases de datos académicas son menos demandados. Al respecto, cabe señalar que para las primeras 5 generaciones, la UAQ contaba con 27 bases de datos electrónicas y una "biblioteca virtual" con más de 20,000 Revistas. En los últimos dos años, el segundo número ha crecido y el primero se ha optimizado a través CONRICyT, EBSCO, Science y ClinicalKey (www.uaq.mx 2015). Estos recursos digitales, algunos especializados y otros multidisciplinarios, permiten tener acceso a un gran número de productos científicos de alta calidad y completamente actualizados.

Así, en la parte cualitativa obtenemos que, en la primera generación, *Google* es utilizado por 95% de los participantes en el estudio y por 100% en las cuatro generaciones siguientes; su *uso* se ve disminuido en las dos últimas con 81% y 79% respectivamente, al tiempo que *Firefox* gana espacio con una quinta parte de usuarios. Durante los cuatro primeros años del estudio, *Yahoo* aparece en segundo lugar con 66%, 61%, 63% y 53% respectivamente; su *uso* baja significativamente en la quinta generación con 12% y desaparece en las últimas dos. El *uso* de *Google Académico*, aunque muestra un crecimiento en las primeras tres generaciones hasta ser utilizados por un poco más de la mitad de los estudiantes, con 32%, 45% y 52% respectivamente, a partir de la cuarta generación se observa un desuso de éste con 15%, 7%, 4% y %5% respectivamente. Otros motores de búsqueda especializados en contenidos académicos aparecen con porcentajes bajos en algunas promociones de estudiantes. El catálogo de Documentación en Ciencias de la Comunicación, Cc-doc –que ofrece acceso sistematizado a las referencias y/o documentos completos de la investigación académica sobre la comunicación en México–, es utilizado por 3% de los estudiantes de la primera generación y no vuelve a ser mencionado por las subsiguientes. No obstante, en las últimas tres promociones se observa, aunque con 7%, 4% y 5% respectivamente, el *uso* de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Redalyc.

Para profundizar en este aspecto, preguntamos a las tres últimas generaciones sobre los criterios que utilizan para determinar la confiabilidad y la calidad de la información académica en internet. Para 55% de la generación 10-14, el aspecto más importante es el aparato crítico del texto; los porcentajes disminuyen para las generaciones 11-15 y 12-16 con 30% y 38% respectivamente. Ejemplos representativos de las respuestas son: "reviso bibliografía" o "las citas o referencias". Otra característica significativa para una cuarta parte de las promociones 10-14 y 11-15, así como para un tercio de la 12-16, es el autor del documento; ya sea como único rasgo a tomar en cuenta o junto a otros: "autor", o "autor, información bibliográfica, editorial, universidad". El aval de la información publicada en internet es el criterio que paulatinamente se ha posicionado como el más típico, con 10% para la quinta generación, 67% para la sexta y 74% para la séptima. Como ejemplo de las respuestas que lo integran están: "reputación de la página o fuente" o "si viene como publicación o artículo de una revista importante y reconocida, y si es una publicación de alguna universidad". Otros rasgos mencionados por los estudiantes de estas tres promociones son –aunque con porcentajes mínimos–, la forma: "…ortografía, redacción y estructura" y "que el documento esté en PDF". En el mismo marco una mínima parte señala: "no tengo muchos criterios, pero la fuente es lo que veo" o "los señalamientos o indicadores que muestran seguridad".

En el mismo marco, preguntamos a los estudiantes de estas generaciones qué tan competentes se consideran para hacer búsquedas académicas en internet. Como muestra la Gráfica 2, la mayoría se califica como "medianamente" competente.

Los resultados dejan ver que, cuando los estudiantes de la *Licenciatura en Comunicación y Periodismo* inician el último año de su formación universitaria, el nivel de alfabetización digital no es óptimo. Sin embargo, al preguntar si destinarían tiempo a cursos o talleres para conocer la manera de aprovechar los servicios de las bibliotecas, que incluyen el acervo físico y las bases de datos digitales, excepto la primera generación, más de la mitad de los informantes, de 51% a 69%, manifiesta que sí lo haría. Dadas las necesidades de gestión de la información que tienen estos actores en ese momento de su carrera académica, se esperaría mayor disponibilidad que la proyectada.

Gráfica 2. Autoevaluación de los estudiantes en la búsqueda académica en internet
Fuente: Elaboración propia con base en resutados obtenidos.

Lo anterior deja ver que, aunque sea minoría, una parte importante de estudiantes no es consciente de la necesidad o, incluso, posibilidad de concretar una alfabetización digital. Al margen de lo expresado en los resultados, los docentes responsables de las materias relacionadas con la teoría y la investigación, en coordinación con la biblioteca central y la biblioteca de la FCPS, organizan, *ex post*, un taller sobre el manejo de los recursos científicos digitales de la universidad, en el que se incluye a todos los participantes en el estudio. De manera general, los estudiantes quedan sorprendidos ante la amplia gama de fuentes con las que cuentan y la facilidad con que pueden obtener, de forma íntegra, artículos de la más alta calidad académica.

Conclusión

Los estudiantes de las últimas siete generaciones de la *Licenciatura en Comunicación y Periodismo* de la UAQ se han formado y se forman en el marco del desarrollo científico y tecnológico donde las TIC se popularizan cada vez más. Lo anterior permite que todos los universitarios sujetos de estudio tengan acceso a equipos de cómputo y a internet, incluso cuando una parte lo hace en la universidad.

Sin embargo, los *usos* de estas herramientas, reportados por los actores, permiten afirmar que no tienen una *alfabetización digital* encaminada a "dominar el lenguaje para ubicarse en el entorno sociocultural" (Fuentes Navarro, 2008: 144). Las estadísticas de este estudio revelan que la utilización de internet y de su potencial son sólo medianamente explotados, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Tal situación nos lleva a destacar la necesidad de diseñar iniciativas para que los futuros profesionales de la comunicación desarrollen competencias para satisfacer sus necesidades de información y comunicación, presentes y futuras, por muy inciertas que estas últimas parezcan, para participar en la construcción de la sociedad del conocimiento, tanto individual como socialmente.

Bibliografía

Fuentes Navarro, R. (2008). *La comunicación desde una perspectiva sociocultural: acercamientos y provocaciones 1997-2007*. Guadalajara, México: ITESO.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
Kvasny, L. y Mark K. (2006). The challenges of redressing the digital divide: a tale of two US cities. *Information Systems Journal*, 16, 23-53
McMahon, M. (2009). Social Aspects of Technology in Education. *Research starters: Academix topic overviews*, 1-8
Ortoll Espinet, E. (2007). Conceptos clave en la alfabetización y exclusión digital. En Ortoll Espinet, E.; Casacuberta Sevilla, D.; Collado Bolívar, A.J. (Coords). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: UOC. 13-56
Perriault, J. (1991). *Las máquinas de comunicar y su utilización lógica*. Barcelona: Gedisa.
Perriault, J. (2002). *Éducation et nouvelles technologies: théories et pratiques*. Paris: Nathan.
www.uaq.mx (2012 ,2015).

Biografías

Miriam Herrera-Aguilar. Universidad Autónoma de Querétaro. Doctora en Ciencias de la información y de la comunicación por la Universidad Paris III – Sorbonne Nouvelle. Sus líneas de investigación se centran en la comunicación y educación y la epistemología de la comunicación. herrera.a.miriam@gmail.com

Gabriel Alejandro Medina-Aguilar. Universidad Mesoamericana. Maestro en Ciencias de la información y de la comunicación, Universidad Paris-Ouest Nanterre La Défense. Su línea de investigación se centra en el uso de las tecnologías en la educación. medinaguilar@hotmail.com

Celso Martínez-Musiño. Investigador visitante en la Universidad de Zaragoza. Doctor en Bibliotecología y Estudios de la Información, Universidad Nacional Autónoma de México. Sus investigaciones se centran el la alfabetización informacional y digital en la educación superior. celsommm@yahoo.com.mx

Projetos de graduação na tessitura entre comunicação e educação

Universidade Federal de Uberlândia, MG

Diva Souza Silva
diva@faced.ufu.br

Resumen

Este artículo es una investigación sobre el desarrollo cuyo objeto de procesos de estudio, enseñanza y aprendizaje que se interrelacionan cursos de comunicación y la educación en un curso de graduación en la Universidad Federal de Uberlândia, MG, Brasil. El objetivo general es analizar las posibles contribuciones que la reunión de estas áreas puede aportar a la formación del sujeto en un curso de Comunicación Social, y para una posible intervención social ciudadana. La metodología es llevado a cabo un enfoque cualitativo basado en Denzin y Lincoln (2006) que implican las cuentas de los sujetos participantes y el análisis de los proyectos desarrollados durante el curso. La investigación se basa en estudios Soares (2000, 2002, 2011), Citelli y Costa (2011), Martín-Barbero, J. (2014) y Paulo Freire (1985) dialogando con el campo desde la perspectiva de que la praxis social es la esencia de las prácticas educomunicativas. Los resultados hasta ahora muestran que siguió a la reunión entre la comunicación y la educación se ha desarrollado una perspectiva crítica y, al mismo tiempo, el colectivo implicado en su proceso de formación. Se llega a la conclusión, en parte, de que es posible el desarrollo de proyectos que promueven sentidos y significados a los que participan, así como el reconocimiento de una práctica emancipatoria generando el papel de las personas que desarrollan y experiencia.

Palabras clave:

Comunicación y Educación ; educomunicación ; interdisciplinariedad ; proyectos; Educación crítico.

Abstract

This article is a research on development whose main object of study, teaching and learning processes that interrelate communication courses and education in an undergraduate course at the Federal University of Uberlândia, MG, Brazil. The general objective is to analyze the possible contributions that the meeting of these areas can bring to the formation of the subject in a course of Social Communication, and for a possible citizen social intervention. The methodology undertaken is a qualitative approach based on Denzin and Lincoln (2006) involving the accounts of the participating subjects and the analysis of projects developed during the course. The research is based on Soares studies (2000, 2002, 2011), Citelli and Costa (2011), Martin-Barbero, J. (2014) and Paulo Freire (1985) dialoguing with the field from the perspective that praxis social is the essence of educomunicativas practices. The results so far show that followed the meeting between communication and education has developed

a critical perspective and at the same time, the collective involved in their formation process. It concludes in part that it is possible to develop projects that promote senses and meanings to those involved, as well as the recognition of an emancipatory practice generating the role of those who develop and experience.

Keywords:

Communication and Education ; educommunication ; interdisciplinarity ; projects; Critical Education .

Resumo

O presente artigo trata de pesquisa em desenvolvimento que tem por objeto central de estudo os processos de ensino e de aprendizagem que interrelacionam os campos de comunicação e educação em um curso de graduação da Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil. O objetivo geral é analisar as possíveis contribuições que o encontro dessas áreas pode trazer para a formação do sujeito, em um curso de Comunicação Social, e para uma possível intervenção social cidadã. A metodologia empreendida é de abordagem qualitativa com base em Denzin e Lincoln (2006) envolvendo as narrativas dos sujeitos participantes e a análise dos projetos desenvolvidos durante a disciplina. A investigação tem por base os estudos de Soares (2000, 2002, 2011), Citelli e Costa (2011), Martín-Barbero, J. (2014) e Paulo Freire (1985) dialogando com o campo a partir da perspectiva que a práxis social é a essência das práticas educomunicativas. Os resultados até então acompanhados revelam que o encontro entre comunicação e educação tem desenvolvido uma perspectiva crítica e, ao mesmo tempo, coletiva dos envolvidos em seu processo formativo. Conclui-se parcialmente que é possível desenvolver projetos que promovam sentidos e significados aos envolvidos, bem como o reconhecimento de uma prática emancipatória gerando o protagonismo daqueles que a desenvolvem e vivenciam.

Palavras chave:

Comunicação e Educação; Educomunicação; Interdisciplinaridade; Projetos; Educação Crítica.

Introdução: entre linhas e agulhas

O presente artigo discute os processos de ensino-aprendizagem que compreendem os campos de comunicação e educação em um curso de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG, Brasil. A relevância da investigação está na importância de se pesquisar sobre os processos de construção de conhecimento no ensino superior articulando as duas áreas que gerem aprendizagens significativas e críticas. Freire (1985) destaca a importância da participação coletiva, da troca, do diálogo e da comunicação para a arte do ensino.

A investigação integra uma pesquisa maior que está em desenvolvimento sobre a "Educomunicação como proposta metodológica aplicada à formação do saber Jornalístico". Isso se dá, no ensino, a partir da ação interdisciplinar entre duas disciplinas 'Mídias e Comunicação' e 'Comunicação e Educação' no desenvolvimento de projetos educomunicativos. Na pesquisa através do Programa de Pós Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) com disciplina e um grupo de estudos, e da abordagem teórico-metodológica nas dissertações desenvolvidas. Na extensão através do Programa de Educação Tutorial (PET- Co-

nexões-Educomunicação) que desenvolve diferentes projetos com alunos das licenciaturas em interlocução com a comunidade externa.

As linhas da tessitura

As tecnologias digitais têm promovido relações entre diferentes meios com diversidade de público. Esse comportamento desafia profissionais de educação, comunicação e tecnologias, exigindo novas posturas por parte das instituições e de seus educadores para melhor compreender a realidade social de seus alunos.

> (...) devolver aos jovens espaços nos quais possam se manifestar estimulando práticas de cidadania é o único modo pelo qual uma instituição educativa, cada vez mais pobre em recursos simbólicos e econômicos, pode reconstruir sua capacidade de socialização. Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.120).

Não se pode aligeirar o processo de mudança em relação ao ensino e a aprendizagem, pois quase que milenarmente a linearidade dos fatos e conceitos nesses espaços tem sido disseminada de maneira única e com pouca ou nenhuma flexibilidade.

Primeiro Movimento

A educomunicação, uma interface entre educação e comunicação pode contribuir para uma educação crítica que compreenda e respeite a trajetória do aluno e promova ressignificações dos seus saberes, pois, as práticas pretendem estimular a aprendizagem numa construção coletiva do conhecimento. Educomunicação é um campo de intervenção social, e, como tal, é composta por muitas variáveis e demanda investigações e discussões acerca de seus processos constituintes e dos sujeitos deles participantes. “Com relação às tecnologias, o que importa não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem oferecer para ampliar os diálogos sociais e educativos”. (SOARES, 2011, p.18)

As perspectivas teórico-metodológicas desse campo do saber apontam para ações de intervenção social. Assim, as ações oriundas dos projetos são reunidas em seis áreas de intervenção: educação para a comunicação; expressão comunicativa através das artes; mediação tecnológica nos espaços educativos; pedagogia da comunicação; gestão da comunicação nos espaços educativos; e reflexão epistemológica sobre a própria prática. A educação, enquanto ação comunicativa é um fenômeno que permeia todas as maneiras de formação do ser humano e, assim, sob a mesma ótica, toda ação de comunicação tem, potencialmente, uma ação educativa.

A práxis social é a essência das práticas educomunicativas, isto é, o processo de mediação promove o diálogo social e educativo. Vazquez (1977) afirma que:

> entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem para indispensável para desenvolver ações reais,efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (p.207)

É o desafio central da relação interdisciplinar entre os campos de conhecimento: educação, comunicação e tecnologias. De acordo com Martín-Barbero (apud SOARES, 2011, p. 43), "o desafio que o ecossistema comunicativo coloca para a educação não se resume apenas à apropriação de um conjunto de dispositivos tecnológicos (tecnologias da educação), mas aponta para a emergência de uma nova ambiência cultural".

> É desse encontro de sujeitos à busca da significação do significado, momento particular de ativação dos princípios da reciprocidade, ou da retroalimentação, que os atos comunicativos ganham efetividade, conquanto sustentados por mediadores técnicos ou dispositivos amplificadores do que está sendo enunciado (CITELLI E COSTA, 2011, p. 64).

A possível ponte entre os saberes comunicativos e educativos ganham efetividade em cenários que se disponham a esse diálogo, pois segundo Soares (2000) surge um novo campo, a educomunicação, de natureza relacional, vivenciado na prática dos atores sociais e com ações específicas de intervenção social.

Segundo Movimento...

As disciplinas de 'Comunicação e Educação' e 'Mídias e Comunicação' fazem parte da estrutura curricular do curso de Comunicação Social, da Universidade com carga horária semestral de 60h. O curso, através de seu Projeto Político Pedagógico, assume o ensino do Jornalismo como ciência que "pressupõe a necessidade de elementos como *atualidade, oportunidade, universalidade e difusão coletiva*. Por isso, o jornalismo [..] é responsável pela livre difusão das idéias, pelo acesso de todas as camadas da população à informação no seu aspecto mais amplo – que abrange desde as condições reais do dia a dia da população, a escolha dos caminhos políticos do país [...]" (PPP, 2009).

Comungando com essa concepção do Projeto do curso é que descrevemos que a relação entre as disciplinas acontece. Nelas o discente é convidado a construir projetos Educomunicativos, onde é possível criar diálogos entre o ambiente universitário e a sociedade. Há o envolvimento com temáticas diversificadas que contemplam comunidades fora da universidade e, colaborativamente, o desenvolvimento de processos educomunicativos.

O objetivo principal desse trabalho interdisciplinar é despertar no aluno a consciência da intervenção social da prática jornalística por meio da educomunicação, considerando suas habilidades e competências.

A metodologia de pesquisa empreendida nessa investigação é de abordagem qualitativa, a partir de Denzin e Lincoln (2006), que envolve os procedimentos: análise documental, entrevistas e narrativas. Para esse momento evidenciaremos um recorte dos procedimentos que permitam uma melhor compreensão dos objetivos propostos.

O desenvolvimento da pesquisa tem se dado a partir de etapas: revisão bibliográfica dos conceitos de educomunicação, comunicação social, práticas educativas, práxis, construção do saber, processo de aprendizagem e práticas sociais. Análise de documentos: diretrizes curriculares dos cursos de Jornalismo (2014), PPC, os planos de ensino e cronogramas das disciplinas envolvidas nas práticas educomunicativas, bem como o roteiro dos projetos.

A partir dessas análises procedem-se as entrevistas narrativas. Para Bolívar (2001, p.220), "a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração." Esse procedimento compreende os envolvidos no processo educomunicativo na tentativa de compreender como ocorre o processo, em que medida há a ressignificação dos saberes e fazeres dos alunos, ou seja, em quê os projetos educomunicativos, como processo de aprendizagem, acrescentam/modificam os seus saberes.

O entretecer da tessitura

Os alunos do curso constroem colaborativamente projetos ligados às práticas educomunicativas envolvendo a comunidade, seja ela acadêmica ou não. Ao final do semestre os produtos são apresentados à comunidade acadêmica e retornam para a comunidade para que possam, de fato, empoderá-los. Apresentamos alguns projetos desenvolvidos pelas turmas e paralelamente estarão pequenas narrativas dos membros dos grupos que desenvolveram os projetos.

Revista Eletrônica: a linha de movimento

A *Revista online Abertamente*[1] foi criada por alunos da quinta turma do curso de Jornalismo. Destinada a professores da Educação Básica com o objetivo de apresentar os conceitos de Educomunicação e suas relações com as possíveis práticas desenvolvidas no ambiente escolar. A revista foi vinculada na plataforma Issuu[2] para que, desta forma, qualquer pessoa pudesse acessar e consultá-la rapidamente. Ela é composta por textos de relato de experiências escolares das autoras, depoimentos de professores e educadores. Além disso explica e exemplifica meios de comunicação como blog, jornal mural, fanzine, entre outros.

> [...] nunca tinha anteriormente ouvido falar em educomunicação. Palavra que me soou estranha no primeiro contato, começou a tomar forma após me envolver com os projetos educomunicativos propostos. O entendimento que a educomunicação consiste na combinação entre mídias e educação. (...) No decorrer da disciplina, tivemos que produzir um material educomunicativo. Pensamos em produzir uma revista que abordasse a educomunicação, voltada para o publico alvo formado por professores de educação básica. Entre entrevistas e pesquisas realizadas para a produção dessa revista, constatamos que esse campo de estudo é, infelizmente, pouco conhecido mesmo pelas professoras que poderiam usufruí-la. No entanto, conhecemos também professoras que usam a educomunicação, como a professora de matemática que conversou conosco e resolveu compartilhar seu trabalho na revista produzida com nome de Abertamente. Ao final o que ficou foi que a Educomunicação vai pra mais além do uso de mídias e tecnologias em sala de aula, fugindo do giz e lousa, dos alunos sentados um de costas para o outro. (Trecho da narrativa de CAROLINE BUFELI, co-autora da Revista Abertamente)

Site: alinhavo surpreendente

O *Projeto Colorir*[3] foi criado por alunos da sexta turma de Jornalismo e teve como grande tema de abordagem a brasilidade, ou seja, tudo que identificasse o Brasil, suas culturas e sua gente. O grupo optou por trabalhar com uma escola pública de ensino integral da cidade de Uberlândia que atende alunos do ensino fundamental. O grupo abordou quatro meios de comunicação, sendo eles o vídeo, a fotografia, o texto e o rádio.

Foram ministrados minicursos, onde os alunos puderam desenvolver sua liberdade criativa. Como produto final foi criado um site que convergiu todas as produções do projeto; e, consequentemente, divulgando amplamente esse material. O site também conta os bastidores do projeto, depoimentos dos elaboradores e que, colaborativamente, deu vida ao projeto na escola.

---

1 Revista AbertaMente: http://issuu.com/nayaras.ferreira/docs/revista_abertamente

2 Issuu é a plataforma de publicação digital. http://issuu.com/about

3 Projeto Colorir: http://educolorir.wix.com/projeto

> Viver o Colorir foi uma experiência única, e eu jamais seria capaz de escrever isso, apenas por escrever. Estar com todas aquelas crianças, de todas as realidades possíveis, de diversas idades, jeitos, saberes e costumes, e conseguir unir todo esse emaranhado de diversidade infantil em atividades comunicativas foi uma tarefa desafiadora, mas acima de tudo, recompensadora. Ao acessar o site do projeto hoje, e ver que nós mediamos todo aquele processo que levou a um produto final lindo, me dá muito orgulho e com certeza serve de motivação para continuar criando, produzindo e pensando educomunicação no mundo. (...)isso conseguiu mudar o meu olhar sobre outros processos que podem ser desenvolvidos com as ferramentas que o rádio disponibiliza. (...) Quanto às crianças, que conseguiram produzir tudo aquilo, fica o nosso carinho, admiração e gratidão. E um recado. "Vocês podem mais. Vocês podem colorir o mundo!". (Trecho da narrativa de VICTOR FERNANDES, co-autor do projeto Colorir)

Os projetos aqui relatados expressam um pouco da abordagem da Educomunicação no Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia. A articulação entre disciplinas do curso e a vivência desse novo campo educomunicativo tem possibilitado diferentes olhares sobre a realidade e a real possibilidade de intervenção social.

Conclusão parcial da Tessitura

Os projetos Educomunicativos que são desenvolvidos na UFU em colaboração com a comunidade externa permitem que a prática Educomunicativa se torne mais conhecida e colabore para o crescimento das pesquisas dentro do meio acadêmico. A pesquisa em desenvolvimento na área da Comunicação Social vinculada às práticas educomunicativas são fundamentais para que possamos tornar o processo múltiplo de estudos uma referência na educação.

Não há caminho seguro ou prescrito, mas há inúmeras possibilidades de conhecer, reconhecer, interagir, colaborar e fazer o caminho caminhando!

> Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Paulo Freire).

Bibliografia

BOLÍVAR, A. (2001). *Profissão Professor*: o itinerário profissional e a construção da escola. Porto Alegre: EDIPUCRS.

CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (ORG.). (2011). *Educomunicação*: Construindo uma nova área de conhecimento. 2. ed. São Paulo: Paulinas.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, Paulo. (1985). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MARTÍN-BARBERO, J. (2014) *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto.

PPP. (2009). Projeto Político Pedagógico do Curso de Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo. Uberlândia: UFU/Faculdade de Educação.

SOARES, Ismar de O. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP [23], nº 20, set/dez, p. 12-24.

SOARES, Ismar de O. (2002). Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP [23], jan. /abr., p. 16-25.

SOARES, Ismar. O. (2011). *Educomunicação*: O conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.
VAZQUEZ, A. S. (1977). *Filosofia da Práxis*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Agradecimentos

Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais FAPEMIG/Brasil por contribuir com a divulgação da pesquisa. Aos discentes por relatarem e contribuírem com a pesquisa.

Biografia

Diva Souza Silva. Doutora em Educação, Mestre em Comunicação Social, Graduada em Pedagogia, Professora do Curso de Comunicação Social - Jornalismo e do Programa de Pós Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Áreas de Pesquisa: Comunicação, Educação, Educomunicação, Educação a Distância, Formação de Professores. E-mail: diva@faced.ufu.br

Participación en las redes sociales digitales. Aprendizajes para fortalecer las estrategias educativas en la era digital

Universidad Nacional Autónoma de México

María Consuelo Lemus Pool
consuelo.lemuspool@gmail.com

Delia María Crovi Druetta
crovidelia@gmail.com

Resumen

El presente trabajo comparte resultados parciales del proyecto de Ciencia Básica SEP-CONACYT "Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social". En este artículo presentamos hallazgos específicos respecto a las prácticas que desarrollan quienes tienen una participación alta y frecuente en la producción de contenidos digitales, tales como *videobloggers* y otros usuarios de la ciudad de México, entre quienes se realizaron entrevistas en profundidad. La muestra recopiló las opiniones, experiencias y referencias acerca de las actividades que realizan estos jóvenes en redes sociales digitales. Este análisis provee elementos significativos para fortalecer las estrategias educativas en la actual era digital.

Palabras clave:

Interacción, Redes sociales digitales, jóvenes, participación.

Abstract

This paper shares partial results of the project SEP-CONACYT Basic Science "Youth and digital culture. New scenarios of social interaction". In this paper we present specific findings regarding the practices that develop those with a high and frequent participation in the production of digital, such as video bloggers and other users of Mexico City, among whom depth interviews were conducted. The sample collected the opinions, experiences and references about the activities of these young people in digital social networks. This analysis provides significant elements to strengthen educational strategies in today's digital era.

Keywords:

Interaction, Online Social Networks, Youth, Participation.

Resumo

Este artigo compartilha resultados parciais do projeto SEP-CONACYT Basic Science "Juventude e cultura digital. Novos cenários de interação social". Neste artigo apresentamos resultados específicos em relação às práticas que se desenvolvem aqueles com uma participação alta e frequente na produção de digital, como blogueiros de vídeo e outros usuários da Cidade do México, entre os quais foram realizadas entrevistas em profundidade. A amostra coletada as opiniões, experiências e referências sobre as actividades destes jovens em redes sociais digitais. Esta análise fornece elementos significativos para reforçar as estratégias educacionais na era digital de hoje.

Palavras chave:

interação, Redes Sociais Online, Juventude, Participação.

Introducción

El presente trabajo comparte resultados parciales del proyecto SEP-CONACYT "Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social"[1]. El propósito general de esta investigación es identificar los mecanismos de interacción que se ponen en marcha cuando algunos sectores juveniles hacen uso de las redes sociales digitales. De manera particular, presentamos los hallazgos que forman parte de un grupo delimitado de jóvenes: aquellos que generan de manera significativa y frecuente contenidos e interacciones dentro de las redes digitales. Nuestro objetivo específico fue comprender cómo desarrollan los procesos de interacción y recabar las percepciones que estos jóvenes tienen de las tecnologías digitales, así como su impacto en las prácticas culturales que despliegan.

A pesar de que la juventud comparte un rango de edad variable, presenta importantes diferencias en su interior como grupo social. Por ello, en la investigación que estamos realizando hablamos de juventudes en plural, ya que el segmento alberga grupos con características singulares derivadas de aspectos socio-culturales y psicológicos, así como económicos y contextuales, que la determinan (Margulis & Urresti, 1998; Margulis, 2001). Consideramos, por lo tanto, que estas juventudes son una construcción social, que adquieren condiciones propias debido a factores como el género, la clase, aspectos culturales, religiosos o étnicos, entre otros (Urteaga, 2007).

La estrategia metodológica general de la investigación se integró por tres etapas: una primera aproximación cualitativa en la que se realizaron grupos focales; una segunda etapa cuantitativa, en la que aplicamos un cuestionario a estudiantes de educación media superior y superior de escuelas públicas y privadas; y finalmente, la tercera de profundización cualitativa, que consistió en realizar entrevistas en profundidad. Esta aproximación compleja nos permite analizar perfiles de jóvenes con características específicas, pero también realizar una mirada transversal al conjunto de las respuestas de esta diversidad de jóvenes, ya que al pertenecer a ámbitos diferentes es posible reafirmar ciertos parámetros generacionales ya detectados en estudios previos: la importancia que atribuyen al uso de tecnologías digitales.

Los hallazgos que compartimos en este artículo se enfocan a creadores de contenido de la ciudad de México, los que a la vez son usuarios frecuentes de las redes sociales digitales (por ejemplo, videobloggers y activistas sobre temas particulares). La relevancia de esta aproximación y análisis, que formó parte de la tercera etapa de la investigación, fue ampliar la comprensión de los procesos de apropiación de estas herramientas para la organización de acciones colectivas, nuevas relaciones de comunicación y procesos flexibles de gestión de la información.

La participación en los entornos digitales

Leontiev (1981) y Vygotsky (1978) definen a la apropiación como un proceso de transformación cultural, en el cual debemos considerar a los recursos materiales, simbólicos y las prácticas que ellos conllevan (Crovi, 2009). Cuando se trata de objetos tecnológicos, tales procesos se dan en diversos escenarios socioculturales y su relevancia es significativa debido a que las actividades sociales del grupo juvenil (trabajo, estudio, relaciones sociales, entretenimiento) están cada vez más vinculadas con el uso de los recursos digitales. Además, la apropiación se instala en la dinámica de construcción de la identidad: junto con los elementos materiales y discursos en torno a la tecnología, se produce una modificación de las prác-

1 Esta investigación fue aprobada en la convocatoria 2012 de Ciencias Básicas, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México, contando desde entonces con el financiamiento de dichos organismos a quienes agradecemos por su apoyo. En el estudio participan cinco universidades públicas de México: Nacional Autónoma de México (UNAM), sede de la investigación; Pedagógica Nacional; Autónoma de México-Lerma; Veracruzana y de Sonora.

ticas del sujeto, transformando su relación con los demás y con su entorno[2]. La apropiación se da de este modo, en un entramado dinámico de interacciones que son la base de la actual cultura digital.

Desde nuestra perspectiva, la participación de los jóvenes en las redes sociales digitales tiene un referente que va más allá de la tecnología e involucra aspectos relacionados con la identidad e historias de vida de estos jóvenes. En el actual escenario de las redes sociales digitales, donde se gesta una diversidad de prácticas e intercambios simbólicos vinculados a la cultura digital, la participación de los jóvenes en estos entornos da forma a un sinnúmero de experiencias que deben ser analizadas con detenimiento, ya que con frecuencia se sobredimensiona el alcance de las acciones en los entornos digitales o bien, se subestiman.

En nuestra investigación empleamos el término de creadores de contenidos o usuarios frecuentes y el de jóvenes con alta participación, para referirnos a un conjunto de actores que han ganado visibilidad en las redes sociales digitales a raíz de sus interacciones que por lo general están relacionadas con algún tema. Comparten información, se expresan, produciendo contenidos y los suben a las redes, organizando eventos y vinculándose en este ámbito de diversas maneras. Descartamos el término ciberactivismo, empleado frecuentemente para describir de alguna manera a estos nuevos emisores, ya que desde la etapa de exploración inicial el término fue rechazado por los mismos jóvenes (sobre todo por quienes eran activistas), y en segundo lugar, porque en la literatura la connotación del ciberactivismo está orientada a prácticas políticas y de protesta, lectura reduccionista de un fenómeno complejo y multifactorial.

Jóvenes creadores de contenido que interactúan en las redes sociales digitales

Los jóvenes con alta participación en las redes sociales fueron relevantes para comprender con mayor profundidad cómo se gestaba la interacción en un proceso de actividad digital más complejo. Entrevistamos a seis jóvenes cuya actividad en las redes los había situado como referentes entre sus comunidades virtuales, tanto por los contenidos que comparten, los eventos o acciones que proponen a través de estos espacios.

El perfil de nuestros entrevistados fue el siguiente: Fernando de 29 años, de profesión abogado y defensor de derechos digitales en una Organización no Gubernamental (ONG); Ehécatl de 28 años, profesor universitario, miembro de un colectivo hacktivista denominado Rancho Electrónico; Nora, de 22 años, estudiante de licenciatura que participa en colectivos de defensa de los migrantes y derechos humanos; Carlos, un joven emprendedor de 29 años que está generando un modelo de negocio alternativo, basado en la construcción de una red de innovadores en la ciudad de México llamada Molcajete; Jedany y Jorge, de 22 y 24 años respectivamente, dos *videobloggers* abocados a la producción de videos en *YouTube*, el primero con un corte de entretenimiento y bromas, y el segundo con información noticiosa que de manera amena se dirige a jóvenes a los que no les gusta leer.

Entre este grupo de jóvenes con alto nivel de participación, la navegación en Internet no sólo está asociada a los intereses personales, sino a los vínculos laborales, profesionales y activistas que tienen en estos espacios. La complejidad de este entramado de roles que se despliegan en un mismo escenario, es resuelta muchas veces teniendo un perfil único para cada actividad, no mezclando sus redes y separando por temas sus actividades: "*Facebook* también lo utilizo como para vincularlo con temas de migración pero mi cuenta personal es prácticamente es muy bajo la importancia que le doy al tema, porque tenemos una página

2 Para profundizar véase los trabajos de Crovi, D. (2012). Apropiación: una aproximación conceptual. En M. Portillo e I. Cornejo (Coords). ¿Comunicación Posmasiva? Revisando los entramados comunicacionales y los paradigmas teóricos para comprenderlos (Pp. 149-161). México: Universidad Iberoamericana; y Crovi (2013). "Reflexiones sobre la apropiación: una categoría que resurge con la digitalización", en Morales, S. y Loyola M. (2013) *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática* (Pp. 11-24). Argentina: Imago-Mundi.

que creamos para la organización de Vía Migrante y es a partir de ésa la que difundimos", comentó Nora, defensora de derechos de los migrantes.

La conexión frecuente e intensa que realizan cotidianamente ha repercutido también en el desarrollo de nuevas habilidades para aprovechar la enorme cantidad de información a su alcance. Nora, activista abocada al tema de los migrantes, menciona esta percepción al exponer: "Todo es un constante bombardeo de datos, de cosas que están pasando y todo depende de la manera en que puedes llegar a enfocarlo o a relacionarte con esa información". En este mismo sentido, esta activista considera que las nuevas posibilidades que le ha brindado la red de redes influye en sus hábitos, pero no determina su actividad dado que es únicamente una herramienta, al respecto comenta: "yo creo que siempre va de la parte, desde el contexto y no sólo de la herramienta. Si se considera sólo la herramienta, vamos a pensar que el hecho de que todos tengan internet en su celular, que todos tengan un dispositivo móvil los va a convertir en ciberactivistas o en defensores de una causa y no".

Vistas desde los procesos de interacción, se identificó una gran complejidad de acciones que desarrollan estos jóvenes al navegar en las redes sociales digitales. En este caso se presenta también una heterogeneidad de actividades de distintas complejidades, pero ejecutadas según el rol que estén desempeñando (como individuos, activistas, actores o profesionistas) y el propósito que tengan sus publicaciones. En este sentido, los jóvenes con alta participación en las redes sociales digitales presentan frecuentemente un nivel de interacción alto, con estrategias particulares de acción y motivaciones diversas, mas no por ello dejan de realizan actividades de un nivel medio y bajo.

Las entrevistas permitieron constatar que el desarrollo de las actividades con un nivel más alto de complejidad, como por ejemplo el trabajo colaborativo, son originadas cuando el joven tiene un mayor nivel de compromiso respecto a ciertos temas o actividades. Uno de los entrevistados mencionó "Participo en la descripción y en la generación de contenidos, no es individual, es colectivo" (Ehécatl, hackactivista), situación que se reitera con Fernando, quien defiende el tema de los derechos digitales y Carlos, quien promueve un negocio alternativo. Por otra parte, los *videobloggers* refieren estrategias que son más individuales y estructuradas, pero para ellos también resultó crucial operar bajo un esquema colectivo: "por ejemplo, cuando haces un evento en *Facebook* y quieres que vaya mucha gente pues necesitas que varios sean los organizadores y que esos organizadores inviten a todos los amigos", refirió Jorge, al reconocer que sus actividades no podrían ser tan efectivas actuando de manera aislada.

Respecto al cambio en sus redes sociales, a partir del uso de los entornos digitales, las opiniones divergen de uno a otro según sus experiencias: algunos perciben que se ha ampliado el contacto y por lo tanto también la proximidad entre sus familiares, amigos y conocidos; otros aluden a que se mantiene la misma cantidad de contactos, pero cambia la proximidad, algunos perciben que ésta aumenta y otros que disminuye. Sin embargo, en todos los casos es posible ver que esta característica de reticularidad de las redes digitales se valora positivamente, esto significa que tanto activistas y *videobloggers* emplean las redes sociales de sus plataformas digitales como su principal capital para tener relevancia e incidir en diferentes espacios. Por lo anterior, que se amplíe o no el círculo de amistad a través de las redes digitales fue atribuido más a la personalidad.

Entre estos jóvenes destaca el uso de redes especializadas y alternativas, que son de interés para ciertos grupos y actividades en los que colabora cada persona. No obstante, las plataformas digitales más populares siguen siendo *Facebook*, *Twitter* y *YouTube*. Una práctica habitual en estos jóvenes creativos con alta participación, es acceder a una multiplicidad de plataformas virtuales para experimentar, comparar funcionalidades y encontrar nuevas herramientas para mejorar su labor en los entornos digitales.

Al cuestionarles sobre cuáles eran las razones que les llevaron a participar activamente en las redes, las opiniones obedecen a las historias de vida y formas de concebir su incidencia como sujetos que forman parte de una sociedad: los argumentos más simples van desde el interés en algún tema o la presencia de alguna injusticia (social, política o económica); aun-

que también se menciona el hecho de lograr transformar la sociedad, ejercer sus derechos y visibilizar información para ponerla en común.

Todos estos jóvenes tienen experiencias diversas en la organización de eventos y hacen una referencia positiva a los nuevos alcances que son posibles, a través de la convocatoria de los mismos en sus redes sociales digitales. Asimismo, todos se consideran con las habilidades para desarrollarlos, pero sólo han desplegado estas estrategias con fines determinados: convocar a actos de protesta, a actividades de diversa índole o para darse mayor promoción. Cabe destacar que los eventos organizados siempre remiten a situaciones fuera de las redes, no se quedan en la interacción dentro de los entornos virtuales.

Respecto a la percepción del logro de cambios en el entorno, los entrevistados tienen una percepción que es muy positiva en cuanto a que el cambio social sí es posible de lograr; no obstante, más que cambios a nivel macro, las experiencias a las que hicieron mención reflejan resultados como la movilización, la difusión de información y nuevas formas organización, experiencias que ponderan como más genuinas, aunque reconozcan que tienen un menor alcance.

Los intereses preponderantes que desencadenaban la participación de los jóvenes entrevistados fueron: visibilizar temas, dar seguimiento a información, defender o luchar por algún tema, extender la ideología de su comunidad y resolver algún problema; no obstante, también se infiere la participación por el simple hecho de entrar a la escena mediática y adquirir relevancia, lo cual es más preponderante entre los *videobloggers*.

En lo que respecta a la producción de contenidos, los *videobloggers* son creativos en los recursos que emplean, ya que publican una amplia gama de productos multimedia como videos, comentarios, memes, imágenes, etcétera. Por su parte, aquellos jóvenes que participan defendiendo otros temas cumplen un papel de enlaces de la información: se abocan más al análisis, las reflexiones, la redacción de críticas y para ello toman contenidos multimedia ya elaborados y los trasladan a sus redes aportando sus ideas.

El hecho de ver en las redes sociales digitales la posibilidad de generar un espacio de comunicación autónomo y con cierto alcance social, fue otra de las razones para activar su producción constante de contenidos digitales. Los casos más relevantes se dan entre los *videobloggers*, para quienes significó adquirir notoriedad como una figura pública, oportunidad descrita como abierta y accesible para ellos.

En general, las opiniones de estos jóvenes reflejan la construcción de un nuevo espacio-tiempo de interacción social, al cual acceden asiduamente porque perciben que está a su alcance y es de bajo costo (aunque no sea así). Asimismo, las características de las redes sociales digitales son valoradas como herramientas significativas para intervenir, colaborar, asociarse y construir. Si bien no es posible sobrevalorar la participación a la que hacen referencia, estamos en un proceso de reconfiguración en el cual estos actores que van sobresaliendo en la esfera pública cambian el cerrado ecosistema mediático tradicional.

Reflexiones finales

Las opiniones de los jóvenes entrevistados nos permiten afirmar que las redes sociales digitales son concebidas como herramientas significativas para su socialización en esa etapa de su vida, pero también en la medida en que las usan de manera intensa y frecuente, van descubriendo que ofrecen otras posibilidades. Aunque los perfiles, experiencias y temáticas que le interesaba a cada uno de los jóvenes fue diversa, es posible identificar que para todos ellos fue relevante el uso los entornos virtuales para expresarse, interactuar, movilizarse y participar en diversos ámbitos.

Uno de los elementos para comprender este proceso de apropiación, definido por Vygotsky (1978) y Leontiev (1981) cuando hablan de la teoría de la acción, se refiere al contexto donde se desenvuelven estos jóvenes en el cual socializan las prácticas ligadas al uso de estos novedosos instrumentos tecnológicos. De acuerdo con las experiencias de estos usuarios, su

grupo de amigos, contactos frecuentes en la escuela o el trabajo, así como la familia, fueron fundamentales para convertirse en actores destacados debido a su participación frecuente en las redes digitales. En este mismo sentido, las percepciones de la vinculación de sus acciones dentro y fuera de línea son estrechas, ya que no consideran tener una vida dividida entre *on* y *off line*. Lo que sí ocurre es que por cuestiones prácticas emplean perfiles públicos y privados, diferenciando los roles que como usuarios toman dentro de las plataformas virtuales.

Estos jóvenes han adquirido las habilidades digitales para moverse de manera fluida en los entornos digitales y emplean las redes sociales para entretejer los temas con los que están comprometidos, destacándolos de entre muchos otros que circulan en ese ámbito. Para lograrlo emplean estrategias de visibilización de sus contenidos, entre las que destaca el trabajo y la creación colaborativa. Desde la perspectiva de los participantes, una de las mayores potencialidades de estas herramientas es la vinculación que se puede alcanzar a pesar de las separaciones físicas y temporales, por lo que generan alianzas y están constantemente experimentando en nuevas plataformas para vincularse con otros grupos afines a sus intereses.

Los jóvenes creadores, con alta y frecuente participación en las redes digitales, muestran que estudiar sus interacciones en los entornos virtuales es una tarea compleja, debido a su movilidad y cambio. Por lo anterior, es importante destacar que para comprender la interacción es necesario ir más allá de una lectura lineal de las actividades en las redes digitales, partiendo de una comprensión amplia del sujeto que se ha apropiado de estas herramientas. Es su compromiso con los temas de interés personal lo que los motiva a la acción, generando con ello prácticas de incidencia social novedosas. Sin embargo, no podemos perder de vista que las redes digitales, como lo han sido recursos tecnológicos anteriores, son sólo instrumentos para la acción y no la acción misma. Son recursos idóneos para la expresión y para lograr algunos cambios sociales, pero no todos los jóvenes las utilizan para ello.

Quienes son creadores en el ámbito de las redes sociales digitales, pertenecen a un grupo determinado de usuarios, cuya producción constante de contenidos los están colocando en lugares visibles y notables para otros jóvenes de su generación, frente a los cuales pueden llegar a convertirse en líderes y en referentes para la transformación de las sociedades. En este sentido, es importante incentivar en los procesos de educación, el uso de las redes para lograr estas transformaciones que vayan más allá de presentar bromas, contenidos jocosos o chistosos. Es también necesario destacar que sus actividades, tanto dentro como fuera de línea, están enmarcadas en una cultura abierta a la colaboración, la participación y la innovación, algo que tampoco se da como característica en todos los grupos juveniles, pero que sería conveniente replicar para conseguir otras formas de llevar a cabo acciones sociales.

Contrario a lo que el tecnodeterminismo sostiene, la posesión de las tecnologías digitales no convierte a todos los jóvenes en usuarios comprometidos con algún tema o causa, y mucho menos, es el motor para dar inicio a una producción constante de mensajes en las redes digitales. Estos hallazgos permiten constatar que se trata de un proceso complejo en el que interviene la socialización de estos jóvenes, pero también sus personalidades, historias de vida, intereses y una amplia gama de elementos contextuales.

Podemos concluir que no es posible clasificar a los jóvenes que pertenecen a esta generación bajo una misma etiqueta por el sólo hecho de haber nacido en una generación con predominio de la tecnología digital, en la cual existen brechas de acceso, uso y apropiación, aún no superadas. No todos los jóvenes, según la investigación que hemos compartido, están dispuestos a participar activamente en las plataformas digitales todo el tiempo y quienes lo hacen, deben analizarse a la luz de una comprensión profunda de sus motivaciones. Quienes aún no se inclinan por crear contenidos en las redes, organizarse a través de ellas, o comunicarse, representan un sector que requiere atención y desarrollo de habilidades, con el fin de que sean capaces de usar creativamente estos recursos, produciendo contenidos transformadores de la realidad.

Bibliografía

Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. México: UNAM/ Plaza y Valdés Editores.

Leontiev, A. (1981). *Actividad, consciencia, personalidad*. Habana: Pueblo y Educación.

Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas (Ed.), *Adolescencia y Juventud en América Latina* (pp. 41–56). Costa Rica: Libro Universitario Regional (EULAC-GTZ).

Margulis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 1–22). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Urteaga, M. (2007) *La construcción juvenil de la realidad*. Tesis inédita de doctorado en Antropología. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Radio base Gayol ¡Al aire! Experiencia en la educomunicación con adolescentes cubanos

Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT)

Yanet Alfonso Valdés
yanet@rtaino.icrt.cu

Resumen

La ponencia se basa en la investigación realizada, para diagnosticar los hábitos de consumo de la radio de los adolescentes que cursan el séptimo grado en la secundaria básica Jesús Suárez Gayol, ubicada en el municipio de Boyeros, La Habana, Cuba. El propósito del estudio fue identificar los gustos y preferencias de los adolescentes en relación con los tipos de programas radiales. Además, determinar las necesidades y expectativas de los adolescentes respecto a la radio.

Los resultados fueron la base para diseñar la parrilla de programación de la Radio base Gayol, un proyecto experimental primero de su tipo en Cuba para estas edades, que busca incentivar el aprendizaje compartido y desarrollar el pensamiento crítico ante los principales problemas del mundo: la participación, la defensa de los derechos, el medio ambiente, la paz, la libertad de expresión y comunicación. El interés consiste en que el estudiante se convierta también en comunicador, y pase de simple receptor pasivo a emisor activo.

La investigación, en esta primera etapa, es exploratorio - descriptivo. Parte de un predominio perspectiva metodológica mixta de análisis cualitativo. Se aplicaron los cuestionarios, grupos de discusión, la observación participante y la entrevista en profundidad, de las cuales surgieron los resultados mostrados.

El mayor porciento de los estudiantes no escucha radio porque prefieren realizar otras actividades como ver televisión o jugar. Otra de las razones es la falta de equipo en sus hogares. La sintonía la realizan los abuelos y los padres, quienes condicionan los programas que se escuchan en las casas o en los autos. Quieren una radio escolar para que se convierta en la "voz del adolescente" en diálogo con los miembros de la comunidad escolar. Una radio dinámica, entretenida y en sintonía con su tiempo.

Palabras clave:

radio escolar; hábitos de consumo; procesos de comunicación; acción colectiva; construcción de ciudadanía

Abstract

The paper is based on research conducted to diagnose consumer habits radio of teens enrolled in the seventh grade in junior high school Jesus Suarez Gayol, located in the municipality of Boyeros, Havana, Cuba. The purpose of the study was to identify hobbies and preferences of teenagers in relation to the types of radio programs. Also, determine the needs and expectations of teens regard to the radio.

The results were the basis for designing the program schedule of Radio Base Gayol, a pilot project first of its kind in Cuba for this age group,

which seeks to encourage shared learning and develop critical thinking to the major problems of the world: participation, the defense of rights, the environment, peace, freedom of expression and communication. The interest is that the student also becomes a communicator and move from a simple receiver passive to an active issuer.

The research, at this early stage, is exploratory - descriptive. Part of a mixed methodological perspective predominance of qualitative analysis. Were applied the questionnaire, groups of discusion, participant observation and in-depth interview , of which emerged the results shown.

The highest percent of students do not listen to the radio because they prefer other activities such as watching television or playing. Another reason is the lack of equipment in their homes. The tuning is done by grandparents and parents, who determine the programs that are heard in homes or in cars. They want a school radio to become the "voice of teenagers" in dialogue with members of the school community. A dynamic radio station, entertaining and in tune with their time.

Keywords:

school radio; consumption habits; communication processes; collective action; building citizenship

Resumo

A conferência baseia-se na investigação realizada, para diagnosticar os hábitos de consumo da rádio dos adolescentes que cursan o sétimo grau na secundária básica Jesús Suárez Gayol, localizada no município de Boyeros, Havana, Cuba. O propósito do estudo foi identificar os gustos e preferências dos adolescentes em relação com os tipos de programas radiais. Ademais, determinar as necessidades e expectativas dos adolescentes com respeito à rádio.

Os resultados foram a base para desenhar a grelha de programação da Rádio baseie Gayol, um projecto experimental primeiro de seu tipo em Cuba para estas idades, que procura incentivar a aprendizagem compartilhada e desenvolver o pensamento crítico ante os principais problemas do mundo: a participação, a defesa dos direitos, o meio ambiente, a paz, a liberdade de expressão e comunicação. O interesse consiste em que o estudante se converta também em comunicador, e passe de simples receptor passivo a emissor ativo.

A investigação, nesta primeira etapa, é exploratorio - descritivo. Parte de um predominio perspectiva metodológica mista de análise qualitativa. Aplicaram-se os questionários, grupos de discussão, a observação participante e a entrevista em profundidade, das quais surgiram os resultados mostrados.

O maior por cento dos estudantes não escuta rádio porque preferem realizar outras actividades como ver televisão ou jogar. Outra das razões é a falta de equipa em seus lares. A sintonia realizam-na os avôs e os pais, quem condicionam os programas que se escutam nas casas ou nos autos. Querem uma rádio escolar para que se converta na "voz do adolescente" em diálogo com os membros da comunidade escolar. Uma rádio dinâmica, entretenida e em sintonia com seu tempo.

Palavras-chave:

rádio escolar; hábitos de consumo; processos de comunicação; acção coletiva; construção de cidadania

Introducción

Recuperar el valor de lo sonoro en un mundo donde la imagen se impone con nuevas formas puede ser un poco osado. El predominio de lo visual llega no sólo a través de la televisión y el DVD, sino además por las nuevas tecnologías informáticas. Este panorama de representaciones puede llevarnos a pensar que queda muy poco margen para la riqueza expresiva en el uso de los sonidos. No obstante, las posibilidades de emplear lo auditivo para reforzar los procesos de aprendizaje y aumentar el hábito de consumo de productos radiales son más amplias de lo que nos marca un contexto mayoritariamente visual.

La escuela, como espacio en el que confluyen distintos niveles de comunicación, merece una apuesta especial para el funcionamiento de los modelos radiofónicos. Las repercusiones de insertar estos últimos en la comunidad escolar propicia resultados positivos en distintos planos: lingüístico, musical – artístico, pedagógico, y personal.

En las parrillas de programación de las emisoras nacionales que se escuchan en La Habana, Cuba, existen programas dirigidos al público infantil (primer y segundo ciclo) y juvenil (a partir de 15 años), no existe ninguno dirigido para adolescentes. Sólo dos emisoras provinciales tienen pautado desde sus fichas técnicas programas radiales para estos públicos, espacios que generalmente tienen bajos niveles de audiencia por estar ubicados en horarios inadecuados o porque sus contenidos no cumplen las expectativas para estas edades.

Sin dudas uno de los caminos para cambiar este contexto es potenciar el vínculo entre la comunicación y la educación, ya que al relacionar la radio escolar con el ámbito educativo se generan procesos de aprendizaje compartidos que motivan a los actores escolares a transformar su realidad inmediata.

De ahí surgió la idea de experimentar talleres radiofónicos con estudiantes de séptimo grado que derivara en el establecimiento de una radio base escolar. Como paso previo había que indagar en: ¿qué espera la comunidad educativa de la radio escolar?, ¿cómo soñamos la radio base de nuestro colegio?, ¿qué gustos tienen los/las adolescentes, qué temas, qué contenidos abordar?, ¿cómo animar la radio base de la escuela?.

Metodología

La investigación tuvo como objetivo principal: diagnosticar los hábitos de consumo de la radio de los adolescentes que cursan el séptimo grado en la secundaria básica Jesús Suárez Gayol. De manera específica los objetivos fueron identificar los gustos y preferencias de los/as adolescentes en relación con los diferentes tipos de programas radiales. Además, determinar las necesidades y expectativas de los adolescentes en lo referido a la radio. De acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio y las pretensiones de la indagación, el diseño metodológico se inscribió en una perspectiva cualitativa. Esto, sin dejar de lado las posibilidades que la perspectiva cuantitativa ofrece para el análisis de los datos recopilados. Se trata de un primer acercamiento al tema, por lo cual resulta prudente declarar el carácter exploratorio descriptivo de la indagación. El trabajo de campo se extendió desde noviembre del 2014 hasta abril del 2015.

La estrategia metodológica contempló la aplicación de cuestionarios, grupos de discusión, la realización de entrevistas a informantes claves (profesores/as de la escuela) y la observación participante (durante los recesos docentes, matutinos, realización de actos públicos), de cuya triangulación surgieron los resultados que se exponen.

Resultados del diagnóstico

Respuestas al cuestionario

Los resultados del cuestionario, aplicados a 50 estudiantes (22 de séptimo 1 y 28 de séptimo 3), fueron similares en ambos grupos. Los mayores porcientos se corresponden a los que no escuchan radio con un 66 %. Las razones fueron: no me gusta, prefiero la televisión, no tengo hábito de ponerlo, en mi casa no hay radio, prefiero jugar fútbol, no tengo radio. Uno de ellos/as escribió: *"nunca me ha llamado la atención, algunas veces que la enciendo hay cosas muy aburridas"*.

Sólo el 34 % afirmó que si la escuchaba, aunque no con sistematicidad. La razón más frecuente es para oír la hora, sobre todo por la mañana. Aparecen además, para escuchar deporte, música, informaciones, porque aprendo cosas nuevas, me entretiene en mi tiempo libre, ponen programas interesantes, de gran calidad. Esta razón, que apareció una sola vez, merece destacarse: *"Porque me hace sentir feliz en mis momentos de tristeza y cuando estoy solo sin nadie que me apoye"*.

Ante la pregunta: En tu casa: ¿quién enciende la radio?. En primer lugar salieron los abuelos/as (22), y seguidos los padres/madres (15). Los índices más bajos fueron para hermanos, lo descubrí solo o me lo recomendó un amigo/a.

En ambos grupos la emisora con mayores referencias fue Radio Reloj (18). Le sigue Radio Rebelde (17), Radio Progreso (10), Radio Taíno (8), Con menos frecuencia fueron mencionadas: Radio Enciclopedia, la COCO y Radio Mayabeque. Dos estudiantes dijeron que habían escuchado, cuando eran más pequeños y vivían fuera de La Habana, a las emisoras Radio Ciudad del Mar y Radio Camagüey. En una de las respuestas identificaron a Radio Rebelde como la 96.7.

Los programas mencionados fueron: *Alegría de Sobremesa* y *Nocturno*, de Radio Progreso; *Música Viva* y *Solecito Mañanero*, de Radio Rebelde; *El Exitazo*, de Radio Taíno; y *T de Tarde*, en Radio Ciudad de La Habana. Nótese que priman los musicales y los dramatizados.

La mayoría de los que escucha radio lo hace en sus hogares, incluso algunos que no son oyentes reconocen que en su casa lo encienden y hasta reconocen programas y emisoras. Este hecho se debe a que comparten espacios donde otros familiares sintonizan programas, el hermano/a o la madre en el cuarto, el padre o los abuelos/as en la sala de la casa.

Otro espacio señalado con frecuencia fueron los autos, en menor medida apareció el transporte público y los centros de recreación. Sólo un/a estudiante refirió sintonizarlo en su teléfono celular. A pesar de que algunos de ellos/as poseen teléfono celular de última generación no sintonizan la radio en estos equipos. Entre otras causan aparecen la falta de audífonos, no saber cómo se accede a este servicio, o preferir escuchar la música que tienen grabada.

Ante la pregunta qué tipo de programas radiales te gustaría escuchar, las mayores frecuencias correspondieron a los programas musicales. Le siguen variados, informativos y dramatizados. En cuanto a los temas aparece la música en primer lugar, le siguen la moda, los humorísticos, consejos para adolescentes, deporte y ofertas recreativas. En menor medida marcaron noticias nacionales e internacionales, ciencia y tecnología, salud, cultura e historia.

En ambos sexos predomina la música, pero después varía el orden de los elementos. Para las hembras la prioridad la tienen los temas sobre moda, consejos para adolescentes, humorísticos y ofertas recreativas. Para los varones son los temas deportivos, humorísticos, moda, consejos para adolescentes, ofertas recreativas y materias sobre ciencia y técnica.

Durante la aplicación hicieron referencia a que los programas deben ser de corta duración, mínimo media hora y máximo una hora.[3]

---

3 Los dos programas que transmite la Radio Cubana para los adolescentes, Conectados al futuro y Entre Nosotros, están ubicados fuera de estos horarios, entre 3:00 y 4:00 p.m.

Grupos de discusión

Se conformaron ocho grupos de discusión para indagar acerca de las preferencias musicales y temáticas, además confrontar los horarios en que prefieren los programas radiales. Se le planteó al grupo que tendrían la oportunidad de hacer su propio programa y cada uno concibió el programa de acuerdo a una estructura aproximada que en la que se consideraron título, presentación, frecuencia, duración, contenidos, temas, música, locutores y despedida.

Los títulos de los programas ideales hacen referencia a temas musicales o eslogan de programas televisivos. (Siente la vibración, Los más originales, Lo más pegao, Ahí vamos, Magia musical, Ruta 5, El Rincón de la música, entre otros).

La presentación sugieren se realice con saludo, anunciando lo que tratará el espacio, con una música actual, al referirse a ella hacen alusión a "lo más pegao", "arriba", "dinámica" preferiblemente discoteca, aunque otros la prefieren romántica.

Acerca de la frecuencia y duración prefieren su programa ideal con un promedio de duración de una hora, dos veces entre semana (aunque unos pocos refieren también fin de semana) en el horario del final de la tarde (entre las 4:00 y las 6:00 p.m), y en la noche (de 7:00 a 8:00 pm), debido a que es el horario de llegada a los hogares luego de regresar de la docencia para que la radio los acompañe en el aseo, la alimentación, etc.

Los temas que los jóvenes solicitan en sus espacios ideales son muy variados, propio de estas edades: música, temas de farándula, entrevistas, promociones de espacios recreativos y orientación para la recreación, humor, modas, cultura, arte, noticias cortas de interés para la edad, educación formal, deporte, relaciones familiares, relaciones padres e hijos, autoestima, consejos para la edad, características de los adolescentes, sexualidad, ITS, relaciones de pareja, abusos sexuales, infidelidad, embarazo en la adolescencia, tecnología, etc.

La música refieren debe ser el contenido fundamental de un programa de radio para estas edades, con la característica de ser variada en cuanto a género y nacionalidad (señalan algunos en este mismo orden de preferencias: reggetón, salsa, discoteca, romántica, baladas, house). Consideran debe ser de estreno y actual y que se permita la participación de los oyentes para su selección.

La locución la prefieren a dos voces, masculina y femenina, preferiblemente realizada por adolescentes de su misma edad para promover el diálogo y el dinamismo.

La despedida proponen sea con una música actual, la solicitada por los oyentes, y donde se promueva lo que sucederá en el próximo programa.

Concurso ¿Cómo imaginas una radio base?

Aprovechando las celebraciones por el 4 de abril se convocó al concurso "Cómo imaginas una radio base". Tres estudiantes de séptimo 2 realizaron dibujos, los que se sometieron a la votación de toda la escuela con el fin de promover el tema y despertar la búsqueda de información entre los/as estudiantes. Mediante una entrevista ellos explicaron sus dibujos, lo que ayudó a esbozar las representaciones que estos/as adolescentes tienen del medio.

Primer lugar

Segundo lugar

Tercer lugar

Al observar estos dibujos lo primero que llama la atención es la presencia de elementos vinculados al medio radiofónico, como micrófonos, bocinas, consola, es decir, que prevalecen los elementos técnicos. En dos de ellos aparece un equipo de radio, lo que refuerza su presencia. Otro aspecto interesante es la *interactividad*, es decir, para estos niños la radio es intercambio, acción, los mismos estudiantes (incluso vestidos de uniforme) son los que manipulan los equipos y se comunican con los que escuchan. Sólo aparece una persona en cada dibujo, por lo que se supone ausencia de equipo de realización. Una sola persona controla todos los procesos, así que estos niños/as diseñaron su idea desde la emisión.

No escapó de esta técnica la presencia del elemento clave: *la música*. Durante la entrevista los adolescentes manifestaron que para ellos la radio está muy unida a este elemento, pues "a la mayoría de las personas le gusta disfrutar de las canciones". Los adolescentes ven en la persona que dibujaron a un dj que mezcla música y la presenta con alegría los números musicales. Uno de los niños entrevistados expresó: "*Muchas personas liberan los sentimientos escuchando radio, se sienten mejor*". Aquí está presente la compañía.....

Descripción de la experiencia

Proyecto Comunicativo Radio Gayol

El proyecto persigue implementar la radio escolar como herramienta para el aprendizaje compartido y el desarrollo de un pensamiento crítico en la comunidad educativa. Entre los propósitos específicos busca:

-
- Ofrecer un medio de comunicación más dinámico, en sintonía con el acontecer diario y el entorno.
- Fomentar el trabajo en equipo, el sentido de responsabilidad y la ocupación productiva del tiempo libre.
- Crear programas que entretengan y reconstruyan identidad en los integrantes de la institución.
- Estimular desde la radio escolar el intercambio de ideas que promuevan el debate y la participación.

Público meta:

- Niñas, niños y adolescentes cubanos de enseñanza secundaria.
- Maestros, educadores o activistas comunitarios vinculados a la escuela en la que trabaja el proyecto y que deseen sensibilizarse con los procesos educomunicativos y de Educación Popular.
- Familiares y miembros de las comunidades a las que pertenecen las niñas, niños y adolescentes que participan en la experiencia.

Parrilla de Radio base Gayol

> Hasta ahora no había escuchado la radio, solamente la oía para ver la hora. Pero esta grandiosa idea de una radio en la escuela me encanta y despierta nuevas ideas en mi mente". Katherine, estudiante de 7 mo 3.

Así escribió en su cuestionario una adolescente cuando explicaba las razones por las que no escuchaba radio. Precisamente esas ideas fueron recogidas en varios encuentros para diseñar el proyecto de parrilla de programación de la radio base, en la que también aparecen

reflejados los resultados del diagnóstico. Se tuvieron en cuenta los tres tipos de programas que ellos prefieren y que sus horarios se ajustaran a la vida interna del centro escolar.

> 10:00 – 10:30: Horario del primer receso. Informativo "Noti Gayol". Caracterización: programa que ofrece noticias vinculadas al ámbito escolar (visitas, acampadas, etc), calendario de pruebas, asistencia al Palacio de Pioneros, efemérides, segmento para deportes, cultura, parte del tiempo, noticias nacionales e internacionales de interés para estas edades.
>
> 12:00 – 1:00: Hora de almuerzo. Variado "Imagínatelo". Caracterización: programa que intercambia con los/las estudiantes, familiares y profesores/ras acerca de temas de interés para los adolescentes. Puede o no llevar tema central. La música será un componente esencial. Entrelaza secciones de temas variados: moda, consejos para adolescentes, deporte, orientaciones para la recreación, etc. Tendrá un segmento para adivinanzas, juegos, trabalenguas, y todo lo que pueda resultar divertido para los que escuchan.
>
> 4:00 – 4:30: Horario de salida. Musical "Siente la Vibración" (nombre que se tomó de los títulos que señalaron en los grupos de discusión). Caracterización: programa que dialoga con los públicos, estudiantes, familiares y profesores/ras, mediante la música. Incluye una escala musical con los 10 números más solicitados de la semana. Tiene un segmento dedicado a la Música Continua, que consiste en enlazar un número detrás de otro, de forma armónica, sin pausas, en la última media hora del programa. Puede incluir entrevistas.

Con el apoyo del Departamento de Capacitación del Instituto Cubano de Radio y Televisión se encuentran en fase de completamiento los equipos técnicos necesarios para la salida al aire de la Radio base Gayol.

Talleres radiofónicos

El proyecto tiene como modalidad básica de trabajo talleres radiofónicos con enfoque educomunicativo. Se realizan en tres grupos de adolescentes, una vez a la semana, durante dos horas. Son espacios de aprendizaje grupal en los que los participantes, además de compartir y desarrollar habilidades comunicativas -sobre todo en soporte sonoro-, participan de un proceso reflexivo con vistas a una posible transformación de sus prácticas sociales. Estos talleres generan productos comunicativos que sirven de archivo sonoro para su futuro empleo en la radio base.

En estos encuentros se utilizan diferentes recursos didácticos:

- Materiales impresos: textos formales o alternativos, prensa escrita, afiches, revistas.
- Materiales audiovisuales: programas de radio, música, montajes.
- Materiales informáticos: presentaciones de powerpoint, manuales digitales, enciclopedias.
- Según la intención comunicativa: interactivos e informativos
- Según su fuente de obtención: convencionales y no convencionales.
- Según su uso en el proceso de enseñanza – aprendizaje: para la programación, la activación, la conducción, la reflexión y la evaluación.

Discusión

El proyecto comunicativo Radio Gayol, y su sistema de talleres radiofónicos, es una experiencia pionera en Cuba que ha tenido gran acogida por parte de estudiantes, profesores e

instituciones afines al mundo radial. A través de las concepciones y metodologías de la Educación Popular (EP), incide directamente en la escuela cambiando los flujos comunicativos y potenciando un ambiente de diálogo y reflexión.

En el ámbito grupal- individual es necesario mencionar que, aunque no ha sido objetivo del proyecto en esta primera etapa evaluar mediante investigación científica los impactos del mismo en la vida de los adolescentes con los que se trabaja, se ha podido constatar que al finalizar los talleres, estos:

- Denotan un cambio en el proceso de aprendizaje, la comunicación y el trabajo en grupo.
- Vigorizan los lazos interpersonales a lo interno de cada uno de los grupos que se forman.
- Reducen las conductas violentas, tanto físicas como verbales, entre los miembros del grupo.
- Favorecen la cohesión y nuevos niveles de desarrollo grupal que se expresan en conductas que muestran simpatías y un mayor acercamiento entre los miembros (apoyo, colaboración, solidaridad).
- Se erigen como un espacio de socialización que les enseña otra manera de ser y hacer.
- Potencian el desarrollo de la creatividad y la capacidad de expresión individual y colectiva, así como de habilidades para la interacción social, la producción, y el trabajo en equipo.
- Aumentan los niveles de participación tanto en su cantidad como en su calidad. Los niveles de elaboración, reflexión y análisis se hacen más profundos y aumenta las contribuciones realizadas al grupo en aras de la construcción colectiva.
- Propician la reflexión transformadora sobre las prácticas sociales de los y las adolescentes que participan en la experiencia.
- Favorecen la participación en un espacio diferente al esquema tradicional. En este contexto sus opiniones son escuchadas, tenidas en cuenta y consideradas como valiosas para la construcción del conocimiento colectivo.

Los profesores y las profesoras se sensibilizan con la concepción y metodología de la EP como propuesta de trabajo complementaria al proceso de formación que desarrollan en la escuela.

El pasado año 2015 se desarrollaron ponencias sobre el proyecto Radio Base Gayol en el evento teórico de la Convención de la Radio y la Televisión (ICRT), en el Segundo Simposio Nacional de Investigaciones Culturales y el I Fórum Internacional de la Plataforma Latinoamericana y Caribeña del Audiovisual para la Infancia y la Adolescencia, estos últimos del Centro Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. El Centro de Investigaciones Sociales del ICRT le otorgó al proyecto, por los resultados alcanzados en su primera etapa, el Premio Nacional de Investigación 2015. Una ponencia sobre el tema fue seleccionada para participar en el XXXIV Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos.

El proyecto cuenta con un local ubicado en una zona aledaña al patio de la escuela y un módulo que facilitó el Palacio Central de Pioneros Ernesto Guevara y que incluye: una consola, dos micrófonos con sus líneas, y un fable. Necesitaríamos:

- un amplificador o un bafle autoamplificado.
- dos laptop (tipo Core i5).
- insumos para los talleres (papelógrafos, portapapelógrafos, plumones, velas, libretas, bolígrafos, hojas blancas y de colores, lápices, tijeras, pegamento para papel, tachuelas, papel precinta, etc.).
- presupuesto para acciones de comunicación (imprimir plegables, folletines, rotular pulóveres, etc.).

Conclusiones

- El diagnóstico efectuado a los/las estudiantes arrojó que el mayor porciento tiene escasos vínculos con el medio radiofónico. Prefieren realizar otras actividades o no tienen equipos en sus hogares.
- No fue identificado ninguno de los programas que se dedican a estos públicos en las emisoras provinciales COCO y Radio Metropolitana. La emisora nacional que más escuchan es Radio Reloj en la mañana.
- Los adolescentes prefieren la radio fundamentalmente para escuchar música actual variada (reguetón, baladas, disco, pop, rock). Demandan que la música responda a sus peticiones inmediatas, ya que existen otros medios que pueden satisfacer estas necesidades sin tener que esperar por la radio (mp3, DVD, PC).
- Función de la radio para estas edades: esencialmente para entretener. Los objetivos informativos, educativos y de conocimiento deben trazarse a partir de un enfoque basado en el entretenimiento.
- También gustan del medio para informarse, pero debe informarse teniendo en cuenta las características de este grupo etario. La información hay que brindarla en pequeños formatos sin repetirse en contenido y forma, sobresaliendo lo que resulte de interés para la comunidad escolar.
- Los programas no deben ser tan extensos (hasta una hora de duración aproximadamente). Deben tratarse temas variados pero relacionados con la edad, primando la constante participación y el dinamismo, en la que el/la adolescente se sienta protagonista.
- Todos los elementos del diagnóstico se tomaron como base para el diseño del proyecto comunicativo Radio base Gayol y los talleres radiofónicos, espacios que pretenden ser una propuesta pedagógica donde la práctica comunicativa impulse el desarrollo de procesos de aprendizaje. No existe en Cuba un proyecto con similares características, de ahí su importancia para el desarrollo de futuras investigaciones.
- Para el período 2016 – 2017 las acciones serán: completar el equipamiento para la salida al aire de la radio base; ante la creciente demanda de estudiantes interesados en participar incorporar dos instructores; extender el proyecto al municipio Arroyo Naranjo para establecer datos comparativos que sirvan de base a próximos estudios.
- En el área de comunicación deberá continuar la exposición del proyecto en eventos científicos, espacios académicos y publicaciones. Específicamente se trabaja en un audiovisual con los principales resultados alcanzados en esta etapa, dos artículos periodísticos, y la elaboración de la identidad visual del proyecto y su manual de aplicación.

Bibliografía

AMARC-ALC. (2011). La radio después de la radio. Asociación Mundial de Radios Comunitarias. América Latina y Caribe.

García, Y. (2015). Consumo cultural adolescente. Disponible en web@radiorebelde.icrt.cu. Consultado el 12 de marzo de 2015.

Gutiérrez, H. (1997). Cómo incidir en la opinión pública. ALER, Quito.

Huergo, J. (1997). Comunicación y educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. Ediciones de Periodismo y Comunicación, U.N.L.P, Buenos Aires.

López, H. (2001). Identificación de algunos de los temas y contenidos presentes en los intereses cognoscitivos de los niños y adolescentes y jóvenes. Estudio exploratorio. Centro de Estudios sobre la Juventud.

López, N. (2015). La radio en las nuevas generaciones de jóvenes españoles: hacia un consumo on line de música y entretenimiento". En: ZER Vol 19, no. 37.

Márquez, A. (2015). Adolescencia: un tema de trabajo permanente en Cuba. Disponible en: web@radiorebelde.icrt.cu. Consultado el 30 de abril de 2015.

Nadalich, I. y M. Alma D. (2006). Radio Escolar: generadora de procesos comunicativos y pedagógicos. Grupo COMUNICARTE y Fundación SUMAPAX: Colectivos de Comunicación Comunitaria, Bogotá, Colombia.

Peña, E. (2013). Investigación provincial de receptores. Emisora Radio Metropolitana.

Vega E. Y. (2001). Análisis de las dinámicas de grupo acerca del empleo de la radio en niños y adolescentes del Centro de Estudios de la Radio y la Televisión.

Otros:

A + espacios adolescentes. 26 de enero de 2013. Disponible en http://www.habanaradio.cu. Consultado el 30 de abril de 2015.

¿Sabes cuáles son los entretenimientos más populares entre los adolescentes cubanos?. Disponible en http://www.soycuba.cu/. Consultado el 20 de febrero de 2015.

Los adolescentes prefieren internet a la radio. http://noticias.universia.com.ar. Consultado el 8 de enero de 2015.

Tercera Encuesta de Juventud. Centro de Estudios sobre la Juventud. Centro de Estudios de Población y Desarrollo. 2004

Agradecimientos

- Departamento de Capacitación de la Radio Cubana, ICRT
- Palacio Central de Pioneros Ernesto Guevara (Área de Radio y Televisión)
- Organización de Pioneros José Martí
- Emisoras: Radio Taíno, Radio Rebelde, Habana Radio y Radio Ciudad de La Habana
- Instituto de Investigaciones Sociales del ICRT
- Instituto de Investigación Cultural Juan Marinello
- Proyecto Escaramujo
- Fundación de Radialistas para el Desarrollo Social, Ecuador
- Grupo Comunicarte, Colombia

Biografía

MSc. Yanet Alfonso Valdés. Especialista en investigaciones sociales de la Emisora Radio Taíno, Instituto Cubano de Radio y Televisión. Ha desarrollado proyectos de investigación radiofónica en las emisoras nacionales cubanas desde 1999. Además de dirigir las encuestas nacionales y provinciales de receptores, mantiene como tema permanente de estudio la relación de los adolescentes y jóvenes con la radio. En el 2014 obtuvo el Premio Nacional de Investigación que otorga el Centro de Investigaciones Sociales del ICRT por un estudio acerca del consumo de música y programas de radio en ómnibus de la capital cubana (Metrobus). En 2015 obtuvo nuevamente el Premio Nacional de Investigación por el Proyecto Comunicativo Radio Base Gayol.

Reflexiones y hallazgos sobre la Cultura de la Participación y la enseñanza en Instituciones de Educación Superior mexicanas

Universidad Anáhuac México Norte

Ileana Cruz Sánchez
ileana.cruz@gmail.com

Resumen

Este trabajo es producto de una tesis doctoral en proceso. Se presenta el problema de investigación, relacionado con los cambios en el ámbito educativo a partir de la convergencia digital y la forma en que a través de los dispositivos se puede interactuar y acceder a casi todo tipo de servicios, a partir de los siguientes objetivos: 1) analizar los elementos que caracterizan a la cultura de la participación; 2) establecer los rasgos centrales, orientaciones, variaciones y continuidades de la Cultura de la Participación en el aula a partir de las características de sus actores; y, 3) diseñar un proyecto que proponga una adaptación de las narrativas transmedia a los entornos áulicos con base en las características de los actores educativos y la Cultura de la Participación. Como coordenadas conceptuales se aborda el constructo fundamental de la investigación, la Cultura de la Participación. Se presenta el diseño del estudio empírico, que es una investigación transversal, cuasi-experimental de corte descriptivo. Desde el punto de vista epistemológico, el estudio tiene una orientación cualitativa, en la medida que se busca llegar a una comprensión de las características de los actores de la Cultura de la Participación en las aulas de Instituciones de Educación Superior mexicanas. Desde el punto de vista procedimental, se combina el trabajo de orden documental, y el uso de métodos interpretativos como 1) entrevistas a profundidad, 2) observación no participante, 3) grupos de discusión, 4) análisis de entornos digitales. Las breves conclusiones apuntan hacia los hallazgos: El estudiantado de las Instituciones de Educación Superior observadas cuentan con acceso a diversos dispositivos móviles, sin importar su condición socioeconómica, lo que les permite acceder a las diversas formas de trabajo digitales y formar parte de la Cultura de la Participación.

Palabras clave:

Alfabetización digital; educación digital; cultura de la participación.

Abstract

This work is the product of a doctoral disertation in process. The research problem is related to changes in education from digital convergence and the way through the devices can interact and access almost all kinds of services, from the following objectives: 1) analyze the elements that characterize the participatory culture; 2) establish the central features, orientations, changes and continuities of participatory culture in the classroom from the characteristics of their actors; and, 3) design a project to propose an adaptation of the

courtly transmedia environments based on the characteristics of the educational actors and participatory culture narratives. As the fundamental conceptual construct coordinates research, participatory culture addressed. the design of the empirical study, which is a quasi-experimental cross-sectional study presents descriptive court. From the epistemological point of view, the study has a qualitative orientation, to the extent that seeks to reach an understanding of the characteristics of the actors of participatory culture in the classrooms of Higher Education Institutions Mexican. From a procedural point of view, the work combines documentary order, and the use of interpretive methods as 1) depth interviews, 2) non-participant observation, 3) discussion groups, 4) analysis of digital environments. The brief conclusions point to the findings: The students of Higher Education Institutions observed have access to various mobile devices, regardless of their socioeconomic status, allowing them to access various forms of digital work and be part of participatory culture.

Keywords:

Digital literacy; digital education; participatory culture.

Resumo

Este trabalho é o produto de uma tese de doutoramento em processo. o problema de pesquisa ocorre, relacionadas com mudanças na educação de convergência digital ea maneira através dos dispositivos podem interagir e acesso quase todos os tipos de serviços, desde os seguintes objectivos: 1) analisar os elementos que caracterizam a cultura de participação; 2) estabelecer as centrais recursos, orientações, mudanças e continuidades da cultura de participação em sala de aula a partir das características de seus atores; e, 3) elaborar um projeto deve propor uma adaptação dos ambientes transmídia da corte com base nas características dos actores educativos e narrativas participação cultural. Como a construção conceitual fundamentais coordena a investigação, a cultura participativa abordados. o desenho do estudo empírico, que é um estudo transversal quasi-experimental apresenta tribunal descritivo. Do ponto de vista epistemológico, o estudo tem uma orientação qualitativa, na medida em que procura alcançar uma compreensão das características dos atores da cultura de participação em salas de aula de Instituições de Ensino Superior mexicana. De um ponto de vista processual, o trabalho combina ordem documental, eo uso de métodos interpretativos como: 1) entrevistas em profundidade, 2) de observação não participante, 3) grupos de discussão, 4) a análise dos ambientes digitais. Os breves conclusões apontam para os resultados: Os alunos de Instituições de Ensino Superior observadas têm acesso a vários dispositivos móveis, independentemente de seu status socioeconômico, o que lhes permite aceder a várias formas de trabalho digital e fazer parte da Cultura participação.

Palavras chave:

Literacia digital; educação digital; cultura de participação.

Introducción

En una sociedad en la que las computadoras, los dispositivos móviles y la conectividad se convierten en lo cotidiano, es conveniente analizar cómo afecta la introducción de esta tecnología en los distintos aspectos de la vida de sus ciudadanos. Uno de los sectores que recibe mayor influencia, indirecta o directamente, es el educativo, ya que estudiantes, profesores y trabajadores tienen acceso a las tecnologías de la información en el entorno, y utilizan las tecnologías de información y comunicación casi sin notarlo.

En los salones, sobre todo de las Instituciones de Educación Superior, cada vez es más frecuente ver *laptops*, o exposiciones auxiliadas por un proyector y alguna presentación digital, o bien escuchar a los maestros que solicitan los trabajos vía correo electrónico o a través de alguna plataforma virtual. Al mismo tiempo, se adoptan metodologías que incorporan herramientas tecnológicas como auxiliares a los procesos educativos.

En otros ámbitos, las tecnologías digitales han permeado a todos los medios masivos, y a través de Internet se está conformando una nueva ecología de medios en donde se adaptan formatos de los medios analógicos y se hibridan con las potencialidades digitales como la posibilidad de crear, compartir contenidos con el mundo entero y trabajar colaborativamente; posibilitan a los usuarios para participar.

Día a día vemos más personas que utilizan dispositivos móviles y navegan en Internet a través de múltiples aplicaciones. Se conectan a través de Facebook y organizan el trabajo, comparten una plática, imágenes u ofrecen ayuda a través de WhatsApp, o de cualquiera de los cientos de aplicaciones. Comparten información, colaboran con otros, crean: participan.

El concepto sobre el cual gira esta investigación es la Cultura de la Participación propuesto por Henry Jenkins. Se trata de una nueva forma de interactuar a partir de los entornos digitales, en los cuales los usuarios o participantes tienen la posibilidad de crear, remezclar, compartir y curar contenidos en las diversas aplicaciones, plataformas y redes que hoy día constituyen Internet.

¿Qué se sabe de la Cultura de la Participación en México? Más aún, ¿qué se ha trabajado con la Cultura de la Participación en las aulas mexicanas? Es un tema incipiente aún, ya que cuando se habla sobre cultura de la participación se piensa en participación ciudadana, específicamente con la participación ciudadana electoral. El reto es, entonces, relacionar el constructo Cultura de la Participación referido a la apropiación, creación de contenidos y difusión de la información en los medios digitales con los contextos áulicos de las universidades mexicanas.

Así, en esta exposición se presentan, en primer orden, los rasgos más importantes de la investigación: la delimitación del problema, los aspectos teóricos de la investigación y el constructo central de la investigación, la metodología del estudio de campo, los primeros hallazgos en el trabajo de campo aún en curso, y se cierra la exposición con un breve apartado de consideraciones finales.

Conviene resaltar que es una investigación en progreso y recordar los límites de extensión, ya que varios aspectos esenciales son expuestos de forma sucinta. Por supuesto, se considera valioso cualquier intercambio —presencial o por vías digitales— para precisar temáticas o abundar en las mismas.

El problema de investigación

La realidad tecnológica posibilita un mundo digitalizado. En el ciberespacio se encuentra contenido gran parte del saber a través de páginas, enciclopedias, bases de datos. Cada día son más las interacciones de corte económico, social, personal, cultural que se llevan a cabo a través de las diferentes herramientas y servicios proporcionados por Internet, desde transferencias interbancarias y compra de ropa, muebles, o boletos para conciertos, hasta congresos virtuales, en donde los expositores de una misma conferencia se encuentran dis-

persos geográficamente[1]. A este escenario, se suma el hecho de que los dispositivos móviles conectados a la red y el acceso cada día más veloz vía computadoras portátiles y de escritorio, permiten la instantaneidad y la ubicuidad, que según Antonio Fumero (2007: 31), son sólo dos características del entorno tecnosocial de la denominada Web 2.0.

Vivimos en una sociedad en la que computadoras, dispositivos móviles y la conectividad que permiten tienen cada vez mayor penetración en la vida cotidiana fomentando la existencia de culturas participativas que a través de los medios digitales buscan, comparten información, crean contenidos y colaboran con otros, ya sea en juegos, tareas escolares, trabajos o compilar enciclopedias sobre alguna de las sagas de literatura juvenil.

¿Cómo adaptarse —desde los ámbitos educativo y comunicacional— a estos ambientes incluyentes, en donde los usuarios tienen la posibilidad de realizar actividades lúdicas, de ganar reconocimiento, de aprender en entornos que ha construido, de participar en cursos de cualquier universidad a un costo mínimo o inexistente? ¿Cómo interesar al estudiante a participar en una clase con el mismo entusiasmo con el que ve alguna serie televisiva o participa en videojuegos, sigue a algún *youtubber* o crea historias alternativas de películas o novelas? ¿Las narrativas transmedia podrían adaptarse al universo educativo? Este es el planteamiento subyacente de la investigación. La autora trabaja desde hace 20 años en un centro de investigación educativa y es estudiante del Doctorado en Comunicación Aplicada de la Universidad Anáhuac México Norte, su disertación lleva el título tentativo de: "Cultura de la participación y aprendizaje. Una propuesta de diseño educativo transmedial para la Educación Superior".

Los objetivos que guían dicha investigación, son: 1) analizar los elementos que caracterizan a la cultura de la participación; 2) establecer los rasgos centrales, orientaciones, variaciones y continuidades de la Cultura de la Participación en el aula a partir de las características de sus actores; y, 3) diseñar un proyecto que proponga una adaptación de las narrativas transmedia a los entornos áulicos con base en las características de los actores educativos y la Cultura de la Participación.

Coordenadas conceptuales

Cultura de la Participación

En el marco de esta investigación, el concepto fundamental es Cultura de la Participación, un constructo teórico propuesto por Henry Jenkins que se define como

> una cultura con barreras relativamente bajas para las expresiones artísticas y el compromiso cívico, con un fuerte soporte para crear y compartir, y un cierto tipo de tutoría informal donde los participantes experimentados pasan conocimiento a los novatos, y donde los miembros sienten algún grado de conexión social con algún otro miembro (Jenkins, 2009: posición 86).

La Cultura de la Participación, por tanto, facilita la expresión artística, tal como se ejemplifica con el caso de la literatura digital, abordado en el punto 3.1.3 de este documento. Otro ejemplo es el despliegue de creaciones fotográficas a través de servicios y plataformas como *Flickr* e *Instagram*, en las que fotógrafos, profesionales y amateurs, comparten su trabajo y tienen la posibilidad de interactuar con otros usuarios, de comercializar su trabajo artístico o bien profesionalizar la afición, puesto que a través de los comentarios pueden recibir sugerencias o anotaciones de teoría fotográfica que ayuden a mejorar como fotógrafos.

1 Un ejemplo de este tipo de Congreso es el Congreso Interamericano de Aprendizaje Mediado por Tecnología, CIAMTE, realizado en el mes de agosto de 2013. Las videoconferencias de la modalidad virtual pueden consultarse en http://ciamtevirtual.escrituradigital.net/programa-virtual/.

Otro aspecto de la Cultura de la Participación es la tendencia a facilitar las demostraciones de compromiso cívico, como por ejemplo la campaña auspiciada por *Greenpeace,* que logró que Lego apoyara la petición y no renovará su contrato con *Shell,* debido al daño ecológico que la explotación petrolera causa en el ártico; para lograrlo, Greenpeace convocó a través de las redes sociales digitales y en respuesta, miles de niños, jóvenes y adultos jugaron, montaron protestas con figuras de Lego en todo el mundo, publicaron videos y fotografías, y a través de la participación, lograron su cometido (Greenpeace, 2014).

Un elemento importante de la Cultura de la Participación es la conexión social entre los miembros de las diversas comunidades, que pueden ser de fans de un determinado contenido cultural, como en el caso de *Leaky Caldroun* [2], un foro dedicado a Harry Potter, que inició como un foro organizado por adolescentes que a raíz del número de visitas y las participaciones, se convirtió en uno de los más importantes referentes para los fanáticos de esta saga. O bien, el nexo social que existe en el caso de los proyectos apoyados por los usuarios mediante el modelo de *crowdfunding*[3] a través de plataformas como Fondeadora[4], en donde escritores, músicos, cineastas, creadores de festivales, artistas y otros profesionales publican sus proyectos con un video explicativo y ofrecen recompensas a quienes apoyen los proyectos, y otras personas, aportan apoyo económico que permite la realización de los diversos proyectos.

El último elemento destacable de la definición es la tutoría que se establece entre los miembros novatos y los experimentados o expertos dentro de las múltiples redes y comunidades digitales. Desde el surgimiento de Internet, a través de los tableros electrónicos, los foros, los blogs y ahora en redes sociales digitales como Facebook o Whatsapp, surge la voluntad de ayudar al otro. Pekka Hinneman (s/f) en su libro "La ética del hacker y el espíritu de la era de la información" narra cómo Linus Torvald utilizó el modelo abierto para crear Linux, el sistema operativo de código abierto, que se enriqueció con los aportes de la comunidad de programadores y que, mediante foros, se comunica, resuelve dudas, plantea problemas y da la bienvenida a nuevos programadores.

La Cultura de la Participación o cultura participativa existe desde que las audiencias se apropian de los contenidos mediáticos y entablan conversaciones con otros miembros de la audiencia a partir de análisis y creaciones propias sobre los universos ficcionales, tales como el caso de *Star Trek*[5], la icónica serie de aventuras espaciales que se transmitió en los setentas y que, debido al interés y continuidad de la comunidad de fans, ha tenido relaboraciones y películas hasta hoy día.

El surgimiento de internet permitió la generación de discusiones más amplias y en tiempo real a partir de los boletines de anuncios y los foros, lo posibilitó el crecimiento de las comunidades de fans y la distribución de sus producciones o *fanfiction*. En el caso de la serie *Twin Peaks*, transmitida en los noventas, internet fortaleció a la comunidad de fans, debido a que "la naturaleza interactiva de la discusión en la red hace posible rastrear el proceso mediante el cual se producen, propagan y revisan socialmente los significados televisivos" (Jenkins, 2009: 142). La red potencia la velocidad, la intensidad y el alcance de los mensajes.

Para comprender mejor la Cultura de la Participación, en la investigación se trabaja con tres escenarios de discusión teórica: El primero se refiere a los contextos donde se lleva a cabo, desde el punto de vista teórico. Dichos contextos se conforman por la vida digital, la vida líquida, la cibercultura y por el constructo mismo de Cultura de la Participación. El segundo a los entornos tecnológicos en los que se desarrolla y el tercero a los usuarios o participantes.

En esta investigación, *Cultura de la Participación* se entiende como una nueva forma de interactuar a partir de los entornos digitales, en los cuales los usuarios o participantes tienen la posibilidad de crear, remezclar, compartir y curar contenidos en las diversas aplicaciones, plataformas y redes que hoy día constituyen Internet.

---

2 http://www.the-leaky-cauldron.org/

3 Modelo de financiamiento colectivo.

4 https://fondeadora.mx/comofunciona

5 http://www.startrek.com/ y https://www.fanfiction.net/tv/StarTrek-The-Original-Series/

Orientación metodológica del estudio empírico

Esta investigación combina el trabajo de carácter conceptual con el desarrollo y la experimentación. Para conocer mejor al fenómeno, se realizará una investigación transversal, cuasi-experimental de corte descriptivo. Desde el punto de vista epistemológico, el estudio tiene una orientación cualitativa, en la medida que se busca llegar a una comprensión de las características de los actores de la Cultura de la Participación en las aulas de Instituciones de Educación Superior mexicanas para, a partir de ahí, proponer una estrategia de desarrollo y uso en el proyecto aplicativo que toda investigación del Doctorado en Comunicación Aplicada propondrá

En este estudio, desde el punto de vista procedimental, se combina el trabajo de orden documental, y el uso de métodos interpretativos como 1) entrevistas a profundidad, 2) observación no participante, 3) grupos de discusión, 4) análisis de entornos digitales; cada uno de estos momentos se corresponderá con etapas que presuponen, por su parte, recursos y procedimientos específicos (Álvarez, 2012).

El diseño del trabajo de campo se llevó a cabo en semestres lectivos, dado que es indispensable observar las interacciones de los participantes en los ambientes áulicos y digitales. Los semestres elegidos son el 2015-2 y el 2016-1. Se realizaron ocho observaciones a lo largo del semestre y en algunos casos en más de una asignatura.

Los participantes en este estudio son voluntarios y están conformados en dos grandes grupos: los informantes docentes, cuyas características en común son la innovación y la aceptación de las tecnologías digitales, y sus estudiantes.

Los cuatro informantes se encuentran dentro de un rango de edad que oscila entre los 40 y 45 años, y todos poseen como mínimo el grado de maestría. Son docentes en distintas instituciones de educación superior, dos de universidades privadas y dos de instituciones universitarias públicas. Se buscó que los informantes impartieran asignaturas en licenciaturas de diversas áreas, así como que hubiera representación en el género.

El constructo o variable fundamental es la Cultura de la Participación, que se construye a partir de entornos, contextos y usuarios o actores. Por tanto, se investigan las características de dichos actores –que al interior de un aula son docentes y estudiantes– y sus formas de participación en la creación de contenidos digitales académicos en dos escenarios: el presencial y el digital, tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Diseño de la investigación
Fuente: Elaboración propia

Algunos hallazgos parciales en el trabajo de campo

Los resultados que se presentan son los primeros hallazgos puesto que aún se realiza el estudio de campo, por lo que aún queda pendiente su contrastación con la teoría. Debido a los límites en la extensión, sólo se presenta la numeralia sobre dispositivos móviles observados en los escenarios presenciales y la primera categoría de análisis: la concepción del aprendizaje de los informantes y su relación con el diseño de la clase. En estos resultados parciales sobre los dispositivos móviles sólo se presentan los datos de tres de tres universidades puesto que las observaciones de la cuarta están en proceso.

Distintos públicos estudiantiles, un escenario común

Cada Institución de Educación Superior, IES, está dirigida a un segmento socioeconómico diferente, categorizado de acuerdo con la clasificación de Heriberto López Romo (2010).

La Universidad Anáhuac Querétaro es una IES privada, parte de la Red Anáhuac que comenzó sus actividades en 2006. Atiende a un gran número de estudiantes del norte del país, principalmente de los estados de Sonora y Sinaloa, además de estudiantes de la zona Bajío y el estado de Querétaro. Sus estudiantes pueden ubicarse en los niveles socioeconómicos C+[6], A/B[7].

No. Estudiantes	*Dispositivo*		
	Teléfono inteligente	*Tableta*	*Laptop*
1	2		1
2	2		1
12	10		2
6	5		1
3	3		3
11	7	1	
8	6	2	
2	2		1

Tabla 1. Relación de dispositivos en la Universidad Anáhuac Querétaro
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se presenta una relación de los dispositivos observados. En la Anáhuac Querétaro eran pocos estudiantes. Los grupos estaban conformados por cuatro estudiantes de la asignatura de Creación y producción musical y doce de cálculo. Todos los estudiantes tenían teléfonos inteligentes, aunque no todos los sacaran en el salón de clase.

La Universidad Autónoma de Querétaro, es una IES pública; fue fundada como tal en 1959, y atiende a gran parte de la población estudiantil universitaria del estado de Querétaro a través de sus diversos campus. Sus estudiantes pueden ubicarse en los niveles socioeconómicos C[8] y D+[9].

6 El nivel socioeconómico C+ es aquel en el que los hogares perciben un ingreso mensual en un rango de 40,600 a 98,499 pesos.

7 El nivel socioeconómico A/B es aquel en el que los hogares perciben un ingreso mensual en un rango de 98,500 pesos o más.

8 El nivel socioeconómico C es aquel en el que los hogares perciben un ingreso mensual en un rango de 13,500 a 40,599 pesos.

9 El nivel socioeconómico D+ es aquel en el que los hogares perciben un ingreso mensual en un rango de 7,880 a 13,499 pesos.

No. Estudiantes	*Dispositivo*		
	Teléfono inteligente	*Tableta*	*Laptop*
5	5		
5	4	1	
11	10		4
6	4		
5	3		2
10	9		
3	2	1	
4	4	1	

Tabla 2. Relación de dispositivos utilizados en la Universidad Autónoma de Querétaro
Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2, se presenta la relación de los dispositivos observados en la Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ. Se asistió a las siguientes asignaturas: Videojuegos como medio de comunicación, Transmedia, Creación de campañas de comunicación social en el semestre 2015-2, e Introducción a las nuevas narrativas digitales y Mercadotecnia en el semestre 2016-1. Todos los estudiantes poseen dispositivos digitales, en algunos casos más de uno, aunque no todos los presenten en el aula.

La UVM Campus Querétaro, es una IES privada; fue inaugurada en 1988 como parte de la expansión de la UVM, y fue el primer campus fuera de la Ciudad de México; fue la segunda IES privada en la Ciudad de Querétaro. Sus estudiantes pueden ubicarse en los niveles socioeconómicos C+ y C.

No. Estudiantes	*Dispositivo*		
	Teléfono inteligente	*Tableta*	*Laptop*
40	20	15	10
33	19	12	8
42	15	22	14
42	24	15	5
38	19	14	4
35	21	9	4
33	25	14	4
32	25	10	8

Tabla 3. Relación de dispositivos utilizados en la UVM Campus Querétaro
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se presentan los resultados de la observación en la UVM Campus Querétaro. En esta Universidad hay una cantidad significativa de estudiantes con más de un dispositivo, incluso se observaron a dos estudiantes con los tres dispositivos. Además de las clases, se observó un examen no reportado en este cuadro, que se realizó a través de la plataforma Schoology, por lo que todos los estudiantes lo realizaron a través de un dispositivo móvil a lo largo de una hora.

A pesar de los públicos estudiantiles tan diversos, en todos los casos se observó una alta presencia de dispositivos móviles. Todos los estudiantes de las aulas observadas cuentan con acceso, por lo que en todos los casos se cuenta con el primer tipo de participación, denomina-

da afiliación, que implica pertenencia a alguna red digital, servicio o utilización de plataforma que permita al usuario participar.

Concepción del aprendizaje y diseño de clase

La concepción del aprendizaje es relevante, puesto que cada docente tiene un punto de vista distinto sobre cómo se enseña y se aprende y "en la medida de lo posible, trata de actuar siendo consistente con ella" (Escamilla, 2011: 25).

Todos los informantes coinciden en ver al aprendizaje como algo personal, es una perspectiva subjetivista, es decir, que "el conocimiento (y la verdad) depende de lo que los individuos poseen a priori al momento de la percepción" (Escamilla, 2011: 26). También apuntan que la motivación personal es importante y ven al docente como un guía.

> El aprendizaje es un proceso que requiere de una intención, de querer aprender algo, de que estés motivado por conocer y una persona, un guía que te lleve por ese camino del aprendizaje. El aprendizaje como tal en esta época, se tiene que generar, eso es como yo lo veo, sobre todo por las características de los chicos por esa curiosidad de ir aprendiendo. Este guía que te digo, este docente, lo que tiene que hacer es despertar la curiosidad de los muchachos de ir descubriendo, de ir aprendiendo cosas que les puedan ser útiles (Alex)
>
> Creo yo en una academia diferente, creo yo en una academia evolucionada que tiene que ver de entrada con una motivación que parte del alumno no del maestro, lo que quiere decir que el que se hace responsable de su educación es el alumno, no es el maestro, que eso nos convierte a nosotros los maestros en gente que va a guiar a los alumnos a las cosas que a ellos les interesan y que bueno nosotros tenemos de alguna manera más experiencia o sabemos por dónde buscarle, entonces si para poder guiar y que ellos encuentren lo que les gusta. (Rodrigo).

Esta epistemología del aprendizaje personal, como la nombra Escamilla (2011: 27) también determina la forma de dar la clase, las metodologías que el docente elige.

> Básicamente llego a platicar de lo que sé y de cómo veo que funciona eso en la vida, excepto en literatura; ahí les digo cómo funciona la literatura a partir de la vida. Pero por ejemplo en merca, casi siempre los llevo por el mismo camino, que es conocernos primero como consumidores, después ver cómo funciona la mercadotecnia, después ver cómo la mercadotecnia es esta cosa maravillosa que nos va a hacer tener mejores cosas [...] Y bueno, me apasionan los temas. Si no te apasiona algo, no lo enseñas. Entonces yo llego, les hablo de esto, les cuento chistes, les hablo también de muchas de mis anécdotas tienen también que ver con mis ex novias, además está en la cláusula: toda ex novia mía podrá ser utilizada en mis clases, como material didáctico (Rodrigo).

Los estudiantes de comunicación y Periodismo de la Universidad Autónoma de Querétaro escuchan embelesados a su profesor cuando platica sobre lo que hace la trama de *Lost* tan interesante la primera temporada, les recuerda sobre la construcción de personajes y comenta sobre la razón por la cual *Lost* perdió audiencia en la tercera temporada. Él sigue sentado sobre la mesa, a veces cruza los pies, a veces se levanta y se sienta en la silla, tal como los estudiantes y entonces pregunta –¿Ya vieron *House of Cards*?, ¿Vieron Friends? –. Una de las chicas responde que sólo ha visto tres capítulos y la conversación sigue en torno a la trama del primer episodio.

En todos los casos observados, los docentes dan una explicación del tema, trabajan con la cátedra y la cátedra participativa, y en tres de los casos, dedican tiempo de la clase para que los estudiantes trabajen sobre la temática de clase en medios digitales y revisan los avances.

En el caso de tres informantes se observó la utilización de trabajo en equipo, grupal o colaborativo, y el cuarto informante reporta la utilización del trabajo en equipo para los trabajos finales de alguna de sus materias.

> En merca es ensayo contra ensayo. Les dejo un ensayo final nada más; la mitad del grupo escribe un ensayo, y la otra mitad lo tiene que contestar, ya sea refutándolo o aportando algo extra al ensayo original. En publicidad es una sola calificación para todo el grupo y nada más hay dos calificaciones, o 10 o 5 y es un trabajo publicitario y tienen que hacerlo entre todos (Rodrigo).

En todos los casos se observó una buena relación con los estudiantes, aunque sólo tres informantes reportan tenerla.

En el caso de dos informantes, Magdita y Alex, son conscientes de la forma tan distinta de aprender de los jóvenes actuales, por lo que su diseño de clase fomenta las habilidades digitales que poseen y refuerza las mismas.

> Ellos aprenden de maneras muy diferentes, muy diversas. Yo lo platico a veces con la gente de la biblioteca y les digo: yo no concibo en esta época como son o como han sido siempre, así todas calladas, en silencio, trabajo individual, lectura. Ahora los chicos no, son multitask, que les dicen, son multiactividades, le preguntas a un chico cómo estudia y está en su cuarto, tiene la tele prendida, tiene el libro con el que está estudiando y tiene el chat. Están en muchas cosas. Están escuchando música, ven algo por ahí, facebukean tantito, le siguen leyendo; entonces yo creo que por ahí va la onda. Los chicos son más dinámicos y no podemos pensar en el chico estático que tiene su escritorio en su cuarto con su lamparita y su libro. Entonces ahora los chicos van mucho más en ese sentido. Ya no utilizan tantos libros o por lo menos ya no se los promuevo tanto. Aquí tenemos una biblioteca digital con 110mil recursos, realmente no tienen a qué sacar un libro. Hay mucha, mucha información. Entonces yo creo que ahora así aprenden los chicos: más dinámico, más activo. Pensamos que son distractores, pero a ellos les va haciendo sentido, hacer muchas cosas a la vez. De hecho, yo les decía a los profesores: tú ve a un alumno de esta época y ya no usan reloj. A ellos no les da sentido un dispositivo que sólo hace una cosa: te da la hora. Mejor tienes el teléfono: oyes música, te da la hora, hablas por teléfono, mandas tarea. Así en ese sentido son ahora los chicos (Alex).
>
> Es cosa de estar buscando cosas con las que ellos se puedan sentir cómodos. Si no estás cómodo en tu forma de aprender, creo que esa va a ser una limitante y si de por si ellos andan con otras ideas, otros sueños y si uno como adulto no genera las condiciones para ellos hay un choque generacional. Si yo sigo haciendo lo mismo de siempre y ellos pues no entendiendo. Y no los entendemos, si no cada quien estaría hablando un lenguaje totalmente diferente. Yo con mis prácticas de hace años y ellos con sus prácticas actuales, pues no habría empatía, la forma de lograr ese clic para que puedan sentirse cómodos para aprender (Magdita).

Todos los informantes reportan planear su clase. Unos lo hacen a través de las planeaciones didácticas que les exige la Universidad y Rodrigo, de la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de su libreta de apuntes. En la observación se corroboró que todos los informantes planean su clase, dos de ellos elaboran presentaciones en PowerPoint como apoyo (Miguel y Magdita), Alex, de la UVM Campus Querétaro, utiliza las sesiones de clase en la plataforma y Rodrigo su libreta.

> ¿Cómo programo mis clases? Con programación en Excel. Pongo listado de temas y voy poniendo por mes qué es lo que se tiene que hacer, o yo también me pierdo Lo planeo como una interrelación entre temas (Miguel).

Conclusiones

La cultura de la participación constituye una forma distinta de abordar a los fenómenos propiciados por las tecnologías digitales, que posibilita a los usuarios —docentes y estudiantes— de crear, compartir, recrear y colaborar a través de distintas plataformas y en distintos niveles, sin embargo, la tecnología no basta, es indispensable la alfabetización mediática y digital para hacer uso crítico de la tecnología y aplicarla con fines educativos.

El estudiantado de las Instituciones de Educación Superior observadas cuentan con acceso a diversos dispositivos móviles, sin importar su condición socioeconómica, lo que les permite acceder a las diversas formas de trabajo digitales y formar parte de la Cultura de la Participación.

Todos los informantes poseen un punto de vista subjetivo del aprendizaje, lo que se ve reflejado en el diseño de sus clases.

Es claro que en esta etapa todavía queda trabajo por hacer, pero aun así los debates con colegas especialistas en el campo, es fundamental tanto para el avance de la investigación como para el avance en el dominio del desarrollo y la experimentación.

Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, J.L. (2012). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Paidós Educador.

Fumero, A. y Roca, G. (2007). *Web 2.0*. Fundación Orange España. Recuperado de: www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/publi_253_11.asp.

Greenpeace (2014). De cómo Lego se convirtió en fabuloso para #SalvaelArtico (y rompió con Shell). En: *Greenpeace México*. Recuperado de http://www.greenpeace.org/mexico/es/Blog/Blog-de-Greenpeace-Verde/de-cmo-lego-se-convirti-en-fabuloso-para-salv/blog/50935/

Hineman, P. (s/f). *La ética hacker y el espíritu de la era de la información*. Recuperado de: http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf.

Jenkins, H. (2009). *Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. United States of America: McArtur Fundation/MIT Press.

Biografía

Ileana Cruz Sánchez es Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestra en Tecnología Educativa por el Tecnológico de Monterrey y cursa el Doctorado en Comunicación Aplicada en la Universidad Anáhuac Norte.

Trabaja en el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica –CIIDET–, donde ha colaborado en el diseño del Sistema Virtual de Educación a Distancia, en el desarrollo curricular de las Especializaciones en Tecnologías de la Información para la Educación y para el Aprendizaje, la Maestría en Ciencias de la Educación, entre otros programas; ha impartido diversas asignaturas en los programas del Centro en las modalidades presencial y a distancia.

Sus intereses investigativos actuales son Web 2.0, tecnología educativa, competencias digitales y Cultura de la Participación.

Comunicación y Educación: Análisis teórico-metodológico para la Calidad en la formación de profesionales de la Comunicación, UNISON, México

Universidad de Sonora

Lisset Aracely Oliveros Rodríguez
lolivero@guaymas.uson.mx

Emilia Castillo Ochoa
emiliacastilloochoa@gmail.com

Resumen

Considerando que la relación entre la comunicación y educación como campos de conocimiento es variada y se aborda desde distintos enfoques y contextos, en esta ocasión presentamos una propuesta cuyo enfoque se orienta a la comunicación como campo académico ubicado en la formación universitaria a través de un modelo curricular y se vincula con la educación, entendiéndola como un sistema de educación dirigido a estudios profesionales en los que se implementan procesos de enseñanza-aprendizaje en una modalidad presencial dentro de una institución de educación Superior del Noroeste de nuestro país, México.

Uno de los ámbitos de análisis y reflexión en el campo disciplinar de la comunicación lo constituyen los cambios y transformaciones en el ámbito académico, obligándonos a voltear la mirada hacia la formación que reciben actualmente los comunicadores en las Escuelas de Comunicación a través de los distintos planes de estudio.

Abordar la pertinencia de la formación recibida por los profesionales de la comunicación, nos conduce a la necesidad de obtener información sobre los conocimientos, habilidades y competencias profesionales adquiridas a lo largo de sus estudios.

La evaluación de competencias de los profesionales para lograr la certificación profesional de Ciencias de la Comunicación, se realiza a través de la evaluación externa del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, A.C.), con el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL-COMUNICA).

El EGEL-COMUNICA se aplica en esta institución desde el año 2009, sin embargo es aproximadamente el 50% de los sustentantes el que no obtiene un testimonio positivo, surgiendo así el interés por abordar esta problemática a través de un proyecto de investigación que a partir del análisis de diferentes variables, nos arroje información que conduzca a identificar las áreas de oportunidad para la mejora de los resultados en las aplicaciones de los sustentantes interesados en lograr su certificación profesional como comunicólogos y en su caso la titulación.

Los resultados obtenidos permitirán orientar programas de intervención para mejorar la formación de los estudiantes redundando también en los resultados obtenidos en las pruebas, fortaleciéndose así la calidad y nutriendo el canpo disciplinar de la comunicación.

Palabras Clave:

Educación Superior, Calidad Educativa, Certificación Profesional, Competencias Profesionales en Comunicación, Evaluación Externa de Aprendizajes.

Abstract

Whereas the relationship between communication and education as a field of knowledge is varied and is approached from different approaches and contexts, this time presented a proposal whose approach focuses on communication as an academic field located in university education through a model curricular and linked to education, understood as an education system aimed at professional studies in which teaching and learning processes are implemented in a modality within an institution of higher education in the Northwest of our country, Mexico.

One of the areas of analysis and reflection on the disciplinary field of communication is changes and transformations in academia, forcing us to turn their gaze to the formation currently receiving communicators in the Schools of Communication through various plans study.

Addressing the relevance of the training received by communication professionals, leads to the need for information on the knowledge, skills and skills acquired throughout their studies.

The assessment of professional skills to achieve professional certification of Communication Sciences, is performed through the external evaluation of the National Evaluation Center for Higher Education (CENEVAL, AC), with the General Exit Exam Bachelor (EGEL-COMUNICA)

The EGEL-COMUNICA applies in this institution since 2009, however it is approximately 50% of examinees who do not get a positive testimony, and the emerging interest in addressing this issue through a research project from the analysis of different variables, we throw information leading to identify areas of opportunity to improve results in the supporting applications interested in achieving professional certification as comuniction profesional and if the degree.

The results will help guide intervention programs to improve the training of students also resulting in the results obtained in the tests, thus strengthening the quality and nurturing the discipline of communication field.

Keywords:

Higher Education, Educational Quality, Professional Certification, Professional Skills in Communication, External Evaluation of Learning.

Resumo

Considerando que a relação entre a comunicação e educação como campos de conhecimento é variada e se aborda desde diferentes enfoques e contextos, nesta ocasião apresentamos uma proposta cujo enfoque se orienta à comunicação como campo académico localizado na formação universitária através de um modelo curricular e vincula-se com a educação, entendendo-a como um sistema de educação dirigido a estudos profissionais nos que se implementam processos de ensino-aprendizagem numa modalidade presencial dentro de uma instituição de educação Superior do Noroeste de nosso país, México.

Um dos âmbitos de análises e reflexão no campo disciplinar da comunicação o constituem as mudanças e transformações no âmbito académico, nos obrigando a voltear a mirada para a formação que recebem actualmente os comunicadores nas Escolas de Comunicação através dos diferentes planos de estudo.

Abordar a pertinência da formação recebida pelos profissionais da comunicação, conduz-nos à necessidade de obter informação sobre os conheci-

mentos, habilidades e concorrências profissionais adquiridas ao longo de seus estudos.

A avaliação de concorrências dos profissionais para conseguir a certificação profissional de Ciências da Comunicação, realiza-se através da avaliação externa do Centro Nacional de Avaliação para a Educação Superior (CENEVAL, A.C.), com o Exame Geral de Egreso de Licenciatura (EGEL-COMUNICA).

O EGEL-COMUNICA aplica-se nesta instituição desde o ano 2009, no entanto é aproximadamente o 50% dos sustentantes o que não obtém um depoimento positivo, surgindo assim o interesse por abordar esta problemática através de um projecto de investigação que a partir da análise de diferentes variáveis, arroje-nos informação que conduza a identificar as áreas de oportunidade para a melhora dos resultados nos aplicativos dos sustentantes interessados em conseguir sua certificação profissional como comunicólogos e se for o caso a titulación.

Os resultados obtidos permitirão orientar programas de intervenção para melhorar a formação dos estudantes redundando também nos resultados obtidos nas provas, se fortalecendo assim a qualidade e nutrindo o campo disciplinar da comunicação.

Palavras-chave:

Educação Superior, Qualidade Educativa, Certificação Profissional, Concorrências Profissionais em Comunicação, Avaliação Externa de Aprendizagens.

Introducción

El presente documento describe una propuesta teórica-metodológica para el Análisis de Factores Académicos en los resultados del Examen General de Egreso de Ciencias de la Comunicación, UNISON, que permita abordar la incidencia académica de las variables trayectoria escolar, estrategias de estudio, criterios de evaluación interna de aprendizajes y pertinencia de los contenidos disciplinares, en los testimonios obtenidos en el EGEL-COMUNICA.

En la aproximación teórica se analiza la base conceptual de las evaluaciones de aprendizaje en sus dimensiones interna y externa, revisando la relevancia de esta última durante el siglo XX y su pertinencia en el presente siglo para el logro de la calidad en educación a nivel internacional. Para el abordaje empírico del objeto de estudio, la propuesta metodológica se sustenta en la aplicación del enfoque mixto con el uso metodología cuantitativa y cualitativa que permita aportar conocimiento sobre factores académicos que conduzcan a la comprensión del problema y orienten las acciones pertinentes que favorezcan los resultados logrados por los sustentantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora.

Objetivo general

Evaluar el impacto de la implementación de evaluaciones externas de aprendizaje en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, a partir del análisis de incidencia de factores académicos en los resultados de la aplicación del Examen General de Egreso.

Objetivos específicos

- Determinar si la *trayectoria escolar* de los sustentantes a lo largo de su formación profesional se relaciona con el resultado obtenido en el examen de egreso.
- Establecer la correlación entre las *estrategias de estudio* que emplean los sustentantes del examen general de egreso de la licenciatura en ciencias de la comunicación y el resultado obtenido.
- Comprobar la pertinencia de los *criterios de evaluación de aprendizaje* implementados por los docentes en los procesos de evaluación interna durante los estudios universitarios con relación al examen que aplican al final o egreso de la licenciatura.
- Relacionar los *contenidos disciplinares* del plan de estudios de Ciencias de la Comunicación con las áreas y subáreas que evalúa el Examen General de Egreso de Licenciatura, a partir de la percepción de los sustentantes.

Aproximación teórica

El análisis teórico que se presenta en estas líneas, inicia con la ubicación de los procesos educativos como parte de una problemática social inmersa en una sociedad caracterizada por cambios políticos, económicos, culturales, sociales y educativos, que se encuentran entrelazados gracias al desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. De igual forma se destaca el papel fundamental de las instituciones educativas en la conformación de la Sociedad del Conocimiento, lo cual ha obligado a la realización de importantes reformas en todos los niveles y subniveles de los sistemas educativos en diferentes países del mundo, partiendo desde las modificaciones a modelos educativos y planes curriculares, la infraestructura, equipamiento tecnológico, formación docente, entre otros muchos aspectos más.

Todo ello con el objetivo de enriquecer y mejorar la calidad de los servicios educativos en congruencia con la formación integral de sujetos competentes y competitivos capaces de participar y cumplir con los estándares académicos y profesionales que demanda la Sociedad del Conocimiento en vías de alcanzar mayores niveles de desarrollo económico y social.

Cabe señalar, que los procesos educativos en los distintos niveles han sido abordados como objeto de estudio desde diversas disciplinas en el campo de las ciencias sociales y como parte de dichos procesos podemos encontrar diversidad de variables de estudio, siendo una de ellas el aprendizaje de los estudiantes.

En nuestro país, la implementación de Políticas Públicas para la Educación Superior, a través de los procesos de certificación profesional y acreditación de la calidad de los programas educativos han conducido a que las Instituciones de Educación Superior (IES) replanteen las formas de organización y planeación académica con el fin de lograr mayores y mejores niveles de calidad que permitan fortalecer dichos programas en distintos rubros, siendo uno de ellos, el rendimiento académico, medido a través de la evaluación de aprendizaje en su dimensión interna y externa.

Si bien es cierto, la evaluación de la calidad de los programas educativos para los procesos de acreditación de programas educativos, se enfoca en el diagnóstico de varios indicadores tales como: pertinencia del plan de estudios, infraestructura, personal docente, investigación, vinculación, entre otros, uno de los elementos medulares lo constituye el estudiante y sus procesos de formación profesional.

Para las IES es importante obtener información del resultado del proceso formativo de sus estudiantes, misma que se obtiene a través de la *evaluación del aprendizaje* adquirido a lo largo de su formación profesional.

Según los agentes evaluadores, la evaluación del aprendizaje se puede ubicar en dos dimensiones; la interna, referida a la que los docentes realizan como parte de la implementa-

ción del Plan de Estudios de un determinado programa educativo, y la externa; realizada por centros de evaluación, cumpliendo con criterios de sistematización y objetividad.

En concordancia con esa misma línea de diferenciación respecto los tipos de evaluación de aprendizaje con base en el criterio del agente evaluador, Popham (1991), señala que la *evaluación interna* o evaluación basada en el aula, "es diseñada y fijada por el docente para sus alumnos, implementada como parte de las clases regulares, en lecciones o al final de una unidad de enseñanza, año, nivel o ciclo educativo", mientras que la *evaluación externa o evaluación estandarizada*, " es diseñada y fijada fuera de los centros educativos para asegurar que las preguntas, forma de administración, procedimientos de puntaje e interpretaciones son constantes y comparables entre estudiantes".

En Educación Superior la evaluación del aprendizaje se realiza a través de múltiples estrategias empleadas por los docentes para cada una de las asignaturas en función del tipo de conocimiento a evaluar, entre ellas se encuentran participación, exámenes, ensayos, proyectos, productos, etc. Esta situación, nos conduce a la idea de que en la mayoría de los casos, las evaluaciones del aprendizaje realizadas por los docentes adolecen de criterios que se aproximen a las características de una evaluación que mida o evalúe objetivamente los conocimientos, habilidades y competencias que posee el estudiante al inicio, durante o al final de su formación profesional.

Popham (1991) señala que en el marco de la *evaluación externa de aprendizajes*, muchos de los instrumentos de evaluación fueron creados a lo largo del siglo XX, por su parte, Martínez (2012) refiere que el uso de pruebas estandarizadas aplicadas a gran escala para evaluar el aprendizaje se ha extendido en el plano internacional y muchos sistemas educativos a nivel nacional, de los cuales nos interesa el subsistema de Educación Superior.

En nuestro país, la problemática de la evaluación de aprendizajes para medir el rendimiento académico en estudiantes de nivel superior ha sido punto de análisis, crítica y reflexión, es por ello que a partir de la propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval, A.C.).

Desde 1994, El Ceneval proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal.

Su máxima autoridad es la Asamblea General, constituida por instituciones educativas, asociaciones y colegios de profesionales, organizaciones sociales y productivas y autoridades educativas gubernamentales. Cuenta con un Consejo Directivo que garantiza la adecuada marcha cotidiana del Centro y su director general es la autoridad ejecutiva del mandato emanado de la Asamblea General.

Los instrumentos de medición que elabora el Centro proceden de procesos estandarizados de diseño y construcción y se apegan a las normas internacionales; en su elaboración participan numerosos cuerpos colegiados integrados por especialistas provenientes de las instituciones educativas más representativas del país y organizaciones de profesionales con reconocimiento nacional. (Ceneval, A.C)

En el caso del nivel superior, las pruebas a gran escala empezaron a aplicarse con fines de diagnosticar a los estudiantes para su ingreso a los estudios universitarios referido principalmente a criterios de admisión de las universidades e institutos de educación superior, en el contexto nacional dichas evaluaciones se realizan a través del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) y el Examen Nacional de Ingreso (EXANI) distribuyéndose en I-II y III para el ingreso a Licenciatura y Posgrado respectivamente, este último aplicado por El Ceneval.

De igual manera este centro de evaluación aplica exámenes diagnósticos e intermedios durante la formación profesional, como lo son el de Ciencias Básicas de Ingenierías, Negocios (EXIL-Negocios) y el de competencias comunicativas y pensamiento crítico, así mismo aplica los exámenes transversales por campos de conocimiento para nivel licenciatura, como es el de estadística (ExTra-es).

Por otra parte, el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) se aplica a los estudiantes del último o semestre y egresados con el objetivo de identificar la medida en que los egresados de la licenciatura cuentan con los conocimientos y habilidades que son esenciales para el inicio del ejercicio profesional en el país.

En el caso de la Universidad de Sonora la primera aplicación del EGEL-COMUNICA se realizó en el año 2009, participando en cuatro aplicaciones anuales, sin embargo es a partir del 2013, que se inicia de manera formal con un programa de Fortalecimiento de Trayectorias Escolares a partir de la Aplicación de Exámenes de Egreso del Ceneval dirigido a estudiantes del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación.

EL EGEL-COMUNICA, se conforma por cinco áreas: Periodismo, Publicidad, Comunicación Organizacional, Productos Comunicativos e Investigación Científica, cada una de estas áreas se refiere a los ámbitos profesionales en los que actualmente se organiza la labor profesional de la licenciatura y se integra por dos subáreas que comprenden las principales actividades profesionales de cada uno de los ámbitos profesionales referidos.

Es a partir de estas ideas que se plantea el interés investigativo por analizar aquellos factores académicos que se relacionan con los resultados que se han obtenido en la implementación de la política pública sobre evaluaciones externas del aprendizaje en nivel superior particularmente en los sustentantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación, abordado como un problema originado por la cantidad de sustentantes que no logra obtener un resultado positivo en dicha evaluación.

Las aplicaciones del EGEL por parte de los diferentes programas educativos varía en función de la matrícula, no obstante el índice de resultados positivos no ha sido del todo suficiente, de acuerdo al informe anual remitido por el CENEVAL a las instituciones usuarias, en donde se integran los resultados de 3,997 sustentantes de 175 Instituciones del país, en el año 2013 los sustentantes del EGEL COMUNICA de la Universidad de Sonora, obtuvieron el siguiente resultado: 11.9 % Sobresaliente, 42.6 % Satisfactorio y 45.5% no obtuvo testimonio. Respecto al 2014 y 2015, se presentan los siguientes resultados:

Aplicación 2014	*Sustentantes*	*satisfactorios*	*sobresalientes*	*Sin testimonio*
7 Marzo	39	14	1	24
9 Mayo	9	0	2	7
30 Junio	12	6	1	5
22 Agosto	12	3	3	6
28 Noviembre	49	22	9	18
Total	121 (100%)	45(37.19%)	16 (13.22%)	60 (49.58%)

Fuente: Oliveros, L. Castillo E. (2015) Elaborada con base a resultados oficiales remitidos por El Ceneval a instituciones usuarias de los EGEL.

Aplicación 2015	*Sustentantes*	*Satisfactorios*	*Sobresalientes*	*Sin testimonio*
6 Marzo	45	19	2	24
9 Mayo	17	5	1	11
Junio	16	3	0	13
14 Agosto	6	1	0	5
Total	84 (100%)	28 (33.3%)	3 (3.5%)	53 (63.0%)

Fuente: Oliveros, L. Castillo E. (2015) Elaborada con base a resultados oficiales remitidos por El Ceneval a instituciones usuarias de los EGEL.

Los datos anteriores, reflejan que el porcentaje de sustentantes sin testimonio se ubica en aproximadamente 50%, dicho comportamiento ha sido muy similar en los resultados de las distintas aplicaciones, por lo que es necesario que dicha problemática se aborde a través de un proceso de investigación que indague sobre distintas variables que aporten conocimiento sobre las causas de los resultados obtenidos y las acciones necesarias para que a través de diferentes estrategias de intervención se logre una mejora en los resultados obtenidos por los sustentantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Consideramos que la información obtenida a través de los hallazgos de investigación conducirá al logro de resultados positivos en las aplicaciones, permitiendo que las variables implícitas en la formación profesional de los estudiantes impacten en los índices requeridos para la certificación profesional de egresados, los procesos de acreditación del Programas Educativo, el acceso a programas de apoyo financiero para la mejora de la calidad educativa, así como el cumplimiento de metas e indicadores establecidos en los Planes de Desarrollo Institucional, Divisional y Departamental.

Propuesta metodológica

El marco metodológico a partir del cual se desarrolla el proceso de investigación se concentra en el siguiente esquema para su posterior descripción.

Marco metodológico

Para el desarrollo del proyecto de investigación se utilizará la aplicación de una metodología con un enfoque mixto integrado, utilizándose herramientas cuantitativas y cualitativas para la recopilación de datos, el desarrollo de la investigación empírica se efectuará por

etapas, es decir, dentro de una misma investigación se aplica primero un enfoque y después otro y en cada etapa se siguen las técnicas correspondientes a cada enfoque, en este caso expresan la importancia del desarrollo de las variables a investigar, utilizándose herramientas cuantitativas y cualitativas para la recopilación de datos, en la etapa cuantitativa se utilizará cuestionario y en la cualitativa grupo focal y entrevistas, los resultados obtenidos se presentarán de forma integrada.

La aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos, se realizará con base en el *paradigma positivista,* el cual se orienta a la consecución de resultados en donde los hechos se manifiestan de modo patente, prescindiendo de apreciaciones subjetivas de los individuos, por lo que la búsqueda del conocimiento se realiza a partir de un tratamiento matemático-estadístico, con el fin de establecer la medición de las variables de estudio y establecer la correlación existente entre las mismas a partir del planteamiento de hipótesis de investigación.

Con base en el *paradigma interpretativo,* el cual se caracteriza por abordar objetos de estudio con el fin de comprender fenómenos sociales ubicados en una realidad y en un contexto determinado a partir de la propia interpretación que de ella realizan los participantes, se emplearán estrategias cualitativas para la recolección de datos empíricos, trabajando con la experiencia y el entendimiento.

Utilizándose un enfoque metodológico cualitativo, es posible distinguir esta perspectiva como un estilo diferente de los enfoques cuantitativos, en tanto el peso asignado al carácter inductivo en la estrategia cualitativa conlleva elementos decisivos en el estilo de realizar una investigación social, el acento no está puesto en la aplicación de un método determinado o en el seguimiento de un diseño elaborado con categorías previas. Lo que es distintivo de la investigación cualitativa es su carácter abierto y flexible en el diseño y el hecho de que el investigador tiene la última palabra a la hora de culminar con su análisis, en donde los criterios de validez y confiabilidad descansan en la capacidad creativa del investigador. (Denman, Haro, 2001: 40)

De acuerdo con Denman y Haro (2001) el enfoque cualitativo, se fundamenta en métodos y técnicas interesados más en la calidad de los hechos sociales y en mostrar su heterogeneidad y lógica relacional, expresadas en palabras e imágenes, narraciones y observaciones, su utilidad estriba en que permiten, en principio, la posibilidad de obtener información que sería imposible conseguir por otros medios, principalmente cuando lo que se busca es explorar sobre una temática en particular.

Respecto a la temática planteada para esta investigación, se pretende tener un acercamiento a la opinión de los asesores y egresados de la licenciatura en comunicación, con relación a la evaluación externa del aprendizaje, específicamente la percepción sobre el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL), dicho acercamiento se realiza a partir del análisis de los comentarios y narraciones de los egresados y asesores.

Diseño de investigación: no experimental, transeccional

El diseño de investigación será *no experimental,* ya que en esta investigación no se realiza la manipulación deliberada de las variables de estudio, es decir se observará y recopilará la información empírica del objeto de estudio con el fin de analizarla. Para lo anterior, a partir de la definición operacional de los constructos se medirán a través de los indicadores que aporten información sobre el comportamiento de las variables independientes sin influir en el resultado, siendo éstas, la trayectoria escolar, estrategias de estudio, evaluación del aprendizaje y los contenidos disciplinares.

Por otra parte, el diseño de investigación será *transeccional,* cuya finalidad es la recopilación de datos en un momento único en el tiempo puesto que no se pretende analizar los cambios o transformación del comportamiento de las variables en la unidad de análisis, el objetivo será describir variables y analizar su incidencia e interrelación, respecto al objeto de

estudio, se aplicarán los instrumentos una vez que el sustentante ha presentado el examen de egreso para recabar información previa sobre las variables, de esta manera el diseño será correlacional causal ya que primeramente se describirán las variables de forma individual para posteriormente establecer correlaciones entre ellas.

Instrumentos de recolección de datos

Con base en el procedimiento metodológico a realizar se describen los instrumentos para abordar la dimensión empírica del objeto de estudio.

Cuestionario

El cuestionario, es el instrumento más comúnmente utilizado para obtener información específica en la etapa de análisis, esto se logra a través de preguntas aplicadas a una muestra representativa de la población de estudiantes. Los resultados del cuestionario se revisan y se presenta un reporte (Kruse y Keil, 1999, p. 9). El cuestionario se estructurará con base en las variables de estudio y sus respectivos indicadores, incluyéndose preguntas de respuesta cerrada, de opción múltiple, dicotómicas y de respuesta abierta.

Respecto a la aplicación del mismo y considerando que los participantes o unidades de análisis son egresados de la licenciatura en ciencias de la comunicación de la Universidad de Sonora, el cuestionario se administrará por correo electrónico o a través de la web, entre las ventajas se encuentran que los sujetos pueden recibir una solicitud de correo electrónico para participar en la encuesta con un enlace a un sitio web en línea donde se puede completar la encuesta, así mismo, el cuestionario puede ser enviado en un correo electrónico y puede ser completado y enviado por correo electrónico.

Grupo focal

Asimismo, se recurrirá a la utilización de sesiones de grupo como técnica cualitativa para la recolección de datos empíricos. El grupo de enfoque es similar a la entrevista excepto que el diseñador instruccional plantea preguntas a un grupo de expertos o de estudiantes, los datos se obtienen directamente de las respuestas o de las conversaciones entre los participantes de la sesión grupal. (Kruse y Keil, 1999, p. 9).

Namakforoosh (2001), define una sesión de grupo como una reunión en la que participan de 10 a 12 personas que se encuentran en una sala y platican sobre cierto tema previamente establecido. El grupo es conducido por un moderador, cuya función es dar inicio a la sesión y dirigir la discusión buscando que los objetivos establecidos se cumplan.

Las sesiones de grupo surgieron en la década de 1930 a 1940, son frecuentemente utilizados en Estados Unidos, Canadá y Europa, en Estados Unidos son conocidos como focus group y se utilizan para conocer ideas, opiniones o actitudes hacia ciertos productos o servicios en el área de negocios, publicidad, psicología, pedagogía, estudios sociales, etc. Con estas sesiones se puede entender mucho mejor la opinión, percepción, actitud y conocimiento de la gente a cerca de tópicos específicos. (*Ibidem*)

Muestreo

Partiendo de que la investigación se basará en un enfoque mixto, se considerará el muestreo para cada uno de los enfoques, en la *perspectiva cuantitativa* se trabajará con un **muestreo probabilístico**, en el cual "todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad

de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de la selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis".(Hernández, et. al, 2007).

Como parte del **muestreo probabilístico**, se utilizará el **estratificado,** es decir, la población de estudio se clasifica en grupos más específicos dependiendo de sus características, a cada uno de esos grupos se le denomina estrato y deben ser homogéneos respecto a la característica a estudiar, se selecciona una muestra para cada estrato o segmento. El muestreo se integrará por el total de sustentantes que aplicaron el examen en el periodo 2013-2015, considerándose que este muestreo es el más pertinente debido a que del total de los sustentantes que aplican el examen se obtienen tres tipos de resultados, por ello se conformarán dos segmentos o estratos, cada uno de ellos, corresponderá a los que obtuvieron resultados favorables (testimonio sobresaliente y satisfactorio) y no favorables (sin testimonio), esta estratificación permitirá hacer comparaciones entre la medición de las relaciones de variables de estudio y el tipo de resultado obtenido.

En la integración del muestreo cuantitativo se considerarán el tamaño de la población, nivel de confianza y margen de error, en donde los sujetos de estudio o unidad de análisis serán los sustentantes del examen EGEL.

Con relación a la *metodología cualitativa*, una de sus especificidades metodológicas es su carácter tipológico y obedece a la inclusión de representantes de los diferentes estratos o situaciones sociales en que se expresa un fenómeno social, dentro de este enfoque se trabajará con un **muestreo intencional dirigido**, a partir de la **selección de sujetos claves,** de esta forma será de mayor importancia la definición de criterios de inclusión de los sujetos que proporcionarán información empírica cualitativa a través de sus opiniones y percepciones con relación al objeto de estudio, las **unidades de análisis** para esta parte de la investigación serán asesores, docentes, autoridades académicas y administrativas del universo de estudio, así como expertos en el campo de la evaluación externa del aprendizaje a través de los Exámenes de Egreso de Licenciatura.

Por otra parte, en ocasiones los estudios que se realizan bajo este enfoque se relacionan fundamentalmente con las posibilidades de acceso y la disponibilidad (Denman, Haro, 2000). Tal es el caso de la presente investigación en donde se consideraran algunos criterios para la selección de los sujetos que proporcionen la información, a través de las entrevistas semiestructuradas y los grupos de enfoque.

Validez interna y externa

Los conceptos de validez interna y externa son abordados diferencialmente a partir del método de investigación sea éste desde una perspectiva funcionalista o interpretativa. Respecto a la primera, se puede decir que cada diseño de investigación varía en función de su nivel de validez interna, también llamada causalidad, a través de la validez se examina si el cambio observado en una variable dependiente es de hecho causado por un cambio correspondiente en la hipótesis de variable independiente, y no por variables extrañas al contexto de investigación.

Considerando lo anterior el proyecto de investigación a realizar se basará en la aplicación de encuestas de campo y la validez interna se pretende trabajar de forma correlacional a partir del establecimiento de causa-efecto entre variables.

La validez o generalización externa se refiere a que si las asociaciones observadas pueden generalizarse a partir de la muestra a la población (validez población), o para otras personas, organizaciones, contextos, o el tiempo, en el caso de la validez externa para el desarrollo de la investigación se tiene considerada la generalización a partir de los resultados obtenidos en una muestra previamente establecida de forma probabilística, los cuales podrían generalizarse a otros programas educativos de la División de Ciencias Sociales.

En el caso de la *investigación interpretativa* se aplicará el criterio de *Credibilidad,* similar al de *validez interna* en la investigación funcionalista, la investigación interpretativa puede ser mejorada al proporcionar evidencia de la participación extendida del investigador en el campo, mediante la triangulación metodológica de distintas técnicas de recolección de datos y el uso procedimientos analíticos, así como la transcripción literal de las entrevistas, registros precisos de contactos y entrevistas, para ello y como parte de la triangulación metodológica se utilizará entrevista semiestructurada y grupo focal en el desarrollo de la investigación.

En similitud a la validez externa en la investigación funcionalista, se aplicará la *Transferibilidad* aplicada desde la óptica interpretativa, referida al grado en que los resultados pueden generalizarse a otros contextos, proporcionándose descripciones detalladas del contexto de la investigación así como una descripción a profundidad de las estructuras y procesos, con base en el objeto de estudio se esperaría que los resultados obtenidos sobre las percepciones de docentes y directivos con relación a los factores académicos asociados a los resultados del examen de egreso de licenciatura en ciencias de la comunicación se generalicen a otros programas educativos de la División de Ciencias Sociales, cuya problemática es muy similar.

Reflexiones

El tema de la evaluación de aprendizaje como vía para la medición del desempeño académico en estudiantes universitarios, ha sido abordado desde diferentes perspectivas y con diferentes enfoques, es por ello que en el estado de la producción de conocimiento es posible encontrar una amplia gama de investigaciones así como fuentes y bibliografía sobre el objeto de estudio en el contexto internacional y nacional.

La información sobre el desempeño académico universitario permite comprender los diferentes factores a los que se les puede atribuir el éxito escolar a los estudiantes , en ese sentido se ha encontrado investigación científica que a través del análisis de diversas variables explica las relaciones existentes entre estos y los resultados de desempeño académico.

Desde la perspectiva de las Ciencias de la Comunicación, se ha considerado el análisis y aplicación de teorías y modelos de comunicación cuyos planteamientos estén en congruencia con los procesos de comunicación e interacción didáctica que implica el proceso educativo, así como las corrientes teóricas que en este campo estudian la institucionalización de la enseñanza y la formación de profesionistas de la comunicación, enfatizándose los distintos perfiles que desde sus inicios se han venido conformando a través de las diversas propuestas curriculares.

Referencias

Ander Egg Ezequiel (2008) *La Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores.* Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina.

Bañón, R. y Carrillo, E. Comp (1997) *La nueva Administración Pública. El Análisis de las Políticas Públicas.* Alianza Universidad, Madrid, España.

Bathacherjee, Anol (2012) *Social Science Research: Principles, Methods and Practices.* University of South Florida. Tampa Florida, EUA.

Brunner José Joaquín (1997). "Educación Superior, integración económica y globalización en *Perfiles educativos.* Vol. XIX Números 76-77 Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.

Castells, Manuel (2003). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. El poder de la Identidad. Vol II.* Editorial S. XXI, México.

Denman Catalina y Haro Armando. (2000). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.* El Colegio de Sonora. Hermosillo, Sonora.

Fernández Carlos y Galguera Laura.(2009) *Teorías de la Comunicación*. Editorial Mc. Graw Hill. México

León D. Gustavo (Coord.) (2011). *Estudios de la Comunicación. Estrategias metodológicas y competencias profesionales en comunicación*. Editorial Pearson. México.

Fuentes N. Raúl.(1991) *Diseño Curricular para las Escuelas de Comunicación*. Editorial Trillas. FELAFACS. México.

Garduño V. Roberto (2008) *Las tecnologías y la educación superior a distancia en México*. UNAM, ISSN: 1067-6079.

León O. y Montero I (2003) *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Tercera Edición. Madrid España. Ed. Mc. Graw Hill.

Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 17(54) 849-875. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008.

Fundamentación teórica metodológica de un modelo para el desarrollo de competencias comunicativas profesionales

Universidad Autónoma de Nuevo León

Lucinda Sepúlveda García
lucinda.sepulvedag@uanl.mx

Janet García González
janet.garciag@uanl.mx

Resumen

El diseño categorial de la investigación ha sido construido a partir de los aspectos prioritarios que la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) establece en su Plan de Desarrollo Institucional (Visión 2020).

Es importante considerar que las instituciones de educación superior deben modificar el currículo y métodos de enseñanza ya que los nuevos conocimientos y tecnologías han generado la necesidad de nuevos perfiles profesionales y que tanto el sector empresarial como las instituciones de educación superior deben establecer una estrecha colaboración para efectuar estas modificaciones.

La investigación responde en lo fundamental a un diseño metodológico basado en el paradigma interpretativo, también conocido como hermenéutico, y en la perspectiva metodológica cualitativa, por considerar que sus presupuestos se adecuan mejor al campo de investigación en general, y a los objetivos de este estudio en particular, no obstante se hará uso también de algunas técnica de corte cuantitativo para identificar tendencias que presentan importancia para el estudio.

Unidades de análisis: Programas de la UANL en los que se lleva a cabo la unidad de aprendizaje de la asignatura de "formación de emprendedores" como materia optativa en unas y en otras como obligatoria. Se tomará como objeto de estudio a los alumnos y ex alumnos seleccionados que posean perfil emprendedor (aquellos con visión empresarial); profesores seleccionados, con diferentes perfiles que imparten unidades de aprendizaje del programa de emprendimiento; y expertos, que se desempeñan en Centros de Incubación de Empresas y Empresarios seleccionados.

Palabras clave:

Educación superior; competencias comunicativas.

Abstract

The category of research design has been built from the priorities that the Autonomous University of Nuevo Leon (UANL), in its Institutional Development Plan (Vision 2020).

It is important to consider that higher education institutions should modify the curriculum and teaching methods as new knowledge and technologies that have generated the need for new professional profiles and both the business sector and institutions of higher education should establish a close collaboration to make these changes.

The research responds fundamentally to a methodological design based on the interpretive paradigm, also known as hermeneutical, and

qualitative methodological perspective, considering that their budgets better research field in general and the objectives of this study fit in particularly, however, it will also use some quantitative technique to identify trends that have significance for the study court.

Units of analysis: Programs UANL in which the unit performs learning of the subject "entrepreneurship training" as an optional subject in some and in others as required. It will be taken as an object of study students and former students who have entrepreneurial selected profile (those with entrepreneurial vision); selected teachers with different profiles that provide learning units entrepreneurship program; and experts who work in Business Incubation Centers and selected entrepreneurs.

Keywords:

Higher education; communication skills.

Resumo

O projeto de pesquisa categorial foi construído a partir das prioridades que a Universidade Autônoma de Nuevo León (UANL), no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (Visão 2020).

É importante considerar que as instituições de ensino superior devem modificar os métodos de currículo e ensino de novos conhecimentos e tecnologias têm gerado a necessidade de novos perfis profissionais e tanto o setor empresarial e as instituições de ensino superior devem estabelecer uma estreita colaboração fazer essas alterações.

A pesquisa responde fundamentalmente a um desenho metodológico baseado no paradigma interpretativo, também conhecido como hermenêutica, e perspectiva metodológica qualitativa, considerando que os seus orçamentos melhor campo de pesquisa em geral e os objectivos deste ajuste estudo em particularmente, no entanto, ele também vai usar alguma técnica quantitativa para identificar as tendências que têm significado para o tribunal estudo.

Unidades de análise: Programas UANL em que a unidade executa a aprendizagem do sujeito "formação para o empreendedorismo" como disciplina opcional em alguns e em outros, conforme a necessidade. A decisão será tomada como objeto de estudo os alunos e ex-alunos que têm perfil selecionado empresarial (aqueles com visão empresarial); professores selecionados com diferentes perfis que fornecem programa de aprendizagem unidades empreendedorismo; e os especialistas que trabalham em centros de incubação de empresas e empresários selecionados.

Palavras-chave:

Educação superior; habilidades de comunicação.

Introducción

La tendencia creciente de globalización e internacionalización, de innovación tecnológica, del cambio acelerado e impredecible y de la obsolescencia del conocimiento, han generado un significativo impacto en el ámbito empresarial así como en las universidades. Esto conlleva a la necesidad de propiciar el desarrollo en profesores, investigadores, estudiantes, directivos, y comunidad universitaria en general, de nuevas competencias tendientes a hacer

frente a la sociedad del conocimiento. Ante estos nuevos paradigmas los estudiantes universitarios deben contar con mejores formas de apropiación de conocimientos, de modo tal que los objetivos de formación se orienten a la preparación para la indagación y la búsqueda de soluciones en un entorno complejo e incierto; a la toma de decisiones con más información; al uso de tecnologías más avanzadas, pero además requieren de otras competencias específicas que no se obtienen en los libros de manera directa.

Entre los rasgos esenciales que algunos identifican en cuanto a competencias, puede destacarse su capacidad de ser medibles (observables) y modificables (se pueden adquirir). Pero las competencias se relacionan estrechamente con hábitos de pensamiento y conducta, y aunque pueden aprenderse, su desarrollo será más difícil cuanto más tardíamente se lleve a cabo (Álvarez y Moreno, 2002). Si se desea que los estudiantes egresen con conceptos como emprendimiento, trabajo en equipo, habilidades para la comunicación interpersonal, entre otros valores, debe trabajarse en este sentido desde las etapas más tempranas de su formación profesional.

La relación entre comunicación y educación ha sido siempre indisoluble; los procesos educativos presentan un componente comunicacional tan importante que el tipo de paradigma comunicacional utilizado llega a determinar incluso la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Así, como es conocido, los modelos unidireccionales de comunicación han sido los tradicionalmente asumidos por la educación concebida como proceso únicamente instructivo, en tanto los modos más contemporáneos de educar, requieren de miradas comunicacionales más dialógicas (Trelles, 2003)

Los aspectos más significativos de este proyecto de investigación y que dan cuenta de la relevancia e impacto de sus alcances pueden clasificarse de tres maneras:

a) en cuanto a su relevancia en el contexto de globalización e internacionalización. Hoy en día las organizaciones necesitan desarrollar a sus trabajadores, su talento humano, y así lo demandan los integrantes de las entidades. En tal sentido una propuesta de un modelo comunicativo interdisciplinario para el desarrollo de competencias profesionales, pudiera constituir un punto de partida a considerar para la formación de profesionales orientados al logro de estos objetivos.
b) En cuanto a su actualidad, el trabajo se inserta en una época de avances tecnológicos, innovación, emprendimiento y rápida dinámica de la obsolescencia; los avances tecnológicos no han sido tan solo en la comunicación; ellos han generado un gran impacto en las economías mundiales, ya sea a nivel del desarrollo de la propia industria, en la generación de ventajas competitivas en sectores industriales (o en empresas al interior de ellos) o produciendo mejores niveles de vida para los consumidores finales. Este impacto ha dependido de cuáles, cómo y cuándo se han adoptado dichas tecnologías en los diversos sectores industriales y de cómo ellas han sido utilizadas en una mejor gestión de las empresas (Barros, 2003).
c) La pertinencia de la propuesta se relaciona con en el aporte que supone para el perfeccionamiento y actualización del currículo del programa de formación de emprendedores de la UANL[1], dada la importancia de este campo en el plan de estudios, como uno de los elementos que integran el sistema de mejoramiento continuo de la institución, ya que se considera como "la interfase entre las exigencias sociales y el proceso interno en un centro de enseñanza, en lo que se refiere a su labor educativa y, en cierta medida, entre el presente y el futuro" (Aparicio y González, 1994). El plan de estudios logrará implementarse con calidad siempre y cuando establezca los requisitos que fundamentados en los contextos y exigencias sociales, profesionales y científicas actuales, sirvan para formar personas que logren integrarse a la sociedad al terminar o durante sus estudios superiores. Es decir, el logro de la calidad del plan de estudios, está mediado

1 Universidad Autónoma de Nuevo León

por la "adecuación de él a las necesidades sociales, al nivel de desarrollo científico y tecnológico y a la evolución de éste y aquellas". En tal adecuación el aporte a la formación de competencias en los futuros profesionales resulta esencial.

El objetivo del presente artículo es fundamentar teórica y metodológicamente un modelo comunicativo que sirva de fundamento al fortalecimiento y desarrollo de las competencias comunicativas profesionales, en el programa de formación de emprendedores de la UANL.

La propuesta que resulta como objetivo final del trabajo no debe ser entendida en el sentido de bloquear o impedir la necesaria formación continua de los profesionales, sino que está orientada a la complementación de conocimientos y habilidades en correspondencia con las nuevas necesidades que puede demandar el mercado laboral y/o el puesto de trabajo. Pero sobre todo beneficiara a la sociedad, ya que existiendo egresados competentes, habrá empresas competentes que a su vez podrán incrementar la calidad de vida de sus empleados y de la sociedad toda.

Metodología

Cuando lo que se promueve es un proceso de evaluación de competencias profesionales, es preciso posicionar una terminada concepción entorno a la evaluación como objeto de estudio. Para ello se tomaran dos métodos de investigación: metodología cualitativa y cuantitativa.

Evaluación cuantitativa	*Evaluación cualitativa*
1. Naturaleza de la realidad	
Estable y fija Unidad en la naturaleza, mecánica	Dinámica y cambiante Rechazan la unidad de la naturaleza
2. Relación objeto - sujeto	
El individuo como sujeto pasivo de la realidad Interesado por la búsqueda de hechos o causas, centrándose en las conductas observables	El individuo como agente activo constructor de la realidad en la que está inmerso Interesado por comprender no sólo las conductas manifiestas.
3. Finalidad de la evaluación	
La evaluación se refiere al éxito o al fracaso del logro de los objetivos Énfasis en los productos	La evaluación no sólo se refiere a los objetivos, sino a las necesidades y los valores sociales, la solución de problemas localizados Énfasis en los procesos
4. Contexto	
La evaluación es ajena al contexto	La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto
5. Papel evaluador	
El evaluador está al margen de los datos con una perspectiva teórica	El evaluador necesita esquemas explicativos para acercarse a cada realidad. Su perspectiva con relación a los datos le permitirá comprender y elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia en la realidad.
6. Metodología	
Se basa en el método hipotético-deductivo, comparación de grupos, comprobación, etc. La estrategia es particularista.	Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc. La estrategia es holística.
7. Diseño	
Diseños y planes rígidos	Diseños flexibles que se configuran con los datos

Evaluación cuantitativa	*Evaluación cualitativa*
8. Técnicas e Instrumentos	
Técnica: Encuesta Instrumentos básicos: Tests estandarizados, cuestionarios.	Técnicas: Entrevistas estructuradas, Grupos de discusión. Instrumentos múltiples: Cuestionarios, detonadores

Lucinda Sepúlveda García y Janet García González 2015 elaboración propia

La literatura sobre competencia profesional no es muy profusa en el establecimiento de modelos que orienten en el proceso de evaluación. En parte, esta falta es la lógica por el carácter social y contextual de la competencia que obliga a modelos particulares arropados bajo paradigmas o enfoques cualitativos.

Unidades de análisis

En la UANL se lleva a cabo el programa de la asignatura de "formación de emprendedores" en licenciaturas y bachillerato como asignatura optativa y en algunas obligatoria.

Los participantes son: los alumnos y exalumnos con perfil emprendedor (aquellos con visión empresarial), profesores con diferentes perfiles que se les asigna la materia (con capacitación previa en el área) los expertos, que se desempeñan en Centros de Incubación de Empresas y Empresarios.

Procedimientos y técnicas

Metodología Cuantitativa: Encuesta

Los datos de las encuestas facilitan la aplicación cuidadosa del entendimiento lógico, el formato de la investigación por encuesta a menudo permite el riguroso desarrollo paso a paso y la prueba de las explicaciones lógicas mediante el examen de cientos y aun miles de interrogados en las encuestas, es posible, además, poner a prueba proposiciones complejas, que incluyan diversas variables en interacción simultánea.

La disposición de numerosos casos y variables permite documentar los procesos causales más elaborados, es posible pasar por encima de la observación inicial de una correlación entre una variable independiente y una dependiente para examinar el papel desempeñado por las variables que intervinieron.

El propósito de la aplicación de esta técnica es comprender la población más general entre la cual inicialmente se tomó la muestra, el minuciosos informe de la metodología promueve la duplicación posterior, de esta manera, se puede poner a prueba por otros investigadores entre otras muestras y subgrupos para refutar o asimilar la generalización de los descubrimientos. (Babbie R., 1988).

Universo de la investigación

Los profesores que participan en las diferentes facultades y bachillerato impartiendo la asignatura correspondiente al tópico selecto para el desarrollo académico y profesional. Cuyas características del profesor es multidisciplinar, dado que se desarrollan de acuerdo a la movilidad de la materia, esto es de acuerdo a la solicitud que tenga la materia ya que es optativa. El número varía de acuerdo a la facultad y al ciclo escolar determinado.

Para la investigación se tomaron todas las facultades y bachilleratos donde se imparte la materia, dando un total 52 profesores ubicado entre las 17 Licenciaturas y 16 bachilleratos.

Tipo de muestra: Censo

Metodología Cualitativa: Entrevista estructurada y Grupo Focal

Entrevista estructurada

En los estudios de la subjetividad y del papel de los individuos en su comportamiento y saber social proviene, de las insuficiencias del enfoque hasta ahora dominante (esencialmente positivista) proviene del análisis cuantitativo y de gran escala (estadístico). Éste caracteriza cualquier fenómeno *per se*, como si fuera un simple agregado de entes individuales, sin considerar las complejas interdependencias inherentes a la vida social de cada individuo.

La entrevista induce en los debates acerca de la objetividad y la subjetividad, destacando su significado para el desarrollo teórico o explicando sus posibilidades metodológicas. La entrevista proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por lo tanto, una técnica invaluable para los conocimientos de los hechos sociales, para el análisis de los procesos presentes en la formación de identidades. (Tarrés, 2001).

Grupo Focal

Una de las vías cualitativas con más características es el "grupo focal", Ibáñez lo define como "una confesión colectiva" que deja inmediatamente de serlo o de parecerlo ya que "el sujeto enunciado dejará de ser el sujeto de la enunciación: se hablará en grupo, en segunda o tercera persona, de cualquier cosa". (Ibáñez, 1979: 45 y 123)

La producción de discursos es fundamental, en los "Grupos Focales"[2*] se genera la información en forma de discurso: flujo de mensajes que circulan entre los miembros de un grupo que pone en forma de habla sus representaciones de la realidad, "las exterioriza en un espacio físico-temporal" (Russi en Galindo, 1998: 77). Se requiere de esta técnica el tipo de información, tener en un grupo "un simulacro de pedazo de la realidad" y llegar al consenso "las hablas individuales tratan –entre sí- de acoplarse al sentido (social). Es así como se puede hablar del consenso, de la búsqueda de éste en la dinámica grupal... hay que colocarse en una posición estratégica, en forma de encuentro, no de búsqueda. Así, el grupo es una fábrica de discursos que hacen de uno solo, el del mismo grupo". (Russi en Galindo, 1998).

Se entrevistó a tres egresados de éxitos, ya que estos trabajan en su propia microempresa y tienen la experiencia necesaria para exponer sus vivencias a partir de su egreso de la UANL hasta el logro de su éxito empresarial; siete empresarios, por su vínculo (convenios) con la Facultad de Ciencias de la comunicación; y, seis expertos, los cuales manejan el área de emprendedores en diversas instituciones educativas del país.En el grupo focal, participaron ocho especialistas del área del conocimiento, tales como expertos en seminarios especializados sobre emprendedores, empresarios exitosos, y varios docentes.

Técnica de análisis de información

Los componentes de la matriz de análisis fueron en orden de desarrollo: Categoría, Subcategoría, sujetos, objeto discursivo y argumentos. Después de esta operación se rescató la propuesta metodológica de Ma. Guadalupe Chávez Méndez[3], que establece trabajar sobre

2* Cuyo representante es Jesús Ibáñez, fundador al lado de Alfonso Ortí y Ángel de Lucas.

3 Trabajo ganador del tercer concurso para publicar tesis de posgrado. Categoría: doctorado. Área: Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Colima, 2004

una textualidad discursiva en lenguaje natural mediante el análisis argumentativo[4] "de esta forma se construyen esquemas de representaciones lógicas de lo que se piensa y se dice en situaciones concretas de enunciación." (Chávez, 2004). "La construcción de un esquema lineal o mapa de representación, es ideal para establecer vínculos y/o relaciones entre los objetos más significativos, de este modo se consigue una implicación entre objetos y predicados, que posteriormente se representan en un esquema lógico: "esquema multiarticulado", el cual finalmente representa una síntesis de lo expresado en el grupo. (Chávez, 2004).

Resultados

Resultados de la Encuesta pre-codificada

Claustro de Maestros de la DEL

Los emprendedores universitarios necesitan conocer las herramientas básicas para dar inicio a sus proyectos y deben poseer la capacidad de habilidades y destrezas para detectar nichos de oportunidad, así como también, debe de tener una perspectiva analítica para estar receptivos a todo lo que se les presente. Con respecto a esta situación, 55 profesores encuestados que imparten la asignatura de formación de emprendedores en las diversas Licenciaturas y bachilleres en la Universidad Autónoma de Nuevo León, contestaron el 100% afirmativamente; que los alumnos poseen conocimientos básicos del desarrollo del emprendedor. Estos conocimientos son el ingenio, creatividad, liderazgo y trabajo en equipo como los principales (ver Tabla No.1).

Es importante determinar que los conocimientos básicos que en las competencias se identifican son las siguientes categorías de análisis:

Categorías	*Subcategorías*	*Indicadores encontrados*
Competencias profesional (Alumno)	Competencia técnica -metodológicas (saber)	Conocimiento de orientación (Filosofía, valores del Emprendedor), no se hace mención.
	Competencia metodológica (saber hacer)	Habilidades Técnicas: Diagnóstico no se hace mención.
		Habilidades cognitivas: la creación es el de mayor mención con el 14% e ingenio con el 16%, sumándolas se llevan la mitad de las menciones por los profesores como los conocimientos básicos importantes para sus competencias.
		Habilidades Técnicas: Planeación con el más bajo 4%.
		Habilidades Técnicas: Evaluación no hacen mención
		Habilidades directivas: Liderazgo con el 13% de las menciones.
	Competencia participativa – personal (saber estar)	Habilidades, actitudes y valores: va encaminada al ser emprendedor con un 8%.
	Competencia Comunicativa ("saber-ser")	Formación: solo denota la importancia sobre conocimientos en proyectos con 10% , de negocios con un 8% y un 10% de desarrollo.
		Trabajo en equipo, un 11% hace mención

Tabla No. 1 Análisis de categorías encontradas en la encuesta
Lucinda Sepúlveda García y Janet García González 2015 elaboración propia

4 Sugerido, aplicado y empíricamente probado por Jesús Galindo

Se denota una falta significante al darle el reconocimiento sobre elementos de la competencia técnica metodológica y desconocimiento total a un gran número de elementos de las competencias comunicativas.

El desequilibrio laboral que tiene el país crea incertidumbre para el futuro, por lo que es imprescindible que los alumnos analicen detenidamente la situación y tomen cartas en el asunto, ya que ellos son el porvenir de México. Los resultados en este rubro son los siguientes: Los objetivos están registrados como primera instancia con un 27%, siguiéndole la responsabilidad con un 26%, posteriormente la incubadora de empresas con un 23%, el equilibro con un 15%, y por último el desarrollo con un 10%, el cual desde el punto de vista social, el desarrollo es crucial con las comunidades y las organizaciones de apoyo cada vez son más conscientes de su papel como factores de progreso y paz. Estos son los elementos de la visión social en los cuales los estudiantes hicieron más énfasis.

El emprendedor es una persona inteligente, que da solución a los problemas, que aplica el talento con empeño, que tiene iniciativa, confianza y voluntad para todo lo que emprende. Lo importante no es llegar a la cima sino mantenerse en ella. En relación a este apartado, se hace hincapié en algunos de los elementos que forman la conceptualización del emprendedor desde el estudiante, poniendo de antemano lo que es el proyecto, como segundo lugar opciones / ideas, y tercer lugar negocio.

Para su construcción es necesario que los alumnos tengan elementos de una visión social para el diagnóstico, ante ello los profesores detectan la necesidad de conocer los siguientes elementos: un 27 a la misión, visión y objetivos; el 26% la responsabilidad social y 23% en la incubadora de empresa.

En cuanto a las competencias de “saber-ser”, siguiendo la pauta de las competencias comunicativas es relevante la importancia que le presta a la colaboración de trabajo en equipo y lo que representa para un ambiente de colaboración; en el mismo tenor toma en cuenta las relaciones de comunicación en específico la toma de decisiones.

Actualmente, encontramos de especial relevancia que la universidad adopte un papel activo en el proceso de generación de nuevos emprendedores, siendo corresponsable junto al resto de instituciones y agentes sociales del fomento de este colectivo. Este papel no debe limitarse a la mera formación académica sino que puede ir más allá, teniendo sus actuaciones cabidas en los diferentes enfoques analizados. Así, entre los nuevos objetivos de la educación superior debe encontrarse el desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y para resolver problemas.

En los enfoques propios del funcionalismo lingüístico, se denomina competencia comunicativa a la capacidad de entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional, lo que el emisor quiere decir o lo que el destinatario quiere entender. El término se refiere a las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado.

Las herramientas básicas de comunicación, son necesarias tanto para el manejo de conflictos, como para relacionarse adecuadamente en el ámbito laboral como personal. Estas herramientas ayudan a adquirir técnicas asertivas de comunicación, mejorando las habilidades de oratoria de los participantes, así como también alcanzando estrategias para el manejo de stress.

Resultados cualitativos (Entrevista Estructurada y Grupo Focal)

Relación entre comunicación y oportunidades:

Con respecto a la relación entre comunicación y oportunidades, los entrevistados mencionaron que es directa y proporcional, entre mayor capacidad comunicativa y conocimiento de sus deseos, mejores logros. Una buena comunicación ayudará al estudiante a definir sus metas y aprovechar las oportunidades de mercado que se presenten ya que todos tenemos competidores y es necesario posicionar un producto y/o servicio. La comunicación mantiene abiertos los canales, se requiere de observación, aplicación de entrevistas, indagar contactos, para definir el mercado y estos contactos son necesarios para comunicar, clarificar, confrontar, conciliar sobre algunos puntos de vista. También agregaron que la comunicación es necesaria en el emprendedor, ya que su desempeño independientemente de lo que emprenda, requiere de ésta como una de sus competencias. Esta es primordial porque es la base de cualquier estrategia de mercadeo que desee implementar y es imprescindible porque a través de una estrategia comunicacional, se logra el éxito de una empresa.

3. Comunicación en los negocios

Trazar una política de comunicación para organizar y dirigir todos los esfuerzos en pro de un mayor y mejor conocimiento de las pequeñas y medianas empresas (PYMES), por sus diferentes públicos, es fundamental. Entre los públicos objetivos que una entidad tiene, debemos destacar: sus clientes, sus recursos humanos, sus accionistas, su consejo de administración y sus proveedores. Saber lo que deseamos transmitir y conocer lo que opinan y piensan estos públicos, debe ser una de la prioridades a marcar en cualquier estrategia empresarial.

Cuando se realiza un plan comercial se establece un canal de ida y vuelta de la información, por el que fluye la comunicación, donde se analiza la aceptación de los productos o servicios y la opinión que de ellos tiene el cliente. Este *feedback* o retroalimentación permite conocer mejor las necesidades del mercado y poder desarrollar elementos diferenciadores en

relación a nuestra competencia. La comunicación permite realizar esta misma aproximación y establecer una retroalimentación con todos los públicos a los que se dirigen las organizaciones.

Formación Universitaria

Acerca de la formación universitaria, los entrevistados comentaron que la competencia comunicativa es básica para que pueda haber innovación y mejora continua en los procesos de la empresa, esta competencia es innata en los individuos. Cuando se compite de manera interna, se da un mejor desempeño profesional, sin embargo la competencia externa es buena para el crecimiento personal, profesional y empresarial.

Asimismo mencionaron que la competencia comunicativa trae como consecuencia el desarrollo de habilidades emprendedoras en el sujeto, una amplia visión analítica; la capacidad de innovación se activa y la mejora continua se da día a día como parte de la filosofía empresarial. Bajo la perspectiva de un trabajo integral, a medida que el desarrollo se dé y la mejora continua se ponga en práctica, requerirá de un buen esquema comunicacional para darlo a conocer. Comentaron que la competencia comunicativa se relaciona con los procesos sociales y la capacidad de innovación con los procesos cognitivos, mientras que la comunicación centrada en la escucha puede aportar datos para generar ideas nuevas, de tal suerte que este proceso es un continuo en el proyecto.

4.1 Formación del espíritu emprendedor

La opinión de los entrevistados con respecto a la Formación Universitaria que recibe actualmente el profesional con espíritu emprendedor, depende de la situación del estudiante, en qué Institución educativa estudia y cuáles son los objetivos académicos de la carrera profesional. El espíritu universitario está cada vez más exento de valores reales para emprender transformaciones sociales con verdadero espíritu emprendedor. Un entrevistado comentó que la formación universitaria emprendedora del estudiante si se aplica en los planes de estudio, está integrada en el programa de formación de emprendedores, aunque como se comentó anteriormente, es una asignatura optativa, en donde el estudiante la puede llevar de acuerdo a sus expectativas.

Conclusión

El objetivo de este estudio es proponer bases teórico- metodológicas para fundamentar el fortalecimiento y desarrollo de las competencias profesionales, específicamente las competencias comunicativas en el programa de formación de emprendedores de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por lo que es importante mencionar que las competencias profesionales[5] contribuyen a que el estudiante universitario adquiera una formación integral, requiriendo herramientas básicas (conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, valores y destrezas) para la realización de sus proyectos, a través de las cuales descubrirá espacios de oportunidad que le permitan tener un desempeño profesional exitoso.

Para lograr esto en la formación de emprendedores se requiere que la tarea del docente, como objeto de formación, sea educar comunicativamente; además, hacer énfasis en la importancia de las competencias comunicativas. El apoyo institucional que puede y debe proporcionar la universidad a los estudiantes que posean inquietudes emprendedoras. Se engloba aquí acciones diversas como el asesoramiento, información y, sobre todo, la facilitación de relaciones al estudiante para conseguir los contactos necesarios en la materialización de su proyecto.

5 Ibarra (1998) Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y refleja los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad

Dada las exigencias de la globalización, el campo laboral está demandando nuevas competencias que permitan que el estudiante tenga un desarrollo integral tanto académica como profesionalmente; de ahí la importancia de las competencias comunicativas para el desarrollo de un espíritu emprendedor.

Pero para ello es importante comprender cuál es el significado de competencias y más en este ámbito de una cultura del conocimiento que es donde se forman los profesionistas. Aunque siempre se han aplicado éstas, pero sin el conocimiento del término actual, ya que el estudiante siempre ha aplicado sus habilidades, aptitudes, actitudes, valores, entre otros, dentro del aula universitaria; mismos que pertenecen a estas competencias que el profesionista requiere para un mundo globalizado. Aunque este concepto parecería ser un concepto de modo, es algo que siempre ha estado presente desde que existe el proceso enseñanza-aprendizaje. Es más, el concepto de competencias significa saberes, es un adjetivo de competente que indica apto, adecuado, de tal forma que se hace referencia a la capacitación; misma que se requiere permanentemente en el ámbito universitario, en donde preparamos al estudiante de manera integral, cubriendo con ello la demanda laboral; el término competencia surge en el mundo del trabajo y se convierte en el vínculo existente entre la educación y el empleo, entre la formación y el ámbito laboral de los profesionistas.

Existe una competencia catalogada como competencia comunicativa donde supone que es un proceso complejo de preparación en los profesionales que se les posibilite la apropiación de conocimientos y formación de habilidades que le permitan insertarse activamente en relaciones de comunicación. La importancia de la formación de estas competencias adquiere un matiz significativo en los modos de socialización y por lo tanto, media en la manera en que los individuos se desarrollan profesionalmente en redes de sociabilidad, para la competencia profesional. Pero no se debe ver entonces a la comunicación como una competencia social, sino más bien, como un factor mediador determinante en el desarrollo profesional en el contexto de las nuevas organizaciones de trabajo.

En este mismo tenor, la Universidad Autónoma de Nuevo León, enfrenta retos que implican la permanencia, la calidad, la innovación, la competitividad y la internacionalización: Tal como se menciona en la Visión UANL 2012, donde expresa la aspiración institucional de fortalecer una Universidad de clase internacional, acorde con las expectativas de la sociedad del tercer milenio. Asimismo, tanto sus objetivos como sus programas van encaminados a perfeccionar y desarrollar en ellos las competencias para ejercer la acción del nuevo modelo educativo de formación integral.

Como resultado de todo esto, las Licenciaturas de las diversas Facultades, de la UANL, se encuentran trabajando en la Reforma Curricular (actividad que corresponde a los programas sintéticos y analíticos basados en competencias) formando políticas institucionales para coadyuvar la formación profesional del estudiante. Los contenidos de estos hacen énfasis en las necesidades que requiere el estudiante para una mejor preparación profesional, logrando así un excelente desempeño competitivo en cualquier ámbito.

Ante todo ello, se visualiza en la investigación elementos puntuales para su concientización hacia la formación universitaria, en la cual el desempeño profesional es dependiente de la competencia, dado que el estudiante con formación integral, tiene mayor competitividad no sólo en el ámbito profesional sino también en el personal y social.

Para ello existen algunas de las propuestas en esta nueva concepción; en este sentido, el área curricular, formación general universitaria propicia el desarrollo de competencias generales, necesaria para un desempeño profesional que responda con calidad a las demandas de una sociedad global, donde los egresados de la UANL, continúen con una formación integral. Se puede mencionar como ejemplo, la elaboración del libro de texto: Emprendedor competitivo: líder innovador; aunque estos esfuerzos son propuestos desde las políticas públicas educativas, aún no se han implementado del todo.

Como se puede notar el elemento de comunicación en estas competencias, está presente en todo momento, dado que es imprescindible en cualquier tipo de organización tal como

encontramos en la investigación, tanto los empleadores como los docentes tienen claros los objetivos de la necesidad de que los emprendedores requieren herramientas comunicativas para un mejor desempeño profesional. Por otra parte, el emprendedor necesita de estas competencias comunicativas para consolidarse en su campo laboral. En este aspecto el estudiante con espíritu emprendedor debe poseer las competencias comunicativas que implican tener una relación social, logrando así, alcanzar sus metas personales y profesionales a partir de sus habilidades comunicativas.

Otro aspecto fundamental, es la comunicación organizacional[6], sobre todo aquella a través de la cual los docentes reciben capacitación que les permita además de impartir pedagógicamente la asignatura, desarrollarse profesionalmente. La formación permanente del talento docente, es indispensable para brindar una mejor práctica a los estudiantes. El profesor es ante todo una persona y al igual que los estudiantes, también requiere de una formación integral[7]

La pertinencia comunicativa no solamente la encontramos en las necesidades de este enfoque integral del estudiante, sino también, en los elementos básicos de competencias en el programa de Formación de Emprendedores; esto es, tener una competencia (el saber) asociado con el conocimiento, está vinculado directamente con la competencia del saber estar o saber ser, la cual tiene objetivos encaminados hacia elementos de la comunicación, tales como relaciones interpersonales, grupales, institucionales y sociales.

Los emprendedores universitarios necesitan conocer herramientas básicas (competencias profesionales) para dar inicio a sus proyectos, deben poseer la capacidad para detectar nichos de oportunidad, así como también, tener una perspectiva analítica y estar receptivos a todo lo que se les presente.

Las competencias comunicativas son elementales porque a través de ellas se da la interrelación entre los sujetos, logrando una interacción entre los miembros participativos, alcanzando los objetivos. Un emprendedor que conozca las competencias profesionales y reconozca la importancia de la comunicación puede llegar a desarrollar las siguientes características: El trabajo colaborativo, la creatividad, el ingenio, la innovación, el liderazgo, para concretar los proyectos.

En las competencias profesionales, las competencias comunicativas están relacionadas con los valores, con el medio ambiente. Es importante darle seguridad al joven estudiante. Entre todos los Campus, se están formando jóvenes líderes, para ello se cuenta con el World Trade Center, en donde los estudiantes incuban sus proyectos emprendedores.

Otra propuesta es que la unidad de aprendizaje Emprendedor Competitivo: Líder innovador (antes Formación de Emprendedores), sea obligatoria en todas las Facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Recomendaciones

1. La capacitación debe ser continua a los docentes responsables de impartir la unidad de aprendizaje de Emprendedor Competitivo: Líder innovador.
2. Que no exista movilidad docente en la impartición de esta unidad de aprendizaje.
3. Los docentes que imparten esta unidad, respeten el programa sintético y analítico de la misma.
4. Los docentes que imparten la asignatura, utilicen el libro de texto, elaborado especialmente para ese fin y conminen a los estudiantes a adquirirlo.

---

6 Es el análisis, diagnóstico, organización y perfeccionamiento de las complejas variables que conforman los procesos comunicativos en las organizaciones a fin de mejorar la interrelación entre sus miembros y entre éstos y el público externo. Trelles (2001).

7 Según Correa (1997). El proyecto de formación permanente integral, debe articular los intereses, expectativas, temores y necesidades del docente, ésta debe convertirse en un espacio de autoconstrucción de la identidad y dignidad humana. A través de ella, el docente podrá valorar lo que sabe, lo que puede, lo que siente y espera hacer con sus alumnos, compañeros y directivos.

No se debe ver a la comunicación como una competencia "social" entre otras competencias o agregándose a las competencias profesionales; hay que verla como un factor mediador determinante en el desarrollo profesional en el contexto de las nuevas organizaciones del trabajo.

Bibliografía

Alvarez, C. y Moreno, C.A. (2002). *Formación basada en competencias emprendedoras para la modernización del estado*. En: VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública, Lisboa, Portugal

Aparicio, F. y González, R. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Universidad Politécnica de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación. 236 p.

Barros, O. Varas, S. y Holgado, A. (2003). *Estado e impacto de las TIC en empresas Chilenas*. Doc. CEGES Nº 45, Universidad de Chile."

Berrocoso, J. V., Domínguez, F. I. R., & Sánchez, M. R. F. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, (60).

Castilla C. A, Garza C R, Sáenz B. L, Sepúlveda G. L. (2009) *Emprendedor competitivo: Líder innovador*. México, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Castillo, L.C.G.C., Lira, A. G., & González, M. C. I. (2014). *El Enfoque de Competencias para formar Emprendedores: Evaluación del modelo de la Universidad Autónoma de Yucatán, México (The role of competence focusing in entrepreneur shaping: Evaluating the University of Yucatan (Mexico) model*). *Tec Empresarial*.

Chávez, Z. (2010) *Elaborción de proyectos de investigaciñon cuantitalivo y cualitativo*. 5ª. Edición.

Ibañez, J (1979) *Más alla de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: siglo XXI

Russi en Galindo (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Ed. Addison Wesley. México.

Tárres, M. L. (2001). *Observar, escuchar y comprobar sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Ed. Porrúa. México.

Trelles Irene (2006) *La comunicación como proceso esencial para la construcción de la nueva universidad*. Ponencia presentada en evento Internacional Universidad 2006, febrero del 2006.

Trelles Irene (2006) *La comunicación institucional y la organizaciones educacionales*. Publicado en la Revista Educación. Revista del Ministerio de Educación de Cuba. Junio de 2006.

Biografía

MES. Lucinda Sepúlveda García, Maestría en Enseñanza Superior y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación Social. Ha sido Directora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, UANL, (2011-2014). Responsable del Cuerpo Académico ante PROMEP "UANL-CA-267. Líneas de investigación: Comunicación, Educación, Uso de las Tecnologías y el Desarrollo Social. Miembro del Comité Académico de Liderazgo, Innovación y Emprendimiento y coordinadora de la UA. Formación de Emprendedores de (FGU), UANL. Es coautora de libros con enfoque en Comunicación. Docente-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. ly.sepulveda@hotmail.com

Dra. Janet García González, Graduada en dos licenciaturas: Ciencias de la Comunicación y en Educación; Maestra y Doctora en Comunicación. Líneas de investigación: Educación comunicativa, Tecnologías de la Información y Comunicación. Actualmente es investigador – docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. janetgarcia71@yahoo.com.mx.

Redes sociales digitales y vida cotidiana escolar: el caso de los jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Rocío López González
roxxiolo@gmail.com

Fernando de Jesús Domínguez Pozos
ferdominguez@uv.mx

Resumen

La ponencia presenta resultados de la investigación "Uso de las redes sociales virtuales entre los estudiantes universitarios" la cual partió de la necesidad de conocer cómo han incorporado los jóvenes universitarios a las redes sociales digitales, tanto en el ambito social como escolar, específicamente un grupo de estudiantes, de 18 a 34 años, del campus Xalapa, pertenecientes al sistema sscolarizado, de diferentes áreas académicas (Artes, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica).

El propósito central de esta ponencia es aportar elementos de análisis que nos ayuden a conocer y comprender exclusivamente las actividades escolares que realizan los jóvenes universitarios a través de las redes sociales digitales. Esto a través de la aplicación de 594 cuestionarios y realización de 20 entrevistas semiestructuradas.

Los resultados permiten afirmar que a pesar de provenir de contextos diferentes, los jóvenes comparten diversos elementos que los caracterizan: las actitudes que tienen al navegar en Internet, el tipo de redes sociales digitales que emplean; las actividades y temas asociados a su uso; los niveles de interacción. No obstante, existen ciertas particularidades que los diferencian en cuanto al uso que dan a las redes en el ambito escolar.

Se considera que este estudio brinda diversas líneas de trabajo para futuras investigaciones que pueden ayudar a conocer a los jóvenes estudiantes contemporáneos que transitan por las universidades en la era de la cultura digital.

Palabras clave:

Jóvenes universitarios; Redes sociales digitales; Actividades escolares; Educación Superior; Tecnologías de Información y Comunicación.

Abstract

This paper presents the results of the investigation "Use of the virtual Social Networks among undergraduates" which it was based on the necessity to know how undergraduates have incorporated to the Social Networks in the social and school field, specifically in a group of 18 and 34 years old of undergraduates from Xalapa branch on a regular basis belonging to the different areas (Arts, Biology, Health, Economics, Humanities, and Technical).

The main objective of this presentation is to contribute elements of analysis that can help us to know and comprehend exclusively the school activities that undergraduates carry out in digital social networks. All of this through the application of 594 questionnaires and 20 semi structured interviews.

The results allow us to affirm that the fact that students come from different contexts they share different elements that characterize them, such as the attitude they have to the Internet surfing, the kinds of social networks they use, the activities and topics associated to their use, and the levels of interaction. Nevertheless, there are certain particularities that differentiate them in the use they have on social networks in the school field.

It is considered that this study provides several lines of investigation for future generations that can help to know contemporary undergraduates that go through universities in the cultural digital era.

Key words:

undergraduates; digital social networks; school activities; Higher education; Information and communication technologies.

Introducción

La ponencia presenta resultados del proyecto "Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social" (aprobado por el programa Ciencia Básica, Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México) cuyo propósito fue generar información acerca del uso que le dan los jóvenes a las redes sociales digitales, en el cual participaron académicos de cinco universidades de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Unidad Ajusco), Universidad Autónoma de México (UAM-Unidad Lerma), Universidad Veracruzana (UV) y Universidad de Sonora (UNISON).

La realización de este tipo de estudios no sólo permitirá conocer al joven contemporáneo que transita día con día en los espacios universitarios, sino también servirá para diseñar acciones que promuevan una mayor incorporación y aprovechamiento de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en actividades sociales y académicas. De acuerdo con diversos autores (Guzmán y Saucedo, 2005, entre otros), la mayoría de las autoridades educativas carecen de información sobre cómo son los estudiantes que transitan por las instituciones educativas, y en consecuencia no promueven políticas institucionales acordes a sus necesidades reales.

En este sentido, es relevante recuperar la voz de jóvenes de la UV, conocer sus puntos de vista y experiencias, que nos permitan sistematizar sus prácticas en el uso que dan a las redes sociales digitales. Se consideró fundamental posicionarse en dos aspectos: reconocer que el uso de las TIC no solamente se da dentro de la escuela, sino también fuera de ella, así como, ver a los estudiantes no sólo desde esta perspectiva de su condición estudiantil; sino también mirarlos desde su condición juvenil.

Cabe agregar que el interés también surgió del creciente papel que tienen las redes sociales en la vida de esta institución, hecho que se ha intensificado recientemente.[1] Así como el manejo de redes sociales como *Twitter* por parte de autoridades universitarias para comunicarse con la comunidad estudiantil.

Metodología

En una primera etapa se aplicó un cuestionario estructurado en seis secciones (datos personales; cultura digital; participación en las redes; niveles de interacción; actividades es-

1 Luzio, es el nombre de la página de *Facebook* oficial por parte de la Universidad.

colares y nivel socioeconómico)[2] a un total de 594 estudiantes pertenecientes al Sistema Escolarizado, distribuidos en seis áreas académicas (Artes, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica) de la UV, campus Xalapa.

En una segunda etapa, se realizaron 20 entrevistas semi-estructuradas a estudiantes que habían respondido el cuestionario y estaban familiarizados con la investigación. Para su selección se tomó en cuenta su respuesta sobre cómo navegan en las redes sociales digitales, que marcaron al momento de responder el cuestionario, considerando las cuatro opciones: Discreto, Enlace, Sociable y Selectivo[3].

El guión de entrevista se estructuró en cuatro apartados: vida cotidiana; acceso y uso de los dispositivos digitales; redes sociales digitales y participación social en las redes digitales[4]. Las entrevistas se realizaron en diversos horarios y lugares

En la siguiente sección se describen los hallazgos más relevantes de los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a la muestra de jóvenes de la UV, así como los hallazgos de las entrevistas. Cabe recordar que en esta ponencia se recuperó únicamente información referente a las redes sociales digitales y su papel en el ámbitos escolar.

Principales hallazgos

De acuerdo con los datos obtenidos a través del cuestionario, *Facebook* (64%) y *WhatsApp* (36%) son las dos redes sociales que más utilizan los estudiantes de la UV para sus actividades escolares (principalmente para visualizar y enviar información), con la creación de grupos. Indiscutiblemente, este primer acercamiento confirma estadísticas internacionales y nacionales (OBS, 2015; INEGI, 2013), en cuanto a que *Facebook*, es la red social de mayor penetración entre los jóvenes internautas, además de confirmar el crecimiento exponencial de redes sociales móviles como *Whatsapp*.

Las características de estas redes sociales digitales parecen el factor determinante para el uso escolar, en el caso de *Facebook,* algunos estudiantes comentaron que crear los grupos en esta red es porque les permite adjuntar documentos (*PowerPoint,* imágenes, vídeos, etcétera), y a la vez compartir simultáneamente con otros compañeros e incluso comentar y generar discusión en torno a la misma a través de esta red, o bien, porque permite guardar los proyectos de una manera creativa, "para taller el maestro pone ejemplos de tareas; compartimos trabajos y llevamos un registro de lo que hacemos, es muy bueno porque después se te olvida, ahora nada más checas el celular y ahí esta" (Angie, de Arquitectura).

Por su parte *Whatsapp*, aparece como una red social cuya portabilidad, individualidad e inmediatez la convierte en una de las redes privilegiadas por los universitarios, ya que les permite estar conectados gran parte del día tanto para aspectos escolares como sociales, familiares y personales. Al respecto, los jóvenes expresan que están en grupos de *WhatsApp, con familiares,* "algo muy extraño, muy nuevo porque normalmente no lo ocupaba para eso, es un poco reciente que ellos se integrarán a esta onda del *WhatsApp*" (Rodrigo, de Música).

Como se puede ver en la siguiente Tabla 1, los estudiantes efectúan más acciones de tipo audio-visual como: descargar, visualizar, compartir y enviar archivos, mensajes, audios, etcétera. Sin embargo, son pocos los que generan contenidos (publicar textos, 28%; material audio-vidual, 42%; información académica, 37%).

---

2 Se utilizó el cuestionario propuesto por Crovi y Lemus, 2014, añadiendo un apartado especifico referente a las actividades escolares.

3 Un 67% se identificó con tener un perfil Enlace (modifican); 16% con el perfil Sociable (crean); 14% con el perfil Selectivo (traslada); 1% con el Discreto (visualiza) y 2% con Ninguno.

4 El guión se basó en la estructura elaborada en el proyecto "Jóvenes y cultura digital" para estudiantes de posgrado en el cual se hicieron adaptaciones. Cabe mencionar que en dicho proyecto se diseñaron tres guiones diferentes (NiNis, estudiantes de posgrado y creadores de contenidos).

Acciones	*Textos, libros, artículos*		*Material audio-visual (videos, imágenes, etc.)*		*Información académica, eventos, convocatorias*	
	Sí	*No*	*Sí*	*No*	*Sí*	*No*
Visualizar	69%	31%	77%	23%	74%	26%
Dar *like*	24%	76%	43%	57%	35%	65%
Compartir	42%	58%	61%	39%	53%	47%
Comentar	27%	73%	43%	57%	43%	57%
Descargar	68%	32%	68%	32%	46%	54%
Enviar (archivos, mensajes, etc.)	46%	54%	58%	42%	50%	50%
Conversar	24%	76%	35%	65%	38%	62%
Publicar	28%	72%	42%	58%	37%	63%

Tabla 1. Acciones que realizan los estudiantes en la red
Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar que en los testimonios de los jóvenes, aparecen reflexiones como las de Juan, estudiante de medicina, quien consideró que su rol como jefe de grupo lo ha convertido en un consumidor frecuente y creador de contenidos en redes sociales, ya que se encarga de la administración de los grupos que los maestros le solicitan para su clases.

> ... si tengo que dar un aviso de la materia de educación quirúrgica entro al grupo, si tengo que dar un aviso en general, entro al grupo de mi salón. Yo los administro, en cierto punto es algo tedioso porque al inicio de clases es hay que hacer un grupo de esta clase y por lo regular preguntan los doctores 'ya tiene grupo de salón' 'sí ya tenemos grupo' 'oigan podrán hacer un grupo específicamente de mi materia para que les de avisos en todo caso que no me pueda comunicar con ustedes en el salón' ' ah sí no se preocupe lo hace el jefe de grupo' entonces tengo que llegar a casa, hacer el grupo, meter a mis compañeros y comunicarme con el doctor que me acepté la solicitud de amistad en *facebook* y agregarlo al grupo de *facebook* (Juan, medicina).

De acuerdo con los datos, más de la mitad de la población estudiantil forma parte de un grupo escolar dentro de una red social (86%), la cual en la mayoría de los casos está en *Facebook,* aunado a esto se descubrió, no sin sorpresa, que dicho grupo en su mayoría, fue creado por un compañero y en pocos casos por el profesor. Este dato resulta revelador, ya que es una muestra de la falta de popularidad y familiaridad que tienen los profesores, sobre el uso de las redes sociales para potencializar la comunicación e interacción en el nivel universitario; de tal forma que, no es extraño que las acciones que más realizan en línea los estudiantes sean chatear y dar me gusta, si sus profesores no promueven o no impulsan el vínculo entre los procesos educativos y las redes sociales.

No obstante, es importante reconocer que mas de la mitad de la población de estudiantes respondió que sí se comunica con sus profesores mediante las redes sociales:

> por lo regular tenemos un grupo con el propio maestro. Si tenemos alguna duda, necesitamos saber dónde está o si alguien lo ha visto mandamos un *Whatsapp* y *Facebook,* es para subir o descargar documentos, compartirles trabajos a los compañeros, incluso si vamos a hacer un trabajo en equipo, yo hago mi parte y otros hacen su parte, pero cada quien en su casa y sólo lo subimos a *Facebook* (Jorge, enfermería)

Lo anterior significa que aun cuando los profesores y estudiantes las usan como medio de comunicación no se percibe su utilización como una herramienta para la gestión del aprendizaje, incluso, cuando en su mayoría los estudiantes afirman que las ocupan para

enviar tareas y resolver dudas, no hay suficiente información para saber hasta dónde llega el uso real de las redes cuando se dice "para resolver dudas", aunque da certeza en torno a qué la red se ha convertido en el sitio primigenio de búsqueda de información.

Un 84% se comunica para enviar tareas, seguido de resolver dudas de la clase (68%) y tener tutorías académicas (34%). Cabe destacar que un 14% indicó que no se comunica, debido a lo siguiente: "la mayoría no utiliza redes sociales"; "lo veo en la escuela"; "me cae mal"; "no los tengo agregados"; "no tengo duda"; "no todos usan redes sociales"; "para tener libertad de creación"; "porque lo hago de manera presencial"; "porque no me interesa" y "porque podría pensarse mal".

Por otra parte, al cuestionar sobre el papel que juegan o deberían jugar las redes sociales en sus procesos de formación universitaria existe una percepción positiva y prometedora para el uso más activo de las mismas en su tránsito escolar, ya que reconocen en éstas una herramienta de gran utilidad para sus actividades escolares, incluso manifiestan que fomentan habilidades como el trabajo colaborativo para la realización de actividades cotidianas de sus estudios universitarios, así como una tercera parte coincide en que todos los profesores deberían utilizarlas para enseñar; sin embargo un porcentaje importante de estudiantes tiene una postura indecisa al respecto, ya que dicen que generan distracción al realizar sus actividades escolares (Tabla 2).

Los jóvenes reconocieron que al ingresar a *Facebook* para buscar algún documento o actividad, suelen realizar otras acciones como visualizar fotos, chatear con amigos que los lleva en ocasiones a olvidar la actividad académica que debían realizar.

Afirmaciones	*Completamente de acuerdo*	*De acuerdo*	*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*	*En desacuerdo*	*Completamente en desacuerdo*
Todos los profesores deben utilizarlas para enseñar	13%	31%	44%	10%	2%
Me permiten realizar trabajos en equipo en cualquier tiempo y espacio	33%	51%	12%	3%	1%
Me saturan de información	13%	30%	41%	15%	1%
Me permiten realizar tareas más creativas y dinámicas	29%	45%	21%	4%	1%
Mejoran mi comunicación e interacción con mis compañeros	27%	36%	28%	7%	2%
Ahorran tiempo para preparar trabajos escolares	30%	38%	24%	7%	1%
Todos mis compañeros deben utilizarlas para realizar actividades académicas	16%	25%	46%	11%	2%
No encuentro rápidamente información deseada	5%	14%	38%	37%	6%
Fomentan el trabajo en grupo y colaborativo	12%	28%	41%	15%	4%
Me distraen para realizar mis trabajos escolares	18%	34%	32%	14%	2%
Prefiero realizar mis actividades académicas en ellas que en una plataforma institucional	20%	24%	35%	15%	6%

Tabla 2. Afirmaciones de los estudiantes sobre las redes
Fuente: Elaboración propia

Al preguntarles en las entrevistas sobre el tipo de temas que tratan en las redes sociales digitales, los jóvenes expresaron: "a veces relacionados con la carrera, otros no sé tonterías o cosas que estén sonando en el momento, noticias o algo que esté de moda, videos que se yo" (Berenice, Geografía), "pues yo creo que de todo ¿no? Hay unas páginas que son de chistes, páginas de información, también grupos sociales así de fiestas entre amigos o reuniones" (Angie, Arquitectura); "he compartido la carta que hicieron donde exigen justicia para Nadia Vera y Rubén y ahora este caso del periodista agredido en el grito" (Rodrigo, Música); "de avances tecnológicos más que nada, de humor y música a veces" (Paola, Ingeniería en alimentos).

Los temas abordados por los jóvenes, implícitamente están ligados con su área de académica de formación; sin embargo, debemos recordar la dualidad del estudiante que planteamos en un inicio por lo que ese rol juvenil provoca la aparición de temas de ocio y diversión constantemente en el discurso de los estudiantes.

A manera de cierre

Los datos recabados permiten tener una primera radiografía de la relación que existe entre las redes sociales digitales en el ámbito escolar y los jóvenes universitarios en esta institución educativa. Sin duda alguna, es fundamental seguir profundizando sobre el tema, sobre todo desde perspectivas cualitativas, que ayuden a comprender como se está dando esta relación entre redes sociales digitales y estudiantes universitarios, desde sus diferencias y similitudes, para poder contar con mayores elementos de análisis que coadyuven a una mejor compresión del joven estudiante contemporáneo y su relación con el uso de las redes sociales, así como, a repensar el diseño de una propuesta de formación integral que permita ir abonando a la construcción de una cultura ciudadana y sentido de responsabilidad social, a través de los recursos digitales.

Bibliografía

Crovi, D. y Lemus, C. (2014). Jóvenes estudiantes y cultura digital: una investigación en proceso. Bitácora de la propuesta metodológica cuantitativa. *Virtualis, 5(9),* 1-8. Recuperado de http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/view/92/109

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2005). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992–2002). En Patricia Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México, 1992-2002* (pp. 641-832). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2013). Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnología de información y comunicación en los hogares 2012. Recuperado de http://www.inegi.org.mx.

Purita, G. (2015). Análisis de las Tendencias de uso y participación en las redes sociales a nivel mundial en España. España: Online Bussiness School (OBS).

UV (2013). *Sistemas de consultas dinámicas.* Portal del Departamento de Estadística. México: Universidad Veracruzana. Recuperado de http://dsia.uv.mx/sicdi/Alumnos.aspx

Biografía

Rocío López González. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora.

Ha participado en diversas investigaciones, tales como: *Jóvenes y apropiación tecnológica*, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica

de la UNAM; Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social, auspiciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por mencionar algunas.

Es coautora de artículos y libros referidos al uso de las tecnologías digitales por parte de los jóvenes, principalmente los estudiantes universitarios, entre los que destacan: Tejiendo voces: Jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de Internet en la vida académica (FCPyS/UNAM, 2011); La huella de las tecnologías digitales en la vida cotidiana de jóvenes universitarios (Comunicación Social, 2012); Uso de las tecnologías digitales entre los jóvenes universitarios de la UNAM (CONACYT/UNAM/Díaz de Santos, 2013), entre otras.

Actualmente es profesora e investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

Su principal línea de investigación es Jóvenes estudiantes universitarios y tecnologías de información y comunicación. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1).

Fernando de Jesús Domínguez Pozos. Doctorante en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Especialista en Estudios de Opinión, Imagen y Mercado por la Universidad Veracruzana. Maestro en Educación. Licenciado en Ciencias y Técnicas de la Comunicación por la Universidad de Xalapa.

Ha participado como autor y coautor de artículos de investigación referidos principalmente al estudio de las redes sociales digitales y jóvenes universitarios, entre los que destaca el artículo "Uso de las redes sociales digitales entre los jóvenes universitarios en México. Hacia la construcción de un estado del conocimiento (2004-2014)", publicado en la Revista de Comunicación de la Universidad de Piura, Perú (2015).

Ha participado con ponencias en congresos nacionales (COMIE, AMIC) e internacionales (ALAIC) de las áreas de educación y comunicación presentado resultados de investigaciones sobre redes sociales y política en México, así como las redes sociales digitales y jóvenes universitarias.

Sus temas de investigación son: redes sociales digitales, jóvenes universitarios, vida cotidiana y cultura digital.

Redes sociales digitales, posibilidades para favorecer el proceso educativo. Opiniones de universitarios

Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Luz María Garay Cruz
mgaray90@hotmail.com

Resumen

Mucho se ha escrito acerca de las posibilidades de uso de las tecnologías digitales en la educación, y sobre el uso de las redes sociales digitales como un elemento clave para que los estudiantes incorporen sus actividades escolares en estos espacios, se han desarrollado proyectos de investigación desde el ámbito educativo y por supuesto del comunicativo para tratar de indagar de qué manera se puede lograr un mejor aprovechamiento de estos recursos digitales en el terreno escolar en varios niveles: básico, medio y superior. Incluso se han generado estrategias de incorporación de dichos recursos en los ámbitos de educación no formal. Las miradas que se han posado en estos asuntos han ofrecido diversas imágenes al respecto dependiendo de la disciplina desde donde se observe.

Una tendencia muy clara entre las investigaciones sobre el tema se centra en las tecnologías digitales como instrumentos mágicos que por sí solos generan cambios, en ese sentido queda claro que los cambios que se han ido gestando con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) van acompañados de nuevas prácticas sociales (la educación es una de ellas) sin embargo hay que dejar claro que no son las tecnologías por sí mismas las que producen o provocan estas nuevas prácticas, dicha postura sería determinista y se pensaría que los sujetos y sus dinámicas sociales no incidieran para que dichas prácticas se llevasen a cabo, por ello se debe considerar que la Web es un espacio en donde lo social y lo tecnológico se conjugan dando lugar a nuevas producciones tecnológicas, sociales y culturales; siendo una de estas nuevas producciones los sitios de Redes Sociales.

Introducción

Hace más de tres años inició un proceso de investigación del proyecto "*Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social*"[1] tuvo como propósito general identificar los mecanismos de interacción que se ponen en marcha cuando algunos sectores juveniles hacen uso de las redes sociales digitales. El interés particular era conocer las percepciones que los jóvenes tienen de esos recursos, así como su impacto en algunas de las prácticas culturales que despliegan. El proyecto concluyó a finales del 2015. Los resultados de esa investigación se han presentado y actualmente está en proceso la edición de un libro que fue resultado del trabajo de las investigadoras participantes en el mismo.

1 "Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social" (CB/2012-No. 178329), de cuyos trabajos se desprenden estas reflexiones. Coordinado por la Dra. Delia Crovi de la FCPyS.
Cabe señalar que en el proyecto participaron varias instituciones de educación superior: UNISON, UV,UAM-L y UPN-Ajusco. Lo que se presenta en este trabajo corresponde solamente a los resultados de la UPN-Ajusco.

En el caso especifico del estudio en la Universidad Pedagógica Nacional los resultados obtenidos con los jóvenes estudiantes abrieron un espacio para analizar con más detenimiento su opinión sobre el uso de las redes sociales digitales en su vida escolar y académica, tema que no formaba parte central de la investigación mayor, pero que es clave para aportar más datos e información a ese tema de investigación que he mencionado al inicio de este trabajo: el uso de las redes sociales digitales en la educación. Es así que lo que se presentan en este trabajo son opiniones obtenidas por los estudiantes en las sesiones de grupos de discusión que se realizaron.

Cabe señalar que las redes sociales digitales en este texto se definen como sitios Web en los cuales se pueden crear perfiles públicos o semi-públicos en una plataforma, en donde se establecen relaciones con otros usuarios suscritos en el mismo sitio dando la posibilidad de tener contacto con él. Mediante estas relaciones el usuario va creando una red de contactos con los cuales interactúa, crea y comparte contenidos, dicha red puede estar formada por las mismas relaciones y con las mismas personas que tiene fuera de la Web (Garay en Arango: 2015).

Las redes sociales digitales y en particular Facebook forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes, puesto que cada vez son más los que se conectan a dicha red intercambiando todo tipo de contenidos; fotos, videos, archivos, sitios Web, etc., y también interactúan con sus pares, comentando, discutiendo y muchas veces complementando esa información; siendo ésta dinámica propia de las redes sociales susceptible de ser aprovechada por la escuela.

Actualmente es común leer documentos que destacan las posibilidades educativas de Facebook (y otras redes) los estudios sobre esta red social digital como apoyo al ámbito educativo se han desarrollado a partir de que se identificó la necesidad de integrar lo que los jóvenes consumen fuera del aula y forma parte de su capital cultural y prácticas de consumo mediático y tecnológico y vincularlo con espacios educativos informales. (Garay en Arango:2015)

Desde nuestro punto de vista es importante dar voz a los jóvenes estudiantes y conocer directamente su opinión acerca del uso de las redes en sus espacios de formación escolares y no escolares, entender cómo aprovechan sus recursos tecnológicos y cómo organizan sus espacios y tiempos de uso de esas redes con fines escolares, y eso es justo lo que presentaremos en los siguientes apartados.

Estrategia metodológica cualitativa. Algunos resultados de los grupos de discusión y contexto de la universidad

Se llevaron a cabo tres grupos de discusión con estudiantes de las tres licenciaturas que fueron elegidas para la investigación. Se organizaron de la siguiente manera:

- Grupo 1. Estudiantes de distintos semestres de la licenciatura en Pedagogía, se realizó el 6 de junio de 2014
- Grupo 2. Estudiantes de distintos semestres de la licenciatura en Administración Educativa, se realizó el 28 de agosto de 2014
- Grupo 3. Estudiantes de distintos semestres de la licenciatura en Psicología Educativa, se realizó el 10 de junio de 2014

En todos los casos se busco equilibrar el número de participantes, en promedio asistieron de 6 a 9 estudiantes, y estuvieron integrados por casi el mismo número de hombres que de mujeres. Cabe señalar que se realizó un grupo de discusión como piloto, que nos permitió hacer algunos ajustes a la guía.

El análisis de los grupos de discusión se realizó a partir de los ejes temáticos que nos permitieron complementar la información obtenida en el cuestionario (fase cuantitativa del

trabajo) y enriquecer algunos aspectos sobre los usos y percepción de las tecnologías digitales en la vida cotidiana de los estudiantes y sobre sus niveles de participación en las redes sociales digitales.

Antes de dar paso a esos resultados vale la pena aportar algunas ideas sobre la comunidad estudiantil de la universidad; el 100% de los estudiantes provienen de diversos bachilleratos y tienen como objetivo formarse como especialistas en el campo educativo.

La UPN está ubicada en la carretera al Ajusco, las estaciones de transporte colectivo metro más cercanas son CU, Taxqueña y Viveros, lo que indica que los estudiantes que recurren a ese servicio deben abordar posteriormente algún otro medio de transporte como autobús, microbús o taxi para llegar a las instalaciones. Algunos de los alumnos poseen automóvil propio pero no son la mayoría.

Este dato sobre el transporte es clave, la mayoría de los estudiantes toma al menos dos horas de camino para transportarse de su casa a la universidad (ida y regreso) y pasan mucho tiempo en transporte público.

Las clases del turno matutino inician a las 8 de la mañana y concluyen a las 14 horas, las del turno vespertino inician a las 16:00 horas y concluyen a las 10 de la noche; en los últimos años y debido al aumento de matricula se han generado horarios intermedios de 14:00 a 16:00 horas, así que un buen número de estudiantes permanecen en horarios mixtos en las instalaciones de la Universidad.

La Universidad cuenta con un servicio de red inalámbrica en todo el campus, los cual favorece la conexión casi permanente de los estudiantes y es cada vez más común observar a los estudiantes conectados en diversos espacios: la biblioteca, el comedor, los salones y las explanadas.

Resultados obtenidos, los universitarios y las redes

Al analizar los resultados integrales del estudio con los jóvenes estudiantes de la UPN se encontraron varios elementos para el análisis, los datos obtenidos nos permitieron llegar a ciertas conclusiones y nos han generado más interrogantes acerca de las prácticas de uso que han desarrollado con las redes sociales digitales, qué tanto las han incorporado en su vida cotidiana

Las redes sociales digitales juegan un rol importante en sus dinámicas de comunicación e interacción, les facilitan la socialización con sus pares, amigos y familiares y además les permiten estar informados de lo que sucede en su entorno (inmediato y distante) sumado a lo anterior pueden compartir información sobre asuntos que les parecen relevantes para sus grupos y contactos.

Una característica que se destacó entre la comunidad es el hecho de que se identifican como sujetos *multitask*, lo cual es obvio si consideramos que los dispositivos móviles como sus celulares, tabletas y computadoras portátiles les han facilitado el acceso permanente a diversos entornos digitales, entre ellos a sus redes sociales digitales, de manera simultánea y ciertamente eso les permite atender varias actividades digitales y físicas casi de manera simultánea, sin embargo este es un punto en el cual hace falta más trabajo para conocer al detalle cómo es que ellos van definiendo que actividades realizar, cómo priorizan su atención en cada momento con todos los estímulos y posibilidades de interacción que tienen.

En el escenario educativo, específicamente en el aula de clases, es común que los profesores prohíban el uso de teléfonos celulares pues interrumpen las actividades programadas para clase, su exposición y sobre todo quitan atención al proceso de aprendizaje que es prioritario desde su punto de vista, pero no siempre es así con los estudiantes.

También pone en práctica esta característica de ser *multitask* cuando desarrollan otras actividades como la lectura o la realización de tareas, declaran poder leer o escribir y de manera simultánea escuchar música o estar atendiendo una conversación, o ven algún video y conversan con alguien, la acción que es más frecuente es la de conversar con alguien de

manera simultánea a otra actividad, es decir que ciertamente los jóvenes perciben a las redes sociales digitales como un recurso que les permite estar en contacto con las personas que a ellos les interesa y esas es una de las grandes ventajas que perciben en éstas.

Las siguientes citas textuales nos deja ver claramente como los jóvenes pasan de un dispositivo a otro o que incluso los emplean al mismo tiempo sin hacer transiciones y en los distintos aparatos revisan las redes con distintos fines, lo que identifican como una diferencia central es el tamaño de las pantallas.

> Pues si más que nada utilizamos la computadora para hacer las tareas de la escuela, está más basado a las cosas de la escuela y el celular más para el Facebook, platicar y para la música. (Andrea)
>
> Bueno yo con el celular, cuando nos dejan control de lectura, muy largas, aprovecho en cuestión de tiempo el transporte público, metro o camión, la cuestión es leer, porque ese es tiempo muerto. En cuestión con la escuela, yo utilizo la lap cuando hago exposiciones. Cuando llego a la casa es prender la computadora, y abrir redes sociales porque no es lo mismo estar en el celular que en la laptop donde la imagen es más amplificada y puedes ver ahí las fotos, las actualizaciones y subes fotos más rápido, y con el celular primero tienes que ver si agarra el Wi –Fi. (Leonel)
>
> Bueno yo tengo mi correo siempre abierto, porque estudio online en el IPN, siempre tengo abierta mi página de POLIVIRTUAL y Facebook. (Andrea)

Cuando se indagó con los alumnos que espacios digitales empleaban más, mencionaban de manera recurrente entornos educativos muy vinculados con sus actividades escolares, y las redes como Facebook son útiles pues les permiten crear cuentas y perfiles especiales para sus asuntos escolares y mencionan que en esos espacios hablan con personas de la escuela y el trabajo

> Para la escuela podría ser la página de la biblioteca de la escuela, porque si necesitas saber algo de un libro, ahí lo consultas. (Karina)
>
> Yo utilizo diferentes páginas como la de UNAM, de educación a distancia, también otra de prepa abierta de SEP. Uso de todo, descargo libros de la biblioteca central en versión digital. Facebook lo utilizo bastante, tengo varias cuentas, tengo una para la UPN y otra para el trabajo y así para otras cosas. Normalmente cuando las personas en un mes no he tenido contacto con ellas inmediatamente los doy de baja. Hablo con personas de la escuela y del trabajo ceo que mi vida depende mucho de estas tecnologías. (Erika)
>
> Aquí en la universidad la página de la biblioteca, a veces el facebook el correo. En cuestión al Facebook a veces suben ahí archivos y de ahí lo descargas, yo soy muy olvidadizo, y pues ahí los bajo, es una herramienta para mí, igual con el correo, por ejemplo con las tutorías. En mi casa suelo abrir el Youtube, algunas de noticias, "animal político" que es de sátira política, también suelo leer otras páginas pero más formativas. (Leonel)

Frente a la pregunta específica de si empleaban Facebook para asuntos escolares la respuesta más frecuente fue que si, ellos mismos generan grupos para cada una de sus clases, algunas ocasiones son los profesores los que la diseñan como un espacio extra-aula que le permite compartir materiales y dar avisos, lo que es una realidad es que este entorno digital forma parte de la cotidianidad de las actividades escolares dentro y fuera de las aulas.

> Nosotros tenemos un grupo de Facebook, del "grupo" del salón, y quien tiene la lectura la sube y los demás lo pueden ver. Quien va a exponer sube su tema y los demás lo podemos ver, o si no hay clase pues nos avisamos. (Andrea)

También emplean otras redes como You Tube, básicamente hacen uso de tutoriales en video, ven películas que se les asignan de tarea o se menciona en clase, y una cosa que ha estado sucediendo es que los mismos jóvenes "cuelgan" los videos en sus espacios de Facebook, lo que indica que esta red se está convirtiendo en un gran repositorio de información que ofrece a los usuarios, en este caso a los jóvenes estudiantes entornos con muchas posibilidades de interacción.

> YouTube, yo lo utilizo si hay alguna cosa que no entendí, veo los videos, tutoriales. Yo que estudio en línea los tutoriales te sirven de mucho. (Andrea)

Sus rutinas de uso de los dispositivos tecnológicos y los entornos digitales nos permitieron identificar que el Facebook es por mucho la red más empleada, dato que coincide con las encuestas nacionales e internacionales sobre usuarios de Internet y redes sociales digitales, mismas que señalan al Facebook como la de mayor uso.

Las preguntas especificas fueron sobre los usos que le dan a Internet durante la semana para que lo usan y a que sitios acceden, y es evidente que además de emplear aplicaciones de mensajería directa y redes sociales para estar en contacto con sus amigos y familiares, usan la red como parte central de consumo de contenidos mediáticos tanto informativos como de entretenimiento. Y una actividad importante está relacionada con la búsqueda de información para asuntos escolares.

> Llegando a casa lo primero que hago es agarrar la lap y checar mis mensajes en Facebook y whats up, después si tengo tarea la hago" (Yolanda)
>
> Para escuchar música con el celular y ver videos. Pero solo hasta llegar a casa prendo la computadora, lo que más utilizo es el Facebook (Lulú)
>
> Cuando yo estoy en mi casa, me pongo a ver en Internet mis series preferidas, para evitar los comerciales. Y esa actitud que varios de los *compas* que según queremos tumbar a las grandes televisoras yo no veo televisión pero veo programas en Internet y no hay tanto problema. Para la escuela como lo comentaban, si no entendí algo yo no lo supe lo busco en Internet directamente, la mayoría va a *Wikipedia* y a *monografías .com* y lo entiendes rápidamente y tienes con que participar en el salón (Jonathan)

Al preguntarles si en la escuela usaban Internet las respuestas fueron las siguientes:

> Cuando estoy en la escuela, sino tengo nada que hacer o si no hice la tarea y no leí la antología, busco en Internet rápido y leo de que se trataba, para saber, y si no estoy en Facebook, en el correo checo los trabajos que mande, si lo mande o no lo mande, o entre compañeros es la prueba de que si lo mande, y si llego o no (Yolanda)
>
> Me ha pasado que a veces se me olvidan los trabajos en casa, entonces le mando un whatsapp a mi hermano, le digo que le tome foto y me la mande, así me la va mandando (Lulú)

Es claro que las redes y los entornos digitales, sumados a distintas aplicaciones son herramientas útiles y de las cuales se han apropiado los jóvenes universitarios, está por demás decir que una gran mayoría de ellos forman parte de una generación que ha estado inserta en contextos altamente tecnologizados y que se han ido apropiando de éstas para incorpóralas en su vida cotidiana, que para ellos no existe un mundo digital y un mundo real diferente, han incorporado lo digital a sus prácticas sociales y por supuesto a sus prácticas educativas, las redes parecen ser extensiones de sus espacios escolares.

Al conversar con ellos es muy fácil identificar que de manera natural se han apropiado de esos recursos digitales, no necesariamente han pasado por procesos formales para su uso,

ellos han aprendido de manera autónoma a partir del ensayo y error y ya difícilmente se imaginan la vida sin estos recursos; ciertamente en este breve trabajo no podemos ofrecer una respuesta que nos permita comprender si el uso de estos recursos digitales como las redes están favoreciendo el aprendizaje de los jóvenes, pero lo que si podemos decir es que les están permitiendo gestionar sus relaciones sociales y administrar sus tiempos de una manera totalmente distinta y dinámica y eso si incide en el proceso educativo de una manera muy clara, como lo indican sus aportaciones, habrá que seguir indagando al respecto.

Bibliografía consultada

Garay L. (2015) "Facebook como espacio de procesos educativos informales. Posibilidades para la interacción educativa" en Arango, L. *Experiencias Pedagógicas en la integración de las TIC a la Práctica Docente*. México, Universidad Simón Bolívar.

Brandtzæg, P., & Heim, J. (2011). A typology of social networking sites users. *Web Based Communities*, *7*(1), 28 – 51.

Bringué, X., & Sádaba, C. (2009). La generación interactiva en México. Niños y adolescentes frente a las pantallas. *Razón Y Palabra*, (69), 1–31.

Candón, J. (2011). *Internet en Movimiento: Nuevos movimientos sociales y nuevos medios en la Sociedad de la Información*. Universidad Complutense de Madrid.

Castells, M. (2003). *La galaxia Internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: De Bolsillo.

Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Crovi, D. (2009). *Acceso, uso y apropiación de las TIC en comunidades académicas. Diagnóstico en la UNAM*. México: UNAM/ Plaza y Valdés Editores.

Crovi, D. & Lemus, C. (2014), *Interacciones juveniles en redes sociales digitales. Reporte de la fase metodológica de un estudio en proceso*, ponencia en memorias de AMIC 2014, SLP, México, en proceso de edición.

Rost, A. (2004). Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de Interactividad? En O. Islas (Ed.), *Congreso ALAIC/IBERCOM* (pp. 1–16). La Plata, Argentina: ALAIC/IBERCOM.

Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Santoyo, R. (1985). En torno al concepto de Interacción. *Perfiles Educativos*, (27), 56–71.

Comunicación/Educación, derechos humanos y políticas públicas: un recorrido por las políticas en educación de jóvenes y adultos en Argentina

Universidad Nacional de la Plata

Paula Morabes
pmorabes@gmail.com

Darío Martínez
dariogmartinez@gmail.com

Vanina Vissani

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto "Problemáticas emergentes y líneas de investigación en Comunicación/Educación". Aquí se intentará efectuar un recorrido panorámico por algunas de las políticas públicas que atañen educación de jóvenes y adultos en el marco de las políticas y programas de inclusión educativas bajo el paradigma de los DDHH en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires. Se trata de un recorrido sucinto que brindará aproximaciones contextuales de las lógicas de intervención estatales, como así también de los movimientos de acción y reacción que posibilitan/obstruyen las transformaciones de ciertas prácticas culturales. Discutir en torno de las políticas públicas y las prácticas emergentes da cuenta de la conflictividad cultural que atraviesan los ámbitos educativos institucionales. Esto último también debe ser comprendido en clave comunicacional: la política pública debe ser atendida como un territorio de disputa por la significación y como una ocasión para cuestionar las articulaciones hegemónicas.

Palabras claves:

comunicación – educación – políticas públicas – derechos humanos- educación de adultos

Abstract:

This study is part of the project "Emerging issues and researches in Communication/Education". Here will attempt to make a panoramic itinerary to some public policies regarding youth and adult education in the context of the policies and programs of educational inclusion under the Argentina and Buenos Aires province human rights paradigm. This is a brief itinerary that will provide contextual approaches to the state logic intervention, as well as to the action and reaction movements that enable / block the transformations of certain cultural practices. Argue about public policy and emerging practices realizes cultural conflicts that cross institutional educational fields. The latter should also be understood in communicational key: public policy must be addressed as a territory dispute for the significance and as an occasion for question the hegemonic articulations.

Keywords:

comunication- education- public policies- human rights- adult education

Resumo

Este estudo faz parte do projeto "Questões emergentes e pesquisas em Comunicação / Educação". Aqui vai tentar fazer um itinerário de panorâmica de algumas políticas públicas de educação de jovens e adultos no contexto das políticas e programas de inclusão educacional no âmbito da província Argentina e Buenos Aires paradigma dos direitos humanos. Esta é uma breve itinerário que irá proporcionar abordagens contextuais para a intervenção lógica de estado, bem como para os movimentos de acção e de reacção que permitem / impedem as transformações de certas práticas culturais. Discutir sobre políticas públicas e práticas emergentes percebe conflitos culturais que cruzam campos educativos institucionais. Este último também deve ser entendida em chave comunicacional: a política pública deve ser tratada como uma disputa de território para a importância e como uma ocasião para causa as articulações hegemônicas.

Palavras-chave:

educação Comunicação-Educação-pública policies- humana nos direitos adulto

Presentación

El trabajo que presentamos forma parte de la investigación realizada en el marco del proyecto "Líneas de investigación y problemáticas emergentes en Comunicación/Educación"[1], realizado en el Laboratorio de Investigación de Comunicación, Medios, Educación y Discurso (Comedi)[2] de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo principal de este proyecto consiste en relevar, sistematizar y problematizar las temáticas emergentes y líneas de investigación en Comunicación y Educación en la Argentina. Asimismo, uno de los objetivos específicos busca reconocer y caracterizar las problemáticas en comunicación /educación emergentes en instituciones educativas a partir de la implementación de las recientes reformas legislativas y políticas de Estado.

Aquí se intentará efectuar un recorrido panorámico por algunas de las políticas públicas que atañen a la educación de jóvenes y adultos en el marco de las políticas públicas de inclusión educativas bajo el paradigma de los DDHH en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires, que se encuentra entre los sistemas educativos más grandes en Latinoamérica. Se trata de un recorrido sucinto que brindará aproximaciones contextuales de las lógicas de intervención estatales. Discutir en torno de las políticas públicas y las prácticas emergentes da cuenta de la conflictividad cultural que atraviesan los ámbitos educativos institucionales. Esto último también debe ser comprendido en clave comunicacional: la política pública debe ser atendida como un territorio de disputa por la significación y como una ocasión para cuestionar las articulaciones hegemónicas. Idéntica operación debe realizarse en clave educativa: la política pública se constituye como un basamento para la formación de sujetos y subjetividades en un momento histórico determinado.

1 Directora: Paula Morabes. Coordinador: Darío Martínez

2 Directora: Paula Morabes

Coordenadas teóricas

Desde hace más de quince años nos ubicamos en una línea que piensa a la Comunicación/Educación (Huergo, Schmucler) como un campo estratégico tratando de aportar a las reflexiones y producir articulaciones entre la dinámica propia de la investigación, el campo académico, las políticas públicas, las intervenciones educativas y la construcción/apropiación social del conocimiento.

En este sentido, nuestra posición respecto de cómo pensamos al campo implica dos cuestiones: que el campo está definido en y por los objetos de conocimiento que se construyen a la luz de sus aportes; y que sus límites (o fronteras) son lo suficientemente claros como para contener un determinado tipo de temáticas, áreas conceptuales, abordajes metodológicos, a la vez que lo suficientemente laxos como para dejarse redefinir en relación a esos objetos de conocimiento que le dan forma y contenido.

Entendemos que es en el proceso de *desnaturalizar* las perspectivas teóricas y el modo en que se pone en juego la mirada comunicacional donde es posible analizar el campo de conocimientos en Comunicación/ Educación. Ubicamos nuestro trabajo en la línea de los estudios desde la comunicación/cultura (Barbero, 1999; Schmucler, 1997), asumiendo un recorrido crítico de los "estudios culturales" (Hall, 1998; Restrepo, 2012; Grossbberg, 2012 Morabes, 2012). Reponiendo al objeto de estudio su contexto en el sentido amplio, para reconocer tanto sus condiciones históricas, económicas, sociales de posibilidad con la intención de conferirle a las prácticas su espesor material.

Dado que el vínculo entre comunicación y educación ha sido y puede ser analizado de diversos modos (Huergo, Fernández, 1999) lo pensamos como articulación (Laclau y Mouffe) transdisciplinar. Trabajaremos desde una perspectiva en que ambos campos, el de la comunicación como el de la educación se constituyen en espacios de aporte al objeto.

Sostenemos una perspectiva de los estudios culturales, en cuanto pretendemos comprender el espesor de las transformaciones de las prácticas, las instituciones y las formas culturales, relacionándolas con los cambios sociopolíticos; atendiendo a no incurrir en los errores de las perspectivas culturalistas pero recuperando la potencia crítica de los estudios culturales. El propósito general es articular lo cultural con lo político o, dicho de otro modo, capturar el sentido cultural de lo político y el sentido político de la cultura, comprendiendo entonces a la cultura como terreno de lucha por la hegemonía (Morabes & Martínez, 2014). Ahora esos intentos articulatorios no son universales, sino que se hallan determinados históricamente y producen formas de conocimientos modestas (Morley, 1996) y, por lo tanto, es improcedente considerarlos como universales.

Existen coincidencias que radican en la imposibilidad de hallar una definición unívoca de los estudios culturales (Altamirano, 2008; Payne, 2008; Szurmuk & Mckee Irwin, 2009). Uno de sus objetivos será la búsqueda de una teoría materialista de la cultura, que trascienda aquellas definiciones que buscan reducirla a un sistema de textos y artefactos, para precisar y contextualizar históricamente las prácticas culturales; la incorporación de la categoría de hegemonía –según Gramsci– que permite comprender a la cultura como campo de lucha por el sentido de las sociedades occidentales (Alabarces, 2008).

Como una suerte de punto de irradiación de un intento de definir a los estudios culturales se mantiene, con numerosos matices y variantes, la presentada por Raymond Williams (2003) donde afirmaba que son "el estudio de la naturaleza de las relaciones entre los elementos que conforman un estilo de vida en su totalidad [y que se trata del] intento de descubrir la naturaleza de la organización que constituye el complejo de esas relaciones". La politicidad de la cultura en clave de hegemonía es uno de los fundamentos epistemológicos de los estudios culturales. Así la pregunta por las relaciones de poder se ubica en el centro de las preocupaciones por los modos en que los grupos sociales organizan simbólicamente la vida en común (Grimson & Caggiano, 2010). El poder, por lo tanto, no es externo a la cultura y esta no puede considerarse como un sistema cerrado y coherente.

Es en esta línea que entendemos que la articulación de producción de conocimientos, intervención y sentido político, que se aúna con el carácter prospectivo de la acción educativa, es uno de los aspectos que se consolidan en comunicación/educación. (Da Porta, 2004). Así en Argentina, en los últimos cinco años (2010/2015) las prácticas y las problemáticas del campo académico de Comunicación/Educación van a concentrarse en gran medida en las políticas públicas con postulados de inclusión educativa promulgadas en el país, así como en las tensiones y movimientos que se generaron en las escuelas y sus actores.

Políticas públicas y derechos humanos

En el recorrido de la investigación realizada emergió con fuerza como hipótesis de trabajo que los Derechos Humanos en Argentina - en tanto formación cultural (Williams, 1977; 2009)- se constituyen en un aspecto clave para trabajar comunicación/educación (Morabes, Rothstein, 2015) en las citadas políticas educativas, al articularse como valor transversal en las políticas públicas en su conjunto.

Las perspectivas críticas en comunicación/educación que habían sido excluidas del proceso de tradición selectiva en la educación vemos que se han articulado en los últimos años (2003/2015) a las políticas públicas y programas que asumen la dimensión de la inclusión educativa a partir del paradigma de los DDHH al considerar a la educación y a la comunicación como Derechos inalienables de la condición humana. Entendemos además que dicha articulación es transversal y constituye una formación cultural (Williams, R. 1977; 2009).

Desde el año 2003, el Estado en Argentina - además de la anulación de las leyes que impedían juzgar a los responsables del terrorismo de Estado durante la última dictadura militar (1976-1983) - impulsó políticas públicas de inclusión y de ampliación de derechos desde un enfoque transversal de los derechos humanos a partir de diversas leyes y programas que desde distintos aspectos buscaron involucrar a la mayoría de la población. En particular a aquellos sectores de la población más vulnerables o excluidos durante la etapa neoliberal de la década del 90 del Siglo XX. (Morabes- Rothstein, 2015).

Numerosas leyes y políticas públicas que se han sancionado, entre otras la Asignación Universal por Hijo (decreto 1602/09) para cuya percepción es condición cumplir con la escolaridad obligatoria hasta los 18 años, la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley Nacional N° 26.618. Año 2010), la Ley de Identidad de Género (*Ley 26743*, 2012) a efectos de que al menos desde la normativa legal se comenzara a reponer derechos a actores sociales excluidos económica, social y culturalmente[3]. Estas normativas atravesaron a las políticas educativas y a sus instituciones en particular porque la Ley de Educación Nacional asume a los derechos humanos como finalidad educativa.

La Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206. Año 2006)- además de establecer la educación como un Derecho que debe ser garantizado por el Estado - modificando su concepción como "servicio" vigente desde la ley aprobada en 1994 – sanciona la obligatoriedad de la Enseñanza Secundaria. Entre los objetivos establecidos por la citada Ley se cuentan los de "brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos". Y explicita "esto implica que el marco jurídico vigente supone que la escuela tiene un rol fundamental en la educación en y para los derechos humanos (EDH)". En esta línea se establece que el Estado debe "Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad".

Es en esta línea que las políticas públicas en educación de jóvenes y adultos emergen como otro de los puntos nodales a abordar en nuestra investigación.

3 Otras de las líneas trabajadas en el proyecto de investigación aborda a las políticas públicas y las problemáticas emergentes en Comunicación/Educación a partir de la sanción de la Ley 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral – LESI- y de la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI) en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

El listado de políticas en educación de jóvenes y adultos

En una de las etapas del proyecto de investigación se realizó el relevamiento de materiales para ingresar en el análisis de las prácticas socioeducativas emergentes. Se confeccionaron listados de instituciones, de textos documentales, de escritos legislativos para ampliar el espectro de los elementos para indagar desde la perspectiva de comunicación/ educación. El criterio para la selección y el agrupamiento se estableció a partir de tomar como un hito en la experiencia colectiva a la crisis de 2001, que asoló a la Argentina y desde entonces efectuar un atisbo de historización que evidencie los avances, las contradicciones y los conflictos en materia de educación de jóvenes y adultos. Son numerosos los estudios que trataron la conformación histórica de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina (Puiggrós, 2006; Rodríguez, 1992, 1997, 2003a, 2003b), que si bien ha tenido sus particularidades también existe una relativa sincronía con otras experiencias del continente latinoamericano. (Martínez,2016)

En la Argentina hablar de la educación de jóvenes y adultos es hacer visible la imposibilidad de la sutura del sistema público de enseñanza. Dentro de estos ámbitos e iniciativas se vislumbra el rostro de hombres y mujeres que fueron excluidos del derecho humano a la educación. A continuación listaremos algunas de las políticas públicas destinadas a la educación de jóvenes y adultos, cuya localización contextual corresponde a la Argentina y a la provincia de Buenos Aires.

Año	*Política*	*Breve descripción*
2003	Lanzamiento del COA. (Res. 3039/03 Ministerio de educación de la Nación).	Está dirigido a quienes han finalizado sus estudios secundarios, pero que adeudan alguna materia que les imposibilite titularse. Los estudiantes se anotan con su analítico incompleto y no existen restricciones en cuanto a planes de estudio, a las modalidades o si la cursada se realizó en una escuela pública o privada.
2003	Decreto 1.525/03. Agencia de Acreditación de Competencias Laborales. Pcia de Buenos Aires. DGCyE	"Artículo 4. La Agencia de Acreditación de Competencias Laborales tendrá por objetivos: a. acreditar los saberes socialmente productivos de los trabajadores que lo soliciten, independientemente de la forma en que fueron adquiridos [...] c. acordar el diseño de indicadores de los saberes socialmente productivos y el desarrollo de procedimientos válidos y confiables para su evaluación." "Artículo 8. Las certificaciones por la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales constituirán un documento laboral de acreditación fehaciente de saberes socialmente productivos".
2004	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos.	Se desarrolla por sugerencia de la Conferencia Internacional de Hamburgo, en la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012). Buscaba atender a una problemática que tenía un índice de analfabetismo en la Argentina del 2,6 % según el censo de 2001. El programa se brindaba como una alternativa de contraprestación de servicios a los beneficiarios del Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (Ministerio, 2004).
2005	Ley 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional	"Artículo 1. La presente ley tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional". "Artículo 2. Esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente". "Artículo 8. La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de los procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo".
2006	Ley 26. 075 de Financiamiento Educativo. [Sancionada el 21/12/05 y promulgada 09/01/06]	Esta ley buscó alcanzar el 6% del PBI, para el año 2010, para la inversión en educación. "Artículo 2. El incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos: [...] d. Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios; e. Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema"
Año	*Política*	*Breve descripción*

2006	Programa Nacional de Alfabetización Encuentro.	En el año 2006, el programa nacional se denominó Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. El objetivo planteado para ese año consistía en "fortalecer e intensificar las acciones educativas en desarrollo, ampliando la convocatoria del Programa a las personas jóvenes y adultas que lo necesitan en todas las jurisdicciones del país" (Ministerio, 2006).
2006	Ley de Educación Nacional. Ley 26.606	"*Artículo 46*. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida". "*Artículo 48*. La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios: a. Brindar una formación básica que permita desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria [...]". Se la establece como modalidad, se supera así la concepción de regímenes especiales establecida en la Ley 24. 195, Ley Federal [ver fundamentos de la ley 26.606]
2007	Ley 13.688/07. Ley de Educación Provincial.	"*Capítulo X. Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional*. *Artículo 41*. La Educación de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional es la modalidad que garantiza el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando cumplir la obligatoriedad escolar estipulada por la presente ley y la continuidad de la formación integral. [...] f. Promover proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones de jóvenes, adultos y adultos mayores procurando la conformación de redes integradas e integrales de atención a las necesidades educativas en su radio de influencia. En todos los casos, promover la participación de estudiantes y docentes en el gobierno institucional, así como en programas y proyectos." Se la incluye como modalidad para evitar que existan circuitos de distinta calificación social destinados a sectores sociales diferentes, se mantienen bajo la órbita excluyente de la planificación educativa provincial y nacional.
2008	Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Fines)	En consonancia con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta la finalización de la educación secundaria, se inició en el año 2008 el "*Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios*" (FinEs) con alcance nacional. La primera etapa de este plan priorizó a los jóvenes de 18 a 25 años que terminaron de cursar el último año del nivel medio como alumnos regulares y adeudan materias y en una segunda etapa, a los adultos mayores de 25 años en la misma condición. Incluye instancias presenciales, semipresenciales y a distancia (ME-Diniece, 2010, pp. 40-41).
2008	Creación de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	Durante el año 2008 se constituyó por Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 22/07 la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, integrada por representantes de las jurisdicciones de todo el país. En el año 2009, dicho organismo aprobó para la discusión por la Resolución CFE N° 87/09 dos documentos relevantes que desarrollan un conjunto de orientaciones y definiciones para la construcción de la modalidad en consonancia con las prescripciones de la Ley Nacional de Educación: "*Documento Base*" y "*Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*", ya mencionados en la introducción de este estudio. Entre otras definiciones y conceptualizaciones, en esos documentos se caracteriza a la noción de "*Educación Permanente*" como polisémica y se esclarece que el sentido de la modalidad establecido por la Ley 26.206 la asocia a la idea de "*educación a lo largo de toda la vida*". Considerada como construcción participativa del conocimiento, entendiendo que esto implica una interconexión dentro de los sistemas formal y no formal para que los jóvenes y adultos puedan desarrollar nuevos aprendizajes, considerando a las instituciones de la modalidad como "*centros de educación permanente*" (CFE , 2009). También reconoce a la Educación Permanente y a la Educación Popular como enfoques propios de la concepción educativa expresada en la mencionada normativa (ME-Diniece, 2010, p. 41).
2011	Provincia de Buenos Aires. Resolución 173/12	"Resolución para que a las personas que cumplimentaron el sexto año de la antigua EGB (Educación General Básica) bajo la Ley Federal de Educación se les convalide ese trayecto escolar como el equivalente al nivel primario, con el objetivo de que queden habilitadas para iniciar la secundaria.
Año	*Política*	*Breve descripción*

2014	Lanzamiento del Programa Nacional Progresar (22/01/2014)	Se anuncia un plan destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años para continúen sus estudios en instituciones públicas de todo el país. Bases del programa ¿Qué es PROGRESAR? Es un nuevo derecho que tenés si tu edad está comprendida entre los 18 y 24 años, si no trabajas o lo haces formal o informalmente y tu ingreso es inferior al salario mínimo, vital y móvil ($3.600) y si tu grupo familiar posee iguales condiciones, con el objetivo que logres iniciar o completar tus estudios en cualquier nivel educativo ¿Qué condiciones debo reunir? a. Tener entre 18 y 24 años de edad inclusive. b. Iniciar o continuar estudios de cualquier nivel educativo acreditado ante el Ministerio de Educación o de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. c. Tener DNI. Ser Argentino Nativo o Naturalizado. d. No debes estar trabajando, o si lo haces en la economía formal o informal con un salario de hasta el SMVM ($3.600). e. Estas mismas condiciones se aplican para tu grupo familiar (compuesto por tu padre y tu madre; o si estas en pareja tu cónyuge/conviviente). ¿Quiénes la pueden percibir? Los jóvenes de entre 18 y 24 años inclusive que acrediten estar inscriptos o asistan a Instituciones educativas habilitadas, siempre que, al momento de la solicitud: Sean desocupados ó trabajadores formales en relación de dependencia, ó trabajadores de temporada con reserva de puesto de trabajo ó se desempeñen en la economía informal ó sean monotributistas sociales ó trabajadores del servicio doméstico o titulares de la Prestación por Desempleo ó autónomos ó monotributistas ó perciban una jubilación o pensión ó una pensión no contributiva nacional, provincial o municipal o sean titulares de la Asignación Universal por Hijo o por Embarazo para Protección Social. En todos los casos el ingreso que perciba el titular debe ser inferior o igual al Salario Mínimo, Vital y Móvil. Que su grupo familiar, al momento de la solicitud acredite las mismas condiciones que el titular. En todos los casos el ingreso que perciba el grupo familiar debe ser inferior o igual al Salario Mínimo, Vital y Móvil. ¿En qué nivel educativo puedo inscribirme? En todos los habilitados por la Ley de Educación Nacional (26.206): primario, secundario, terciario, universitario, centros habilitados para el Plan Fines del Ministerio de Educación, Bachilleratos Populares y Centros de Formación Profesional registrados ante el Ministerio de Educación o el Ministerio de Trabajo. La clave es que la institución educativa se encuentre acreditada ante alguno de estos Ministerios. http://www.progresar.anses.gob.ar/?gclid=CMOKz8XRl7wCFcEDOgodNWkAUw

Reflexiones

De por sí, el listado anterior puede ser incompleto. Se trata de un estudio localizado y contextualizado que evita las potenciales conclusiones acerca de la injerencia de las múltiples concepciones del Estado que han dado los diferentes procesos políticos de América Latina. Su creación institucionalizada se monta sobre la ausencia de que un sector importante de la población carece de un derecho humano. A partir de esto, históricamente se consolidaron líneas normalistas, higienistas que propiciaban estrategias de control social como una forma de disciplinamiento a quienes desafiaran a las articulaciones hegemónicas vigentes (Martínez, 2016). También existieron propuestas de intervención que tomaron esta desigualdad como punto de partida para anhelar la transformación social y cuestionar a las significaciones dominantes.

Señalamos esto porque las instituciones terciarias y universitarias también podrían ser consideradas como espacios de educación de jóvenes y adultos y sin embargo no son tomados como tales porque la historia de nuestro continente está montada sobre un grueso de la sociedad que no pudo acceder a los sistemas de enseñanza. Aunque parezca una obviedad: el Censo de 2011 reveló que en la Argentina todavía el 2% de la población es analfabeta (pese a ser un porcentaje relativamente bajo si se lo compara con otras regiones del mundo subdesarrollado) y que existen ocho millones de personas que no terminaron su educación

secundaria. Una de las primeras políticas mencionadas consistió en el lanzamiento del plan nacional de los Centros de Orientación y Apoyo (COAs) para quienes adeudaban materias de su educación secundaria. Hombres y mujeres que hacía tiempo que dejaron la escuela tienen la posibilidad de rendir examen y así obtener su título de educación secundaria.

Otra cuestión histórica de nuestras problemáticas radica en la certificación de saberes. Las articulaciones hegemónicas han considerado a los hombres y las mujeres que fueron excluidos de las instituciones escolares como ignorantes, y la cadena de equivalencia asocia a la pobreza con la "falta de educación". El Estado es el único con potestad para la certificación de los saberes que posee un sujeto determinado. La Agencia de Acreditación de Saberes se creó para quienes tenían la práctica de un oficio pero carecían de la certificación de sus experiencia laboral. Con ello hombres y mujeres podían detentar la validación de sus saberes gracias a la intervención de un organismo del Estado, que ofició como el interlocutor para *dar fe* para aquellas ocasiones donde tuvieran que enfrentarse a un potencial empleador.

Las políticas neoliberales de la década del 90 dejaron sus estelas y solo podían revertirse con otras que condensaran las intencionalidades de otro proceso político. Frente al desfinanciamiento y la transferencia de organismos nacionales sin recursos a las provincias, se sancionó la ley nacional que destina a la el 6% del Producto Bruto Interno del país. Asimismo, ante el desmantelamiento de industrias y el desempleo se promulga la ley de Educación Técnico Profesional, en consonancia con el inicio de recuperación de algunos emprendimientos productivos nacionales.

En 2006, la Ley Nacional N° 26.606 estableció a la educación como un derecho humano y el nivel secundario como obligatorio. La educación de jóvenes y adultos dejaba de ser un régimen especial y ahora es una modalidad. La Ley N° 13.688 de la provincia de Buenos Aires debía respetar los fundamentos enunciados en la ley nacional. También habilitó el lanzamiento del Plan Fines destinado a que hombres y mujeres de la Argentina culminaran con sus estudios primarios y secundarios. Este plan comenzó en el año 2008 y su crecimiento, por la enorme demanda de las comunidades y las organizaciones sociales y políticas que reclamaban constituirse en una sede y docentes para el dictado de clases.

La última política importante mencionada en la síntesis realizada es el Plan Progresar, que consistió en un estipendio económico para continuar los estudios en cualquiera de los niveles educativos reconocidos por el Ministerio de Educación y/ o el Ministerio de Trabajo de la Argentina. Se agrega un componente económico que puede contribuir al inicio o la finalización de estudios, incluidos los universitarios. Junto con la gratuidad y el ingreso irrestricto de la educación que garantiza el Estado, se adiciona un monto de dinero para que la urgencia por lo cotidiano se retrase un poco.

Si bien en esta oportunidad se listan las políticas públicas destinadas a la educación de jóvenes y adultos, además es necesario encuadrarlas dentro de una red de iniciativas estatales que apuntan a la restitución de derechos y la inclusión social mencionadas al inicio. Se tratan de instrumentos legislativos que generaron un campo de efectos formativos sobre el tejido social, es decir tuvieron significados educativos aunque su preocupación inicial no haya sido la educación. También es preciso afirmar que será necesario irradiar un conglomerado de acciones estratégicas que apuntalen los sentidos transformadores a los que apuntan estas leyes y planes del Estado.

El modo como se han articulado las políticas públicas de inclusión en las escuelas a partir del paradigma de los DDHH en tanto que transversalidad articulatoria y formación cultural operó una reconfiguración en el campo/territorio de Comunicación/Educación al fortalecer y colocar en lugares más próximos a la centralidad hegemónica a las memorias críticas desde un horizonte freireano – excluidas del proceso de tradición selectiva en la educación - y a la articulación específica que éstas promueven entre comunicación/educación

No obstante, es frecuente hallar mecanismos de cooptación por parte de las mismas estructuras burocráticas estatales que terminan de licuar los potenciales de transformación de las iniciativas descriptas.

Las políticas públicas son instrumentos de disputa por las significaciones. De allí que hayamos sostenido que también es la ocasión para cuestionar las cadenas de equivalencias de la articulación hegemónica vigente. Se trata de un punto de inicio para estudiar la formación de sujetos y subjetividades en un momento histórico determinado. Son plausibles de generar prácticas emergentes, porque la institución escolar no logra regularlas, alivianar su carácter disruptivo y articularlas en los sentidos cristalizados que las instituciones detentan a partir de la autoridad conferida.

Más aún si tenemos en cuenta el proceso de restauración conservadora que en el año 2016 atraviesa la región latinoamericana, sostenemos la importancia de analizar a comunicación/ educación como un campo estratégico. Es decir, validar su horizonte político comprometido con la emancipación de América Latina y la conquista de la palabra por parte de los sectores oprimidos. Abrevar en las memorias del campo/ territorio, pero no para ir a encontrar lo ya conocido, las prácticas que nos salieron "exitosas", sino para resignificar los trayectos de la comunicación y la educación popular y crítica que antagonicen con el sentido común de las tradiciones conservadoras y colonialistas.

Bibliografía

Alabarces, P. (2008). Estudios culturales. En C. Altamirano (Ed.), *Términos críticos de sociología de la cultura* (pp. 85-89). Buenos Aires: Paidós.

Altamirano, C. d. (2008). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Grimson, A., & Caggiano, S. (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones. En N. Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas* (pp. 17-30). Santiago de Chile: Clacso.

Martínez, D. (2016). Memorias de la educación de jóvenes y adultos. *Apuntes de Investigación, 1*(N° 1), Revista del Laboratorio en Comunicación, Educación y Discurso, Comedi. UNLP.

Morabes, P., & Martínez, D. (2014). *Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/ educación: algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativas en Argentina*, Alaic 2014.

Morabes, P. Rothstein, M. Los desafíos del campo de la comunicación ante la inclusión educativa en Argentina., Felafacs, Colombia, 2015

Morley, D. (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Payne, M. (Ed.). (2008). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.

Szurmuk, M., & Mckee Irwin, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo Veintiuno Editores-Instituto Mora.

Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Biografía

Paula Morabes. Investigadora Cat. II. Directora del Laboratorio de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso. F.P. y C.S. Universidad Nacional de La Plata. Profesora Titular Ordinaria.

Darío Martínez. Becario Posdoctoral Conicet. Investigador Cat. IV. Laboratorio de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso. F. P. y C.S. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario.

Vanina Vissani Becaria de Posgrado (Doctoranda en Comunicación). Laboratorio de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso. Auxiliar Docente Diplomada.

Dialogos entre Comunicação e EAD na Construção da Vídeo-aula

Centro Universitário Franciscano

Sibila Rocha
sibilarocha@yahoo.com

Morgana Machado
bruxamorgana@hotmail.com

Resumen

Se estudian los vínculos entre la comunicación y la educación en la modalidad de educación a distancia a través de la construcción dinámica de lecciones en video de la utilización de técnicas de comunicación, más concretamente, el uso de dispositivos multimedia como herramienta de educación. Se basa en modos que tienen lugar el proceso de transformación de los discursos de los medios de no midiatizados (así se llama la práctica discursiva dentro de las instituciones) con el fin de hacer que el contenido pedagógico accesible e interesante. La búsqueda es por lo tanto las respuestas a algunas preguntas hechas sobre la construcción de lecciones en video, preguntar sobre cuándo, cómo y por qué medios se insertan lógica comunicacional que operan transformaciones de carácter estructural en un producto académico, sin modificar las funciones, propuesta y la trayectoria de un contenido académico? La orden de trabajo es entender la forma de establecer los vínculos entre el ámbito de las estrategias de medios de comunicación con las lecciones de vídeo maestros asignados a la escuela de la modalidad de educación a distancia. Se proponen los objetivos específicos: 1) profundizar en la epistemología de las estrategias de medios de estudios se centraron en la transposición discursiva de contenido y 2) discutir los sentidos creados a partir de las estrategias de los dispositivos de enunciación en el contenido académico. Justificado el estudio basado en Morán (1995), que sugiere que es necesario entender el lenguaje de la televisión y de vídeo, tales como recursos audiovisuales se ven a menudo como el tiempo de ocio por el estudiante. El autor añade que la educación del estudiante, o incluso su instrucción no es solamente verbal, escrita y audiovisual, es verbal, escrita, audiovisual. Esta tríada define el sentido real de que el educador debe buscar cuando se educa a una persona. El enfoque metodológico fue construido a través de un enfoque cualitativo organizada en tres áreas principales: 1) una investigación teórica, construida a través de la discusión de los conceptos clave que guían la investigación y el diálogo con los autores mapeado de la literatura sobre los temas nos proponemos investigar; 2) una investigación documental, a través del estudio de los materiales de apoyo, en el conjunto de lecciones en video y 3) la investigación empírica, analítica, a través de procedimientos de observación y cualitativos para descubrir las estrategias de los medios utilizados en la producción de video clases . Se delimitó como lecciones de vídeo de objetos empíricos de la Universidad Franciscana / RS / Brasil, curso Tecnólogo en Recursos Humanos en la Educación a Distancia.

Palabras clave:

Técnicas de comunicación; EAD; clase Video

Resumo

Estuda-se os vínculos entre a comunicação e a educação na modalidade EAD através da dinâmica de construção de vídeo-aulas a partir do uso de técnicas de comunicação, mais especificamente, o uso de dispositivos midiáticos como ferramenta da educação. Baseia-se nos modos que se realizam o processo de transformação de discursos não midiáticos para midiatizados (como assim é chamada a prática discursiva no âmbito das instituições) com intuito de tornar acessível e interessantes os conteúdos pedagógicos. Busca-se, assim, respostas para algumas questões formuladas sobre a construção de vídeo-aulas, indagando-se sobre quando, como e por que são inseridas lógicas comunicacionais de mídia que operam transformações de caráter estrutural em um produto acadêmico, sem modificar funções, proposta e trajetória de um conteúdo acadêmico? O intuito do trabalho é compreender como se estabelecem as articulações entre o campo das estratégias de mídia com os professores de vídeo-aulas endereçadas ao ensino da modalidade EaD. Como objetivos específicos propõem-se: 1) aprofundar a epistemologia dos estudos de estratégias de mídia voltadas para a transposição discursiva de conteúdo e 2) discutir sobre os sentidos criados a partir das estratégias de dispositivos de enunciação nos conteúdos acadêmicos. Justifica-se o estudo baseado em Morán (1995) que sugere que é preciso compreender as linguagens da TV e do vídeo, pois tais recursos audiovisuais são geralmente vistos como momento de lazer pelo aluno. O autor acrescenta que a educação do aluno, ou mesmo sua alfabetização, não é apenas verbal-escrita e audiovisual, é verbal-escrita-audiovisual. Esta tríade define o sentido real que o educador deve buscar quando se educa uma pessoa. O percurso metodológico foi construído através de uma abordagem qualitativa organizada a partir de três grandes eixos: 1) uma pesquisa teórica, construída por meio da discussão de conceitos-chave que guiam a investigação e diálogo com autores mapeados a partir de levantamento bibliográfico sobre os temas que nos propomos a investigar; 2) uma pesquisa documental, através do levantamento de materiais de apoio, sobre o conjunto de vídeo-aulas e 3) uma pesquisa empírica, analítica, através dos procedimentos observacionais e qualitativos no sentido de desvendar as estratégias midiáticas usadas na produção de vídeo-aulas. Delimitou-se como objeto empírico vídeo-aulas do Centro Universitário Franciscano/RS/Brasil, do curso Tecnólogo em Recursos Humanos em EaD.

Palavras chave:

Técnicas de comunicação, EAD, Vídeo-aula

Abstract

We study the links between communication and education in distance education mode through dynamic video lessons construction from the use of communication techniques, more specifically, the use of media devices such as education tool. It is based on modes that take place the process of transformation of media discourses not to midiatizados (as well is called the discursive practice within the institutions) in order to make it accessible and interesting pedagogical content. Search is thus answers to some questions asked about building video lessons, inquiring about when, how and why are inserted media communicational logic operating structural character transformations in

an academic product, without modifying functions, proposal and trajectory of an academic content? The work order is to understand how to establish the links between the field of media strategies with video lessons teachers assigned to the school of distance education mode. The specific objectives are proposed: 1) deepen the epistemology of media strategies of studies focused on the discursive transposition of content and 2) discuss the senses created from the enunciation devices strategies in academic content. Justified the study based on Morán (1995) which suggests that it is necessary to understand the language of TV and video, such as audio-visual resources are often seen as leisure time by the student. The author adds that the education of the student, or even their literacy is not only verbal, written and audiovisual, is verbal, written, audiovisual. This triad defines the real sense that the educator must seek when you educate a person. The methodological approach was built through a qualitative approach organized from three main areas: 1) a theoretical research, built through discussion of key concepts that guide the research and dialogue with authors mapped from literature on the topics we propose to investigate; 2) a documentary research, through the survey of support materials, on the set of video lessons and 3) empirical research, analytical, through observational and qualitative procedures to uncover the media strategies used in the production of video lessons . It was delimited as empirical object video lessons of Franciscan University / RS / Brazil, Technologist course in Human Resources in Distance Education.

Keywords:

Communication Techniques; EAD; Video class

Introdução

Em um estudo sobre o vídeo na sala de aula, Morán (1995) diz que é preciso compreender as linguagens da TV e do vídeo, e destaca a importância de que tais recursos audiovisuais são geralmente vistos como momento de lazer pelo aluno. O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. O autor acredita que o vídeo, na concepção dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. Seria interessante aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do plano de ensino, estabelecendo novas conexões entre os produtos audiovisuais e as outras dinâmicas da aula. Para Morán (1995) a educação do aluno, ou mesmo sua alfabetização, não é apenas verbal-escrita e audiovisual, é verbal-escrita-audiovisual. Esta tríade define o sentido real que o educador deve buscar quando se educa uma pessoa. Não há como separar a educação escrita da educação visual, por exemplo, todas se unificam e caminham a um objetivo final em comum, a diversidade, a integração e a totalidade na educação do indivíduo e sua relação com o mundo.

Para o melhor aproveitamento da utilização da linguagem audiovisual, é importante saber como a linguagem audiovisual constitui-se. Conhecendo seus elementos e a forma como se organizam, é possível planejar e construir objetos de aprendizagem audiovisuais mais compreensíveis e aprazíveis para a interação humano-dispositivo. Os processos interativos, procuram estabelecer a probabilidade da expressão e da criação por meios audiovisuais. Os meios audiovisuais deixam de ser apenas uma ferramenta didática, demandando uma interação continuada que permite mais do que olhar imagens, mas interpretá-las visando à criação de novas mensagens e informações. É especialmente por meio das imagens e sons passíveis de serem anotados por ferramentas audiovisuais que se fundamenta a sociedade global. A

linguagem audiovisual pode ser considerada um dos meios mais completos para a comunicação, pois se vale tanto de aspectos verbais quanto não verbais. A dimensão verbal pode ser explorada a partir da fala e de elementos textuais colocados na tela. Já a dimensão não verbal, pode ser explorada pelas cores, sejam as que aparecem de forma digital ou em cenários onde podem estar atores, professores, apresentadores. Também nas suas vestimentas, adereços e sua postura frente as câmeras.

Ainda neste aspecto, outros recursos específicos da linguagem em questão são os enquadramentos e os planos. Segundo Martin (2003) a câmera tem um papel fundamental na para a linguagem audiovisual, pois ela opera como o olho humano, como o olho do espectador, além de observar as características dos seres e das coisas, fornece ao espectador os dados necessários para a construção do sentindo.

Conforme Martin (2003), o plano é classificado devido seu tamanho, no qual determina a duração e a distância que há entre os objetos e a câmera. Se a câmera estiver mais próxima do objeto ou do professor, isto refletirá na proximidade que o espectador sentirá deste elemento. O enquadramento trata da composição do conteúdo de uma imagem, seu recorte e consequentemente, a ênfase a determinados objetos ou a pessoa (ator ou professor) que se coloca como interlocutor.Estes são apenas alguns dos elementos da linguagem audiovisual que podem ser utilizados como recursos pedagógicos em diferentes formatos como vídeo--aulas, dramatizações de situações, montagens ilustrativas, entre outros. O conhecimento de suas potencialidades facilita a organização e a construção de um roteiro no momento em que o professor pensa na forma como transmitir ao aluno o conteúdo, de maneira mais dinâmica.

A partir deste conjunto de pressupostos concentra-se esta reflexão: a descrição de uma vídeo-aula à luz do mapeamento do ator e suas estratégias midiáticas, entendendo a interação homem-tecnologia como uma atividade técno-social presente em todas as etapas da civilização e, nesse sentido, que a construção de uma vídeo-aula fazer uso de algumas estratégias de interação com o receptor a fim de produzir efeito de vínculo, já que as pessoas não querem só informação na mídia, mas também é fundamental ver-se, ouvir-se, participar, contar o próprio cotidiano para si mesma e para aqueles com quem convivem. A transformação do conteúdo pedagógico em vídeo-aula utiliza-se técnicas de comunicação que constroem vínculos e efeitos de sentidos. Porém, a interatividade quando processualizada em nível acadêmico, através da educação virtual, ainda não apresenta liberdade total de ambos os polos da interação.

Reflexões sobre contexto comunicacional e vídeo-aula

As possibilidades de uso e escolhas de técnicas comunicacionais na construção de uma vídeo-aula sinalizam para um conhecimento sobre a televisão e seus recursos. Os processos interacionais produzem novas formas de vínculo entre emissão e recepção. No momento em que McLuhan (1964), classificava os meios de comunicação como quentes e frios, o autor já previa a tendência desses meios permitirem, em maior ou menor grau, a participação do público no processo comunicacional. De acordo com essa classificação, os meios quentes permitiriam pouca ou nenhuma intervenção, enquanto que os meios frios estimulariam o desejo do público de participação, já que os mesmos estariam abertos à interação. A televisão seria, então, um meio frio. Para o autor, um meio frio, como a televisão, daria mais possibilidade ao receptor/usuário do que um meio quente como o rádio. Um meio quente, proporcionaria pouca participação. A televisão, portanto, asseguraria um alto envolvimento da audiência, exigindo respostas criativas e participantes. Dessa forma McLuhan, (1964, p.359), constata que “os programas mais eficazes seriam aqueles cujas situações consistem em processos que devem ser completados”.

Diante disso, pode-se considerar, então, que a televisão já surgia com a proposta de meio frio e instigava o público ao envolvimento, ainda que a participação fosse bastante limitada. No início a produção do conteúdo transmitido pela televisão estava centrada no emissor, ou seja, era uma produção unilateral, onde, o conteúdo transmitido seria produzido exclusivamente pelo emissor, sendo assim, um sistema fechado, não cabendo ao receptor uma parti-

cipação efetiva no que diz respeito à produção da mensagem, ou mesmo ao *feedback*. Mesmo que a transmissão televisiva fosse considerada por muitos autores como um processo unilateral, sem nenhum canal de retorno onde o telespectador não tivesse qualquer possibilidade de expressar seu *feedback*, nenhum receptor pode ser considerado totalmente passivo. Lévy (1996, p.79), explica isso da seguinte forma, "mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de inúmeras maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho".

Diante desse contexto, houve a necessidade de transformação dos meios de comunicação de trazer o telespectador para dentro do 'jogo', ou seja, possibilitar que este participasse do processo de produção dos programas, ou então, possibilita a este interagir e expressar a sua opinião diante do comunicado. Segundo Fausto Neto (2007, p.101), "a inclusão do receptor no dispositivo, significa que ele passa a se constituir num co-gestor de operações e sentidos". Essas novas formas de inclusão do receptor, estariam produzindo profundas e complexas mudanças nas próprias rotinas da cultura e do trabalho do apresentador de tevê, da mesma forma que, as regras que orientam a codificação da realidade e que passam a ser compartilhadas com o receptor. Segundo Fausto Neto (2007), tais estratégias de inclusão, representam uma nova forma de protagonização do espectador no âmbito do dispositivo midiático, de suas lógicas e de suas regras de produção de sentido.

A verdadeira mudança consiste em tornar a televisão um instrumento de convívio, um suporte para o diálogo, onde apresentador e espectador expressam ideias, criam e participam do mundo. Machado (1995), defende que a televisão desenvolve processos em andamento, ou seja, incompletos, abertos, baseados no improviso e no acaso, cuja importância está na experiência televisual. Assim o meio deixa brechas, incentiva as diversas interpretações, emociona, faz o espectador entrar em um jogo. Segundo Matuck (1995), assistir à televisão consiste em uma atividade interativa, já que, o estado psíquico do indivíduo é alterado. Lemos (2002), justifica uma relativa evolução da interatividade do televisor sob o ponto de vista tecnológico, pois "a interação homem-tecnologia é uma atividade tecno-social presente em todas as etapas da civilização" (p.119). Ele sugere quatro níveis de interação.

Anos atrás, quando a tevê era em preto e branco, com no máximo dois canais, o telespectador estava limitado apenas a ligar e desligar o aparelho, aumentar e diminuir o volume, regular brilho, contraste e volume, ou seja, interagia pouco com o meio, o que pode ser chamado de nível zero. Com o surgimento da televisão em cores, esse grau de participação do receptor aumenta, e há uma maior oferta de canais. Depois, no nível um, surge o advento do controle remoto, que permite a atividade de zappear, passar de um canal a outro – comparado ao ato de navegar na web. Machado (1996) acrescenta que, com a adesão do zapping, o telespectador não assiste mais a um só programa, nem a programas inteiros, pois é movido pelo desejo de encontrar novidade e fatos surpreendentes. Ele navega entre tempos e espaços diversos, em níveis distintos de realidade, sempre bombardeado por informações. Da mesma forma que as transformações tecnológicas promovem mudanças positivas nos meios, é necessário buscar formas de manter o telespectador 'fixado' na programação, ou seja, quanto menos ele zappear melhor. Com isso, estratégias foram adaptadas aos programas televisivos para que os telespectadores se enxergassem como produtores dos programas, assim como os apresentadores. A participação do espectador no conteúdo dos programas é um fator primordial como forma de ampliar a interatividade na relação entre emissão e recepção.

A construção de uma vídeo-aula pode fazer uso de algumas estratégias de interação com o receptor a fim de produzir efeito de vínculo, já que, para Lemos (2002), os conceitos de emissor e receptor já não podem ser aplicados, uma vez que um passa a se confundir com o outro. De acordo com o autor, o alto nível de interatividade se qualificaria por uma ampla disponibilidade de escolhas. Entretanto, a interatividade quando processualizada em nível acadêmico, através da educação virtual, ainda não apresenta liberdade total de ambos os polos da interação, mas abre caminhos para pensar os conteúdos pedagógicos à luz dos processos de midiatização. Compreende-se midiatização como um complexo e amplo processo, onde os

dispositivos midiáticos atuam sobre as práticas sociais de outros campos, como da educação, estruturando-as e engendrando-as por meio de operações tecnicosimbólicas.

Desta forma, o processo de construção de vídeo-aulas pode passar por algumas transformações e adotar uma nova estratégia de funcionamento. A partir disso, compreende-se que é o campo midiático que possibilita conexões entre os demais campos através dessas operações tecnicosimbólicas mencionadas. Martín-Barbero (1995), diz que ocorre um reencantamento do mundo, onde as novas mídias cumprem um papel estratégico. E é através dessa reestruturação na sua prática e no seu discurso que as vídeo-aulas do curso Tecnológico em Recursos Humanos em EaD do Centro Universitário Franciscano fazem uso das lógicas midiáticas e das modernas mídias. O desafio destas vídeo-aulas é manter o processo de comunicação ligado à capacidade de interagir com o outro e também na maneira como essa interlocução acontece, estabelecendo assim um método de enunciação em que estabelece e confirma o diálogo.

Rodrigues (1194, p.141), faz referência aos signos encontrados na comunicação. Para o autor, "consiste em dizer que o destinatário de uma mensagem reconhece a intenção do locutor e identifica o objeto para que a sua mensagem remete, graças a existência de um código que determina as correspondências entres os signos trocados". Esse código citado pelo autor é o dispositivo de enunciação presentes na interlocução dos comunicantes.

Um dos principais fatores na hora de apresentar uma vídeo-aula pensada à luz do processo comunicacional é o processo de enunciação. Flores e Teixeira (2005) chamam a atenção para o fato de que "estudar a enunciação exige que se coloque o sujeito em um quadro intersubjetivo da linguagem, no qual este se constitui pela co-referência com o outro" (p.92). De acordo com o que dizem os autores, através da posição em que o apresentador se encontra frente às câmeras pode ser observada sua intenção de construir confiabilidade e também uma maior realidade ao receptor. Pode-se dizer que um dos melhores exemplos que expressa a comunicação num dispositivo midiático, onde os comunicantes separam-se por meio de um objeto imagético, é o olhar.

Quando o professor olha diretamente para a câmera, ele tem a intenção de provar a realidade daquela situação, passando a sensação para o espectador de que aquela mensagem é designada para ele. Verón (2003), cita uma passagem de Umberto Eco, em que diz:

> O não olhar para a câmera é, portanto, "um efeito de verdade" no nível do enunciado, ao passo que o olhar para a câmera sustenta outra verdade: neste caso, "não mais se trata da verdade do enunciado, ou seja, da adesão do enunciado aos fatos, mas da verdade da enunciação", conclui Eco (VERÓN, 2003, p.17).

Além do olhar, outras questões que abordam as diversas formas de enunciados são esclarecidas no exemplo de Fouquier e Verón apud Klein (2007), "são quatro espaços que possibilitam compreender as dimensões do processo de construção dos enunciados" (p.228). O "espaço-mundo", o "espaço-percurso", o "espaço-mediação" e o "espaço-canal". O espaço-mundo é o lugar da cena, onde aparecem os personagens envolvidos no acontecimento. O espaço-percurso definido pelos aspectos e agentes que capturam a imagem e a gravação do áudio, ou seja, o enquadramento do evento. O espaço-mediação é onde ocorrem operações de edição e enunciação, o apresentador tem papel de mediador e situa o acontecimento entre o espaço e o tempo para o espectador. E por último, o espaço-canal refere-se a tudo que é produzido e colocado no ar pela instituição.

Experimentações e o usos de técnicas de comunicação

O estudo constitui um conjunto de dados discursivos analisados, onde identificaram-se categorias semânticas que contemplam o contexto da vídeo-aula trabalhada pela professora

Giovana Fracari Hautrive, da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, para o curso Tecnólogo em Recursos Humanos, do Centro Universitário Franciscano, na modalidade EaD. A professora elaborou o conteúdo da disciplina e o laboratório Educom auxiliou na elaboração de um roteiro. Optou-se por investigar os resultados a partir de duas estratégias: estratégias corporais e estratégias de gênero. Apresenta-se na Tabela 1 alguns frames de vídeo-aula orientada pelo EDUCOM.

Tempo	*Cena*	*Frame da cena representada*
0” – 07”	Abertura do EaD.	
3:39” – 3:57”	Explicação sobre os números ordinais.	
4:25” – 5:08”	Para que a professora possa simular uma cena do cotidiano, foi utilizado um ângulo de câmera mais aberto. Para simular esta conversa, a professora move seu tronco para direita e para esquerda, a cada fala.	

Tempo	*Cena*	*Frame da cena representada*
5:09" – 5:28"	Finalização da disciplina, com despedida da professora. Para finalizar a professora volta a utilizar a camiseta padrão do EaD do Centro Universitário Franciscano.	

Tabela 1 – Vídeo-aula orientada pelo Laboratório de Educação e Comunicação (EDUCOM)
Fonte: elaborado pelas autoras
Disponível em <https://vimeo.com/user29233597/review/127608985/539c88b916>

Estratégias corporais: das reflexões às análises

Nesta categoria de análise, investigam-se as estratégias corporais da professora, como marcas que individualizam o processo de apresentação do conteúdo por ela proposto. São estas marcas corporais que agregam informações ao seu discurso, gerando singularidades, simpatias e convencimentos. Observa-se uma destas estratégias no framer 5.28. Neste exemplo, a professora aparece em plano americano, o rosto com uma expressão sorridente e com as sobrancelhas levantadas. Percebe-se uma das mãos apontando para o receptor, conotando um chamamento de sua atenção e o outro braço cruzado na altura da cintura, permanece reto, em posição neutra, ao lado do corpo.

A posição das câmeras está organizada de modo que o enquadramento da professora esteja centralizado. Neste contexto, este modo de se apresentar no cenário da aula é uma alternativa de buscar estratégias de identificação do professor como centralizador de um processo e ao mesmo tempo de descontração sem ser demasiadamente simples. Da mesma forma que os braços cruzados ou sobre postos no corpo apontam para uma situação mais formal, clássica e sem chamar atenção para a gestualidade, a mão apontando para o aluno, elevada do corpo, conota uma sinalização de que "eu sei que você está aí", ou " ´ e com você que estou falando", ou ainda "preste atenção". Este conjunto discursivo tece uma matéria significante da professora, apontando a ideia de domínio e segurança no espaço físico em que ela transita, conotando o sentido de que se sente a "dona do cenário e da sala de aula".

Estratégias de Gênero: do Teórico ao Empírico

A análise dos figurinos complementa as representações sociais da professora da vídeo-aula. Entendendo que o vestuário de uma professora também denota informação, as escolhas do figurino dos professores do curso Tecnólogo em Recursos Humanos, do Centro Universitário Franciscano, na modalidade EaD foi criado em um padrão único, pela Laboratório de Audiovisual, do Curso de Publicidade e Propaganda, da Unifra. A proposta levou em consideração que os figurinos geram e produzem efeitos de sentido. Ainda mais na televisão, onde a preocupação com a estética é significativa na construção simbólica do personagem. A proposta do figurino padrão para todos os professores da EaD foi buscar um estilo básico, atemporal e permanente para todas as estações do ano. O estilo proposto foi uma imagem sóbria, despojada e "clean". A camisete polo é uma peça do vestuário bem explorada, delimitando o figurino que se intitula "unissex" e com a marca do Centro Universitário franciscano, para gerar um sentimento de pertencimento de conhecimento e de saber.

Nesse sentido, não há nenhuma perspectiva de exploração da feminilidade da mulher, nem surpresas em cada programa, há uma uniformidade. A professora e os demais colegas não chamam a atenção pelos atributos de sedução do universo feminino, como vestidos, saias e blusas decotadas. Pelo contrário, seus braços, pernas e colo estão desfocados da tela. Nessa composição, infere-se o sentido de que a professora parece estar confortável na roupa e isso é o que importa. Ela não chama mais a atenção que o conteúdo.

Considerações finais

O caminho da reflexão para o entendimento do papel das estratégias comunicacionais na construção de vídeo-aulas no que diz respeito aos modos de endereçamento dos conteúdos traduz algumas lógicas comunicacionais que são transportadas de produtos televisivos da grande mídia para as vídeo-aulas. Como primeiro encaminhando de resposta, apresenta-se a a posição das câmeras que está organizada de modo que o enquadramento do professor/apresentador seja sempre central. A vídeo-aula l por possuir caráter pedagógico e acadêmico não faz uso de muitos objetos em seu cenário. Através das figuras relacionadas acima podemos inferir que esse ambiente "limpo", é uma estratégia para transmitir uma sensação de harmonia e tranquilidade, próprio para a construção de um saber.

O cenário construído para a vídeo-aula é, simbolicamente, a ambiência em que o professor procura ser inserido e entendido como parte formadora deste local, ou seja, as formas harmônicas e "limpas" traduzem também o jeito harmonioso e simples do professor Há um engendramento entre a figura humana e o espaço físico para traduzir, simbolicamente um ambiente de acolhimento ao aluno e a matéria a ser disponibilizada. Este fenômeno se apoia nas relações de quem diz o que para quem, ou seja, que instância identitária fala e de que forma é compreendido. A identidade é um processo interpretado culturalmente através de marcas e pistas de sentidos sociais.

Já no encaminhamento relativo aos modos de endereçamento da temática o espaço de tematização é onde é tratado ou organizado o domínio do saber, o tema da troca, escolhendo um modo de intervenção e organização discursiva (descritivo, narrativo, argumentativo). Nesse sentido a vídeo-aula tem marcadamente o seu campo temático. Entretanto, pode-se inferir que todo o ato de comunicação depende dos sujeitos que se acham inscritos no processo de troca. Este fenômeno se apoia nas relações de quem diz o que para quem, ou seja, que instância identitária fala e de que forma é compreendido. A identidade é um processo interpretado culturalmente através de marcas e pistas de sentidos sociais.

Referências bibliográficas

Fausto Neto, Antônio. Contratos de leitura: entre regulações e deslocamentos. In: Diálogos Possíveis, (FSBA), v.6, 2007.

___. Fragmentos de uma <<analítica>> da midiatização. Revista Matrizes. São Paulo: ECA/USP, ano 1, nº 1, p. 89-105, 2007.

Lévy, P. O Que É O Virtual? São Paulo, Editora 34, 1996.

Lemos, A. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre, Sulina, 2002.

Machado, A. 1995. A arte do vídeo. 3ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense

Martin, Marcel. A linguagem cinematográfica. Lisboa: Dinalivro

Morán, J.M. O Vídeo na Sala de Aula. In.: Comunicação e Educação. São Paulo: Moderna, v. 1, p. 27-35, jan-dez 1995.

Martín-Barbero, Jesús. Secularizacion, desencanto y reencanmiento messmediatico. Diálogos de la Cominicación. Lima: Felafacs, n°41, 1995.

Matuck, A. 1995. O Potencial Dialógico da Televisão. São Paulo, Annablume, 310p.

Mcluhan, M. Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem. São Paulo, Cultrix, 1964.

Minayo, Maria Cecília de Souza. Quantitativo-qualitativo: oposições ou complementaridade? Rio de Janeiro [s.n.], 1993.

Peruzzolo, Adair C. Mídia e Ambiências Audiovisuais: tela, a instância dos agenciamentos. In: III Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação – III SIPECOM, 2007, Santa Maria. Mídias e Ambiências Audiovisuais, 2007.

Rodrigues, Adriano D. Estratégias de Comunicação. Lisboa: Presença, 1990.

___. "O dispositivo de enunciação". In:___. Comunicação e Cultura: A experiência cultural na era da informação. Lisboa: Presença, 1994, p.141– 56.

Verón, Eliseo. "Televisão e política: história da televisão e campanhas presidenciais". In: NETO, Antonio F; RUBIM, Antonio A. C; VERÓN, Eliseo. Lula presidente: Televisão e política na Campanha Eleitoral. São Paulo: Hacker, São Leopoldo, RS, Unissinos, 2003.

Vizeu, Alfredo. A produção de sentidos. In:___. O lado Oculto do telejornalismo. Florianópolis: Calandra, 2005.

Biografía

Sibila Rocha. Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal de Santa Maria (1975), Mestre em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999) e Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2004). Atualmente é professor adjunto no Centro Universitário Franciscano. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase nos processos de significação, atuando principalmente nos seguintes temas: estratégias de discurso, discurso midiático, discursividades, representação, identidade e avaliação. É líder do grupo de pesquisa/Cnpq: Comunicação e Processos Socioculturais. É avaliadora do INEP para instituições, cursos e EAD.

Morgana Machado. Jornalista formada pela UFSM em 2005, mestre em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia Social pela UFSM (2014), especialista em Comunicação e Projetos de Mídia (UNIFRA), especialista em Gestão Pública (UFSM). Professora do Centro Universitário Franciscano, nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Apresentadora do programa UNIFRA ENTREVISTA, que vai ao ar pela TV institucional UNIFRA. Pesquisadora sobre percepção e consumo ligados às temáticas, práticas, mercados, releituras e discursividades em torno do luxo e seus impactos na sociedade contemporânea.

Lei de Acesso à Informação Brasileira e a Transparência Ativa: o caso do Instituto Federal de Roraima e da Universidade Federal de Roraima

Instituto Federal de Roraima

Tatiana Costa Rosa
tatyrosaa@gmail.com

Universidade Federal de Roraima

Leila Adriana Baptaglin
leila.baptaglin@ufrr.br

Resumen

En Brasil, la Ley n° 12.527/2011, conoce el acceso a la información (LAI) ha evolucionado en el cumplimiento de sus obligaciones, donde el acceso es vista como una regla y el secreto la excepción. Sin embargo, en el extremo norte del país, específicamente en el estado de Roraima se puede ver que una ruta aún no se ha seguido para la plena aplicación de la ley. Con el fin de dar los primeros pasos en la búsqueda de respuestas sobre el progreso de la implementación de LAI en Roraima, se seleccionaron dos instituciones públicas federales dedicados a la educación: el Instituto Federal de Roraima (IFRR) y la Universidad Federal de Roraima (UFRR) el cual tuvo como objetivo evaluar el estado actual de transparencia activa, previstos en los artículos 7 y 8 del Decreto nº 7724/2012 regula la LAI. Buscamos lo tanto presentar los avances y dificultades de estas dos instituciones en la implementación de LAI.

Palabras clave:

Acceso a la Información; Transparencia activa; Instituto Federal de Roraima; Universidad Federal de Roraima; Educación.

Abstract

In Brazil, Law nº 12.527/2011, known as access to information (LAI) has evolved in fulfilling its obligations, where access is seen as a rule and the exception secrecy. However, in the far north of the country, specifically in the state of Roraima you can see that a route has yet to be followed for the full implementation of the law. In order to give the first steps in the search for answers on the progress of implementation of LAI in Roraima, we selected two federal public institutions dedicated to education: the Federal Institute of Roraima (IFRR) and the Federal University of Roraima (UFRR), which aimed to assess the current status of active transparency, contemplated in Articles 7 and 8 of Decree nº. 7724 / 2012 regulates the LAI. We seek thus to present the progress and difficulties of these two institutions in the implementation of LAI.

Keywords:

Access to Information Act; Active transparency; Federal Institute of Roraima; Federal University of Roraima; Education.

Resumo

No Brasil a Lei nº 12.527/2011, conhecida como acesso à informação (LAI) vem evoluindo no cumprindo de suas obrigações,

onde o acesso passa a ser visto como regra e o sigilo exceção. Contudo, no extremo norte do país, especificamente no Estado de Roraima é possível observar que um percurso ainda tem de ser trilhado para a implantação total da Lei. Com o intuito de darmos os primeiros passos na busca por respostas sobre o andamento da implantação da LAI em Roraima, selecionamos duas instituições públicas federais voltadas à educação: o Instituto Federal de Roraima (IFRR) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde objetivamos averiguar a atual situação da transparência ativa, contemplada nos Artigos 7º e 8º do Decreto nº 7.724/2012 que regulamenta a LAI. Buscamos assim, apresentar os progressos e dificuldades destas duas instituições na implantação da LAI.

Palavras-chave:

Lei de Acesso à Informação; Transparência Ativa; Instituto Federal de Roraima; Universidade Federal de Roraima; Educação.

Introdução

A busca pelo direito ao acesso à informação e a transparência na administração pública sempre foram temas de discussões e questionamentos. No cenário brasileiro este tema é tratado pela primeira vez, no ano de 1988, no art. 5º da Constituição Federal Brasileira. Concomitantemente e isto, surge a era digital que vivenciamos atualmente, onde as tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem um papel fundamental na forma como o Estado desempenha os deveres a ele pertinentes, colaborando, consequentemente com o funcionamento do governo. Deste modo, podemos considerar as ferramentas tecnológicas como importantes aliadas na busca do cidadão por exercer seus direitos de acesso à informação.

Com relação a garantir os direitos dos cidadãos, desde 2011 há no Brasil a Lei nº 12.527, conhecida como Lei acesso à informação brasileira (LAI) vem evoluindo no cumprimento de suas obrigações e colaborando com a transparência e o acesso às informações públicas, onde o acesso passa a ser visto como regra e o sigilo como exceção.

Esta Lei traz alguns aspectos importantes em relação à forma como deve ser implantada a transparência pública no Brasil. Entre eles, investigam-se nesta pesquisa os artigos 7º e 8º do Decreto nº 7.724 que a regulamenta. Sendo que ambos os artigos abordam sobre a disseminação da informação pública em meio eletrônico.

Contudo, no extremo norte do país, especificamente no Estado de Roraima, é possível observar que o acesso e a transparência vêm evoluindo gradativamente. Neste sentido, com o intuito de dar os primeiros passos no estudo sobre a transparência ativa no Estado de Roraima, aliando a análise teórica e prática, a presente pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: "De que modo está sendo implantada a transparência nos portais eletrônicos do Instituto Federal de Roraima (IFRR) e na Universidade Federal de Roraima (UFRR)?" Tal questionamento nos remete ao objetivo geral desta pesquisa: verificar aspectos acerca da implantação da LAI nos portais eletrônicos do Instituto Federal de Roraima e na Universidade Federal de Roraima.

Deste modo, buscamos apresentar a evolução acerca do direito ao acesso à informação e da transparência na gestão pública brasileira e, verificar a existência de indicadores de transparência ativa nos portais eletrônicos das duas instituições investigadas.

Lei de acesso à informação brasileira

Somente no ano de 2011 que o Brasil passa a ter uma Lei específica voltada a temática acesso à informação. A Lei nº 12.527 - (LAI) foi sancionada pela Presidente do Brasil no dia 18 de novembro de 2011 e passou a vigorar em 16 de maio de 2012, por meio do Decreto nº 7.724, tendo como propósito afirmar o direito fundamental de acesso dos cidadãos às informações públicas brasileiras. De acordo com Jardim (2012) a LAI "[...] consagrou os princípios do direito à informação e do dever da administração pública na gestão e acesso a documentos, sucedida por dispositivos legais regulamentadores que jamais foram implementados".(p.18).

No Art. 10º da LAI está estabelecido que "Qualquer interessado poderá apresentar pedido de acesso a informações aos órgãos e entidades [...], por qualquer meio legítimo, devendo o pedido conter a identificação do requerente e a especificação da informação requerida".

De modo que as informações podem ser solicitadas por qualquer "meio legítimo", ou seja, podem ser requisitadas por meio de: telefone, portais eletrônicos, carta, e-mail, ou mesmo pessoalmente, e não mais apenas nos órgãos responsáveis e nos arquivos como ocorria antes da LAI ser promulgada.

Outro aspecto que se destaca na LAI diz respeito ao grau de sigilo e aos prazos de guarda dos documentos. Conforme é possível observar no quadro 1:

Grau de sigilo	*Antes da LAI*	*Com a LAI*
Ultrassecreto	30 anos	25 anos
Secreto	20 anos	15 anos
Confidencial	10 anos	-
Reservado	5 anos	5 anos

Quadro 1 – Prazos de guarda dos documentos antes e após a promulgação da LAI
Fonte: elaboração própria baseada na legislação.

Se comparado aos demais países, os indicadores de transparência no Brasil são positivos. Um dos grandes aliados do Brasil para a promoção da transparência e do avanço na consolidação da implantação da LAI é a governança por meio eletrônico, contando fundamentalmente com os portais eletrônicos.

1.1 Portais eletrônicos, transparência passiva e transparência ativa

Desde a década de 1990 muito já se falava na implantação da governança eletrônica (e-gov) no país, isto significa, disponibilizar informações públicas em portais eletrônicos dos órgãos do governo. Entretanto é em janeiro do ano de 2000 que o e-gov surge efetivamente, e começa a ser implantado em outubro do mesmo ano. Em dezembro de 2009, surge uma instrução normativa de comunicação social, que define alguns procedimentos a serem adotados por instituições e órgãos do Poder Executivo Federal, entre eles, a inserção da barra de identidade visual do Governo Federal na Internet em seus portais eletrônicos.

No atual cenário brasileiro, dois anos após a promulgação da LAI, um exemplo de transparências passiva e ativa que podemos salientar é o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) e o Portal da Transparência do Governo Federal Brasileiro. O primeiro portal eletrônico trata-se da transparência passiva, pois permite que qualquer cidadão realize pedidos de acesso à informação e acompanhe todo o processo virtualmente. Quando não é fornecida a informação, o e-SIC deve apresentar uma justificativa plausível e o cidadão pode recorrer. Já o segundo portal eletrônico diz respeito à transparência ativa, pois possibilita ao cidadão ter acesso às informações sobre a execução orçamentária de todos os órgãos e instituições que estejam inseridos no âmbito público federal.

Considerando que o IFRR e a UFRR são instituições importantes do Estado de Roraima, e que possuem um papel de intermediárias na relação entre a sociedade e a informação, também estão diretamente envolvidas pelos dispositivos da LAI e da promoção da transparência. De acordo com Rodrigues (2013, p. 425) as instituições de ensino "se inscrevem na mesma lógica de transparência exigida do estado", se fazendo necessário, deste modo, que sejam exemplos de transparência.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, exploratória, qualitativa. O critério para a escolha das instituições foi geográfico (pertencer ao Estado de Roraima), o âmbito (Federal) e o contexto que estão inseridas (Instituições de Ensino), sendo assim, as duas instituições selecionadas são: o Instituto Federal de Roraima (IFRR) e a Universidade Federal de do Roraima (UFRR).

Para a coleta dos dados, utilizou-se um check-list[1] (Quadro 02), onde se baseou no elaborado por Conrado e Silva (2012), que englobam os requisitos estabelecidos pelos artigos 7º e 8º do Decreto nº 7.724.

Dos dezoito requisitos dos respectivos artigos 7º e 8º, apenas um não foi investigado: o requisito VI do artigo 8º, por tratar-se da "autenticidade e integridade das informações disponíveis para acesso", sendo que não foi possível verificar se as informações disponíveis nos portais são autênticas e integras.

Todos os itens do check-list foram analisados nos portais eletrônicos das duas instituições selecionadas, nos quais se utilizou três siglas: (CT) para os itens contemplados totalmente no portal; (CP) para os itens contemplados parcialmente no portal e (NC) para os itens não contemplados no portal.

A análise dos portais eletrônicos ocorreu na primeira semana do mês de abril do ano de 2016, e todos os itens foram novamente revisados na primeira semana do mês de maio do ano de 2016. Os resultados obtidos foram analisados qualitativamente e quantitativamente, com o intuito de se obter uma melhor compreensão dos dados coletados.

Resultados obtidos

Após o levantamento e análise dos dados coletados os resultados encontrados serão apresentados a seguir, conforme mostra o quadro 2.

Requisitos/Intituições	*IFRR*	*UFRR*
Seção específica para o acesso à informação.	CT	CT
Uso da marca estabelecido pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (banner e barra de identidade).	CT	CT
Divulgação da estrutura organizacional, competências, legislação aplicável, principais cargos e seus ocupantes, endereço e telefones das unidades, horários de atendimento ao público.	CT	CT
Divulgação de programas, projetos, ações, obras e atividades, com indicação da unidade responsável, principais metas e resultados e, quando existentes, indicadores de resultado e impacto.	CT	CT
Divulgação de repasses ou transferências de recursos financeiros.	CT	CT

1 Gilbert de Landsheere na obra "Introduction à la Recherche en Éducation" define que um check-list consiste em uma folha de controle, que contém vários comportamentos ou traços, que tem como objetivo conduzir a uma observação sistemática.

Execução orçamentária e financeira detalhada	CT	CT
Licitações realizadas e em andamento, com editais, anexos e resultados.	CT	CT
Remuneração e subsídio recebidos por ocupante de cargo, posto, graduação, função e emprego público, incluindo auxílios, ajudas de custo, jetons e quaisquer outras vantagens pecuniárias, bem como proventos de aposentadoria e pensões daqueles que estiverem na ativa, de maneira individualizada, conforme ato do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.	CT	CT
Respostas a perguntas mais frequentes da sociedade;	CT	NC
Contato da autoridade de monitoramento, telefone e correio eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão - SIC.	CT	NC
Formulário para pedido de acesso à informação.	CT	NC
Ferramenta de pesquisa de conteúdo que permita o acesso à informação de forma objetiva, transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão.	CT	CT
Gravação de relatórios em diversos formatos eletrônicos, inclusive abertos e não proprietários, tais como planilhas e texto, de modo a facilitar a análise das informações.	CT	CT
Possibilidade de acesso automatizado por sistemas externos em formatos abertos, estruturados e legíveis por máquina.	CT	CT
Divulgação em detalhes dos formatos utilizados para estruturação da informação.	NC	NC
Indicar instruções que permitam ao requerente comunicar-se, por via eletrônica ou telefônica, com o órgão ou entidade.	CT	NC
Garantir a acessibilidade de conteúdo para pessoas com deficiência.	NC	NC

Quadro 2 – Gabarito geral do check-list.
Fonte: Elaboração da autora.

Por meio da análise dos portais eletrônicos foi possível observar que dos 17 requisitos selecionados, 11 foram contemplados totalmente pelas duas instituições; 4 foram contemplados totalmente somente pelo IFRR; 4 não foram contemplados somente pela UFRR, e 2 não foram contemplados por ambas as instituições. Ou seja, o IFRR contemplou totalmente 15 requisitos e não contemplou 2, enquanto a UFRR contemplou totalmente 11 requisitos e não contemplou 6.

Os requisitos 15 (trata sobre a divulgação em detalhes dos formatos utilizados para estruturação da informação dispostos nos portais eletrônicos) e o 17 (aborda sobre a garantia da acessibilidade de conteúdo no portal eletrônico para pessoas com deficiência) não foram contemplados nem pelo IFRR, nem pela UFRR. Sobre o requisito 15, vale salientar que os formatos mais utilizados em portais eletrônicos, que o próprio Governo Federal determina como padrões[2] e possivelmente as duas instituições adotam em seus portais são: as linguagens PHP, HTML, CSS e CMS. O resultado obtido neste requisito demonstra um esquecimento ou despreparo por parte de ambas as instituições em informar os formatos que estão sendo utilizados para estruturar as informações disponibilizadas em seus portais. Já o requisito 17, poderia vir a ser contemplado, por exemplo, com uma ferramenta utilizada para aumentar o tamanho da fonte dentro do próprio portal eletrônico, entre outros. O que é uma questão a ser investigada mais a fundo, sendo que nem o IFRR e nem a UFRR contemplou este requisito tão importante, voltado para a acessibilidade informacional de pessoas com deficiência.

2 Recuperado de http://epwg.governoeletronico.gov.br/guia-administracao.

Considerações finais

A presente pesquisa mostrou particularidades importantes a cerca da implantação da transparência ativa da LAI e do andamento da promoção da transparência no IFRR e na UFRR. Tomando-se como base os artigos 7° e 8° do Decreto n° 7.724. No que diz respeito aos portais eletrônicos das duas instituições selecionadas, pode-se observar que ambas as instituições vem adotando a maioria dos dispositivos de transparência ativa da LAI. Todavia, ao analisarmos os estudos encontrados sobre a implantação da LAI, especificamente o ranking da Escala Brasil Transparente realizado pelo IBGE em 2015, onde apresenta o Estado de Roraima em 23º lugar, com uma nota de 2,50 na escala de 10,0 pontos, fica o questionamento, se este resultado foi fruto da análise da implantação da LAI em outras instituições públicas de Roraima que ainda não investigamos, ou se em menos de 1 ano as Instituições progrediram notavelmente no quesito acesso à informação.

Como esta pesquisa trata do setor público vale ressaltar também que alguns fatores podem influenciar diretamente as instituições na implantação da LAI em seus portais eletrônicos, entre eles: recursos humanos qualificados, organização e tratamento prévio da informação antes de ser disponibilizada ao cidadão.

Por fim, mesmo com os resultados positivos obtidos, percebe-se que muito ainda deve ser realizado na busca pela implantação total da LAI no Estado, não somente no meio digital, mas também no meio analógico.

Bibliografia

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012. (2012). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7724.htm.

Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. (1991). Brasília. Recuperado de https://www.planato.gov.br/ccivil_03/leis/L8159.htm.

Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. (2011). Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm.

Brasil. (2016). *A Lei de Acesso à Informação Pública:* dimensões político-informacionais. Recuperado de http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/68/110.

Conrado, F.; Solva, R. (2012). *Lei de Acesso:* a experiência da UFRGS. Salvador, Brasil: V Congresso Nacional de Arquivologia.

Escala Brasileira de Transparência. (2016). Recuperado de http://relatorios.cgu.gov.br/Visualizador.aspx?id_relatorio=9.

Governo Eletrônico. (2016). Recuperado de http://www.governoeletronico.gov.br/o-gov.br/historico

Instituto Federal de Roraima. (2016). Recuperado de http://www.ifrr.edu.br/.

Jardim, J. M. (1999). *O acesso à informação arquivística no Brasil:* problemas de acessibilidade e disseminação. Mesa Redonda Nacional de Arquivos..

Padrões web em governo eletrônico e-pwg - guia de administração de sítios. Recuperado em 22 de abril de 2016 de http://epwg.governoeletronico.gov.br/guia-administracao.

Portal da transparência. (2016). Recuperado de http://www.portaltransparencia.gov.br/.

Rodrigues, G. M. (2016). *Indicadores de "Transparência Ativa" em instituições públicas:* análise dos portais de universidades públicas federais. Recuperado de http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/616.

Significado de checklist. (2016). Recuperado de http://www.significados.com.br/checklist/.

Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão (e-sic). (2016). Recuperado de http://www.acessoainformacao.gov.br/sistema/site/.
Universidade federal de roraima. (2016). Recuperado de http://ufrr.br/.

Biografia

Tatiana Costa Rosa - Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Arquivista do Instituto Federal de Roraima (IFRR). E-mail: tatyrosa@gmail.com.

Leila Adriana Baptaglin - Professora do Curso de Artes Visuais Licenciatura e do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Brasil. E-mail: leila.baptaglin@ufrr.br.

A Interface entre a Pedagogia de Projetos e a Educomunicação: uma parceria de sucesso[1]

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG

Silvana Malusá Baraúna
silmalusa@yahoo.com.br

Adriene Sttéfane Silva
adrienesttefane@gmail.com

Resumen

Este artículo busca estudiar y averiguar de que forma la Educomunicación asociada con la Pedagogía de Prollectos puede estimular nuevos saberes para superar las barreras de la universidad y contribuir para la formación y la práctica del profesor de educación básica. Presentaremos un relato de experiencia dialogando con esa propuesta y discutiendo acerca del Taller Educom, realizado en el Unipam (Centro Universitario de Patos de Minas). Un Taller pensado y concebido para los estudiantes del curso de Pedagogía, con la intención de ofertar subsidios que formen y fomenten la utilización de prácticas de PP aliadas a la Educomunicación en la formación del docente para la Educación Básica.

Palabras-clave:

Pedagogía de Prollectos; Educomunicación; Formación del profesorado; Comunicación; Educación.

Abstract

This article seeks to study and find out how Educommunication in partnership with the pedagogy projects can stimulate new knowledge to overcome the barriers of the University and contribute to the formation and practice of school education teachers . We will present a case of studies in dialogue with this proposal and discussing about the Workshop held at Educom, Unipam (Centro Universitário de Patos de Minas). A workshop conceived and designed for students of pedagogy course, in order to offer subsidies that form and encourage the use of PP Educommunication in teaching training to the basic education.

Keywords:

Pedagogy Projects; Educommunication; Teacher training; Communication; Education.

Resumo

Este artigo busca estudar e averiguar de que forma a Educomunicação em parceria com a Pedagogia de Projetos pode estimular novos saberes para transpor as barreiras da universidade e contribuir para a formação e a prática do professor da educação básica. Apresentaremos um relato de experiência dialogando com essa proposta

1 Este trabalho foi apresentado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

e discutindo acerca da Oficina Educom, realizada no Unipam (Centro Universitário de Patos de Minas). Uma Oficina pensada e concebida para discentes do curso de Pedagogia, com o intuito de ofertar subsídios que formem e fomentem a utilização de práticas de PP aliadas à Educomunicação na formação docente para a Educação Básica.

Palavras-Chave:

Pedagogia de Projetos; Educomunicação; Formação Docente; Comunicação; Educação.

Introdução

Atualmente novas demandas educacionais são suscitadas, devido principalmente ao desenvolvimento de processos comunicacionais intensificados pelo desenvolvimento e disseminação das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação, que balizam e fomentam o processo de Globalização. Atinente a tal perspectiva a PP - Pedagogia de projetos propõe um processo de ensino e aprendizagem que valorize a aprendizagem significativa por meio da interação do discente com seu contexto social.

Outra proposta pedagógica que fomenta os processos educacionais a partir da aproximação com os processos comunicacionais e com a aprendizagem colaborativa pautada na cidadania e vivência sócio-cultural é a Educomunicação. Uma interface entre a comunicação e a educação que possibilita a criação e manutenção de ambientes educativos que propicie a humanização das práticas educacionais e do exercício da cidadania, por meio de espaços comunicativos abertos e democráticos.

Com propostas metodológicas e pedagógicas pautadas em diretrizes voltadas para a formação de cidadãos críticos e protagonistas dentro não só dentro contexto de ensino e aprendizagem, mas no seu entorno como um todo, a PP e a Educomunicação se aproximam à medida que oferecem aos sujeitos possibilidades de interação e mediação de práticas educativas, via novas ferramentas, que consolidem não só conteúdos do currículo escolar formal, mas também debates e temáticas geradas pelo viver em sociedade.

Para o sucesso desse paradigma educativo, deve-se atentar à prática docente, uma vez que neste contexto o educador assume o papel de mediador. Assim essa prática não se deve limitar a transmissão de informação, mas sim a uma contextualização das propostas da PP e da Educomunicação, para que as mesmas tornem-se significativas, e que todos os sujeitos se reconheçam como membros ativos dentro desse ambiente educacional.

Para tanto o presente artigo tem como intuito refletir acerca das seguintes questões: Como pensar a Pedagogia de Projeto conectada a Educomunicação na prática do docente universitário? De que forma essa prática pode transpor as barreiras da universidade contribuindo com os professores da Educação básica? Assim temos como premissa estudar de que forma a Pedagogia de Projetos pode estar conectada com a Educomunicação, visando sinalizar pistas para que essa junção possa transpor as barreiras da universidade e contribuir para a formação e a prática do professor da educação básica.

Dialogando com essa proposta será analisado a Oficina Educom, uma oficina pensada e concebida para discentes do curso de Pedagogia, com o intuito de ofertar subsídios que formem e fomentem a utilização de práticas de PP aliadas à Educomunicação na formação docente para a Educação Básica.

Os conceitos: pedagogia de projetos e educomunicação

A Pedagogia de Projetos surge como uma alternativa as práticas tradicionais consideradas obsoletas e anacrônicas no século XX. Filósofos norte-americanos que se opunham a

rigidez curricular e práticas de ensino pautadas somente na repetição e memorização formularam uma nova proposta que valorize o contexto social do indivíduo para sua formação, bem como a necessidade de uma pedagogia que forme pessoas ativas e críticas.

Ancorado a essa concepção Baloi (2012) declara que Dewey considerava que a Educação se firmava como fator de extrema relevância para consolidação desse ideal democrático da sociedade. Só ela seria teria competência para assegurar um espaço democrático que atendesse as diferentes classes sociais e propunha uma metodologia pautada no interesse e experiência do indivíduo. Acreditava na capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. Assim, estaria garantida a democratização e inserção de valores como a liberdade, a solidariedade e a igualdade de oportunidades na sociedade; elemento fundamental no processo ensino aprendizagem, premissa essa da PP.

Silva e Tavares (2010) defendem que a pedagogia de projetos denota e estimula mudanças no perfil profissional e postura pedagógica. Além de oportunizar ao aluno novas formas de aprendizagem, exercita o processo de interação dos alunos oportunizando a troca de experiências educativas e dinamizando diferentes práticas. Como consequência, é possível viabilizar possíveis resoluções de situações/problemas, nas quais o estudante pode opinar, sugerir e criticar de forma positiva, ou seja, se tornar um sujeito cultural; colaborando dessa forma, para mudanças significativas no processo ensino aprendizagem. Da mesma forma em que colabora para a formação de cidadãos autônomos, independentes e participativos na sociedade.

Consoante a isso e ao processo de globalização trouxe a expansão aos meios de comunicação nas últimas décadas revolucionando as relações com a informação, com o trabalho, a maneira como nos relacionamos e também como aprendemos e ensinamos. Eis que um novo desafio se apresenta a escola, frente a esse novo cenário, pois há várias formas de difusão de saberes e isto implica em modificar as formas de aprender esses saberes. A mudança pedagógica está relacionada com as raízes mais profundas na educação e na emergência de novos paradigmas educacionais. Neste contexto significativo se apresenta a educomunicação.

A educomunicação nasceu ancorada em duas áreas que já estão consolidadas: educação e comunicação e vem se constituindo como um novo campo de produção de conhecimento. No contexto atual a Educomunicação vem sendo amplamente discutida e estudada, dando origem inclusive a cursos de Graduação e Especialização na área. Nesse sentido, a educomunicação aborda diversas temáticas, tais como o uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs na educação, ou ainda os métodos de gerenciamentos dos fluxos de comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Soares (2000) agrega às práticas educativas os sistemas de comunicação com o principal objetivo de criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos criando ambientes abertos e democráticos Neste âmbito, abre espaços para o diálogo, conhecimento crítico e criativo, solidário e cidadão. Dessa forma, integra a criação de ecossistemas de comunicação, possibilitando novas formas de colaboração a fim de trabalhar as diversas modalidades de linguagens nos espaços educativos.

Integra propostas e consolida-se como um campo de mediações que vem se firmando principalmente na América Latina, fortalecendo essa inter-relação entre a comunicação e a educação objetivando abrir espaços para diálogo, conhecimento crítico e criativo, solidário e cidadão. É fundamental despertar a consciência de que a tecnologia/educomunicação não ocorre apenas no âmbito escolar, abrange inclusive os meios de comunicação e a família.

Soares (2011) defende uma mudança emergente na educação em nossa sociedade e para que haja essa transformação se faz necessário um engajamento dos educadores, administradores, pais e alunos a fim de fortalecer esse processo. O professor exerce um papel preponderante nessas ações educativas e necessita de formação para apropriar-se das melhores formas de utilizá-las em sala de aula.

A interface: comunicação e educação

Como um campo de convergência entre a Comunicação e a Educação a Educomunicação se propõe a suscitar novas propostas de interação e diálogo. Nesse sentido, as práticas educomunicativas se apresentam como meios de proporcionar uma relação dialógica entre os diversos sujeitos envolvidos nos processos educomunicativos.

Em sua gênese as práticas educomunicativas devem ser pensadas sob os pilares da democracia e da aprendizagem colaborativa, dessa forma o sentimento de pertencimento e colaboração será sistematicamente compartilhado entre os indivíduos pertencente ao ecossistema comunicativo, fortalecendo a identidade do projeto e o comprometimento com a proposta. (SOARES, 2011)

Cumpre salientar que o ecossistema comunicativo é a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, juntamente com o conjunto de ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. São espaços abertos para toda a comunidade sentar, dialogar e discutir questões de interesses de todos, usando recursos tecnológicos, sempre que possível, para potencializar essas relações (SARTORI; SOARES, 2011).

Dessa forma, propõem se a consolidação da democracia participativa e a integração social. É a busca da descentralização de vozes, do diálogo, da interatividade, visando equilíbrio e harmonia dentro da diversidade, para um ambiente saudável comunicacional, através de fluxos comunicativos positivos.

Assim as práticas educomunicativas possibilitam de forma mais efetiva a ação e avaliação coletiva das práticas pedagógicas. Propõe um protagonismo, onde os sujeitos midiáticos ativos são responsáveis pela construção e manutenção de práticas pedagógicas pautadas na cidadania, na gestão democrática da comunicação e uso criativo das mídias.

I Oficina Educom

A I Oficina Educom foi pensada e concebida a partir de uma proposta de estudos acerca dos ecossistemas educomunicativos, durante a disciplina de Educomunicação do programa de Pós-graduação Tecnologia, Comunicação e Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Ao estudar os conceitos referentes à aprendizagem colaborativa e significativa como pilares dos processos educomunicativos, percebemos que essas premissas se aproximavam da proposta pedagógica da Pedagogia de Projetos. Nesse sentido, verificamos ainda, que a Educomunicação poderia contribuir com as práticas da PP no cotidiano educacional.

Dessa forma, foi formatada uma proposta de atividade acadêmica que possibilitasse a disseminação dos conceitos ligados a Educomunicação e a PP, aos discentes do curso de Pedagogia do Unipam, uma vez que o estudo da PP faz parte do currículo do Curso, mas as propostas da Educomunicação não eram contempladas pelos conteúdos curriculares.

A I Oficina Educomun foi realizada no Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, no dia quinze de maio de 2015. Foi ministrada pelas alunas do Mestrado de Tecnologias, Comunicação e Educação linha de pesquisa, Mídias Educação e Comunicação para os discentes do Curso de Pedagogia na semana acadêmica que ocorre anualmente.

O tema da oficina engloba: “Blogs: Estimulando a formação de ecossistemas educomunicativos” através deste tema foi realizada primeiramente uma introdução sobre os principais conceitos da educomunicação no ambiente educacional e o quanto ela torna a aprendizagem colaborativa e dinâmica. O recurso tecnológico trabalhado na oficina foi a construção de um Blog Educomunicativo. Os participantes foram instruídos em como manusear a ferramenta e principalmente aplicando o seu potencial educomunicativo. Para o desenvolvimento dos blogs podem ser utilizadas ferramentas livres, ou seja, sem a necessidade de adquirir licença: o Wordpres foi a ferramenta utilizada como prática nesta oficina.

Diante destes fatos os processos da oficina se fundamentaram em uma primeira etapa de conhecimento do termo: Ecossistemas Educativos onde serão enfatizados os resultados dos processos educativos, a segunda etapa se deu pelo estímulo do raciocínio através da prática de desenvolvimento de um blog e a terceira etapa de aplicação deste blog na prática docente através de atividades educomunicativa, aliada a PP.

Dessa maneira, os blogs contribuem verdadeiramente para a construção de um ecossistema comunicativo nas escolas, uma vez que ampliam esses espaços de troca, cooperação e encontro entre os sujeitos. É realmente necessário transcender a visão de blogs como meros dispositivos de compartilhamento e publicação de informações, mas a compreensão desses modelos de ecossistemas como uma necessidade pedagógica e modelo instrumental e tecnológico importantíssimo no processo ensino aprendizagem fundamentado numa visão dialógica da formação humana.

Logo, a tecnologia em si significa pouco se a prática pedagógica desenvolvida não for educomunicativa, se faz necessário criar espaços de colaboração e construção coletiva, por isso entendemos que a interação entre a PP e Educomunicação é de suma importância não só para a criação, mas também para a manutenção de espaços educativos altamente produtivos. Assim é fundamental que os docentes, sobretudo da Educação básica estejam preparados para mediar e fomentar tais ações pedagógicas.

Conclusões

A Educomunicação aliada à Pedagogia de projetos oportuniza a construção de novos saberes, potencializa a autoestima, desenvolve a criatividade, assim como, motiva novas criações. Nesse ínterim, a educação integra novas propostas educacionais, proporcionando uma melhor relação social no meio educativo. Colabora para que os alunos assumam uma postura dinâmica neste processo, adotando atitudes de respeito e responsabilidade e como resultado, tornando-as mais ativas, críticas e participativas na sociedade.

Deste modo, o papel do professor é de suma importância porque estabelece a função de facilitador deste processo. É ele quem viabiliza ações e fornece suporte necessário para que os educandos possam interagir, refletir, criar, solucionar, apresentar ideias e sugestões, além de respeitar a opinião do outro. Por meio das experiências pessoais o aluno se torna capaz de estabelecer um paralelo daquilo que já conhece com o conhecimento que está sendo construído. Como ferramenta educomunicativa, os blogs escolares colaboram para a disseminação e compartilhamento dos temas abordados em sala de aula. Este espaço permite aos alunos a veiculação das produções permitindo a troca de ideias entre os professores e alunos, possibilitando e oferecendo todas as vantagens dos ambientes virtuais na busca da construção coletiva do conhecimento.

Assim sendo, a Pedagogia de Projetos aliada à Educomunicação por meio dos recursos midiáticos, oferece ferramentas necessárias que contemplem essa interface entre comunicação e educação. Os Blogs tornam-se um recurso de suma importância para viabilizar ações que abarquem toda essa dinâmica. Dessa forma, oportuniza-se tanto a professores quanto alunos, uma participação ativa e efetiva nesse processo, permitindo comunicar, compartilhar, consolidar, ampliar e formular novos conhecimentos.

Referências

BALOI, J. A. (2012). A Contribuição de John Dewey para a Educação: Uma Reflexão sob Ponto de Vista da Educação em Moçambique. [VERSÃO ELETRÔNICA] Consciência. 2015

CARVALHO, A. A. (2008). Manual de ferramentas da web 2.0 para professores. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

CITELLI, A. O., COSTA, M. C. C. (2000). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Ed. Paulinas.

SANTOS, J. A.; GROSSI, M. G. R.; PAREIRAS, M. (2015) O blog como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. [Versão eletrônica]. Revista Lugares de Educação Bananeiras/PB, (Vol 4, n.8, pp.92-109).

SARTORI, A.S; SOARES, M.S.P. (2005). Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, 5, 2005, Recife. Anais eletrônicos. Recife: USP.

SILVA, L. P; TAVARES H. M. (2010). Pedagogia de Projetos: Inovação no campo educacional. Disponível em < http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/16-Pedagogia.pdf> Acesso em: 21 de julho de 2015

SOARES, I. O. (2011). Educomunicação um campo de mediações.

Biografia

Adriene Sttéfane Silva possui graduação em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (2008). Especialização em Gestão Escolar: Inspeção, Orientação e Supervisão Pedagógica, pelo Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente atua como docente nos Cursos de Administração e Direito e como Designer Educacional no Núcleo de EaD do Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM. É mestranda do programa de Mídias e Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (Mestrado Profissional), Linha de Pesquisa "Mídias, Educação e Comunicação. É membra do grupo de pesquisa Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: saberes e práticas educativas, cadastrado no CNPq e certificado pela UFU. E-mail para contato: adrienesttefane@gmail.com

Silvana Malusá Baraúna é possui Graduação em Pedagogia, com habilitações em Educação Infantil e Administração Escolar (1990), Mestrado em Filosofia da Educação (1994) e Doutorado em Educação (2000) pela UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Doutorado em Educação / Formação de Professores, pela UCP -Universidade Católica de Petrópolis (2011). Professora Associada III da Universidade Federal de Uberlândia UFU/MG; atuante na Faculdade de Educação - FACED, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado Acadêmico), Linha de Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas"; e no Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (Mestrado Profissional), Linha de Pesquisa "Mídias, Educação e Comunicação. Líder do Grupo de Pesquisa, Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: saberes e práticas educativas, cadastrado no CNPq e certificado pela UFU.

Narrativa Transmedia, como herramienta de integración en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad del Quindío en Colombia

Universidad del Quindío, Colombia

Bibiana Magaly Mejía Escobar
bibianamejia@uniquindio.edu.co

Lina María León Cárdenas
lmleonc@uniquindio.edu.co

Julián Enrique Páez Valdez
jepaez@uniquindio.edu.co

Resumen

Las narrativas transmedia son herramientas propias de los nuevos escenarios educativos, por consiguiente, se hace necesariopensar en el uso adecuado y responsable de dichos dispositivos en las prácticas educativas de los nativos y migrantes digitales.

Para esta investigación se utilizó el estudio de caso, realizando un diagnóstico enfocado a la integración de los medios de comunicación y las TIC dentro de los currículos académicos de los docentes del programa de Comunicación Social Periodismo de la Universidad del Quindío en Colombia.

Concluyendo que es evidente que las narrativas transmedia, están inmersas en la cotidianidad de las personas, conformando lo que se conoce como virtualidad o era digital, pero no es suficiente hablar de estos conceptos, es necesario considerar el papel que juegan estas herramientas dentro de la formación profesional de los estudiantes de periodismo, además del uso que los docentes dan a estos elementos para contribuir al desarrollo cognitivo y gestión del aprendizaje colaborativo de los alumnos.

Por ello se hace indispensable que los docentes se formen en una cultura digital y que aprendan a introducir y combinar en sus métodos de enseñanza, lo tradicional de la educación con la novedad que ofrece el mundo de la transmedia.

Palabras clave:

Narrativa, Transmedia, Aprendizaje colaborativo, cultura digital, prácticas educativas

Summary

The transmedia narratives are typical of the new educational scenarios, therefore, it is necessary to think of the proper and responsible for such devices in the educational practices of the natives and digital immigrants use tools.

The case study was used for this research, making a diagnosis focused on the integration of media and ICTs within school curricula of teachers of Social Communication Journalism program at the University of Quindio in Colombia.

Concluding that it is clear that transmedia narratives, are immersed in the daily life of people, forming what is known as virtual or digital era, but it is not enough to talk about these concepts, it is necessary to consider the role of these tools within the vocational training for journalism students, and the use that teachers give these elements contribute to cognitive development and management of collaborative student learning.

Therefore it is essential that teachers be trained in a digital culture and learn to introduce and combine their teaching methods, traditional education with the innovation offered by the world of transmedia.

Keywords:

Narrative, transmedia, Collaborative learning, digital culture, educational practices.

Resumo

As narrativas transmídiasão típicas dos novoscenários de ensino, portanto, é necessário pensar o bom e responsável por tais dispositivos naspráticas educativas dos nativos e imigrantesdigitaisusamferramentas.

O estudo de caso foi utilizado para esta pesquisa, fazerum diagnóstico focadonaintegração das mídias e das TIC nos currículos escolares dos professores do programa de JornalismoComunicação Social naUniversidade de QuindionaColômbia.

Concluindo que é claro que transmídia narrativas, estãoimersosna vida diária das pessoas, formando o que é conhecido como era virtual ou digital, mas não é o suficiente para falar sobre essesconceitos, é necessário considerar o papel dessasferramentas dentro do formaçãoprofissional para estudantes de jornalismo, bem como a utilização que os professoresdãoestes elementos contribuem para o desenvolvimento cognitivo e gestão da aprendizagem dos alunos colaborativo.

Por isso, é essencial que os professoressejamtreinadosemuma cultura digital e aprender a introduzir e combinar os seus métodos de ensino, a educação tradicional com a inovaçãooferecida pelo mundo da transmídia.

Palavras chave:

Narrativa; transmedia; aprendizagem colaborativa, cultura digital, práticas educativas

Introducción

Para el desarrollo de esta investigación es fundamental conocer la situación particular en la Universidad del Quindío en donde las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y los medios de comunicación llegan para incorporarse en los espacios académicos. De allí surge un nuevo proceso de adaptación para los docentes, pues si bien es constante el uso de estas herramientas pedagógicas y tecnológicas, es claro que aún falta mucho para poder hablar de cultura digital, ya que los estudiantes dan un uso quizá incorrecto a estas herramientas, en el momento en que las emplean para el ocio y no para la parte educativa. Es allí donde el papel del docente es fundamental a la hora de formar al estudiante en una cultura digital donde se dé el uso educativo adecuado y necesario para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

En las aulas de clase de la Universidad del Quindío el docente se convierte en ficha clave para la formación integral y profesional de los estudiantes. Con la llegada de las TIC y los medios de comunicación aparecen nuevos retos para el docente: por un lado dar las directrices del espacio académico y por otro abordar los nuevos elementos tecnológicos que llegan a integrarse al aula de clase. Es necesario que el docente aprenda a combinar estos dos métodos de enseñanza puesto que es claro que los estudiantes están sumergidos en una era

digital sobre la cual algunos docentes aún no tienen suficiente claridad y manejo. Es por esto que deben considerar la posibilidad de mezclar lo tradicional de la enseñanza con las nuevas herramientas tecnológicas, de tal manera que el estudiante no pierda esa interacción con el conocimiento y se fortalezcan sus habilidades de aprendizaje a través de estas nuevas pedagogías tecnológicas y educativas.

Es claro que esta investigación aportó al conocimiento de la línea de investigación y al campo de investigación en el área de la comunicación social y el periodismo, ya que permitió reflexiones educativas en cuanto a la aplicación de herramientas dentro del aula de clases y el manejo que los docentes dan a estas a través de sus cátedras en el Campus universitario.

La universidad goza de muy buena capacidad tecnológica instalada, representada en equipos, redes y software. Cada vez se avanza más hacia la consolidación de la infraestructura que posibilita la participación en la red. Superada esta parte técnica, los problemas son otros y se expresan en las siguientes cuestiones: ¿Qué hacer con la infraestructura instalada? ¿Cuáles son las prácticas docentes y los procesos emergentes? ¿Para qué todos estos recursos? ¿Cómo aprovecharlos? ¿Cuáles son las estrategias de apropiación? ¿Cuáles son los impactos de estos fenómenos sobre los procesos de transmisión y construcción de conocimiento?

De acuerdo con esto, se resalta que la presente investigación contribuye a la formación de espacios tanto educativos como sociales, en cuanto que los docentes utilizan y adaptan las herramientas tecnológicas a los diferentes contextos en los que se desenvuelven (familia, amigos, aula de clase). Además permiten que estos apliquen nuevas formas de interacción y comunicación independientemente del espacio en el que se encuentren.

Este proyecto presentó una mejor definición en cuanto a los conceptos de nuevas tecnologías de la comunicación y la educación –TIC- y los medios de comunicación masivos. A su vez permitió el estudio del ambiente académico en cuanto a la planta docente de la Universidad del Quindío con el fin de conocer la manera cómo estos toman parte de la nueva era de enseñanza a través de las herramientas tecnológicas que ofrece la globalización. Por tanto llevar a cabo esta investigación fue totalmente factible ya que se cuenta con el grupo de estudio que en este caso son los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío y además con la planta tecnológica disponible en el campus.

Marco teórico

Los primeros esfuerzos por definir la comunicación determinaron que se trataba de un proceso de transmisión de mensajes. En la actualidad, la Real Academia de la lengua define la comunicación como acción y efecto de comunicar o comunicarse / trato, correspondencia entre dos o más personas. La comunicación se da permanentemente y en todos los espacios, cuando se habla o en el silencio, con la mirada, con los gestos y movimientos, al llorar, al reír, al hacer lo correcto o no, al cumplir las normas o al romperlas, etc. Hoy los preocupados por el tema han confluido que la comunicación es un proceso activo por medio del cual las personas, en colectivo, elaboran construcciones a partir de referentes comunes, hay un intercambio de mensajes, se genera una serie de relaciones e interacciones y esto da como resultado la conformación de la cultura.

Primero fue lo análogo y luego lo digital, primero fue lo tradicional y luego lo alternativo. Primero fue el medio evolucionado, la manera de comunicar que el hombre tenía y luego fue la urgencia, la vertiginosidad y ambiciosa manera de comunicarse del hombre la que ha significado una acelerada evolución de los medios de comunicación.

Los medios crean una nueva lógica basada en una cultura 'populista', reafirmada en las expresiones, las prácticas y lo que sea más cercano la audiencia, sin importar su nivel de elaboración o su carencia de contenido. Lo realmente importante es construir un estilo ameno, cercano y superficial, en el cual no se dude de lo presentado y no se busque mayor profundi-

dad ni en los datos, ni en su presentación. Lo importante es la sintonía y el efecto inmediato y dependiente logrado en quienes reciben la información. (Pinzón, 2007, pág. 75)

La apocalíptica lectura de Pinzón ya reseñada en el párrafo anterior parece confirmar que la fuerza con que han evolucionado las maneras y los medios de comunicación es inversamente proporcional a la profundidad y responsabilidad como, en la mayoría de los casos, se emplean.

Los medios según Pinzón se constituyen gracias a la imposición de esta nueva lógica en espacios estratégicos de adecuación, reelaboración y resignificación de valores, conductas y necesidades identificadas en los individuos y, en consonancia, con la intención manifiesta en los entramados sociales. Este tipo de condiciones de uso y producción de los medios, permite hablar de una serie de contenidos sociales o intereses comunes y factores que hacen de los medios unas máquinas de signos, de sentidos y de valoraciones sobre el mundo, los hechos y los sujetos que en el participan. (Pinzón, 2007, pág. 75)

Los medios son pues máquinas de signos que producen millones de significados cada segundo, en diferentes direcciones. Asistimos a una telaraña virtual tejida a partir de los intereses de individuos que día a día van venciendo las barreras que anteriormente suponía hablar en una lengua distinta al otro, creer y pensar diferente o simplemente no habitar espacios geográficamente comunes.

La virtualidad fue la manera como los medios tradicionales recuperaron terreno, el terreno de los medios fue más amplio y se amplió el espectro de comunicaciones con que contaban los emisores y receptores. La virtualidad le dio paso a la comunicación alternativa y a la cara alternativa de la comunicación tradicional. En el caso de Colombia, la comunicación digital representó un significativo aumento en la última década, una creciente ola alternativa sedujo a los diferentes actores del proceso de comunicación.

En Colombia se realiza el estudio EGM, Estudio General de Medios que publica el comportamiento en cuanto a consumo de medios en Colombia que sigue afianzando la vertiginosa incidencia de los medios virtuales en los hábitos de los colombianos. Según el estudio la televisión ocupa el primer lugar en consumo con 94 (espectadores/día), seguido por radio 66 (oyentes/día), revistas independientes 42 (lectores/período de publicación), internet 41 (usuarios/día), prensa 35 (lectores/período publicación), revistas de prensa 20 (lectores/período de publicación), y cine 6 (espectadores/semana).

Por otra parte las redes sociales emergen como el detonante en los hábitos de comunicación mediática a nivel mundial. Las formas de intercambiar información encontraron en la razón para ese crecimiento exponencial experimentado en los últimos cinco años. Los individuos han incluido como formas de relacionarse, además del consumo, ser amigos, seguidores o fans de otras personas, grupos y marcas. Gracias a las redes sociales la comunicación se ha vuelto más interactiva y dinámica al momento de intercambiar información.

En lo directamente relacionado con la educación, es innegable que los dispositivos móviles, el acceso a banda ancha, la señal inalámbrica, entre otros, han revolucionado los sistemas de enseñanza – aprendizaje. De manera fluida o no, voluntaria o no, acertada o no, los docentes han tenido que mirar con menos desdén y temor los ambientes virtuales de aprendizaje para no sucumbir a una agresiva ola en cuya cresta nadan con evidente comodidad, seguridad y amabilidad los estudiantes. Esto sumado al necesario bilingüismo y lenguaje digital que han permeado las maneras de pensar, escribir, leer y hablar.

Poco ha avanzado el modelo educativo colombiano en ambientes virtuales de aprendizaje, hasta ahora se exponen como importantes logros el acceso a internet, la creación y administración de cuentas de correo, el intercambio de información a través de redes sociales, la creación de blogs, las referencias de sitios web como Youtube y la creación de cuentas en Twitter, pero falta mucho en la tarea de pensar y desarrollar contenidos que inviten al debate con altura, la negociación de ideas, la generación de proyectos transformadores y la higiene en el uso de las herramientas digitales. Hay una brecha cada vez más difícil de conciliar, los estudiantes van uno o más pasos adelante en uso y entendimiento de tecnología digital que sus maestros.

La presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad y en el sistema educativo es un dato innegable en los últimos años. Su impacto ha provocado una suerte de revolución en la economía, la política, la sociedad y la cultura, que transformó profundamente las formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir las identidades y de producir y hacer circular el conocimiento. Como lo señala Lev Manovich (2006).

Cuando el docente llega al aula de clases se enfrenta a un nuevo mundo donde tendrá que modificar la práctica docente involucrando las herramientas tecnológicas que se suman como valor agregado. Allí el deberá tener la capacidad de analizar el uso que el estudiante le dé a su herramienta para evaluar en una escala que tan productivo puede ser que el joven se apropie de dichos aparatos.

Dentro de los sistemas educativos de la región contamos con más de dos décadas de múltiples y ricas experiencias en materia de introducción de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de las veces, los programas y proyectos vienen empujados por una fuerte presión social y económica para que se incluyan las nuevas tecnologías en la educación.

El hecho de que la presión o motor fuera sobre todo externo a los sistemas educativos motivó, al menos inicialmente, que fueran pocos los planes de prospectiva que se plantearan una planificación a largo plazo de cambios en gran escala. Esto se debe, en gran parte, al ritmo acelerado de transformaciones que impusieron el tema aun antes de que pudiera ser procesado en proyectos que anticiparan futuros desarrollos. (Dussel, 1999)

Esta autora entra entonces a analizar cuál es la situación del sistema educativo en relación con la expansión de las nuevas tecnologías, y cómo se está respondiendo a los desafíos pedagógicos, sociales y culturales que estas presentan. Vienen aquí dos conceptos que hacen parte de esta nueva era, inicialmente hablamos de los “nativos digitales” que demuestran tanto en su manejo experto de las nuevas tecnologías como en la confianza que parecen tener en sus posibilidades y alcances. De igual modo se afirma que los adultos son “migrantes digitales”, que no entienden ni manejan los códigos que proponen los nuevos medios.

Por eso mismo, una de las discusiones que se plantean hoy día indica que una de las brechas digitales más importantes se manifiesta entre las generaciones. Así, la diferencia “generacional” sería más importante que las diferencias socioeconómicas, geográficas o culturales. Así, esta brecha digital se evidenciaría de manera particular en las escuelas, en donde el contacto intergeneracional es más cotidiano y masivo.

Creemos que el debate sobre las nuevas tecnologías y su impacto en el sistema educativo debiera partir de la responsabilidad de las políticas públicas, de los sistemas educativos y de los adultos respecto de los usos y prácticas que se producen en torno a ellas. La noción de responsabilidad (tanto de las instituciones involucradas como de las personas comprometidas en ellas) no implica autoría completa y unívoca de las acciones ni voluntad de control de todo lo que sucede, lo cual no solo se ha vuelto imposible en el marco de formas de producción y circulación de los saberes. Estamos ante un territorio inestable, enredado y muchas veces difuso, donde los conocimientos y las formas de adquisición de saberes se han descentrado y provienen de múltiples fuentes, muchas de ellas fuera del control de la escuela o la familia, todo lo cual vuelve más complejo el rol de cada uno de los actores.

La expansión de las TIC y su desembarco en la intimidad de los hogares privados han obligado a repensar el concepto mismo de “espacio público” y la forma en que se han pensado los lugares donde se han concentrado buena parte de los consumos culturales del presente siglo. La sostenida expansión de los medios y su instalación llevan a replantear la relación entre lo local y lo global, entre lo público y lo privado y entre lo individual y lo colectivo, espacios antes reservados para la vida familiar. (Dussel & Quevedo, 2010)

Estos complejos fenómenos de incorporación de una nueva aparatología y las consecuencias que ha tenido en algunas transformaciones en el hogar, nos hacen pensar que el territorio privado funciona hoy como un nodo de una red. Por supuesto, estos fenómenos

son muy diferentes según el grado de acceso y conectividad con que cuenten las personas (como también es muy diferente si consideramos el mundo rural y el urbano o la gran ciudad y la pequeña): varían los equipamientos hogareños, como varían también los usos del espacio íntimo de cada uno de los miembros de la familia. Pero sea como fuere, en mayor o menor medida, lo que podemos constatar es que en los últimos quince o veinte años han ingresado al hogar más tecnologías de la información y la comunicación que en cualquier otra época y que este desembarco continúa: luego de la radio y la televisión, aparecieron las video-caseteras, los DVD, las filmadoras, los sofisticados equipos de audio (todos ellos equipados con controles remotos), las plataformas de video-juegos (playstation, Wii, etc.), mp3, ipods, mp4, computadoras de escritorio, impresoras, scanners, notebooks y netbooks, teléfonos personales, ipads, etcétera.

La presencia de Internet en los hogares, en los lugares de estudio o de trabajo, así como en los locutorios y cibercafés, entre otros espacios públicos, ha revolucionado las prácticas culturales, sobre todo –pero no solamente– entre los más jóvenes. El complejo entorno tecnológico que caracteriza hoy a nuestras sociedades –y donde se socializan las generaciones más jóvenes– ha creado hábitos y prácticas culturales absolutamente novedosas y que no se podían imaginar hace quince o veinte años. Uno de los usos tempranos de las computadoras (y más tarde de la web) ha sido la práctica de los videojuegos, que no solo ocupa a los más jóvenes sino que atraviesa distintos grupos etarios. Las industrias culturales se interesaron mucho en este rubro que ha tenido un desarrollo comercial enorme a través de la elaboración de juegos (tanto online como offline) que han capturado la atención de millones de internautas (el 22% de quienes se conectan en la red lo hacen para jugar) y que han merecido análisis bien específicos sobre sus lenguajes, sistemas de reglas, estéticas, relatos, etcétera.

¿Cuál es, entonces, el impacto que están teniendo estos nuevos medios digitales sobre los sistemas educativos y más específicamente sobre la escuela como institución encargada de la transmisión de la cultura letrada? Considerados desde la escuela, hay rasgos especiales en estos nuevos medios sobre los que vale la pena detenerse, no solo porque involucran nuevas relaciones de conocimiento sino porque proponen diferentes usos que pueden adaptarse a los fines de la escuela. Por ejemplo, algo sobre lo que se ha insistido es que los nuevos medios tienen como una de sus características el de ser tecnologías que permiten la autoría o la creación de los usuarios o receptores (en contraste con los medios tradicionales en los que el emisor tiene mayor peso). En este punto, se habla de la interactividad que posibilitan, pero más que en ese rasgo –que por otra parte podría sostenerse también con cualquier texto escrito–, deberíamos pensar en la posibilidad que abren a la intervención, reescritura, modificación y cambio de sentido de los productos ya existentes que, de alguna manera, están ahora abiertos a la resignificación. En efecto, los usuarios o consumidores están ahora llamados a la creación porque su vínculo con los productos digitales tiene siempre un horizonte abierto: ahora intervienen sus fotos, editan sus videos, se apropian y crean sus propias colecciones de música, y rearticulan textos que pueden contener varios modos de comunicación (palabra, música, imagen) al mismo tiempo.

La comunicación resume un conjunto de prácticas rituales y espacios de intercambio verbal, cultural, social y simbólico. Para analizar estos fenómenos se ofrece, inicialmente, un recorrido desde las teorías de la comunicación tradicionales, para formular un esbozo de teoría que involucra aspectos desde la perspectiva pragmática, psicoanalítica y semiótica, que son, por parte, producto de reflexiones pedagógicas y del ejercicio constante con la palabra. En un segundo momento, se consideran algunos de los modelos presentados en los procesos de la comunicación, a la luz de sus bondades y sus limitaciones, planteando una opción posible, consistente en tomar la realidad comunicativa desde procesos y esquemas comunicativos funcionales, reformulando las nociones de interlocutor, comunicación moderna y discurso. Finalmente, se reconoce la comunicación como una práctica social de intencionalidades y significaciones que se entretejen y determinan lo que se ha denominado lógica massmediá-

tica, entendidas como el funcionamiento de los medios a través de sus estrategias, recursos y dinámicas propias. (Pinzón, 2007)

Con la aparición de las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación, se desplazan las tradicionales formas de comunicación social, lo que antes era enseñado, analizado y publicado por unos pocos, se ha convertido en la actualidad en tema de convergencia entre productores y consumidores de información. Con el nacimiento de las nuevas tecnologías, nace también la posibilidad de interacción entre consumidor y productor, abriendo paso a nuevas maneras de inter-relacionarse y compartir información. El consumidor abandona su pasividad y se adentra, poco a poco, en el papel de productor, en una relación que Jenkins asocia a la convergencia, "donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles (Jenkins, 2008, pág. 14)

En otros tiempos, los consumidores estaban acostumbrados a un diseño vertical en el cual quienes poseían todo el conocimiento sobre ciertos temas eran quienes podían actualizar la información y manejarla. Sin embargo poco a poco y con el surgimiento de las TIC y los medios de comunicación, los consumidores han abandonado su rol pasivo para adentrarse en un mundo interactivo donde surge un diseño heterogéneo y multilineal, en el que ya no solo es el consumidor quien recibe la información y se limita a ella, sino que por el contrario aporta a nuevos conocimientos y maneras de pensar, transformando la información que recibe y convirtiéndose en autor de la misma, al aportar al conocimiento.

De esta manera podría decirse que se rompe con la barrera que separa la cultura política, la cual ha conservado el poder por mucho tiempo, de la cultura popular. Es en este momento cuando ambas se unen y convergen formando una cultura heterogénea en la cual el consumidor pasa de ser pasivo a ser un sujeto activo y que aporta al conocimiento.

Sin embargo es claro que no se puede hablar de una democratización mediática total, pues aún con la aparición de los prosumidores (productor-consumidor) sigue existiendo una gran brecha que genera ciertas distancias entre los grandes poderes que producen y construyen la información, con los receptores comunes que hacen parte de la cultura popular. "Estamos aprendiendo justamente a ejercer ese poder de manera individual y colectiva, y todavía seguimos luchando por definir los términos bajo los cuales estaremos autorizados a participar" (Jenkins, 2008, pág. 244)

Como lo expresa el autor, es claro que aunque ya se tiene la posibilidad de pasar de ser simples consumidores a ser productores de información, hace falta una educación mediática que enseñe a las personas a ejercer el poder tanto individualmente como en conjunto con la sociedad.

La sociedad actual se encuentra enfrentada a una mediatización en la que lo tradicional ocupa un lugar muy reducido y son las nuevas tecnologías y los medios de comunicación los que se toman con mayor fuerza el poder. Sin embargo es importante aprender a manejar estas nuevas herramientas para darles el valor y el uso que realmente requieren y no caer en una masificación inútil en la que se produce información solo por gusto.

Hoy producir y transmitir radio, televisión, video no solo se reserva a un grupo de expertos financiados por alguna cadena de medios, hoy, está al alcance de un aficionado, la producción de contenidos. Los usuarios equipados con cámaras, grabadoras, potentes computadores, celulares, eficientes aplicaciones y conocimientos básicos, están en la capacidad de crear imágenes, textos, audios, videos, animaciones y demás.

El prosumidor es un personaje cada vez más común en esta nueva escena; la transformación del usuario de sólo consumidor a también productor es promovida por la web como repositorio de aplicaciones y como plataforma para la comunicación y la interconexión. Pero también es cierto que un prosumidor se hace en la medida en que experimenta y se lanza al universo digital para entenderlo y aprehenderlo, no de otra manera sino haciendo y publicando contenidos es que se logra la transformación del usuario consumidor al usuario consumidor/productor; esta empresa exige de las personas actitudes autodidactas y experimentales.

Aplicaciones como los blogs y las wikis ofrecen a los prosumidores estructuras hipermedias que permiten el encuentro de los medios, es decir la convergencia mediática.

Lo Transmedia se refiere a la forma narrativa resultante de la convergencia de los medios, este hecho se hace aún más relevante en el contexto de la cibercultura porque en ella se democratiza la creación de contenidos con la proliferación, popularización y consumo de artefactos y aplicaciones que estimulan la explosión creativa; esto propicia la expresión de mensajes en todos los medios posibles, ya lo dijo Levy: "Para cada modalidad del signo, texto alfabético, música o imagen, la cibercultura hace emerger una forma y una manera de interactuar nuevas, con las TIC y los artefactos, ocurre a los medios una primera transformación que los digitaliza, haciéndolos altamente transferibles" (Lévy, 2007, pág. 122)

En lo transmedia el mensaje se enriquece con la peculiaridad narrativa de cada medio. Los medios articulados en la narración tienen la finalidad de ampliarla, incorporando y profundizando diferentes líneas narrativas y diferentes formas de contar, que alimentan una idea o imaginario global de una narración o mensaje. Tenemos entonces que la narrativa transmediática no solo emerge de la articulación de diferentes medios, emerge también de las diferentes narraciones construidas con dichos medios pero que están articuladas con el objeto de estructurar una compleja narración global.

Dentro de los espacios académicos se hace necesario utilizar las practicas a través de herramientas que faciliten la difusión del mensaje por parte del docente hacia los estudiantes que finalmente se convierten en los portadores del mensaje, cuando hablamos de herramientas hacemos referencia a las herramientas tecnológicas y a través de este campo de la internet poder ofrecer otros espacios al estudiante para que aborde nuevas formas de navegación hacia el conocimiento y relacione las acciones cotidianas con situaciones que se pueda encontrar a través de la red. Aquí entra el docente en un nuevo proceso en su campo profesional y es la capacitación y el conocimiento de nuevas formas de interacción virtuales que aporten a la cátedra dentro del aula de clase, como módulos digitales, video conferencias y foros a través de la web donde se comparten las opiniones de los estudiantes con el propósito de fortalecer su habilidad crítica y propositiva.

El compromiso en la práctica social es el proceso fundamental por el cual aprendemos y nos convertimos en quienes somos. La unidad básica de análisis no es el individuo, ni las instituciones sociales, sino las «comunidades de práctica» informales que forman las personas en su intento de lograr una empresa conjunta con el tiempo. Con el fin de ofrecer una explicación social del aprendizaje, esta teoría explora de manera sistemática la intersección de cuestiones relacionadas con la comunidad, la práctica social, el significado y la identidad. El resultado es un amplio marco de referencia conceptual para concebir el aprendizaje como un proceso de participación social. Este marco de referencia, ambicioso pero totalmente accesible, tiene tanto interés para el profesional como para el teórico y se presenta con toda la amplitud, la profundidad y el rigor necesarios para abordar un tema tan complejo y, al mismo tiempo, tan profundamente humano. (Wenger, 2001)

El término narrativa digital da cuenta de una nueva forma de contar, usando diversas tecnologías. La narrativa digital toma forma en un mar de información, tecnologías y artefactos, que se combinan y re-combinan permanentemente; la abundancia de lo digital posibilita narrativas audiovisuales, soportadas en estructuras hipermedia que potencian lo interactivo, lo participativo y lo colectivo.

En este tipo de narrativa lo que se cuenta se enriquece por una cantidad de elementos que se interconectan y aportan en la construcción del sentido de la narración; la naturaleza del medio digital posibilita la exploración de técnicas narrativas que en el mundo análogo se ven limitadas por el soporte de la escritura: el libro. Con respecto a la condición agotada del libro, Bolz interpreta la tesis de Mcluhan en el Fin de la Galaxia de Guttemberg y concluye del pensador canadiense:

No significa que se terminen los libros, sino que la contribución que hacen a la organización de nuestra cultura ha sido reemplazada por el hipertexto, por los hipermedios, por las

representaciones del mundo apoyadas en computadoras... el libro ha llegado a los límites de su capacidad representativa... Los libros están estructurados de forma lineal, se escriben línea por línea, página por página, libro por libro y con mucho sentido común, uno comienza los libros en la primera página y termina en la última, no se leen los libros a contrapelo.

Con el desarrollo de los artefactos electrónicos y la participación como legado de la web 2.0, la gente se ha motivado a crear formas antes reservadas para "los expertos". Cualquier persona puede darse el gusto de publicar sus escritos en un blog, sus fotos en Flickr y los videos en Youtube, son estos productos digitales que cuentan algo, que narran digitalmente vidas, fantasías, sueños, deseos y realidades. El término narrativa digital da cuenta de formas democráticas de publicar, usando diversas tecnologías para ello.

Se entiende como texto narrativo todo aquello que cuenta algo; Mike Bal (2006) en su Teoría de la Narrativa plantea la definición de lo que ha de considerarse un texto narrativo desde una interpretación amplia: "Un texto es un todo finito y estructurado que se compone de signos lingüísticos. Un texto narrativo será aquel en el que un agente relate una narración". Es esta una amplia definición que permite circunscribir la cantidad de textos que relatan algo y que no sólo se constituyen de -valga la redundancia- texto, es así como se entiende que un afiche, una fotografía, una pintura, un mural son también textos narrativos. Aunque Bal se refiere sólo a la narrativa del mundo análogo, será este un primer punto a tener en cuenta, para más adelante entender porque dentro de la narrativa digital, una animación, un video juego o una realidad virtual pueden ser comprendidos como formas narrativas.

Cuando nos enfrentamos al mundo digital conocemos nuevas formas de interacción y a través de ellas nuevos códigos que nos ayudan a comprender mejor el lenguaje virtual, al utilizar estas herramientas nos vemos involucrados en un contexto más dinámico que permite mayor agilidad en la difusión de los mensajes evitando de alguna manera la monotonía de leer un texto plano, así difícilmente el usuario se quedara en la red para navegar con otros nativos digitales.

El hipertexto no es un formato sin precedentes. En un texto escrito, como éste, las notas al pie o citas de otras fuentes que aparecen intercaladas son de naturaleza hipertextual, pues desvían la atención del lector hacia otras fuentes o puntos de vista, entretejidos en una secuencia narrativa lineal, pero que permiten apartarse de ella. Las formas retóricas, entre las que se incluye el uso de frases como "Anteriormente... Más adelante. ..En otra publicación sosteníamos que...", (Landow, 2009)etc., establecen puntos de contacto con textos previos o posteriores que pueden invitar al lector a dar marcha atrás o adelantarse para leer algún otro escrito, que coincida o contraste con el primero.

La versatilidad del hipertexto le posibilita cumplir con la función de tres figuras literarias: La sinécdoque, la metáfora y el Asíndeton. El hipertexto tiene características de la sinécdoque porque es una parte, un fragmento de una estructura compleja, un solo hiperenlace da cuenta de la lógica de toda una estructura interconectada. Con respecto a la metáfora, un mismo hipertexto puede significar distinto, de acuerdo a la ruta de lectura seleccionada, es así como en Cibersuds el hiperenlace de un chico que aparece muerto en una bañera se relaciona con diez y siete personajes de diferentes maneras; la metáfora se manifiesta aquí porque la misma información se contextualiza para significar diferente en cada conexión. El hipertexto cumple su papel como asíndeton porque propicia una economía gramatical al conectar ideas rápidamente sin muchos rodeos.

Básicamente una estructura hipermedia es la conexión de hiperenlaces que contienen información en múltiples formatos: imagen, texto, audio, video, animación; esta estructura se soporta en tecnologías digitales multimedia; acerca del hipermedia Rodríguez comenta que: "los modelos hipermedia se definen con base en tres componentes: funcionan sobre hipertexto (lectura no lineal del discurso), integran multimedia (utilizan diferentes morfologías de la comunicación); y requieren una interactividad (capacidad del usuario para ejecutar el sistema a través de sus acciones)

Las nuevas tecnologías han incursionado en todo el mundo de manera desmedida, hasta el punto de permitir manejar toda la información de una persona a través de una herramienta digital, ahora bien, si vemos el uso de estas herramientas y el manejo que se le da a la información que navega por ella a través de bloc de notas, redes sociales y correos se puede observar que en algún momento se desvirtúa la información y el nativo digital puede verla como información superficial, no se trata de esto, sino de saber interpretar los textos digitales que se mueven por la red para poder darle el enfoque correspondiente a este lenguaje virtual.

De acuerdo con la definición de la Comisión Europea, las tecnologías de la información y las comunicaciones - TIC - son una amplia gama de servicios, aplicaciones y tecnologías, que utilizan diversos tipos de equipos y de programas informáticos, y que a menudo se transmiten a través de las redes de telecomunicaciones. Hoy en día se reconoce el impacto de estas tecnologías en la competitividad, su potenciales para apoyar su inserción es la economía globalizada e impulsar el desarrollo económico y social de los países.

Estos beneficios solo pueden convertirse en resultados concretos en la medida en que la sociedad se apropie de estas tecnologías y las haga parte de su desempeño cotidiano. Es decir, a través de usuarios preparados que utilicen las TIC se puede lograr una verdadera transformación económica y social. Un dominio amplio de ellas en el sector público y privado es una condición necesaria para reducir la pobreza, elevar la competitividad y alcanzar el tan ansiado desarrollo sostenible de los países.

El uso de estas tecnologías ha cambiado las costumbres sociales y la forma cómo interactúan las personas. Las TIC han mejorado las oportunidades de grandes grupos de población tradicionalmente excluidos, con lo cual, se ha aumentado la movilidad dentro de la sociedad. Estas tecnologías han producido además una revolución del aprendizaje, cambiando la forma de como las personajes aprenden y el rol de los alumnos y de los maestros. También se ha hecho más claro que el período del aprendizaje no puede ser un proceso limitado en el tiempo sino que debe darse a lo largo de la vida.

De la sociedad industrial pasamos a la sociedad de la información, caracterizada por el avance masivo e intensivo de los ordenadores y de esta. Estamos pasando a las sociedades del conocimiento, caracterizadas por el avance masivo e intensivo de internet. El pecado es desconocer los rasgos característicos de cada cultura, de cada sociedad.

En las sociedades del conocimiento el interés ya no se centra en el aprendizaje de la cultura sino en la cultura del aprendizaje caracterizada, a su vez, por el aprendizaje permanente, el aprender a aprender, el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estos cambios han traído aparejados, necesariamente, cambios en la manera de concebir lo que es aprender, enseñar, evaluar y desde luego, modificaciones en los procesos de diseño educativo, en los modelos pedagógicos y en la concepción de lo que es educar.

De las varias modalidades de educación que coexisten hoy día, es preciso 'entonces' aclarar lo que en la Universidad del Quindío se entiende por educación virtual, que es la modalidad que nos ocupa en el presente documento. El proyecto de formación de la Universidad del Quindío pretende anticipar una posible respuesta, definiéndose como una institución universitaria de enseñanza presencial, a distancia y no formal, que aprovecha las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen, tanto en lo que se refiere a la mediación de contenidos (interactividades), como a la comunicación (interacciones), estudiante-profesor, estudiante-estudiante y estudiante-institución.

A través de la unidad de virtualización se crea un entorno o espacio de trabajo para la planificación, diseño, gestión y evaluación de los proyectos virtuales, por lo tanto su acción se centra en la coordinación y acompañamiento a los profesores de las asignaturas, para operacionalizar el plan de interacción e interactividades basados en los lineamientos pedagógicos, guiones, estándares, especificaciones, recursos establecidos, cronograma de producción de medios, programación de pruebas y validación de los cursos, confrontando la motivación del estudiante y potenciando las tutorías virtuales para optimizar la comunicación entre docente - estudiantes, estudiante - estudiante, estudiante - institución y contexto - institución.

Cooperar con los otros profesores de las mismas asignaturas, para operacionalizar el plan de interacción e interactividades.

La red informática y el campus virtual constituyen el espacio de intercambio y de aprendizaje por excelencia para generar saberes y competencias, a través del cual se desarrolla la docencia, se promueve el deseo de saber y de formación del estudiante y se le hace partícipe de la institución mediante la integración y correlación del concepto, el contexto y los procedimientos.

Asumiendo el reto propuesto por el plan nacional de TIC a través de las políticas de su incorporación en la Universidad del Quindío, desde la Unidad de Virtualización se busca generar acciones para promover modelos sostenibles de innovación educativa basados en el uso y apropiación de las TIC en los ambientes de aprendizaje, para la renovación pedagógica y la competitividad de las personas. En el mismo sentido, asegurar la construcción de sentido del uso y la apropiación de las tic en las prácticas educativas, mejorando la eficiencia de los procesos de gestión de la información y la comunicación y aumentar la oferta de educación virtual a través del desarrollo de planes estratégicos para la integración de tic, la modernización de los sistemas de información, el desarrollo de contenidos digitales para uso pedagógico, la implementación de nuevas metodologías y la formación de docentes y tutores virtuales.

Metodología

Dentro del diseño metodológico se contempló un diagnóstico en cuanto a penetración y uso de TIC para la transmisión de conocimientos de un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes. Los resultados en esta fase de recolección de información fue un insumo sustancial para la prueba piloto que se aplicó de manera similar con grupos de docentes en las demás facultades de la UQ.

Respecto al tema estudiado aunque se evidencia un abordaje por parte de otras instituciones a nivel nacional e internacional, se puede ver que en la Universidad del Quindío no se le ha dado la relevancia necesaria, puesto que aunque como se ha dicho anteriormente si bien el campus universitario cuenta con tecnología y medios de comunicación, los conceptos de prosumidor, transmediaciones y nuevas tecnologías no han sido tomados en cuenta dentro de otras investigaciones que se han hecho.

El tema de las nuevas tecnologías y medios de comunicación, finalmente logra convertirse en un campo álgido en el cual se estudian y reflexionan diversos aspectos y situaciones. A nivel mundial estos temas han sido abordados por gran cantidad de autores que se dan a la tarea de hacer una relación entre medios de comunicación y TIC y el campo de la educación, para conocer las ventajas y desventajas a la hora de incorporar las nuevas herramientas tecnológicas al aula de clase. Ahora bien, en la Universidad del Quindío pocos estudios se han hecho en este sentido, pero sí, algunas temáticas han sido abordadas para estudiar las nuevas formas de enseñanza e interacción dentro del campus universitario cuando el docente toma en cuenta estas herramientas.

A nivel nacional y regional las diferentes instituciones de educación superior han venido integrando las nuevas tecnologías y los medios de comunicación a sus prácticas docentes, implementando redes Wi-fi, salas de sistemas, y utilizando módulos educativos virtuales. En unas se fortalece este proceso haciendo estudios del uso que se les da a esta nueva era digital donde evalúan el óptimo desempeño de las nuevas herramientas tecnológicas en los campos académicos, por su parte, otras universidades dejan este proceso olvidado y no le dan el orden a las herramientas que pueden ser utilizadas como nuevas metodologías educativas, ahora los docentes se ven enfrentados a modificar la programación de sus clases para adaptar a ellas nuevas prácticas incorporando las TIC y los medios de comunicación.

Los módulos educativos virtuales se reconocen como procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten a través de la red conocer contenidos y dar desarrollo a los mismos.

Cuando se trabaja en educación virtual, los docentes deben tener un dominio apropiado del contexto pedagógico y comunicativo para la realización de un producto virtual, para así lograr dar alcance de las necesidades y expectativas educativas de un entorno virtual. Luego, las temáticas que se abordan en los módulos permiten enriquecer las prácticas de desarrollo para la construcción del campo cognitivo de los estudiantes, dando alcance desde diversos modelos y estrategias de aprendizaje.

La Universidad del Quindío, asumiendo los retos y desafíos que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, le plantea a la humanidad, considerando que las nuevas tecnologías se constituyen en poderosos instrumentos de información y de comunicación y pueden contribuir a favorecer el desarrollo, la extensión de la cultura y la plena educación.

Desarrollo

El problema planteado en el presente proyecto se abordó desde la investigación cualitativa ya que lo que se buscaba era hacer un diagnóstico acerca de las posibilidades de implementar medios de comunicación y TIC dentro de los procesos académicos y los currículos docentes en las aulas de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío. Del mismo modo se buscó analizar cuáles fueron las transformaciones que podrían presentarse en los procesos académicos cuando se implementan este tipo de herramientas.

A partir de esto se utilizó el método de estudio de caso. Inicialmente se realizó un diagnóstico enfocado a la integración de los medios de comunicación y las TIC dentro de los currículos académicos de los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío

Muestra: 25 docentes de los diferentes programas de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío.

A través del tiempo, las prácticas educativas se han venido modificando gracias a la inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación, y el comportamiento de los medios de comunicación dentro del aula de clase, donde se ha permitido a docentes y estudiantes integrar, socializar y transformar los contenidos que hacen parte de los espacios académicos. Ahora el docente se ve enfrentado al cambio de práctica y actitud misma dentro de la clase en relación con estas nuevas herramientas, analizando y evaluando el uso que los jóvenes le dan a los dispositivos móviles y las nuevas tecnologías, que se han convertido en acompañantes permanentes de los procesos académicos.

De acuerdo con esto y siguiendo las afirmaciones de algunos teóricos, surge la necesidad de educar y capacitar a los docentes en el manejo y dominio de nuevas herramientas y plataformas que les permitan un dinamismo en cuanto a las actividades que se ejecutan dentro y fuera del espacio educativo; ahora bien, dicha educación también debe aplicarse a los estudiantes, pues si bien ellos están inmersos en este nuevo mundo tecnológico es necesario que tomen conciencia del uso correcto que deben darle al mismo, pues muchos de ellos como se ha dicho en repetidas ocasiones, utilizan las herramientas tecnológicas más para el ocio que para la parte educativa.

Al respecto Inés Dussel indica:

> Dentro de los sistemas educativos de la región, contamos con más de dos décadas de múltiples y ricas experiencias en materia de introducción de TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de las veces, los programas y proyectos vienen empujados por una fuerte presión social y económica para que se incluyan las nuevas tecnologías en la educación. El hecho de que la presión o motor fuera sobre todo externo a los sistemas educativos motivó, al menos inicialmente, que fueran pocos los planes de prospectiva que se plantearan una planificación a largo plazo de cambios en gran escala. Esto se debe, en gran parte, al ritmo acelerado de transformacio-

> nes, que impusieron el tema aun antes de que pudiera ser procesado en proyectos que anticiparan futuros desarrollos (Dussel& Quevedo, 2010).

Así, es importante preguntarse cómo se está viviendo la educación en esta nueva era digital y tecnológica, cómo ha sido la transformación que ha tenido la educación respecto a este tema, pues se observa que debido a la expansión de las nuevas tecnologías, surge un proceso de cambio tanto cultural como social y económico. Se hace indispensable analizar de qué manera están los docentes respondiendo a estos nuevos desafíos pedagógicos. A partir de dicha expansión surgen dos nuevos conceptos que se han adoptado para definir tanto a quienes hacen parte de la nueva era digital y son denominados "nativos digitales" como a aquellas personas que se ven en la necesidad de cambiar de acuerdo con las exigencias virtuales y que en este caso son denominadas "migrantes digitales" quienes no manejan los códigos que proponen estos nuevos medios.

Por lo anterior Pinzón asegura que:

> En lo directamente relacionado con la educación, es innegable que los dispositivos móviles, el acceso a banda ancha, la señal inalámbrica, entre otros, han revolucionado los sistemas de enseñanza – aprendizaje. De manera fluida o no, voluntaria o no, acertada o no, los docentes han tenido que mirar con menos desdén y temor los ambientes virtuales de aprendizaje para no sucumbir a una agresiva ola en cuya cresta nadan con evidente comodidad, seguridad y amabilidad los estudiantes. Esto sumado al necesario bilingüismo y lenguaje digital que han permeado las maneras de pensar, escribir, leer y hablar. (Pinzón, 2007)

Por otro lado, se reconoce que a nivel mundial existen algunos países más desarrollados que otros, en este caso hablando de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, se reconoce que en dichos países existe un cambio tanto a nivel cultural, como social y económico; pues con el surgimiento de la virtualidad, surge también la necesidad de cambiar las costumbres y los hábitos que tradicionalmente identifican a una cultura, sin dejar de lado que al hablar de una expansión digital tiene que haber de por medio una expansión económica.

En el caso de Colombia, se reconocen algunos logros como el acceso a internet, el manejo de correos electrónicos y el aprovechamiento de redes sociales, además de la socialización a través de blogs o módulos educativos. Sin embargo no ha sido notorio el avance en cuanto al modelo educativo a nivel nacional, pues se evidencia poco interés al momento de desarrollar espacios y contenidos que inviten a los ciudadanos a pensar de manera distinta y a adaptarse a estas nuevas herramientas que con el paso del tiempo cobran mayor fuerza. Hace falta una negociación de ideas y un nuevo surgimiento de proyectos que conlleven a la transformación en cuanto al uso de las herramientas digitales. Sin dejar de lado la amplia brecha existente entre alumnos y docentes, pues es evidente cómo los primeros van un paso más adelante que estos últimos.

Lev Manovich asegura:

> Cuando el docente llega al aula de clases se enfrenta a un nuevo mundo donde tendrá que modificar la práctica docente involucrando las herramientas tecnológicas que se suman como valor agregado, allí él deberá tener la capacidad de analizar el uso que el estudiante le dé a su herramienta para evaluar en una escala que tan productivo puede ser que el joven se apropie de dichos aparatos (Manovich, 2006).

Es aquí cuando vemos lo que ofrecen las universidades a los docentes y es lo que tiene que ver con la participación en capacitaciones, cursos y talleres enfocados al campo virtual. Sin embargo, se hace necesaria la participación activa por parte de los docentes en cuanto a estas oportunidades, pues si bien las herramientas y los espacios están disponibles, muchos

docentes demuestran poco interés en el aprovechamiento de las mismas.

Como ocurre en la Universidad del Quindío, en la cual, existe una unidad de virtualización y otros espacios destinados a la capacitación y formación de los docentes en cuanto al entorno digital. Donde se evidencia la falta de interés o el mismo desconocimiento de dichos espacios, lo que se pudo confirmar al momento de la aplicación de la prueba piloto, cuando se realizaron las respectivas entrevistas a los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes.

La autora Inés Dussel refuerza dicha afirmación indicando desde su teoría la creencia en el debate sobre las nuevas tecnologías y su impacto en el sistema educativo.

Debiera partir de la responsabilidad de las políticas públicas, de los sistemas educativos y de los adultos respecto de los usos y prácticas que se producen en torno a ellas. La noción de responsabilidad (tanto de las instituciones involucradas como de las personas comprometidas en ellas) no implica autoría completa y unívoca de las acciones ni voluntad de control de todo lo que sucede, lo cual no solo se ha vuelto imposible en el marco de formas de producción y circulación de los saberes. Estamos ante un territorio inestable, enredado y muchas veces difuso, donde los conocimientos y las formas de adquisición de saberes se han descentrado y provienen de múltiples fuentes, muchas de ellas fuera del control de la escuela o la familia, todo lo cual vuelve más complejo el rol de cada uno de los actores. (Dussel& Quevedo, 2010)

Por su parte, el autor J. Echeverría, (citado por Dussel& Quevedo, 2010) además de compartir las afirmaciones hechas por Dussel, hace un análisis en cuanto al tema con la siguiente pregunta:

> ¿Cuál es, entonces, el impacto que están teniendo estos nuevos medios digitales sobre los sistemas educativos y más específicamente sobre la escuela como institución encargada de la transmisión de la cultura letrada? Considerados desde la escuela, hay rasgos especiales en estos nuevos medios sobre los que vale la pena detenerse, no solo porque involucran nuevas relaciones de conocimiento sino porque proponen diferentes usos que pueden adaptarse a los fines de la escuela. Por ejemplo, algo sobre lo que se ha insistido es que los nuevos medios tienen como una de sus características el de ser tecnologías que permiten la autoría o la creación de los usuarios o receptores (en contraste con los medios tradicionales en los que el emisor tiene mayor peso). (pág., 18)

Si bien las herramientas existen y se encuentran en su mayoría a disposición tanto de los docentes como de los estudiantes, es necesaria una educación conjunta, que les permita a ambos sumergirse con plena confianza en esta nueva era tecnológica y de esta manera lograr una transformación positiva en cuanto a las prácticas educativas, pero se necesita un interés colectivo para el logro de esto.

Ahora bien, se reconoce que en otros tiempos los consumidores estaban acostumbrados a un diseño vertical, en el cual solo se limitaban a recibir el conocimiento que solo unos pocos poseían y les brindaban, sin embargo en esta nueva era digital y con el surgimiento de las TIC los consumidores abandonan su pasividad y se adentran en un espacio activo, dentro del cual se le brinda la posibilidad tanto de obtener conocimiento como de transformarlo y realizar aportes al mismo, haciendo conversiones que conllevan a la producción de nuevos conocimientos. Como lo afirma Jenkins, Henry: "El consumidor abandona su pasividad y se adentra, poco a poco, en el papel de productor, en una relación que Jenkins asocia a la convergencia, "donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles". (Jenkins, 2008, pág. 14)

Respecto a esto, se hace necesario el uso de herramientas dentro de las prácticas educativas, que faciliten la difusión del conocimiento desde el docente hacia sus estudiantes, para de esta manera lograr que estos se conviertan en portadores del mensaje y logren hacer un paralelo entre lo que viven cotidianamente y las situaciones que puedan llegar a encontrarse

a través de la red. Es aquí donde el papel del docente es indispensable, al permitir que las nuevas formas de interacción virtuales aporten a la cátedra dentro y fuera del aula de clase.

Como lo afirma Wenger Etienne en su teoría:

> El compromiso en la práctica social es el proceso fundamental por el cual aprendemos y nos convertimos en quienes somos. La unidad básica de análisis no es el individuo, ni las instituciones sociales, sino las «comunidades de práctica» informales que forman las personas en su intento de lograr una empresa conjunta con el tiempo. Con el fin de ofrecer una explicación social del aprendizaje, esta teoría explora de manera sistemática la intersección de cuestiones relacionadas con la comunidad, la práctica social, el significado y la identidad. El resultado es un amplio marco de referencia conceptual para concebir el aprendizaje como un proceso de participación social. Este marco de referencia, ambicioso pero totalmente accesible, tiene tanto interés para el profesional como para el teórico y se presenta con toda la amplitud, la profundidad y el rigor necesarios para abordar un tema tan complejo y, al mismo tiempo, tan profundamente humano (Wenger, 2001).

La nueva era digital trae consigo miles de significados entre los que se destaca el hipertexto, el cual permite dentro del campo educativo conocer nuevos códigos que hacen parte del lenguaje virtual y que de alguna manera mejoran la agilidad para la comprensión del mismo. A través de los mensajes que incorporen dichos códigos se podrá entrar en un proceso de retroalimentación y dinamismo para ver los contenidos y analizarlos de manera diferente.

Según George Landow: "La versatilidad del hipertexto le posibilita cumplir con la función de tres figuras literarias: La sinécdoque, la metáfora y el asíndeton. El hipertexto tiene características de la sinécdoque porque es una parte, un fragmento de una estructura compleja, un solo hiperenlace da cuenta de la lógica de toda una estructura interconectada. Con respecto a la metáfora, un mismo hipertexto puede significar distinto, de acuerdo con la ruta de lectura seleccionada, es así como en Cibersuds el hiperenlace de un chico que aparece muerto en una bañera se relaciona con diez y siete personajes de diferentes maneras; la metáfora se manifiesta aquí porque la misma información se contextualiza para significar diferente en cada conexión. El hipertexto cumple su papel como asíndeton porque propicia una economía gramatical al conectar ideas rápidamente sin muchos rodeos. (Landow, 2009)

Cristóbal Cobo y John Moravec, autores del texto: Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación; manifiestan en su escrito la necesidad de analizar la educación desde la actualidad, teniendo en cuenta las nuevas formas de aprendizaje que se dan por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios de comunicación. Es necesario preguntarse, ¿qué pasa con la educación cuando se traslada de una estructura estable y lineal en el siglo XX, a una en constante cambio como lo es la del siglo XXI? Es importante además entender de qué manera los docentes están usando las nuevas herramientas tecnológicas para impartir conocimientos y aprendizaje. (Cobo Romaní &Moravec, 1011)

Las TIC y los Medios de Comunicación, para Cobo y Moravec, así como para los demás autores mencionados, son las herramientas que abren mil posibilidades de combinar los saberes, disciplinas y puntos de vista entre los diferentes actores de la sociedad.

El aprendizaje invisible, es aquel que se da de manera permanente, casi podría decirse que sin restricción de tiempo ni espacio. En la actualidad es prácticamente imposible desvincular las TIC y los medios de comunicación, de los procesos educativos, sin embargo es importante saber cómo y dónde incluirlas para que se les dé el uso adecuado y de esta manera, sirvan como verdaderos cimientos para una educación de calidad.

Los autores señalan que las TIC y los medios de comunicación brindan posibilidades infinitas de adquirir conocimientos por medio del auto aprendizaje, el aprendizaje entre pares, la observación, el aprendizaje colectivo, entre otros.

Actualmente, los modelos educativos no distan mucho de los modelos antiguos, pues piensan que al abolir las TIC y los medios de comunicación, están quitándose un problema de encima y podrán seguir educando como siempre sin ningún obstáculo. Si bien es cierto que dichas herramientas, crecen y avanzan a pasos agigantados y que es casi imposible alcanzar e igualar esa velocidad de crecimiento, es importante que entre la educación y la globalización exista un puente que permita implementar estas nuevas herramientas de manera eficaz y responsable, para de esta forma tratar de mantener un equilibrio y así mismo mejorar los niveles educativos de acuerdo con las exigencias del nuevo mundo.

En consonancia con los autores mencionados y con todo lo dicho anteriormente y teniendo en cuenta la prueba aplicada a algunos docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío, se reconoce la necesidad de implementar modelos educativos que incluyan prácticas virtuales y que permitan tanto a docentes como a estudiantes el manejo y la inmersión en la era digital sin dejar de lado el conocimiento.

Se hace además necesario la optimización de algunos recursos, pues como se pudo evidenciar en la aplicación del instrumento, algunos docentes ven en la Facultad la necesidad de mejorar sus redes tecnológicas, y a su vez la ampliación de espacios virtuales de aprendizaje, pues los mismos docentes reconocen que se han visto en la obligación de adquirir herramientas tecnológicas de manera independiente a la Institución, pero se resalta aún la necesidad de una educación en ambientes digitales que permitan a los docentes el pleno manejo y dominio de las herramientas. Esto sin dejar de lado las cátedras tradicionales que aún son de vital importancia en la transmisión de conocimiento.

Finalmente a través del panorama esbozado se podría decir que tanto la Universidad del Quindío, como los docentes y por su parte los estudiantes deben abordar ciertas responsabilidades que apunten hacia un mismo eje de transformación, donde se proporcionen mejores condiciones de manejo y dominio, creando una viabilidad y ampliación de contexto en cuanto a nuevas tecnologías y medios de comunicación se refiere.

Conclusiones

Después de hacer un recorrido por diferentes autores de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios de comunicación y de conocer los diferentes conceptos de cada categoría llámese narrativa digital, hipertexto 3.0, transmediaciones o medios de comunicación, y habiéndose interactuado con los docentes participantes, se puede evidenciar que si bien se brinda la oportunidad a los profesores de capacitarse para hacer el uso adecuado de las nuevas herramientas tecnológicas y de los medios de comunicación, cabe decir que estos, no se apropian o se interesan por participar de estas actividades, que en últimas hacen parte de la formación profesional para que se les facilite el proceso de adaptación frente a la integración de la tecnología dentro del aula.

Por su parte, los jóvenes han venido viviendo dentro de su formación, ciertas modificaciones al momento de recibir una clase magistral, una de ellas y tal vez la más relevante corresponde a la articulación de las herramientas digitales dentro del aula de clase, y el manejo fluido de las redes sociales que si bien les ha permitido investigar, compartir información y explorar nuevos campos de aprendizaje, también los ha llevado a vivir espacios de ocio y entretenimiento. Es aquí donde ellos se pueden ver enfrentados al error de llevar al espacio académico los momentos de ocio, convirtiendo el conocimiento en algo banal y dejando a un lado las enseñanzas y aportes que pueden obtener de estos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se concluye que es evidente que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, están inmersas en la cotidianidad de las personas, conformando lo que se conoce como virtualidad o era digital. Pero no es suficiente hablar de estos dos conceptos, es necesario además considerar el papel que juegan estas herramientas dentro de la formación profesional de los estudiantes, además del uso que los docentes dan a estos elementos para contribuir al desarrollo cognitivo de los alumnos.

Por ello se hace indispensable que los docentes se formen en una cultura digital y que aprendan a introducir y combinar en sus métodos de enseñanza, lo tradicional de la educación con la novedad que ofrece el mundo de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación.

Sin embargo hay que tener en cuenta que es una labor conjunta y que los estudiantes también deben aportar a este desarrollo, pues serán quienes marquen la pauta para las futuras generaciones y de su aporte y manejo adecuado de estas nuevas herramientas depende el uso correcto y el máximo aprovechamiento de las mismas.

No es suficiente con tener los medios, es necesaria la combinación de la cultura y enseñanza tradicional y los nuevos métodos tecnológicos y pedagógicos. Será de esta manera como las nuevas tecnologías podrán incorporarse dentro de las prácticas de enseñanza sin necesidad de generar una brecha generacional o de conocimientos entre los docentes y los estudiantes.

Si bien, la Universidad del Quindío brinda espacios de aprendizaje sobre las nuevas herramientas tecnológicas, es necesario que los docentes se interesen por participar de los eventos, proyectos y capacitaciones que les brinda el campus, pues no basta con contar con los espacios sino que hace falta el interés por parte de estos para poder conformar un espacio de educación integral en el que tanto docentes como estudiantes, amplíen sus conocimientos, compartan información y se relacionen de una manera cómoda sin verse enfrentados a las brechas generacionales.

Sin embargo es importante también que la Universidad, se interese por motivar a los docentes a unirse a las capacitaciones y proyectos, así como también por esmerar a los estudiantes a formar parte de ese proceso y así conformar un trabajo conjunto. Pero también es indispensable que el Campus Universitario muestre interés por ampliar sus ofertas de enseñanza en el campo de las TIC y los Medios de Comunicación y que no se quede en un círculo cerrado con los elementos con los que ya cuenta, sino que por el contrario, busque cada día estar a la vanguardia de lo que ofrece la globalización, de esta manera se logrará un trabajo en equipo en el que estarán integrados tanto docentes como alumnos y el mismo Campus Universitario.

Aunque existe, y así queda evidenciado luego de los encuentros personales con un grupo de docentes del programa de Comunicación Social – Periodismo, una elevada tasa de penetración de la red social Facebook, entre los estudiantes y docentes y que hay además un bajo flujo de comunicación entre unos y otros por esta vía, el recurso es utilizado mayormente para transmitir información que poco o nada tiene que ver con los objetos de estudio de las asignaturas del programa.

Bibliografía

Arrieta León, A. M. (2011). Narrativa Digital: Concepto y Práctica. Narratopedia, un caso de estudio. Manizales: Universidad De Caldas.

Berenguer, X. (2007). Historias por ordenador. Obtenido de UniversitatPompeuFabra. Barcelona: http://www.upf.edu/pdi/dcom/xavierberenguer/textos/histor/narrc.htm

Cobo Romaní, C., &Moravec, J. W. (1011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. ColleccióTransmedia XXI. Laboratori de MitjansInteractius . Barcelona: PublicacionsiEdicions de la Universitat de Barcelona.

Dussel, E. (1999). Postmodernidad y transmodernidad: Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo. México: Universidad Iberoamericana, Golfo centro.

Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digita. República Argentina: Santillana.

Gil, C. (2002). Estructuras no lineales en la narrativa (literatura y medios electrónicos). Monografía de Grado para optar al título de Magíster en Literatura. Bogotá: Universidad Javeriana.

Jenkins, H. C. (2008). Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. España: Paidós Ibérica.

Landow, G. P. (2009). Hipertexto 3.0: la teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización. España: Paidós.

Lévy, P. (2007). Cibercultura. Informe al Consejo de Europa. Barcelona, España: Editorial Antrophos.

Manovich, L. (2006). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Barcelona: Paidós.

Múnera, P. A. (2005). El comunicador corporativo: entre la teoría y la práctica. Medellín: Ed. Zuluaga.

Pinzón, S. L. (2007). Comunicación Lógica y Mass-Mediática. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Rodríguez, J. A. (2004). Para el estudio y disfrute de las narraciones. Narratología. Bogotá: Centro Universidad Abierta. Universidad Javeriana.

Rodríguez, J. A. (s.f.). Teoría, práctica y enseñanza del hipertexto de ficción: El relato digital . Obtenido de Universidad Javeriana: http://www.javeriana.edu.co/relato_digital/index.htm

Vouillamoz, N. (2000). Literatura e Hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica. (2 ed.). España: Paidós Ibérica.

Wenger, E. (2001). Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad. (2 ed.). Barcelona: Paidos Ibérica.

Biografia

Bibiana Magaly Mejía Escobar / Universidad del Quindío / Carrera 15 Calle 12 Norte / Armenia, Quindío, Colombia/ bibianamejia@uniquindio.edu.co

Psicóloga, Especialista en Desarrollo Humano y Especialista en Administración de la Informática Educativa. Magister en Educación – Candidata a Doctor en Cultura y Educación Latinoamericana. Docente investigador del programa de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad del Quindío desde hace 15 años. Académica invitada permanente a seminarios de maestría en Universidad Católica de Manizales, Universidad de Caldas y Universidad San Buenaventura.

Lina María León Cárdenas / Universidad del Quindío / Carrera 15 Calle 12 Norte / Armenia, Quindío, Colombia/ lmleonc@uniquindio.edu.co

Fonoaudióloga, y Especialista en Administración de la Informática Educativa, docente investigadora del programa de Comunicación Social- Periodismo de la Universidad del Quindío, coordinadora académica en el sector oficial educativo de Básica, Magíster en Educación, con experiencia de 15 años, asesora de proyectos de investigación de nivel de pregrado y de maestría, par lectora de obras de conocimiento, experiencia en procesos de inclusión escolar, atención particular en las áreas de lenguaje y aprendizaje en niños, problemas de voz y audiología.

Julián Enrique Páez Valdez / Universidad del Quindío / Carrera 15 Calle 12 Norte / Armenia, Quindío, Colombia/ jepaez@uniquindio.edu.co

Comunicador Social – Periodista – Magister en Información y Comunicación de la Universidad de la Sorbonne Nouvelle Paris III. Docente investigador del programa de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad del Quindío y la Universidad Católica de Pereira. Asesor y par lector de trabajos de grado nivel pregrado. Con experiencia investigativa en comunicación digital y metodologías de investigación digitales como las cartografías web.

La formación de investigadores en comunicación y la alfabetización mediática. El caso del Doctorado en Investigación de la Comunicación

Universidad Anáhuac

Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán
rramirez@anahuac.mx

Rogelio Del Prado Flores
rogelio.delprado2@anahuac.mx

Resumen

La ponencia se detiene a analizar la pertinencia y necesidad de educar a nivel posgrado a los futuros investigadores de la comunicación en México, en particular en algunas áreas como los procesos educativos de incorporación digitales y como son imprescindibles en el mismo proceso formativo. Se explora el contexto geopolítico del programa y los estudios que le dieron origen (de factibilidad, teóricos, con pares académicos y de seguimientos de trayectorias) y sobre todo se aproxima a cómo la variable de la alfabetización mediática y sus repercusiones en la nueva características ciudadanas se ha manifestado como un síntoma imprescindible curricular y un dispositivo educativo más allá del aula, anclada en las investigaciones del propio posgrado , de manera que se ha hecho necesario incorporarlo como contenido en los seminarios, como objeto transversal en la formación de los investigadores, así como en la producción de nuevas certezas científicas en comunicación en el doctorado para el desarrollo de competencias y conocimientos en la formación y la investigación.

Palabras Clave:

Educación Doctoral ; Comunicación; Investigación; Tecnología; Formación; Alfabetización mediática.

Abstract

This paper reflects and analyzes the relevance and need to teach research skills to graduate communication students in Mexico, particularly some aspects like digital competences since they are essential in this learning process. Here, it is explored the geopolitical context of the program and the studies that support it in terms of feasibility, theory, academic followers and professional trajectories, but above all it takes a close look at the media literacy variable and its impact on new citizenship characteristics. This last item is explored and it is expressed as an essential curricular phenomenon and an educational device beyond the classroom, anchored on the research activities of this graduate program. This is the reason why research has been incorporated in the seminars as a cross-curricular subject and in the training of these researchers to help them in the production of new scientific certainties for their doctorate studies in the field of communication, as well as to develop their knowledge on research and research skills.

Keywords:

Doctoral training; Communication; Investigation; Technology; Training; media literacy.

Resumo

O papel de parar para analisar a relevância e precisa educar pesquisadores de comunicação pós-graduação em perspectiva no México, particularmente em algumas áreas, como processos educacionais de inclusão digital como eles são essenciais para o mesmo processo de formação. o contexto geopolítico do programa e os estudos que deram origem (de viabilidade, teóricos, pares acadêmicos e trajetórias de rastreamento) e, especialmente, se aproxima como o literacia mediática variável e seu impacto sobre as novas características cidadãos é explorado se manifesta como um sintoma curricular essencial e um dispositivo educacional para além da sala de aula, ancorado em si mesmo de pós-graduação de pesquisa, de modo que se tornou necessário incorporar como contida nos seminários, como objeto cruz na formação de investigadores, e produção de novas certezas científicas doutorado em comunicação para o desenvolvimento de habilidades e conhecimento em formação e investigação.

Palavras chave:

Formação de doutoramento; comunicação; pesquisa; tecnologia; formação; literacia mediática.

Introducción

En 1989 los investigadores mexicanos Enrique Sánchez Ruiz y Raúl Fuentes Navarro realizan un diagnóstico general sobre el estado de la investigación en Comunicación en México al que titulan "Algunas condiciones para la investigación científica de la comunicación en México". En este se consigna la triple marginación de los estudios de la comunicación: "La investigación de la comunicación es marginal dentro de las ciencias sociales, éstas dentro de la investigación científica en general, y ésta última a su vez entre las prioridades del desarrollo nacional" (Sánchez y Fuentes, 1989: 12). Posteriormente se sumó otra marginación más: la del propio campo profesional, en donde la investigación científica no es prioritaria en los currículos de las más de mil universidades en las que imparten la carrera de comunicación (Rebeil, 2009). Fuentes (2007), 18 años después de este primer diagnóstico, realiza una nueva investigación en el que actualiza la interrogante a la luz del avance de la comunicación en México. Concluye que hay números positivos que indican que se está remontando el rezago, sin embargo: "Seguiremos rezagados (en la investigación en comunicación), todavía por mucho tiempo, en cuanto a la solvencia metodológica y la consistencia epistemológica, así como en cuanto a la legitimidad social y la identidad científica de la investigación de la comunicación" (Fuentes, 2007: 43). Para combatir este rezago y la subsecuente marginación, corresponde una adecuada formación de investigadores. Ésta se puede lograr a partir de los estudios de posgrado, que construyan una visión amplia de lo que demanda la comunicación hoy como disciplina científica, que colabore a la conformación de una mirada interdisciplinaria en el tratamiento de sus objetos de trabajo.

El diagnóstico general señala que en términos formativos, la disponibilidad de la información en internet contribuye a que el conocimiento esté descentralizado, con el apoyo de la tecnología ha cambiado la forma en que investigadores y profesores involucran a sus alumnos (Greenhow, Hughes & Robelia, 2009), haciendo más operativa la colaboración (Stephens, Wedaman, Freeman, Hicks, Matthews-DeNatale, Wahl & Spiro, 2014). Estos cambios afectan los modos en que se asimila los significados gracias a la secuencias de actividad conjunta

(Coll, 2004). Así, se construye una cultura participativa que responde a una triada entre contenidos, actividad de aprendizaje y mediante las TIC (Culver & Jacobson, 2012).

Existe una necesidad conjunta de generar conocimientos rigurosos y pensar en la formación de investigadores en comunicación que tengan las capacidades y las competencias para realizar indagaciones básicas, de traducir sus resultados en acciones comunicativas racionales, ética y técnicamente fundamentadas con un enfoque geopolítico, que incorporen la variable digital a este proceso. No es menor nuestro propósito: el sistema digital se ha convertido en el sustento material para todos los códigos diversos lenguajes: verbales abstractos, icónicos, matemáticos, musicales, y digitales, desarrollado por todas las culturas humanas.

La magnitud de estas transformaciones es incluso de un mayor alcance al de la invención de la escritura, en virtud de que la convergencia digital puede albergar cualquier forma de lenguaje y mediación entre los procesos humanos de comunicación con el entorno tecnológico creado por los propios seres humanos. El sustento material de los códigos de la comunicación humana y en el caso actual la convergencia digital también entre las máquinas, constituye la base de señales signo que son utilizadas en la generación de sentido.

La revolución tecnológica diversifica y amplifica exponencialmente estas posibilidades de relación significativa entre los seres humanos al romper las limitaciones espacio temporal; se trata de una revolución digital que impacta todas las esferas de la vida pública y privada (UNESCO, 2013).. Las sociedades del conocimiento y futuro estarán conformadas cada vez más por individuos que estando ubicados en contextos sociales, culturales diferentes, podrán entablar relaciones y sistemas de normas compartidos, el uso de la tecnología de la información y la comunicación es una cuestión de cultura digital y acceso, no un rasgo generacional (Nasah, DaCosta, Kinsell & Seok, 2010) Otra arista es la de desarrollar conocimiento y conceptualizaciones sobre las nuevas formas posibles y más adecuadas a un entendimiento humano. Los programas de comunicación universitarios, tienen la posibilidad de ser rediseñados de manera que puedan cumplir mandatos científicos y virtuales actuales:

- La naturaleza de la convergencia tecnológica;
- Las transformaciones en la producción del conocimiento científico en esta nueva demanda social;
- La comprensión de la era digital: potencialidades, límites y responsabilidades,
- Las nuevas formas de convivencia social reales y virtuales;
- El funcionamiento en redes sociales del sistema económico, el Estado, las organizaciones e instituciones, las escuelas e instituciones de educación superior, los centros de investigación científica, entre otros;
- La naturaleza de las identidades y formas de interacción que el individuo como un yo tiene ante el entorno cultural que ahora es particular y universal.
- Un programa de formación doctoral en investigación de la comunicación debe atender, en forma inevitable, la emergencia de este entorno cultural digital.

Método

El Doctorado en Investigación de la Comunicación (DEIC) se rediseño considerando los cambios sociales y tecnológicos. Para tal proceso de diagnóstico, se llevó a cabo la investigación cualitativa con expertos. Interesaba construir la coherencia de un programa académico, y saber cuál sería el mercado de posibilidades y de qué aspectos no se podría prescindir curricularmente.

El objetivo del estudio cualitativo descriptivo se centró en identificar las necesidades de investigación que se vislumbran y detectar las habilidades que debe tener el investigador para generar contribuciones que se traduzcan en conocimiento básico y aplicado que permita mejorar la sociedad, sus instituciones y organizaciones, en el contexto de la educación del siglo XXI.

El Modelo de investigación (Figura 1) del que se parte es complejo y multireferencial y quedó entrado en las categorías de prioridades tecnológicas y las habilidades y competencias tecnológicas e informáticas; sin embargo, sólo se señala que el instrumento de indagación de 19 tópicos, obtuvo información sobre 37 categorías a investigar y tuvo como referentes los estudios similares de otras universidades.

La investigación se realizó a través de entrevistas, focalizándose en cada una de las categorías del modelo de investigación a fin de identificar los aspectos que son indispensables en la práctica profesional a un doctor en comunicación. Los cinco grupos fueron los siguientes: investigadores en Comunicación, empleadores de nuestros egresados, egresados del programa de Doctorado en Comunicación Aplicada, alumnos actuales del Doctorado en Investigación de la Comunicación e investigadores con nombramiento del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT (área de Ciencias Sociales/ Nivel 1 y 2). El trabajo de campo se realizó de febrero y marzo de 2015. Más que una muestra amplia, el estudio se enfocó en obtener información específica y riqueza de la experiencia de los informantes.

Resultados

Al indagar sobre los rasgos del investigador en comunicación y de lo que esperan los empleadores de un egresado de este campo de investigación, destacó la frecuencia, contundencia y profundidad con que se refirieron a categorías tales como: la necesidad de contar con las competencias necesarias para la investigación, el manejo de información, la habilidad para presentar los resultados, la creatividad e innovación en el uso de la tecnología, la alta necesidad de adaptación al entorno para captar las necesidades más sentidas de la sociedad y ofrecer soluciones a ellas y la visión de cómo es que el uso de la tecnología puede aportar para la mejora social. La necesidad de alfabetización mediática se hizo presente al mencionar que deben ser personas cuyos conocimientos, credibilidad o aprecio que se tiene a su grado, visión creativa y su solidez teórico-metodológica, los lleve a buscar una mejora en la forma en que la sociedad alimenta, usa, recibe y difunde los contenidos que recibe de instituciones, los medios de comunicación masiva y digitales (Figura 2). También se hace presente la habilidad para aprender, aspectos que sin duda refieren la necesidad de la alfabetización digital. Finalmente, también aparecieron otros rasgos como: la curiosidad nata para anticipar y resolver problemas, la importancia del liderazgo y el trabajo en equipo.

Sobre la importancia de las competencias que se esperan las respuestas apuntaron a habilidades de comunicarse solventemente en forma escrita, seguida del manejo de información especializada. Y en esta respuesta sí aparece referido el conocimiento y uso de la tecnología, lo cual refuerza la importancia que tiene este programa en la alfabetización mediática. Los datos se refuerzan con los argumentos en las respuestas de los informantes:

Que muestre capacidad para una mayor y mejor comprensión de los problemas de su campo. Uno de los campos en los que debe tener una importante y sustancial formación es en lo relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación, ya que hoy en día es uno de los ámbitos donde se desarrollan gran parte de las actividades de comunicación de los individuos. El foco en el conocimiento, su difusión y comunicación y la tecnología adquiere un peso considerable en lo expresado por los expertos: "Debe tener competencias tecnológicas, dominio de software especializado para producción de contenidos multimedia; pensamiento estratégico, capacidad multifuncional; habilidades en cuestiones relacionadas con relaciones públicas; manejo estratégico de mensajes claves para todo tipo de público."

Respecto de las habilidades y saberes necesarios en la formación de investigadores en comunicación para los próximos diez años (Figura 3), destaca la importancia que tiene la tecnología, lo digital, la comunicación por medio de Internet (redes sociales) y la innovación. Esta temática, aunada a la necesidad de tener un amplio conocimiento del entorno y de las necesidades de la sociedad para lograr la aplicación del conocimiento, refleja la preocupación

que tienen todos los perfiles de entrevistados respecto al papel que juegan los investigadores en comunicación en la alfabetización mediática.

La investigación da cuenta de cuáles son las problemáticas más relevantes a nivel mundial y nacional sobre el campo y mercado de trabajo de la comunicación. Destaca la mención de la mayor parte de los entrevistados sobre la importancia de atender la necesidad de bienestar social que impera en todo el mundo, también la necesidad de educar a las audiencias en una visión crítica para el consumo de medios con el ingreso de la tecnología, el surgimiento de medios digitales y la necesidad de asegurar el acceso a la información para todos. Resumiendo podría hablar de cuatro ejes: innovación tecnológica y desarrollo, solución de problemas con base en el conocimiento generado, diagnósticos e intervención social para la mejora. Y que éstas se crucen en su formación doctoral con cuatro evoluciones que actualmente son incontenibles en su potencial transformador: evolución de la sociedad, evolución de los negocios y mercados; evolución de la tecnología y la inevitable alfabetización mediática y, propiamente, la evolución de las disciplinas de la comunicación y su conexión con otras disciplinas del saber humano.

Tabla 1. Modelo de investigación (CICA:2016)

Tabla 2. Habilidades y competencias del investigador en comunicación detectadas (CICA: 2016)

Conclusiones

La oferta de posgrados en México ha tenido que incorporar entre sus intereses, la educación y alfabetización mediática como "nuevos métodos pedagógicos que toman en consideración las nuevas culturas emergentes de la Sociedad de la Información. Algunos prefieren términos como Educación en (de) Medios, Educomunicación, Alfabetización Audiovisual, Alfabetización Digital, o inclusive Alfabetizaciones del Siglo 21." (UNAOC, 2015).

En el DEIC el componente de alfabetización mediática está presente y busca la mejora continua del programa) y otorga un nivel de importancia central al currículo universitario haciendo que éste sea pertinente con las necesidades de la sociedad:

> para fomentar el acceso equitativo a la información y al conocimiento y para promover medios de comunicación y sistemas de información libres, independientes y pluralistas (UNESCO, 2016).

A nivel doctoral no se considera que sea una condición necesaria la incorporación de asignaturas específicas para educación o alfabetización mediática en el plan de estudios (Wade, 2014), dado que el objetivo del programa es la formación de investigadores con alta sensibilidad social y aportaciones de conocimiento para su desarrollo. En ese sentido, la formación mediática se logra por el involucramiento de los doctorandos en los proyectos y en los procesos de investigación, la celebración de Coloquios Internacionales y otros foros y plataformas, redes en los que se discuta la importancia de las investigaciones que se vayan realizando. En suma, se buscan prácticas pedagógicas complejas que apoyen el aprendizaje

sobre los medios, la cultura popular y la tecnología digital (Hobbs, 2011) .El componente de alfabetización mediática se convierte en el hilo conductor de muchas de las tesis doctorales que se están llevando a cabo en las dos generaciones que tiene actualmente el programa, donde no sólo se reconoce que el significado de un mensaje está en el contexto del receptor (Weintraub, Pinkleton & Patterson, 2007), que es necesario analizar los contenidos de los medios, emisores y efectos de las técnicas de producción (Weintraub, Pinkleton, Austin & Van de Vord, 2012); y que se requiere analizar el diseño de los contenidos y su función social (Fedorov & Levitskaya, 2015). Incorporar de manera crítica las diferentes perspectivas que se generan en torno a la comunicación colectiva e integral, de tal manera que construya un conocimiento que abra posibilidades de estudiar desde otros paradigmas la realidad social y la conformación de instituciones y organizaciones (Rebeil, Hidalgo & Moreno, 2011). La reflexión sobre los procesos sociales (de convergencia digital) y culturales de la sociedad, deben llevar, sin duda, a propuestas de solución para la democracia, el desarrollo local, nacional y global de instituciones y organizaciones que la sustentan. Se trata de tener a doctores en investigación de la comunicación que sean ciudadanos educados en la comprensión del funcionamiento del mundo mediado (Kamerer, 2013).

El contexto general del DEIC, en términos de surgimiento, acceso, disponibilidad, conectividad, efecto, uso y transformación de lo digital y lo tecnológico está impactando en forma incontenible la educación formal de todos los sistemas educativos. Lo anterior hace indispensable la reflexión sobre la virtualidad y la cabal comprensión y aprovechamientos e impactos sociales en las universidades, y en particular en los posgrados.

Se parte de la necesidad sentida en el país del déficit de investigadores formados en la mayoría de los campos y que en la comunicación el rezago de Doctores es grande. Por lo cual se ve en la formación doctoral una posibilidad de aportar y dar respuesta a los temas urgentes y emergentes. La emergencia de educar y posibilitar la incorporación de la ciudadanía en el mundo digital es uno de los retos asumidos en la formación de doctores en comunicación.

En el DEIC la presencia de la alfabetización mediática y los elementos de cuestionamiento de las nuevas formas de ciudadanía y participación política que llegaron en la era digital, tiene una presencia, evidente, activa y creciente en la demanda de conocimientos, en los procesos formativos, en las líneas de investigación, en los contenidos del programa de estudio y en la conclusión de investigación a nivel de tesis de grado y la publicación de resultados de estudios realizados por investigadores adscritos. Esta es una tendencia que es irreversible y que incluso está llevando a tomar decisiones en la forma de operación e intervención social del programa académico.

Referencias

Augé, M. (2015). *Qué paso con la confianza en el futuro*. México: Siglo XXI.

Bujokas, A. & Rothberg, D. (2014). "Media Education and Brazilian Educational Policies for the Enhancement of Learning". *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación,* XXII(43), 113-122.

CONACYT. (2015, Abril 15). *Convocatoria PNPC 2015 - Modalidad Escolarizada: CONACYT.* Recuperado de: http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/convocatorias-abiertas--pnpc

Culver, S. & Jacobson, T. (2012). "Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica". *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación,* XX (39), 73-80.

Dawson, S. & Siemens, G. (2014). "Analytics to Literacies: The Development of a Learning Analytics Framework for Multiliteracies Assessment". *The International Review of Research in Open And Distributed Learning, 15(4)* Recuperado de: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1878/3006

Fedorov, A. & Levitskaya, A. (2015). "The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinión of International Experts". *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, XXIII (45)* 107-115.

Gozálvez, V., González, N. & Caldeiro, M. C. (2014). "La competencia mediática del profesorado: un instrumento para su evaluación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 16(3), 129-146. Recuperado de: http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-gonzalvez-glez-caldeiro.html

Montoya, A. (2015, Marzo 9). Pertinencia Geopolítica del Doctorado en Investigación de la Comunicación. Huixquilucan: Universidad Anáhuac.

Schmidt, H. (2012). "Media Literacy Education at the University Level". *The Journal of Effective Teaching,* 12(1), 64-77.

UNAOC. (2015). *Educación y Alfabetización Mediáticas: UNAOC*. Recuperado de: http://www.unaoc.org/educacion-y-alfabetizacion-mediaticas/

UNESCO. (7 de Noviembre de 2013). *Pune Model United Nations, 2016. Official Background Guide. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - General Conference: Pune Model United Nations*. Obtenido de Pune Model United Nations: https://www.punemodelun.org/wp-content/uploads/2014/10/UNESCO-GC-Final.pdf

UNESCO. (2016). *Alfabetización mediática e informacional: UNESCO*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/

UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women & UNHCR. (Mayo de 2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (Final draft for adoption): UNESCO*. Recuperado de: http://unesco.org.pk/education/documents/2015/SDG-4/Framework_for_Action_Education_2030.pdf

Um estudo do potencial das ferramentas do Facebook em atividades Educomunicativas

Universidade Federal de Uberlândia

Mislene Dalila da Silva
mislenedalila@gmail.com

Luciano Vieira Lima
lucianovieiralimaster@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar las principales herramientas de comunicación que Facebook puede ofrecer a las prácticas educomunicativas. Una vez que la educomunicación se presenta como una interfaz entre la educación y la comunicación. Llevó a cabo inicialmente una encuesta de informaciones sobre la educomunicación y las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación - TDICs en revistas, artículos y libros. Posteriormente se identificaron los recursos que la herramienta Facebook puede ofrecer teniendo en cuenta su potencial para la interactividad, la colaboración, el intercambio de información y la libre comunicación. Por lo tanto, la investigación se justifica por la inclusión de nuevos recursos tecnológicos de comunicación en el panorama de la educación, donde los resultados muestran que Facebook ofrece a los usuarios numerosas posibilidades de comunicación y enriquece la línea de tiempo del estudiante con informaciones vinculadas al aprendizaje y la ciudadanía.

Palabras clave:

Facebook; educomunicación; w*eb* 2.0; Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación; enseñanza.

Abstract

The objective of this research was to analyze the main communicational tools that Facebook can offer to practice edu communicative. Once the educommunication is presented as an interface between the education and communication. First was held a survey of information regarding the educommunication and Digital Technologies of Information and Communication - TDICs in magazines, articles and books. Subsequently was identified the resources Facebook can offer taking into consideration its potential of interactivity, collaboration, sharing, social communication and free. In this way, the research is justified by the insertion of new communicational technologic resources in the panorama of teaching, where the results show that Facebook offers to users countless possibilities of communication and enriches the timeline of the student with information related of learning and citizenship.

Keywords:

Facebook; educommunication; web 2.0; Digital Technologies of Information and Communication; teaching.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar as principais ferramentas comunicacionais que o Facebook pode oferecer para práticas educomunicativas. Uma vez que a educomunicação é apresentada como uma interface entre a educação e comunicação. Realizou-se primeiramente um levantamento das informações referentes a educomunicação e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs em revistas, artigos e livros. Posteriormente identificaram-se os recursos que a ferramenta Facebook pode oferecer levando em consideração o seu potencial de interatividade, colaboração, compartilhamento, comunicação social e livre. Desta forma, a pesquisa se justifica pela inserção de novos recursos tecnológicos comunicacionais no panorama de ensino, onde os resultados evidenciam que o Facebook oferece aos usuários inúmeras possibilidades de comunicação e enriquece e a timeline do aluno com informações ligadas a aprendizagem e a cidadania.

Palavras-chave:

Facebook; educomunicação; web 2.0; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; ensino.

Introdução

Na sociedade atual, denominada sociedade da informação e do conhecimento, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC aparecem em destaque, principalmente com a evolução da internet e, têm provocado alterações significativas em diversos segmentos sociais, dentre eles na Educação e na forma de se comunicar, modificando a maneira de educar, comunicar e de aprender. Por isso, Tapscott (2010), afirma que a tecnologia deve ser entendida como instrumento no processo de ensino e aprendizagem.

As TDICs estão sendo responsáveis pela reconfiguração do espaço social, surgindo uma nova concepção cognitiva, na qual os atores humanos encontram-se integrados e interagindo no ciberespaço, o qual é definido como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. (LÉVY, 1999).

Castells (1999) e Lévy (1999) são autores fundamentais para a compreensão do percursos das tecnologias, particularmente da internet, desde os seus primórdios até os dias atuais, assim como para a compreensão de conceitos como os de rede e ciberespaço e da constituição e formas de organização das relações sociais e das trocas e compartilhamentos de informação em rede. Lévy (1996) lembra que os seres humanos jamais pensam sozinhos ou sem ferramentas.

Nesse contexto, percebe-se a variedade de ferramentas digitais disponíveis na *web*, especificamente na *web* 2.0, que possibilitam a construção do conhecimento coletivo, onde o processo de ensino e aprendizagem tem um novo olhar, com novas formas de aprender e de ensinar.

Portanto, é preciso utilizar as ferramentas da *web* 2.0 a favor da educação e comunicação, mas para isso é preciso que os professores estejam preparados para explorar todos os seus recursos e seu ecossistema educomunicativo, juntamente com o conjunto de ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional, que são ambientes acessíveis para toda a comunidade, dialogar e discutir questões de interesses de todos, usando recursos tecnológicos, sempre que possível, para potencializar essas relações.

Principalmente porque atualmente os alunos pertencem a uma Geração denominada *Internet*, que é composta pelos indivíduos nascidos a partir da segunda metade da década de

1980 até a atualidade. Essa geração é marcada pelo uso intenso das tecnologias, principalmente a *internet* e suas características marcantes são o dinamismo e interatividade em tudo que fazem, inclusive no âmbito estudantil.

Diante desse cenário, o objetivo desse artigo é analisar os principais recursos da Rede Social Facebook que podem ser utilizadas como recursos pedagógicos pelos professores nos processos educomunicativos inseridos no ambiente escolar. Para alcançar esse objetivo será realizada uma pesquisa exploratória e descritiva. A seguir apresenta-se o ponto de vista teórico abordando os conceitos que envolvem a pesquisa realizada.

Educação e comunicação na *web* 2.0

As mudanças ocorridas pelos avanços tecnológicos e o crescente uso da *web* na vida cotidiana ocasiona a necessidade de adquirir novos conhecimentos e novas posturas para ensinar e comunicar. É preciso entender as novas tecnologias não somente para saber como aplicá-las, mas também e, principalmente, para saber orientar os alunos, explorando ao máximo sua capacidade e as potencialidades das ferramentas digitais.

Lévy (1999), propõe uma mudança qualitativa nos processos de aprendizagem. Novos métodos e formatos de hipermídia proporcionam maior interatividade, abolindo a distância. Nesse novo panorama, o professor deve coordenar a aprendizagem cooperativa apoiada por um computador, isto é, o professor e o aluno aprendem simultaneamente, atualizando de forma contínua seus saberes disciplinares e suas competências pedagógicas.

As aplicações da *web* 2.0 vêm se difundindo com muita rapidez, designando novos costumes. Os alunos já estão usufruindo dessa tecnologia cotidianamente. Sendo assim, a *web* 2.0 acaba sendo abordada nas salas de aula mesmo se não forem aplicadas com intuito educacional, pois a Geração *Internet* se encarrega de fazê-lo indiretamente, trazendo seus interesses e conhecimentos para dentro do espaço de aprendizado.

Assim a *internet* ocasiona uma comunicação em rede entre todos e para todos por possibilitar a interação com muitas pessoas, utilizando destes recursos é que teóricos como Pierre Lévy acreditava ver na *Internet* um futuro democrático para a humanidade, diante das modificações que se vivencia no espaço, torna-se quase impossível que a escola não compreenda as transformações que se fazem necessária no ambiente escolar.

Consequentemente, entender como as práticas comunicacionais e educacionais se estruturam, interagem e conflitam, diante da aplicação das novas tecnologias, se caracterizam como objeto decisivo para efetivação da docência em ambientes digitalmente conectados.

Educomunicação

Segundo Soares (2011), "Educomunicação é transversal, por natureza", ou seja, permite que seja aplicada a qualquer formação humana, e afirma que há um grande campo para empresas midiáticas trabalharem e com certeza também pode ser usada na formação de novos comunicólogos.

No ambiente escolar já possui uma cultura de comunicação envolvendo estudantes e professores, porém essa comunicação se caracteriza às vezes como informativa, sem afetividade, nada construtora do conhecimento e a prática Educomunicativa colabora com o desenvolvimento de competências nos professores e estudantes aproveitando os recursos que os meios tecnológicos podem oferecer.

Para Gómez (2002), a Educomunicação leva uma dimensão interpelante, que coloca valor na aquisição de competências mediáticas que permite aos indivíduos não serem meros espectadores passivos do novo cenário social, implicando uma participação como protagonista ativo dando ferramentas necessárias para poder compreender e interpretar.

Este trecho citado pelo teórico Gómez (2002), em relação a Educomunicação, vai de encontro ao que a *web* 2.0 destaca, que o sujeito digital torna-se um comunicador ativo e participativo no ambiente quando se usa os recursos das ferramentas digitais da *web* 2.0 e deixa de ser um mero espectador, e as novas tecnologias possibilitam essa interação do usuário com um meio ao qual está interagindo.

E essa competência de sujeito participativo se torna contínua ao longo da vida do indivíduo e continua a ser desenvolvida, principalmente quando o professor se propõe a comunicar de maneira adequada com os discentes, mudando as estratégias de ensino e inserido a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

Mas o professor dever ter um perfil instigador no ambiente e impulsionar a participação do aluno, senão vai ao encontro do que Kaplún (2011), alerta que atualmente ocorre a hipercomunicação, ou seja, embora o ambiente propicie a comunicação, há riscos na perda da competência de se comunicar, devido à valorização do conhecimento individualizado e alguns métodos de tecnologias mais avançadas de informação podem gerar o indivíduo isolado.

Diante destes fatos Lévy (1999), afirma que, no período que os sujeitos fazem uso e parte dessa cultura de novas mídias e tecnologias, o professor deve ser ativo no ambiente e buscar ser competente para colaborar com seus conhecimentos e mediações em prol da educação, que é a principal fonte para tornar o educando em um cidadão, consciente de seus deveres e direitos, além de participativo nos meios de produção dessa mesma sociedade.

O Potencial das Ferramentas do Facebook em atividades Educomunicativas

O recurso analisado para ampliação do tema proposta do Potencial das ferramentas do *Facebook* em atividades Educomunicativas se pauta principalmente pelo potencial de divulgação, usabilidade da Rede Social Facebok e do alcance que esta ferramenta consegue abranger, através deste instrumento se propõe divulgar diariamente informações relacionadas às atividades Educomunicativas aplicadas, elucidando os objetivos dos projetos e disseminando a informação através da rede.

Portanto essa divulgação dos Projetos Educomunicativos se dá pela conversa mediada pelo computador e da *internet* utilizando a Rede Social Facebook, reconhecendo o quanto as conversas online poderiam enriquecer o campo educacional, propiciando principalmente o estreitamento dos vínculos sociais e efetivos nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo discentes, docentes e sociedade.

Compreendendo que todo e qualquer signo tenha a possibilidade de ser iniciado e socializado através do ciberespaço, pautada numa perspectiva de colaboração em rede, não apresentando linearidade e centralidade e analisando que a Educomunicação trata-se de uma perspectiva crítica com a relação aos conteúdos dos meios e a partir das premissas e políticas do Facebook é possível propor atividades Educomunicativas utilizando o Facebook.

Através de seus diversos recursos, por exemplo, o Professor propor que os alunos debatam o tema Dengue e pesquise as causas, como prevenir, as causas, medicações e ações a ser tomadas, que estas informações cheguem à sociedade e que sejam divulgadas de forma midiática com uma linguagem mais visual, dinâmica e que alcance proporções incalculáveis.

Essa divulgação poderia acontecer de duas formas, a primeira através de uma oficina e de apresentações orais em que os alunos conscientizam-se os envolvidos e sociedade do assunto e essa disseminação finalizar-se ali. A outra solução seria impulsionar a divulgação desta temática através da *internet*, com o trabalho coletivo dos alunos utilizando a rede social Facebook, disseminando o conhecimento na rede e não se restringindo a um raio limitado, mas ampliando e replicando ao máximo a informação com, hiperligações, mídias e compartilhamentos.

Os alunos poderiam utilizar os recursos de mídias como as imagens e vídeos soluções que são possíveis ser inseridas no Facebook e eles mesmos trabalharem na confecção destes

montando vídeos que conscientiza-se a sociedade do tema proposto, elaborar imagens com a identidade visual do projeto e utilizar a ferramenta de compartilhamento para atingir várias pessoas.

Trabalhar com a ferramenta de Evento da Rede Social e replicar a informação no ambiente convidando as pessoas a participar do evento e a conhecer a página do projeto. Estabelecer o diálogo com o público através das postagens que são visualizadas como notificações na linha do tempo dos usuários e assim alcançarem novos seguidores através das curtidas, compartilhamentos e comentários.

Permitindo que os alunos desenvolvam uma construção significativa de materiais dentro do ambiente, auxiliando efetivamente na formação crítica, da importância do trabalho coletivo, no diálogo mesmo que digital entre os professores, colegas e sociedade.

A capacidade do mediador que se mostra a favor da abordagem educomunicativa incide a utilizar das ferramentas da comunicação não somente como solução de absorção de conhecimentos curriculares, mais de fomentação crítica do aluno e de um conhecimento estruturado que realiza novas hiperligações.

Segundo os autores, Valente e Mattar (2007), a inserção da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem gera resultados satisfatórios quando o curso é elaborado para se adaptar a tecnologia. Destaca ainda que essas ferramentas disponíveis na *web* 2.0 tem muito a contribuir para o ensino enquanto recurso comunicacional e pedagógico.

Conclusão

A geração nativo digital atualmente necessita entender como se pode desenvolver ambientes onde verdadeiramente haja criação de conteúdo produtivo, baseado na utilização das novas tecnologias sob forma de uma prática Educomunicativa e torna sujeitos construtores de mídias, criadores de espaços para diálogos produtivos e significativos.

As ferramentas do *Facebook* possuem potencial para atividades Educomunicativas, e a junção da educação e comunicação demanda uma participação ativa, colaborativa e consciente dos atores envolvidos no processo, principalmente quando estas estão na rede, pois as proporções são incalculáveis quando estas disseminam através da *internet*.

Porém, há preocupações e muitos outros questionamentos, no que se refere à maneira de como estas tecnologias estão sendo empregadas e que sejam consideradas favoráveis, torna se essencial um estudo mais aprofundando pelos docentes, nesse campo, para análise de como está ocorrendo, se está atingindo os objetivos, devido os acontecimentos de globalização comunicativa essas ações devem possuir uma atenção maior e jamais pensado como meros processos de homogeneização.

Para isso é preciso que os docentes estejam preparados para explorar todos os seus recursos, juntamente com o conjunto de ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional, que são ambientes acessíveis para toda a comunidade, dialogar e discutir questões de interesses de todos, e estes recursos já são linguagens próximas do cotidiano dos alunos. Mas fazer uso destas tecnologias no ambiente escolar não garante automaticamente o progresso da aprendizagem, é importante uma reformulação do currículo, inserindo novos métodos e que possua um espaço apropriado para desenvolvimento e atualização do conhecimento principalmente do professor.

Pode se concluir então, que o potencial das ferramentas da w*eb* 2.0, especificadamente o a rede social Facebook aplicadas às atividades Educomunicativas procede da capacidade de ampliar as competências cognitivas dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, de quebrar barreiras geográficas, redimensionando o conceito de educação e comunicação com tempos e espaços delimitados e neste ambiente é importante à presença de um mediador e que os gestores da instituição capacite e apoie este profissional.

Bibliografia

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora: 34.

Lévy, Pierre (1996). *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34.

Tapscott, Don (2010). *A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos*. Rio de Janeiro: Agir Negócios.

Soares, Ismar de Oliveira (2011). *Educomunicação: o Conceito, o Profissional, a Aplicação*. São Paulo: Paulinas.

Gómez, Aguaded J. I.(2015). *Educomunicación en un mundo global. Comunicar [em línea]*. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15801901.

Kaplún, Mário. (2011). *Processos educativos e canais de comunicação*. In: Citelli, Odair & Castilho, Maria Cristina (Org.) Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, p.175-186.

Grossi, Márcia Gorett Ribeiro; Lopes, Aline Moraes; Silva, Marco Polo Oliveira da; Galvão, Reinaldo Ríchardi Oliveira. (2014). *Geração Internet, quem são e para que vieram. Um estudo de caso*. Revista Iberoamericana de Ciência, Tecnologia e Sociedade, v. 9, n. 26, p. 39-54.

Valente, C.; Mattar, J. (2007). *Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec Editora.

Biografia

Mislene Dalila da Silva é graduada em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Possui especialização em Engenharia de Software pelo UNIPAM. Mestranda em Tecnologias, Comunicação e Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui interesse e experiência em comunicação, educação, mídias sociais e na área de desenvolvimento web. Atua como Analista de Sistemas e como docente nos cursos de Administração e Agronegócio do Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM. E-mail para contato: mislenedalila@gmail.com

Luciano Vieira Lima possui doutorado em Engenharia Elétrica - Inteligência Artificial pela Universidade de São Paulo (USP-POLI. Atualmente é professor associado 4 da Faculdade de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia. - Realiza pesquisas e desenvolve produtos em Inteligência Artificial, automação de processos em Engenharia Elétrica e Engenharia de Computação, Engenharia de Som (Computer Music), Educação a Distância, Smart Systens, Sistemas multiplataforma para tablets e celulares na geração de aplicativos, games e e-books. E-mail para contato: lucianovieiralimaster@gmail.com

Encuentros Nacionales de Mujeres: sublevando el cuerpo, el lenguaje y los saberes

Universidad Nacional de La Plata

María Florencia Actis
florenciactis@gmail.com

María Emilia Sambucetti
maie_16@hotmail.com

Resumen

Los Encuentros Nacionales de Mujeres (ENM) constituyen una cita federal, multitudinaria y anual del feminismo argentino, que persiste, crece y se diversifica pese a los cambios político-gubernamentales desde 1986 a esta parte. El último Encuentro que tuvo lugar en la ciudad de Mar del Plata en el mes de octubre del año pasado, logró convocar 65 mil mujeres de todos los puntos del país, se realizaron más de cien talleres de discusión, y se desplegaron múltiples actividades e intervenciones políticas, artísticas, culturales por los espacios públicos de la ciudad. Sin embargo, la dimensión (trans)formativa que tuvo el Encuentro para las participantes fue inversamente proporcional al lugar que ocupó en las crónicas y coberturas de los medios de comunicación, donde la decisión editorial estuvo centrada en construir una imagen reducida/estereotipada de mujeres violentas, extremistas, resentidas.

La actual ponencia pretende recuperar el valor educativo y comunicacional puntualmente del ENM 2015, en tanto espacio nodal en la configuración, consolidación y organización de la "mujer" como sujeto político en nuestras latitudes, poniendo en tensión y en cuestión el carácter natural (por tanto despolitizado) de la identidad femenina, para ser repensado en su inherente arraigo socio-cultural. Pero también se constituye como un espacio de desencuentros, diferencias y discusiones que de todos modos, conlleva un intercambio de saberes y experiencias, interpela de múltiples modos a los cuerpos, las identidades y las historias de vida de quienes transcurren el Encuentro, al abrirse o profundizarse el proceso de cambio en la significación y la percepción de la realidad.

Palabras clave:

Comunicación; educación; género; mujeres; experiencias.

Abstract

The Encuentros Nacionales de Mujeres (ENM), are a federal, multitudinous and annual meetings of Argentine feminism, which persists, grows and diversifies despite the political and governmental changes since 1986 to the present. The last meeting arranged in the city of Mar del Plata in October last year, summons 65 000 women from all parts of the country, over one hundred discussion workshops were conducted, and multiple activities and political, artistic, cultural interventions were deployed by public spaces in the city. However, the dimension (trans) formative of the meeting for participants was inversely proportional to the place occupied in the chronicles and

coverage of the media where the editorial decision focused on a stereotyped portrayal of violent, extremists and resentful women.

The actual paper intends to recover the educational and communicational value of ENM 2015, for being a nodal space in the configuration, consolidation and organization of the "woman" as a political subject in our latitudes, tensing the natural character (therefore depoliticized) of female identity, to be rethought in its inherent socio-cultural condition. But it also constitutes a space of disagreements, differences and discussions, involves an exchange of knowledge and experiences, challenges in multiple ways to bodies, identities and life histories of those who pass the meeting, to open and deepen the process of change in the meaning and perception of reality.

Keywords:

Communication; education; gender; women; experiences.

Introducción

Los Encuentros Nacionales de Mujeres han sido parte, e incluso condición de posibilidad, del desarrollo del movimiento social de mujeres en Argentina. Se organiza uno por año en diferentes ciudades del país, y desde su primer convocatoria en 1986 en la capital federal al último que tuvo lugar en Mar del Plata en 2015, la concurrencia y heterogeneidad de las participantes se ha incrementado exponencialmente. Sin embargo, en la reciente trayectoria de luchas y resistencias argentinas, raras veces son identificados los Encuentros como frentes políticos, organizativos y estratégicos de las mujeres por el pleno reconocimiento y ejercicio de sus derechos. Una invisibilización en los principales medios de comunicación, en las academias pero fundamentalmente en los espacios de militancia tradicional, que desde los años'70 en adelante han privilegiado y priorizado la causa de clase por sobre la de género, desestimando de sus agendas programáticas reivindicaciones de igualdad de género, por y con las mujeres. Situación que planteó al movimiento de mujeres el doble desafío político de luchar contra las estructuras sociales hegemónicas, y simultáneamente, de disputar reconocimiento al interior de las estructuras partidarias y organizaciones sociales, lideradas por varones y/o lógicas masculinas de poder.

Para las feministas, los Encuentros en general y las populares marchas de cierre, en particular- han significado desde sus inicios un campo de batalla con el fin de recobrar el cuerpo femenino expropiado –blanco de todas las violencias- a través de su irrupción y reinscripción en la escena pública, como un cuerpo empoderado y politizado. Sin embargo, de los Encuentros participan mujeres que no adscriben al feminismo pero se auto-convocan con la inquietud de saber de qué se trata, de contar y compartir con otras sus experiencias de vida, o bien porque viven en las ciudades-sede y se acercan para ver si les concierne o no, incluso mujeres que rechazan las causas feministas y desean manifestarlo. Lo cierto es que, como escribió lúcidamente Diana Maffía en la introducción al libro *Mujeres pariendo historia*, "cada año llegan mujeres por primera vez a los Encuentros y dicen no ser las mismas cuando regresan" (Alma y Lorenzo, 2009).

Partimos de esta premisa para escribir la ponencia, intentando releer los Encuentros en una clave de Comunicación/Educación, tomando como referente empírico el ENM 2015, por conformar una práctica social que sin duda interpela sujetxs y subejtividades –ya sea porque aceptan o repudian aquello que se propone pensar-, reconstruyendo colectivamente sentidos sociales, a partir de las variadas formas de intercambio que se producen entre feminidades diversas.

La articulación comunicación/educación/género

En principio, partimos de definir a la comunicación en su relación congénita con la cultura, es decir, mirando procesos de comunicación dentro de la cultura, y a la cultura en clave de su naturaleza comunicativa. Comunicación desde lo cualitativo, como productora de significaciones y no como mera circulación de informaciones, convirtiéndola en el campo de las preguntas por el sentido. Los estudios de comunicación/cultura aparecen entonces como herramientas útiles para pensar e interrogar desde un lugar teórico y político la experiencia de los ENM. En cuanto a lo educativo, su análisis no se ha circunscripto al ámbito de las instituciones educativas formales, sino que reconocemos funciones educativas en otros espacios, relaciones y prácticas sociales. Buenfil Burgos describe, a continuación, la naturaleza de toda práctica educativa: "Lo que concierne específicamente a un proceso educativo es que, a partir de una interpelación, el agente se constituye como un sujeto de educación activo incorporando de dicha situación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana (...) implica un reconocimiento subjetivo" (Buenfil Burgos, 1983). También retomamos la perspectiva del educador brasileño Paulo Freire, acerca del potencial emancipador de la educación, entendida como instancia inagotable para (re)leer y nominar el mundo con espíritu transformador, como fragmento crucial dentro de un proyecto social y nacional de liberación. Freire establece un modo de concebir el rol del educador/a y los/as educandos/as, y a la relación humana necesaria entre ellos/as, priorizando al diálogo como fuente de conocimiento y creación, inherente a cualquier práctica educativa auténtica, "los hombres se educan entre sí, en comunión con la mediación del mundo" (Freire, 2006).

Desde este lugar, pensar en prácticas cotidianas desde el campo de comunicación/educación implica un reconocimiento del otro/a, del llamado *mundo cultural* de los/as sujetos/as, de su *universo vocabular y temático*. El primero, hace referencia al conjunto de palabras o lenguajes con que los/as sujetos/as interpretan y pronuncian la realidad en que están inmersos/as; el segundo, a aquellos temas y problemas que son más significativos para ellos/as, y que tienen relación con los asuntos preponderantes de una época (Huergo, 2003).

Finalmente, la articulación con el género no está dada porque se analiza un espacio protagonizado por mujeres, sino por la perspectiva que fue asumida para conceptualizar y explicar estos procesos de transformación subjetiva. El género es considerado una ampliación epistemológica que permite advertir y desentrañar ejercicios del poder, que tienen como efecto material la configuración de relaciones desiguales entre las personas generizadas. Es decir, el género como dimensión constitutiva de las relaciones sociales, y por tanto, como variable analítica que actualiza y enriquece los estudios de comunicación y las discusiones sobre educación.

Es así como se convierten los encuentros en una experiencia que diluye las fronteras disciplinarias, fusionando tensamente perspectivas entre los campos de la educación, la comunicación y el género, donde se conjugan conceptos, criterios y metodologías de educación popular, con abordajes de comunicación no-instrumentalistas y con teorías de género que develan modos de producción, distribución y ordenamiento del poder.

Entrelazando los Encuentros Nacionales de Mujeres

¿Cómo funcionan los ENM?

Formalmente, los Encuentros Nacionales de Mujeres comprenden tres días en total (sábado, domingo y lunes, generalmente feriado) desde el momento inaugural el sábado por la mañana hasta el acto de cierre el lunes. En el mismo se hacen presentes diversos espacios de diálogo denominados talleres. El desarrollo de los talleres tiene lugar los sábados por la tarde (de 14 a 18 hs.) y domingos por la mañana- tarde (de 9 a 13 hs. y de 14 a 18 hs.), y ade-

más, se llevan a cabo diferentes actividades (charlas, recitales, marchas, etc) en paralelo a los talleres, algunas incluidas en el cronograma oficial del Encuentro, y otras organizadas por fuera, o bien, tramadas durante los días mismos del Encuentro, con cierto grado de espontaneidad. En forma transversal, se realiza una feria en la plaza principal de la ciudad, que si bien está originalmente pensada como un espacio donde comercializar diferentes productos y materiales feministas autogestivos (como pueden ser libros, *fanzines*, imanes, parches, ropa de diseño, macramé, lencería tejida a mano, comidas caseras, discos, "copa menstrual", "toallitas ecológicas", entre otros), ante el creciente número de mujeres, muchos/as feriantes que no forman parte del Encuentro, se acercan a vender sus mercancías, deviniendo en una gran feria popular donde se entremezcla lo masivo, lo popular, lo alternativo, lo político y el consumo.

La diversidad de actividades paralelas, oficiales y extraoficiales, responde a la afluencia y convergencia de mujeres militantes y activistas de distintos o antagónicos espacios políticos, pero también con causas diferentes y específicas que gestionan sus propios espacios de visibilidad, fiesta, debate y acción política en las calles; incluso muchas de ellas no participan directamente de los talleres, ya sea para interpelar a la comunidad, a otras mujeres que participan del Encuentro o con el fin de apuntalar al grupo preconstituido.

En cuanto a los denominados "talleres", están divididos por temas que articulan la situación de la mujer a distintas realidades, dimensiones sociales y problemáticas que las atraviesan: "mujeres y cárceles", "mujeres y ecología", "mujeres y prostitución", "mujeres y lesbianismo", "mujeres y situación de pareja", etc. Si bien la dinámica de trabajo que se propone inicialmente en todos los talleres parte de elaborar un temario y respetar una lista de oradoras, en algunos casos se plantea que la lista de oradoras obtura los debates y se reorganiza el esquema de circulación de la palabra en favor de una mayor flexibilidad. Se elige una moderadora y una relatora que deberá procurar un registro objetivo que contenga todas las ideas y posicionamientos; al concluir el taller se comparte el registro y por consenso se establecen las conclusiones. Al finalizar el Encuentro, en el acto de cierre, se leen las conclusiones de cada taller, que en su conjunto debieran no sólo sintetizar los ejes de discusión, sino también sugerir un plan de lucha, demarcar el camino y el orden de prioridades a seguir para el movimiento de mujeres, según las condiciones coyunturales.

Vale aclarar que en los actos de cierre, las participantes votan por medio de aplausos cuál será la ciudad-sede para el próximo Encuentro, y que la comisión organizadora está integrada por representantes de diferentes sectores y organizaciones.

Mujeres que tienen y hacen experiencia

El ENM es la suma desordenada y creativa de voces, cuerpos, historias, pensamientos, broncas, deseos, saberes; el lugar "propio" conquistado tras un largo proceso de construcción y lucha colectiva. Un lugar que reconoce aún hoy su posición de periferia, subalternidad, e incluso de abyección, sabiendo reconvertir esa condición en mecanismos de resistencia/agenciamientos. Los Encuentros representan pues instancias emblemáticas donde se pone de manifiesto radicalmente la dimensión política del orden cotidiano, es decir, se remueven los cimientos objetivos, subjetivos, inter-subjetivos, residuales del heteropatriarcado en tanto régimen político de vida.

Podríamos retomar a Jesús Martín Barbero, quien hace explícita la relación de la figura de la bruja con los levantamientos populares y los modos de expresión de la conciencia popular, para analogar el encuentro con la brujería, en tanto práctica que destruye los modos de producción y acumulación de saber estructurales al mundo, dualista y centralizado permeado por una matriz masculina/masculinizante de poder. Desarma el tipo de ordenamiento del tiempo, del espacio, de los cuerpos, de las relaciones sociales institucionalizados por la modernidad, y propone nuevas retóricas de mundo descentrado, pluralista y horizontal.

En el Encuentro, principalmente, en los talleres, todas las experiencias son escuchadas, compartidas, puestas en valor, en movimiento; se pone en juego el saber de las emociones, las afectividades, el saber sobre cómo tramitar el dolor y la violencia, sobre cómo construir redes, espacios de encuentro y formas de militancia. Saberes que aluden a lo que Raymond Williams denominó "estructuras de experiencias", para designar la clara conciencia de un pasado común en términos de opresión-dominación, y que han resultado ser fundamentales en la construcción de la identidad política. Con mayor o menor grado las mujeres que participan en los encuentros acceden a la conciencia del pasado común en términos de opresión y los encuentros tienen esa potencialidad dirigida hacia la autonomía, en este caso de las mujeres.

"La palabra es portadora de su propia historia como símbolo y vehículo de comunicación, y de una historia más amplia que responde al proceso histórico de cada sociedad. La palabra es portadora de ese proceso histórico donde las mujeres han sido excluidas, donde se naturaliza el lugar social de las mujeres dejándolas fuera de lo público, de este modo la palabra y la voz de las mujeres ha tenido que recorrer un camino de lucha por emerger" (Alma y Lorenzo, 2009). El modo en que circula la palabra, da cuenta que no se trata de una palabra autorizada o desautorizada, sino que todas somos autoras posibles y legítimas de pronunciar la palabra, la *palabra-mundo* de la que hablaba Paulo Freire, en donde lenguaje y realidad, texto y contexto, se vinculan dinámicamente. Michel de Certeau introduce el concepto de "toma de la palabra" para plantear que la experiencia de la subalternidad se vuelve política cuando un grupo subordinado pretende tomar la palabra, este acto provoca el hacerse ver, ocupar un lugar, y el reconocimiento público. La "toma de la palabra" produce efectos de representación y transformación social deviniendo en una expresión de protesta y consiste en decir: 'no soy una cosa' sino que 'Existo'.

"Quienes toman la palabra intentan forjarse una nueva identidad a partir de constituirse en los representantes de sus propios discursos y prácticas, necesitan para ello consolidar un ejercicio de distancia crítica y un deseo de separación del lugar de representadas que tienen en los discursos de los otros". En los procesos de comunicación, dados no sólo por el intercambio de palabras, sino por la resignificación del mundo a partir de la toma de las palabras, se ponen en juego procesos educativos, donde se aprende a batallar el lenguaje pero también lugares concretos de reconocimiento.

La experiencia de las mujeres en el ENM como acto político: Conclusiones

Los Encuentros Nacionales de Mujeres se convierten en un espacio para hacer y proyectar prácticas edu-comunicativas con perspectiva de género. Ésta es una opción política para develar la posición de desigualdad y subordinación de las mujeres en relación a los varones, pero también es una perspectiva que permite ver y denunciar los modos de construir y pensar las identidades sexuales desde una concepción de heterosexualidad normativa y obligatoria excluyente.

"Cada vez que hablamos de género hablamos de poder, de las tramas de poder impresas de hecho a partir de normativas o pautas culturales sujetas a la identificación sexual que las instituciones hacen de las personas y que las personas hacen de sí mismas enmarcadas en procesos históricos" (Cremona, 2016). Debemos resaltar en todas estas prácticas educativas transcurridas en el marco del ENM el valor que tiene la ocupación y apropiación de los espacios públicos -plazas, escuelas, iglesias y calles- por parte de las participantes. La toma, no sólo del espacio público –tradicionalmente habitado y codificado por varones- sino también de la palabra pública constituyen acciones que dan visibilidad a reclamos históricos-emergentes del feminismo, y a su vez, componen una acción política en sí misma, determinante a la hora de repensarnos como agentes políticos protagonistas de transformaciones sociales para garantizar nuestros derechos.

Una mujer que asiste al encuentro ya no es la misma. La experiencia grabada en el cuerpo de una mujer cuando puede reconcoer en su biografía el paso por los ENM, hace que su perspectiva sobre las relaciones desiguales y cotidianas de género se ubiquen en un lugar particular dentro de sus vidas. En los Encuentros no se habla **desde la experticia del género, sino desde la experiencia del género** y del saber irrefutable que portan los cuerpos. Transitando diversos procesos de interpelación, las mujeres se piensan como *colectivo*, como red de trabajo, como fuerza irrefrenable. En este marco, profundizan su posicionamiento políto, compartiendo y problematizando como sujetos sociales sus propias prácticas cotidianas.

De Sousa Santos afirma que no se puede ser anticapitalista sin ser anticolonial y antipatriarcal, para dar cuenta de la interseccionalidad en que se debe entender, enmarcar y anudar las problemáticas de género, a las de clase y raza, pero también como un modo de orientar las formas de emancipación y resistencia necesarias en contextos de avanzada neoliberal en nuestro continente y el mundo. Plantea como primera medida el reconocimiento de una mirada compleja, multidimensional y situada sobre los disciplinamientos que recaen en cuerpos feminizados, pobres y latinos, y sobre los efectos que producen al fijar estos cuerpos en posiciones "naturales" de subalternidad. En este marco, el ENM como práctica educativa, comunicativa y popular busca fortalecer la autonomía y la organización construida por el movimiento de mujeres a través de los años de intercambio y de inter-aprendizaje.

Es evidente que en la organizativa de los ENM, se propone una estrategia metodológica que entiende que la construcción de conocimiento no se produce individualmente, sino que en el *hacer* se pone en juego el *saber*. El saber no como patrimonio o privilegio de algunas pocas, sino como saber hecho cuerpo. La experiencia de cada mujer participante abriga conocimientos en los pliegues de su cuerpo, de su memoria, de su lenguaje, que al ser compartidos y valoradas por otras, reaparecen y son identificables como saberes, favoreciendo a la construcción de nuevos sentidos en torno a la noción de conocimiento. Se evidencia así, una concepción de comunicación popular, alternativa y transformadora donde el enfoque de género se constituye en una premisa indispensable para el cambio socio-cultural. "Pero en la medida en que fui penetrando en la intimidad de mi mundo, en que lo percibía mejor y lo 'entendía' en la lectura que de él iba haciendo, mis temores iban disminuyendo" (Freire, 1991).

Para concluir el ENM representa esa poderosa herramienta de lucha, acción y organización, en tres dimensiones: **político-estratégica** hacia la re-constitución de las mujeres como movimiento social, **educativa** como propuesta crítica para leer el mundo patriarcal en la región y el país, y **comunicacional**, como instancia de reescritura-resignificación de nuestros contextos en una clave de género.

Bibliografía

Barbero J. M. (1984) *Cultura popular y comunicación de masas, Materiales para la comunicación popularNª*3. Lima: Centro de Estudios sobre la Cultura Transnacional. URL: http://www2.uned.es/ntedu/asignatu/3JMartinBarbero.htm

Buenfil Burgos, R. N. (1983). *El sujeto social en el discurso marxista: Crítica al reduccionismo de clase y de educación*. México: DIE-CINVESTAV.

Cremona, M. F. (2016). *La articulación educación comunicación y género*. Comunicación y Educación. Cátedra II. Documento de Cátedra.

De Sousa Santos, B. (2016), "Epistemología del Sur: un pensamiento alternativo de alternativas políticas", conferencia en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ensenada.

Dominguez, N. (2005), "La toma de la palabra", en la Revista Labrys N° 8 Agosto/Diciembre -05 de la Universidad Nacional de Brasil (UNB), Publicación Labrys, estudios feministas. URL: http://www.unb.br/ih/his/gefem

Freire, P. (2006), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores*.

Huergo, J. (2003), *El reconocimiento del universo vocabular y la pre alimentación de las acciones estratégicas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Alma, A. y Lorenzo, P. (2009), *Mujeres que se encuetran. Una recuperación histórica de los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina (1986-2005)*. Buenos Aires: Editora Feminaria. URL: http://www.rimaweb.com.ar/wpcontent/uploads/2012/08/mujeres_que_se_encuentran_Alma_Lorenzo_feminaria_2009.pdf

Biografías

Actis, María Florencia. Laboratorio de Comunicación y Género, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Feminista e investigadora en género, comunicación y contextos de encierro punitivo. Autora de tesis (colectiva) de Licenciatura titulada "Identidades maternas: miradas y experiencias de mujeres privadas de la libertad" (2013). Actualmente y desde 2014, desarrolla tesis doctoral titulada (tentativamente): "Identidades de género en contextos carcelarios: tensiones entre la performatividad del lenguaje, las prácticas cotidianas y la dimensión del deseo". Participa del proyecto de investigación bienal acreditado por la UNLP, denominado: "El amor romántico en las tramas de los discursos sociales: modalidades de producción y reproducción de la violencia de género". Docente en Cátedra II de Comunicación y Educación (FPyCS, UNLP) desde el año 2013. Mail de contacto: florenciactis@gmail.com.

Sambucetti, María Emilia. Laboratorio de Comunicación y Género, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Feminista e investigadora en Comunicación/Educación y género. Beca de Investigación otorgada por la UNLP, para estudios de posgrado desde 2016. Participa del proyecto de investigación bienal acreditado por la UNLP, denominado: "El amor romántico en las tramas de los discursos sociales: modalidades de producción y reproducción de la violencia de género". Docente en Cátedra II de Comunicación y Educación (FPyCS, UNLP) desde el año 2012 y en Seminario de Investigación en Comunicaicón/Educación. Mail de contacto: maie_16@hotmail.com.

El retroceso de una investigación: Políticas públicas de inclusión digital en escuelas secundarias, en el marco de la restitución conservadora

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Leonardo González
leonardo.gonzalez@presi.unlp.edu.ar

Sebastián Novomisky
sebastiann@perio.unlp.edu.ar

Claudia Suárez Baldo
ccsuarezbaldo@gmail.com

Julia Barba Pertine
julybarba@hotmail.com

Resumen

Este trabajo recupera las conclusiones del proyecto de Investigación *"Políticas públicas de Inclusión tecnológico/Digital. Procesos formativos en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Tv digital y Conectar Igualdad"*, que se desarrolló durante los años 2014 y 2015 en el marco del Centro de Investigación y Desarrollo en Medios Industrias Culturales y Televisión (CEID – TV) dirigido por el Dr. Leonardo González, radicado en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Allí se avanza en un relevamiento cuantitativo de la llegada y uso de las políticas públicas digitales: Conectar Igualdad y el Programa Mi TV Digital, en las escuelas secundarias públicas de La Plata. Para esta publicación, retomamos sus conclusiones y las analizamos en el marco de las recientes transformaciones promovidas por el actual proceso de restitución conservadora, recuperado por el gobierno de Mauricio Macri, cuyas principales manifestaciones son: la reducción de las injerencias sociales del Estado y el endeudamiento externo como principal motor de desarrollo privado local, modificando severamente la matriz soberana construida durante los últimos doce años.

Palabras Claves:

Políticas públicas; escuelas; soberanía; inclusión.

Abstract

This work recovers the conclusions of the research project "Public policies Technology / Digital Inclusion. training processes in public schools in the province of Buenos Aires: digital TV and Connect Equality, "which was developed during the years 2014 and 2015 at the Center for Research and Development in Media Industries Cultural and Television (CSID - TV) led by Dr. . Leonardo Gonzalez, based in the Faculty of Journalism and Social Communication of the National University of La Plata, Argentina.

There is advanced in a quantitative survey of arrival and use of digital public policies: Connect Equality and My Digital TV program in public high schools in La Plata. For this publication, we return its findings and analyzed in the context of recent changes promoted by the current process of conservative restoration, recovered by the government of Mauricio Macri, whose main manifestations are: the reduction of social state interference and indebtedness external as the main engine of local private development, severely modifying the sovereign matrix constructed during the last twelve years.

Keywords:

Public politics; schools; sovereignty; inclusion.

Resumo

Este trabalho recupera as conclusões do projecto de investigação "As políticas públicas Tecnologia / Inclusão Digital. processos de formação em escolas públicas da província de Buenos Aires: TV digital e conectar igualdade ", que foi desenvolvido durante os anos de 2014 e 2015 no Centro de Investigação e Desenvolvimento no Media indústrias culturais e Televisão (CSID - TV) liderada pelo Dr. . Leonardo Gonzalez, com sede na Faculdade de Jornalismo e Comunicação social da Universidade Nacional de La Plata, Argentina.

Não é avançado em uma pesquisa quantitativa de chegada e uso de políticas públicas digitais: Conectar Igualdade e meu programa de TV digital nas escolas secundárias públicas em La Plata. Para esta publicação, voltamos as suas conclusões e analisados no contexto de mudanças recentes promovidas pelo atual processo de restauração conservadora, recuperados pelo governo de Mauricio Macri, cujas manifestações principais são: a redução da interferência do Estado social e endividamento externa como motor principal do desenvolvimento privado local, modificando severamente a matriz soberana construído durante os últimos doze anos.

Palavras chave:

Políticas públicas; escolas; soberania; inclusão.

Introducción

Desde el Centro de Investigación y Desarrollo en Medios, Industrias Culturales y Televisión (CEID – TV) se preveía para del corriente año presentar, nuevos avances en materia de la expansión de las políticas públicas investigadas, bajo la suposición de que un cambio de gobierno no modificaría severamente una matriz política soberana desarrollada, incluso con apoyo de la oposición, durante los últimos 12 años.

Pero el cambio surgido a partir de diciembre de 2015, estableció un escenario diferente al proyectado. Este nuevo proyecto político en apenas tres meses, logró desarticular una matriz que con políticas de desendeudamiento se había logrado construir.

Elementos como el desfinanciamiento y la privatización del Satélite Argentino Arsat, el vaciamiento de la Televisión Pública Digital, o la incipiente entrega a Microsoft, Google y Clarín del abastecimiento de computadoras a escuelas públicas que promovía el programa Conectar Igualdad, deslegitiman el desarrollo en investigaciones locales que generaban un crecimiento científico exponencial y desechan herramientas estratégicas para la independencia económica y política de la nación.

Conectar Igualdad y el Programa Mi TV Digital a las escuelas secundarias públicas del Gran La Plata, hasta diciembre de 2014.

El relevamiento realizado en la investigación aquí referida, "Políticas públicas de Inclusión tecnológico/Digital. Procesos formativos en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Tv digital y Conectar Igualdad", que se desarrolló durante los años 2014 y 2015 en el Centro de Investigación y Desarrollo en Medios Industrias Culturales y Televisión (CEID – TV), tuvo como objetivo el análisis del impacto de dos políticas públicas estratégicas, como fueron el Conectar Igualdad, que distribuye notebooks a alumnos y docentes de escuelas

secundarias públicas del país, y mi Tv Digital, que permitía la instalación de antenas y decodificadores necesarios para la recepción de la Televisión Digital Abierta en los diferentes establecimientos educativos.

Hasta diciembre de 2014, el 91% de las escuelas consultadas recibieron las computadoras del Conectar Igualdad, por lo tanto 134 escuelas del total del registro (148) contaron con esta tecnología.

La principal distribución de las máquinas se realizó en el año 2012, cuando se repartieron casi el 50% de las netbooks que hoy pertenecen a lxs estudiantes y docentes de las escuelas secundarias públicas. Estas computadoras no poseen la antena de la TV Digital Abierta, que luego fuera incluida en las netbook entregadas entre 2013-2014, logrando así transformar la computadora en un receptor de TDA.

Dentro de las cuestiones relevadas podemos destacar con respecto al funcionamiento de las máquinas:

La Intranet (conexión intra-sistema) con una funcionalidad eficiente en un 96% de los casos consultados; el mantenimiento y reparación de las computadoras con proporción idéntica, 96% asegurado por los propios directivxs. Es decir que en términos de funcionamiento es muy aceptable el desempeño relevado.

Sobre la capacitación docente para el manejo de los programas educativos de las computadoras es en donde aparecen las principales demandas: en 109 escuelas del total de 134, afirman que lxs docentes necesitan capacitación para el uso de las máquinas.

Paralelamente en el 91% de las escuelas consultadas, las computadoras son utilizadas para "uso personal" en la institución, por fuera del contrato de enseñanza- aprendizaje del aula. Las netbook también llegan para lxs docentes y las computadoras son utilizadas para usos personales y/o capacitaciones que ellos mismos toman de diferentes propuestas existentes tanto on como off line.

Es necesario destacar que el espíritu de la política pública es la distribución de netbook para la inclusión digital, eso implica que sus apropiaciones no son exclusivamente para el aula y la tarea pedagógica. Por eso es importante su articulación con las prácticas cotidianas de la vida: capacitaciones, redes sociales, escritura de trabajos y cartas, recepción de televisión, lectura de diarios, películas, radios, entre otras dimensiones; tanto en relación a los docentes como a los alumnos.

En lo que respecta al uso de las netbook en el espacio áulico, un dato relevante se ha identificado en las Escuelas Técnicas. El universo total relavado, 13 de 148 establecimientos, poseen Conectar Igualdad, funciona bien Intranet e Internet, 3 de ellas incluso poseen el programa Mi TV Digital y todas tienen Televisor en la escuela, completando así un equipamiento tecnológico y un funcionamiento casi pleno en relación a las posibilidades existentes.

Por otra parte el 82% de las escuelas consultadas poseen Internet. Pero allí nos encontramos con otro llamativo dato, el 97% de ellas son clientes de Fibertel/Cablevisión, empresa del grupo Clarín, a través de una eficaz política de Responsabilidad Social Empresaria que cubre casi la totalidad de las escuelas que poseen Internet en la ciudad. Cablevisión/Fibertel ofrece el servicio de Internet y cable de manera gratuita a las escuelas públicas a partir de un convenio firmado con el municipio local.

Con respecto al Programa Mi TV Digital, que instala antenas y decodificadores para la recepción de la TDA, solo 14 escuelas, un 9 % del total de establecimientos consultados ha solicitado el Programa.

El mayor pedido de Mi TV Digital se produjo durante las vísperas del último mundial de Fútbol, Brasil 2014, dando así una leve alza en una política que claramente al ser necesario solicitarla y no entregada compulsivamente como las computadoras, no logra el mismo impacto.

Otra serie de datos relevantes establecidos que arroja el relevamiento es que en el 32% de las escuelas consultadas, las netbook son edición 2013-2014 por lo tanto, poseen la antena para recibir la señal de la TDA, pero solo un 6% de esas escuelas tiene señal de la TDA, por

lo tanto existe un déficit entre la capacidad de recepción tecnológica y la cobertura que hasta ese momento ofrecía la TDA.

Paralelamente un 91% de los establecimientos poseen televisores tradicionales. De ellas, un 80% conectados a un sistema de TV por Cable.

En un 93% de los casos la TV circula por las aulas, pero sin el cable que suele estar solo en Dirección u oficinas administrativas, por lo que eventualmente se transmiten videos, documentales, preseleccionados por lxs docentes.

Según las autoridades consultadas, lxs estudiantes miran TV por la netbook, por fuera de la propuesta curricular formal, es decir que el potencial existente en términos técnicos no se articula a las instancias de trabajo pedagógico.

1.1 Síntesis del relevamiento cuantitativo

A continuación se detallan algunas consideraciones preliminares del trabajo realizado, dado que en la investigación fue abordad la instancia analítica, pero aún se encuentra en elaboración parte de la información para la producción de las conclusiones finales del proyecto de investigación.

Democratización de Internet

Para la inclusión y la disminución la brecha digital es necesario democratizar Internet. Creemos que la distribución material de las notebooks es una política fundamental y prioritaria; sin embargo sostenemos que las escuelas necesitan Internet para potenciar la utilidad de los equipos del Conectar Igualdad. En este sentido la creación de la empresa ARSAT, con dos satélites lanzados y uno tercero en preparación, sumado a la red de fibra óptica y las antenas de TDA, animaba a pensar la posibilidad de crear una red de conexión gratuita y soberana. Por ello la democratización de las computadoras del Conectar Igualdad, los decodificadores y antenas del Programa Mi Tv Digital constituyen un gran avance en relación a la inclusión digital; pero resulta necesario reconocer la importancia de sumar conectividad a la Web en el 20% que aún resta y preferentemente en todos los casos, brindado desde el Estado.

Estrategia de recepción de Mi TV Digital y rechazo a la TV como herramienta formativa.

A diferencia del Conectar Igualdad, que llega a las escuelas como un derecho al acceso tecnológico/digital de estudiantes y docentes; el Programa Mi TV digital debe ser solicitado por las escuelas mediante un formulario on-line. Consideramos que esta estrategia de recepción es deficiente, pues la Escuela, históricamente, ha rechazado los contenidos de la televisión por considerarlos en su carácter formativo, sino mayormente vinculados con el mero entretenimiento. Es importante trabajar aquí en la transformación surgida de los contenidos que propone la TDA, a partir de la implementación de la Ley de Servicio de Comunicación Audiovisual (hoy ya prácticamente derogada). La propuesta de la TDA abona más al receptor como ciudadano que a las lógicas del televidente como consumidor. De todas maneras el rechazo de la escuela a las pantallas nos habla más de una resistencia, de una conservación del espíritu moderno fundacional del libro, el pizarrón y el lápiz y de la relación asimétrica del conocimiento.

Capacitación Docente

La necesidad de formación es una de las constantes que surge cuando se realizan las consultas sobre el programa Conectar Igualdad. Seguramente aún no se logró un dispositivo

que cumpla con muchas de las demandas existentes aún con esfuerzos del Estado Nacional a partir de la oferta de cursos y financiamiento destinado a docentes. En este sentido es importante remarcar también la tarea del "Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela", desarrollado por el Instituto Nacional de Formación Docente INFOD, que capacitó gratuitamente, con certificación oficial y puntaje a docentes de todo el país. Al momento, el Programa Nacional, ha capacitado a 800.000 docentes en todo el territorio nacional.

Las políticas desarrolladas en los últimos doce años vinculadas a lo educativo y a lo comunicacional, encontraban articulaciones con un potencial inédito en el país. La posibilidad de contar, no sólo con un nuevo sistema de televisión, acompañado por una política de fomento a la producción regional y a la aparición de dos canales del Ministerio de Educación de la Nación, sumado a la llegada de más de cinco millones de netbooks entregadas en las escuelas de todo el territorio nacional y en su interior la tecnología necesaria para la recepción de la TDA, transformaban un escenario de convergencia tecnológica en una realidad única.

La posibilidad de contar con recursos técnicos, contenidos educativos novedosos y una mirada, que, desde el Estado pretendía reposicionar la educación pública como un pilar de nuestra sociedad, enfrenta el desafío de profundizar lo realizado, reconociendo las principales limitaciones encontradas. Un sistema de soporte técnico más eficiente con conectividad en todas las escuelas a Internet, un dispositivo de capacitación docente que siga incorporando cada vez más a quienes son lxs actores fundamentales de la transformación escolar, un debate profundo sobre la necesidad de modificar con los recursos disponibles el sistema educativo nacional, la decisión de ingresar masivamente con los contenidos de la TDA a las instituciones escolares, son algunos de los desafíos pendientes para cristalizar un cambio profundo en la educación argentina.

Por ello, los resultado preliminares de ésta investigación, permiten reflexionar sobre el enorme potencial de lo realizado, pero la imperiosa necesidad de seguir profundizando estas líneas de trabajo.

Políticas públicas de inclusión digital en escuelas, en el marco de la restitución conservadora

El análisis surgido de nuestra investigación, y la intencionalidad de profundizarla en coincidencia al crecimiento de los objetivos de las políticas públicas, se situaba en el marco de un proyecto político que promovía la igualdad y la justicia social como vectores principales. Sin embargo, en noviembre de 2015, por legítimas elecciones, triunfó un proyecto político liberal conservador. A pesar de las promesas emitidas en campaña de continuar con lo que el gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández habían logrado en materia de ampliación de derechos, crecimiento económico local con soberanía política; la primera medida del gobierno de Mauricio Macri fue desarticular el organismo legal que regulaba la implementación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, para permitir que las empresas de comunicaciones vuelvan a concentrarse legalmente.

Esta primera decisión política delineó la orientación de lo que ocurriría después. Pocas semanas después, Diego Marías, Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, informó a las autoridades del programa Conectar Igualdad que toda el área de asistencia e inclusión digital sería desmantelada. El programa Conectar Igualdad como ya mencionamos, es una política pública que tenía por objetivo *<reducir la brecha digital y mejorar la calidad de la educación pública en la escuela secundaria para promover valores como la integración y la inclusión social>* (Conectar Igualdad, 2010) entregando a estudiantes de secundarios y terciarios públicos computadoras, ensambladas en Tierra del Fuego, con un sistema informático libre, denominado Huayra.

La decisión del gobierno no es azarosa. No se abandonan los soportes materiales, es decir la entrega de computadoras a estudiantes y docentes, sino que, lo que se abandona, es

la producción de formatos y contenidos nacionales. Para ello fue necesario desafectar a 1100 trabajadores, no solo en sintonía con la matriz conservadora de achicamiento del Estado, sino también porque esos trabajadores sostenían el sistema soberano de software libre Huayra GNU Linux. Esta decisión coincide con el encuentro que, Mauricio Macri, tuvo con el CEO de Windows, Sayta Nadella, en el mes de enero en Davos. Allí, el referente de la compañía trasnacional, entró en conversaciones con el gobierno argentino para la entrega gratuita del sistema operativo Windows y sus servicios de almacenamiento virtual para estudiantes, docentes e investigadores.

En buena medida, lo que ocurre si se desarticula el área de desarrollo es dejar de invertir en software educativo propio. Microsoft ofreció todo un paquete y de forma gratuita, ¿Para qué entonces invertir en más desarrollo?

El gigante estadounidense también le ofreció la posibilidad de brindar asesoramiento a unos 100 investigadores locales para que profundicen sus conocimientos de esta plataforma. Microsoft, Google y Clarín son los involucrados directamente en la transformación de una política educativa profundamente vinculada a la soberanía, en un importante negocio.

Algo similar sucede con el Satélite Argentino Arsat, empresa del Estado nacional creada para brindar servicios de telecomunicaciones, también responsable del desarrollo de satélites y la infraestructura terrestre para el sistema de televisión digital en Argentina. Arsat, financiada enteramente por el Estado nacional, creó las condiciones para la soberanía satelital/informática. Luego de que el nuevo Ministro de Comunicaciones Oscar Aguad y el diplomático francés Jean-Michel Casa, mantuvieron un encuentro en el que analizaron la firma de un acuerdo marco de cooperación en el ámbito de las comunicaciones satelitales y de las aplicaciones espaciales, anticipándose a la visita del presidente de Francia, Francois Hollande, en febrero último. Existen negociaciones para que ARSAT 1 y ARSAT 2 pasen a control de la empresa Francesa "TALENT". La empresa francesa tiene contratos con Clarín para la distribución de la señal de internet local. Entonces, es probable que se concentre nuevamente parte del sistema de comunicaciones en manos de una empresa local, Clarín.

Despidos de trabajadores del Estado, la suspensión de programas suman en esta línea de análisis, como por ejemplo que el gobierno de Mauricio Macri decidió retirar al Estado argentino de la cadena Telesur, la señal internacional impulsada en el año 2005 por el fallecido presidente Hugo Chávez como una forma de hacer frente a las cadenas norteamericanas como la CNN que bajo el lema "Nuestro norte es el sur". La decisión de abandonar la empresa La Nueva Televisión del Sur C.A. –integrada por los gobiernos de Venezuela, Cuba, Bolivia, Nicaragua, Uruguay y Argentina- fue tomada por el ministro de Medios y Contenidos Públicos, Hernán Lombardi, y el Secretario de Comunicación Pública, Jorge Grecco. Argentina tenía hasta entonces el 16% de las acciones.

La emisión –advirtieron- dejará de ser de inclusión obligatoria en las grillas de todos los cableoperadores del país, algo que había sido dictado el 9 de septiembre de 2010 por la hoy disuelta Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (Afsca). También, dejará de emitirse en la Televisión Digital Abierta.

"Nuestro país no tenía ninguna injerencia en los contenidos de la señal ni en su gerenciamiento. Esta determinación va en línea con lo que nos hemos propuesto para los medios públicos en términos de pluralismo y austeridad", dijo el ministro Lombardi. Telesur es una de las pocas voces críticas que podía verse en la TDA. Esto constituye, al contrario de las declaraciones de Lombardi, un atropello a la calidad de la TDA, una fenomenal censura a la diversidad de opiniones y la consolidación de un discurso único como nunca antes visto en la televisión argentina en democracia. Otro ejemplo del vaciamiento de la TDA, es la enajenación del Fútbol para Todos. Actualmente el único contenido que produce la TDA es Fútbol para Todos, el resto de su programación, en los canales públicos (PakaPaka-Encuentro-TV Publica) es repetida, es decir producida años anteriores.

Consideraciones finales

En una conferencia dictada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, denominada "*Situación actual de la educación argentina, contexto y perspectivas*", la Dra. Adriana Puiggros, afirmó que la autonomía de las universidades estaba en crisis por la extraordinaria toma de deuda externa que estaría planificando el gobierno Mauricio Macri, y cómo, producto de esta lógica de desarrollo, la creciente *"mercantilización de lo público"*. De modo que, si volvemos a la lógica del endeudamiento, volvemos a los condicionamientos políticos y económicos, volvemos a los orientaciones internacionales para la investigación.

El desarrollo de este proyecto, que realizamos desde el Centro de Investigación y Desarrollo en Medios Industrias Culturales y Televisión (CEID – TV) se vio modificado por el rotundo cambio en las condiciones macro económicas, sociales, educativas, culturales, que insistimos, en tres meses, el gobierno de Mauricio Macri decretó. Imaginábamos, para este año, presentar nuevos avances en materia del alcance concreto de las políticas públicas y nos encontramos con un escenario completamente adverso. Un Estado en franco retroceso, despidiendo trabajadores, desfinanciando y desarticulando políticas públicas, enajenando sus empresas y su soberanía. El modelo de desarrollo de este gobierno es el endeudamiento externo como política fundamental. Un Estado reducido, administrativo, funcional al capital, que busca inversores externos para el desarrollo privado local.

En este camino, la inclusión digital en particular, pero fundamentalmente la inclusión social en general, corre serios riesgos. El abandono del desarrollo e investigación en tecnologías propias, a partir la generosa oferta de las multinacionales, es aceptar los condicionamientos de la dependencia.

Por todo esto, es que finalmente se acompaña los resultados del trabajo de investigación realizado, con un panorama que complejiza el análisis a futuro y obliga aponer las conclusiones presentadas en tensión con un nuevo contexto.

Referencias bibliográficas

Crettaz, José. (2016, 27 de marzo) **El Estado Argentino se va de la cadena Telesur.** En La Nación digital. Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1883455-el-estado-argentino-se-va-de-la-cadena-telesur

Gonzalez, Leonardo. (2014-2015) Proyecto de Investigación **Políticas públicas de Inclusión tecnológico/Digital. Procesos formativos en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: Tv digital y Conectar Igualdad**, en el Centro de Investigación y Desarrollo en Medios Industrias Culturales y Televisión (CEID – TV) Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Novomisky, Sebastián; GERMANIER, Fernanda García (2013) **Televisión y Nuevas Tecnologías en América Latina.** Centro de Investigación y Desarrollo em Comunicación, Industrias Culturales y Televisión (CeID-TV).

Palladino, Alejandro. (2016, 5 de marzo) **Despidos en Conectar Igualdad**. En Diario digital Contexto. Recuperado de http://www.diariocontexto.com.ar/2016/03/05/despidos-en--conectar-igualdad-una-medida-que-deja-destruido-al-programa Consulta

Pauloni, Silvina; Codoni, María Florencia (2013) **Conceptos y Contextos sobre la TV**. Centro de Investigación y Desarrollo en Comunicación, Industrias Culturales y Televisión (CeID-TV). 2013.

Programa Conectar Igualdad. Disponible en http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6

Programa Nacional De Formación Permanente Nuestra Escuela. Disponible en http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/el-portal-educ-ar-en-nuestra-escuela/

Puiggros, Adriana. Conferencia **Situación actual de la educación argentina, contexto y perspectivas.**Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Febrero 2016

Struminger, Brenda. (2016, 13 de enero) **Arsat admite que despidió a 22 empleados: "Son cargos jerárquicos, no se tocó a ningún científico"** En La Nación digital. Recuperado de http://www.lanacion.com.ar/1861764-arsat-admite-que-despidio-a-22-empleados-son--cargos-jerarquicos-no-se-toco-a-ningun-cientifico

Television Digital Abierta. Disponible en http://www.tda.gob.ar/contenidos/tv_digital.html

Matrices teóricas y políticas en el campo académico de Comunicación y Educación en Argentina

Universidad Nacional de La Plata

Kevin Morawicki
kevinmorawicki@gmail.com

Resumen

El trabajo presentado se denomina "Matrices teóricas y políticas en el campo académico de Comunicación y Educación en Argentina". El mismo es el primer avance de investigación de la beca que el autor lleva adelante en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Como tal constituye la tesis de Doctorado en Comunicación y tiene como título "La institucionalización del campo de Comunicación y Educación en Argentina en el periodo 2005-2015. Academia, academicismo y campo estratégico". La misma tiene como objeto conocer las instancias materiales a través de las cuales el campo político-cultural de Comunicación y Educación se institucionalizó como campo académico en Argentina.

Para dicho propósito se desarrollarán algunos anclajes epistemológicos que fundamentan la relevancia de dicha investigación, haciendo hincapié en la estrecha relación entre prácticas y teorías, y situando esa relación en el proceso de descolonización epistemológica que atraviesa nuestro continente. Este punto será acompañado por una explicitación de una posición teórica y política al interior del campo en estudio pero derivada de la tradición latinoamericana en el campo de la cultura y la comunicación. Por lo tanto, este informe de investigación también se detendrá en los aspectos metodológicos construidos hasta el momento, habida cuenta del carácter epistemológico de la investigación. Para esto, también se hará necesaria una historización temática y una contextualización institucional enmarcando dicho trabajo en la tradición académica del Centro de Comunicación y Educación, en donde la investigación está inscrita.

Por último, se realizará una consideración general sobre los resultados obtenidos hasta el momento en la etapa preliminar de análisis de las producciones académicas que forman parte del corpus. Dada la etapa preliminar de esta investigación, se pondrá énfasis en cómo este análisis ha interpelado la construcción de categorías de análisis y la propia estrategia metodológica iniciática.

Palabras clave:

Comunicación; Educación; Teorías, Campo epistemológico; Matrices

Abstract

The work presented is called 'Theoretical and political patterns in the academic field in Communication and Education in Argentina'. It is an advance (a forward) in the scholarship research that the author is doing at College in Journalism and social Communication in La Plata University. As so, it works as the thesis of his PhD in Communication and carries the title 'Institutionalisation of Com-

munication and Education field in Argentina between 2005 and 2015. Academy, academisism and strategic field', This thesis aims at knowing the material instances through which the political cultural field in Communication and Education was institutionalised as academic field in Argentina.

For that purpose, the author will develop some gnoseological anchors that give relevance to the research, mainly emphasising the close relation between theory and practice, and placing that relation on the process of gnoseological decolonisation Latin America is going through. This will be accompanied by a theoretical and political positioning in the field as regards Latinamerican tradition in culture and communication. Thus, this reseach will analyse the methodogical aspects built so far, bearing in mind the gnoseological aspect of the research. It will also be necessary to have a historical and institutional contextualisation in the academic tradition of the Communication and Education Center where the research is held.

Finally, the author will analyse the results so far in the preliminary stages of the research. Given the preliminary stages of the research, special emphasis will be given to the fact that this analysis has interpellated the building of categories of analysis and the very methodological strategy.

Keywords:

Comunication; Education; Theory; Patterns; Gnoseological field

Resumo

O trabalho apresentado denomina-se "Matrizes teóricas e políticas no campo acadêmico de Comunicação e Educação na Argentina". O mesmo é o primeiro avanço de investigação da bolsa que o autor leva adiante na Faculdade de Jornalismo e Comunicação Social da Universidade Nacional de La Plata. Como tal constituiu a tese de Doutorado em Comunicação e tem como título "A institucionalização do campo de Comunicação e Educação e na Argentina no período 2005-2015". A mesma tem como objeto conhecer as instâncias materiais através das quais o campo político-cultural de Comunicação e Educação se institucionalizou como campo na Argentina.

Para dito propósito se desenvolverão algumas ancoragens epistemológicos que fundamentam a relevância de dita investigação, fazendo finca-pé na estreita relação entre práticas e teorias, e situando essa relação no processo de descolonização epistemológica que atravessa nosso continente. Este ponto será acompanhado por uma explicitação de uma posição teórica e política ao interior do campo em estudo, mas derivada da tradição latino-americana no campo da cultura e a comunicação. Portanto, este relatório de investigação também se deterá nos aspectos metodológicos construídos até o momento, tida conta do caráter epistemológico da investigação. Para isto, também se fará necessária uma historización temática e uma contextualização institucional remarcando dito trabalho na tradição académica do Centro de Comunicação e Educação.

Palavras chave:

Comunicação; Educação; Teorias; Campo epistemológico; Matrizes

Introducción

La ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad
de la práctica y, por ello, en su sub-teorización,
mientras que la ceguera de la práctica
acaba en la irrelevancia de la teoría.
De Sousa Santos, 2012, p. 21

El presente trabajo es el primer avance de investigación que el autor lleva adelante como becario de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, investigación que constituye la tesis de Doctorado en Comunicación en la misma institución. Su título es "La institucionalización del campo de Comunicación y Educación en Argentina. Academia, academicismo y campo estratégico". Tiene como objeto conocer las instancias materiales a través de las cuales el campo político-cultural de Comunicación y Educación se institucionalizó como campo académico en Argentina. Para dicho propósito se están relevando producciones académicas realizadas en el periodo 1995-2015, en las cuales se pondrá especial atención en el estudio de tres aspectos de esas producciones: el modo como allí aparecen presentados los sujetos, los espacios y las teorías.

El objetivo general de esta investigación está en línea con lo antes dicho: relevar las instancias de materialización del campo académico de Comunicación y Educación y analizar su sentido teórico y político. En tanto, sus objetivos específicos son:

1. Relevar y analizar los espacios sociales e institucionales desde los cuales se materializó el campo académico de comunicación y educación.
2. Identificar los actores que detentaron el capital simbólico en dicho campo y el tipo de sujeto social al que interpelaron sus discursos de tipo teórico.
3. Identificar y categorizar las perspectivas y matrices teóricas operantes en los textos analizados.
4. Reconocer posiciones ético-políticas diferenciales al interior del campo.
5. Producir un mapa de situación del campo desde las categorías utilizadas a partir del período estudiado.

Por otra parte, a los fines de esbozar la relevancia y pertinencia de una investigación teórica de este tipo, la presente investigación retoma y profundiza la tradición académica y política en la que se inscribe institucionalmente, esto es, la del Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Si bien lo explicitaremos en profundidad en el siguiente apartado, afirmamos ahora que lo anterior implica situar a Comunicación y Educación en las coordenadas teóricas y políticas del campo de la comunicación que en América Latina han sido construidas durante las décadas del 70 y 80, dando lugar a posiciones contrahegemónicas respecto de la entonces hegemonía epistemológico-política vinculada al gerenciamiento, el funcionalismo norteamericano y las matrices informacionales (Martín-Barbero, 2002). En palabras de Jorge Huergo (2001), quien retoma, a su vez, una clásica figura desarrollada por Héctor Schmucler en la Revista Comunicación y Cultura del año 1984, se trata de retomar y hacer propio el postulado de concebir como necesarias e interdependientes a Comunicación y Educación, dada la imposibilidad de pensarlas por separado en términos conceptuales, y cuya articulación no es el resultado de la sumatoria de los dos campos de saberes que las mismas nominan, sino que dan cuenta de un tercer elemento que posee una identidad particular como resultante de esa relación. De modo que "cuando proponemos de hecho en el texto sustituir la cópula ´y`, de Comunicación ´y` Educación, por la barra ´/` de Comunicación/Educación (a la manera de Schmucler)", lo que se plantea es el propósito de significar "la recuperación de procesos de vinculación/expresión/liberación, aunque se pierdan los objetos disciplinares

delimitados por un afán cientificista, o a costa de la posible ruptura con los ´imperialismos` de las disciplinas", así como el "reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos (además de los campos disciplinares) donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas" y, por último, la propuesta de "algunas bases preliminares para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas" (Huergo, 2001).

Por lo tanto, el lugar desde la cual nos posicionamos al interior de este campo académico es aquel que sitúa a Comunicación/Educación como campo estrechamente vinculado a las prácticas, a los proyectos y a los procesos geopolíticos cuya tradición ha sido, a lo largo de América Latina y en Argentina, tan diversa como extensa. Solo recientemente este campo de prácticas se ha sido constituido en campo académico, cuya temporalidad podríamos ubicar, preliminarmente, en la segunda mitad de la década del noventa (cf. Valderrama, 2000). La relación entre el sentido teórico y el sentido político de la etapa no-académica del campo de comunicación/educación estuvo sin dudas situado en las prácticas, situacionalidad desde la que se produjo el conocimiento en comunicación y educación. El pasaje a través del cual estas prácticas y reflexiones se constituyen en preguntas, objetos, prácticas y sujetos de investigación por parte de universidades y grupos de investigación científica supuso, inevitablemente, un proceso de institucionalización con continuidades y rupturas en aquel modo de producción de conocimiento. Por lo tanto nos parece importante seguir sosteniendo que, en los últimos tiempos

> fuimos cada vez más conscientes da que este campo había nacido no como un campo epistemológico aislado, sino como un campo estratégico. Y que las preguntas que tenían que interpelarlo no eran tanto las del orden del discurso académico (sean didácticas, metodológicas, etc) sino los interrogantes políticos y culturales de las sociedades latinoamericanas (Huergo, 2011).

Sin embargo, una de las marcas epistemológicas de los primeros años de institucionalización del campo estuvo dado por la continuación de uno de los principales reduccionismos que marcaron la etapa fundacional del campo (Huergo, 2005) y que es el pragmatismo. En este sentido, la hipótesis de la presente investigación retoma aquella presentada en el estudio preliminar sobre la situación académica de Comunicación y Educación a mediados de los años noventa. En él, Jorge Huergo (1998) y el Centro de Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social afirmaba que "el interés creciente por la relación comunicación y educación se evidencia en las preocupaciones prácticas en múltiples proyectos y producciones" y que, en cambio, "la investigación en comunicación y educación está en ciernes". Veinte años después, la hipótesis que motoriza la problematización epistemológica del campo sostiene esa hipótesis pero situándola en un contexto académico en el que, paradójicamente, existe una vasta producción académica. Podemos aventurar que la producción epistemológica estrictamente propia del campo de comunicación y educación es la que aún está en ciernes, dado que los marcos categoriales (en el sentido de Enrique Dussel, Dussel, 1996) que habitan las teorías y la investigación en comunicación y educación son territorios raras veces explorados por sus propios actores. Esto es lo que explica, a nuestro juicio, la persistencia de paradigmas hegemónicos (como los informacionales y los vinculados a la didáctica moderna) en las políticas públicas del período 2005-2015 en Argentina y también en la región. Sin dudas han sido numerosos los grupos y los investigadores que han aportado teóricamente al campo de comunicación y educación, y en todo caso esta investigación dará cuenta de eso, pero se postulan estas posiciones preliminares porque, al tiempo que dan cuenta de una tradición académica, ofician de hipótesis de trabajo.

En fin, lo que justifica esta investigación es la hegemonía de un criterio más cualitativo que cuantitativo en términos de política epistemológica que caracteriza a las producciones académicas de la década estudiada (como por ejemplo la relación entre las teorías operantes

y las prácticas y organizaciones sociales, y la dicotomización entre teorización y relatos de experiencias o producciones del género manual). Dicho de otro modo, como afirman Jorge Huergo y Eva Da Porta (Da Porta, 2011), los múltiples proyectos y prácticas de intención emancipadora que constituyeron el campo en estos años no han sido acompañados por una academia que articulara teoría e intervención con contexto histórico como principal insumo de la producción epistemológica. Para Eva Da Porta (2011), docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba,

> En la última década el campo de prácticas, definidas por el cruce de fronteras entre Comunicación y Educación, se ha expandido notablemente de la mano de la inserción de las tecnologías de la comunicación y la información en los distintos escenarios de la vida social, pero también y fundamentalmente por las transformaciones sociales, culturales y políticas de nuestra región y de Argentina en particular. Sin embargo, el campo de ideas y debates académicos, técnicos, mediáticos, en torno de esas prácticas lejos de haber acompañado ese proceso expansivo parece haberse ido contrayendo y simplificando al punto de unificar los argumentos en un discurso único que no da lugar a contradiscursos, a problematizaciones o discursos alternativos.

Por lo tanto, es posible afirmar que el ensanchamiento del campo que, en los últimos años, implicó en el país y en la región una serie de políticas públicas estatales vinculadas a la inclusión educativa, a la relación educación-tecnologías, a la democratización de la palabra pública y la comunicación, etc., no fueron acompañadas por un correlativo despliegue que, en materia epistemológica, permitiera romper con el "imperialismo pedagógico" y con el "mediacentrismo", y en cambio mantuvieran la comprensión de la relación comunicación y educación en un asunto estrictamente didáctico. De modo que entendemos que el empobrecimiento o aletargamiento intelectual del campo de Comunicación y Educación trasciende a los sujetos y no es sino consecuencia de un proceso que proviene desde -al menos- la cultura neoliberal de la década del noventa y que, en tanto que proceso, excede la dimensión individual. El conocimiento siempre es consecuencia de prácticas colectivas, por lo cual el problema que venimos intentando argumentar como modo de construir un problema de investigación excede a los sujetos individuales al tiempo que merece de quienes lo investigan una posición que evite externalizar y personalizar el objeto de la denuncia[1].

La importancia de esta investigación, por lo tanto, es la de aportar a la producción de información rigurosa sobre aspectos centrales del quehacer académico en Comunicación y Educación, como son los aspectos políticos y epistemológicos de este campo de estudio. Pero hacerlo desde la construcción sistemática de conocimientos, más allá de las apreciaciones personales. Creemos que dar cuenta de algunas instancias significativas en el proceso de institucionalización académica de este campo (espacios, sujetos y teorías) favorece una posición política al interior del campo de Comunicación y Educación vinculada al sentido estratégico de este campo históricamente vinculado a las trayectorias prácticas y detentado por proyectos ideológicos diversos. Consideramos estratégica a la relación Comunicación-Educación porque los modos como se ha manifestado en la historia dan cuenta de que ambas dimensiones son un aspecto fundamental de los procesos de dominación o de articulación hegemónica, según se los conciba.

De modo que esta investigación pretende producir una lectura crítica del campo campo académico de Comunicación y Educación como forma de contribuir a la puesta en valor de

1 En definitiva, cuando Paulo Freire habló de la "alienación de la ignorancia", de algún modo marcó una advertencia similar a la que quisiéramos dejar planteada, ya que toda su obra apuntó a una fractura epistemológica: los criterios desde los cuales se legitima el conocimiento sobre el mundo (un modo anglosajón de conocer el mundo, por decirlo de modo resumido) son precisamente los que una pedagogía liberadora necesitaba cuestionar. Por lo que romper con la ignorancia es un desafío de todos y no sólo de algunos. Como afirma Santos: "todos somos ignorantes de algún conocimiento" (Santos, 2010).

la producción de conocimientos en todo proceso de intervención social, Como se explicitará más adelante, la apuesta a una investigación teórica o epistemológica está políticamente contrapesada en el carácter estratégico que la tradición académica e institucional desde la cual se origina este tema de investigación: la convicción de que Comunicación y Educación debe ser un campo que supere la dicotomía pragmatismo/teoricismo (Huergo 1997), lo cual implica la construcción de una metodología de intervención social dentro de una rigurosa y explícita plataforma epistemológica.

Posición teórica y política de la investigación.

Coordenadas teóricas en Comunicación y Educación

En tanto que hipótesis de trabajo, entonces, el periodo 2005/2015 no ha tenido el desarrollo ni la riqueza de prácticas y procesos que tuvieron desarrollo en diversas zonas de la sociedad y en las instituciones. Por lo que aventuramos que la complejidad que ha adquirido la relación comunicación y educación en Argentina "requiere ser considerada con dispositivos teóricos más reflexivos, más sensibles a la diversidad de experiencias y posibilidades educativas que se inauguran con las tecnologías" (Da Porta, 2011. p 50).

En este orden de cosas del campo académico de Comunicación y Educación es que podemos afirmar que el pragmatismo es una de las tendencias que reducen el campo en la actualidad, en tanto son propuestas académicas que invocan la relación comunicación/educación desde un punto de vista procedimental o instrumental y desde la celebración del hacer, es decir la promulgación de una cierta *antiteoría*. Pero incluso en estos casos la teoría siempre juega un rol relevante, ya que siempre operan plataformas categoriales en la inteligibilidad de lo social[2]. En definitiva todo accionar humano se juega en la relación entre lenguaje, experiencia y praxis, y en este sentido esta investigación asume un postulado presente en el pensamiento latinoamericano y que lo venimos designando de una doble manera: el postulado que afirma que toda teoría es política; y el que adhiere a la convicción epistemológica según la cual la principal condición para un conocimiento de emancipación es el reconocimiento del carácter político constitutivo de la dimensión epistemológica, y cuya práctica se materializa en el proceso de evidenciar el carácter social y foráneo de los marcos categoriales de comprensión (cf. Dussel, 1996).

El interés por continuar la tradición latinoamericana que conecta la producción teórica con las prácticas es, por tanto, relevante para el campo de Comunicación y Educación, ya que es un espacio fundamentalmente constituido por prácticas y que aspira a la transformación de los modos hegemónicos de hacer educación y comunicación. De hecho, para Peter Mc Laren (1998, 27), "utilizar el lenguaje de maneras específicas puede contribuir a limitar o habilitar formas determinadas de comportamientos". Y esto ocurre tanto en las prácticas culturales como en las prácticas científicas, ya que responde a una condición antropológica. Dado que el "campo académico" es consecuencia de la construcción occidental de la ciencia, esto es de vital importancia para la producción de conocimiento en las sociedades periféricas del capitalismo tardío. "La importancia del lenguaje -afirma Mc Laren- radica en que mediante él nombramos la experiencia y actuamos como resultado de la forma en que la interpretemos (Mc Laren, 1998,27 y 28).

Así las cosas, establecer un estado de situación de la producción académica realizada en los últimos 10 años en Argentina resulta necesario. Porque el modo científico de conocimien-

2 Preferimos la figura de "plataforma" a la de "marco". Esto es así porque nos parece más abierta en sus límites, ya que, por fuera de los paradigmas estrictamente clásicos (liberalismo, materialismo, funcionalismo, estructuralismo, aunque también éstos también podrían ser considerados), lo que se produce en las prácticas de intervención social (educativas, políticas, comunicacionales, culturales, etc) y en las prácticas académicas de interpretación de esas prácticas, es una sumatoria de categorías de inteligibilidad muchas veces heterogénea respecto a las escuelas y tradiciones epistemológicas de origen. No obstante lo anterior, por todo lo demás adoptamos la noción de "marcos categoriales" de Enrique Dussel (Dussel, 1996).

to está siendo más que nunca problematizado en América Latina. El problema de la relación entre intervención/plataformas teóricas es bien expuesto por Boaventura de Sousa Santos:

> Epistemológicamente, la moderna sociedad capitalista se caracteriza por el hecho de que favorece prácticas en las que predomina el conocimiento científico. Este *status* privilegiado, concedido a las prácticas científicas, significa que las intervenciones en la realidad humana y natural, que ellas pueden ofrecer, también se ven favorecidas. (...) Ya que el conocimiento científico no será socialmente distribuido de manera proporcionada, las intervenciones en el mundo real que favorece tienden a ser aquellas quea atienden a los grupos sociales que tienen acceso al conocimiento científico (Santos, 2010, 34).

Metodología. Coordenadas metodológicas para una investigación epistemológica

En tanto que perspectiva metodológica, tomamos la propuesta general que la "teoría fundada" imprime en la investigación cualitativa, en el sentido de que "la especificación teórico-conceptual es provisoria; si bien se construye al inicio del proceso de construcción del objeto, se especifica y reconstruye en el transcurso del mismo proceso de investigación" (Morawicki, 2007, p 62 y 63). Siguiendo un enfoque "constructivista" del objeto de investigación, antes que de "marco teórico" preferimos hablar de "coordenadas teórico-conceptuales" (Huergo, 2005, p. 27). De esta manera logramos que dichos elementos teórico-conceptuales estén constantemente en construcción y, condicionados por el avance, la investigación que parte del objeto construido para construir la relación entre una práctica de investigación y otras prácticas de investigación, en donde la dimensión subjetiva es parte constitutiva de ese encuentro gnoseológico. De ese modo es posible reflejar un proceso constructivo y dialógico donde los conceptos y las teorías son abiertas, precarias, incluso provisorias, y se van reconstruyendo en el proceso mismo de investigación.

La metodología de construcción del objeto de investigación reconoce como punto de partida una práctica social de investigación que, de algún modo, estudia otras prácticas de investigación, por lo que el objeto se construye a partir de la posibilidad de desarrollar una comprensión de las coordenadas generales de esas prácticas, tendientes a generar insumos para la producción rigurosa de un estado de la cuestión epistemológica en Comunicación y Educación. El enriquecimiento de la comprensión está dado, además, por los procesos dialógicos que se producen con otras subjetividades (investigadores colegas), quienes oficiarán como informantes de sus procesos y espacios académicos, y también como interlocutores del objeto de investigación, ya que se les comparte el problema de investigación como modo de relevar sus posiciones (otras articulaciones entre subjetividad e investigación, ya que ellos serán objeto y sujeto de la investigación que los consulta).

De este modo, la percepción posee un carácter constructivo en la medida en que da cuenta de la creciente y cambiante relación entre el objeto (la práctica) y el sujeto (el investigador y el diálogo intersubjetivo). Desde allí se construye la investigación como un red de relaciones de informaciones, donde no hay "datos" sino observables que cargan tanto información como interpretación, y en donde la percepción y el papel del investigador, lejos de ocultarse, se las asumen como partes del proceso mismo de percepción del objeto (cf. Galindo, 1999), lo cual aporta a garantizar la vigilancia metodológica. En el sentido de que lo que nos interesa, en definitiva, es dar cuenta del pasaje (y del proceso) del objeto percibido al objeto construido. Articulada con alguno de los cimientos epistemológicos de la teoría fundada (Piovani, 2007, p 294 y 295).

Corpus. Las "producciones académicas" como campo material

Dado que la investigación apunta a "las producciones académicas de comunicación y educación", la pregunta por el corpus y por su fundamentación es una cuestión clave en esta investigación. ¿Qué son "producciones académicas"? De modo preliminar, entonces, nos referimos a:

1. Los libros que se han editado en el periodo estudiado bajo la denominación emparentada con el constructo "comunicación y educación" (tanto los de autoría colectiva como los autores individuales).
2. Artículos de revistas de publicación periódica que gocen de reconocimiento en la comunidad científica vinculadas a comunicación/cultura/educación. Especialmente los números en los que se trabaja, explícitamente, la relación entre comunicación y educación.
3. Los programas de materias universitarias de enseñanza de Comunicación y Educación.
4. Proyectos de investigación acreditados e inscritos en el campo académico estudiado.
5. Trabajos presentados en congresos académicos, mesas y/o áreas de trabajo con títulos explícitamente relacionados a Comunicación/Educación.

Además del corpus, esta investigación deberá argumentar por qué los artículos, libros y programas (las "producciones teóricas") serán el campo material de la investigación. Dicho de otro modo, fundamentar por qué se le otorgarán a esos textos la misma entidad que se le otorga a los registros de técnicas como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas (por citar dos ejemplos habituales en el trabajo de campo de las investigaciones en comunicación).

Para esto tomamos como antecedente la Tesis de Maestría de Jorge Huergo, para quien el término «dato» viene del verbo latino dare: dar, mientras "data" se refiere a los documentos (de documentum: muestra), como algo «dado». ¿Qué hace que se puedan considerar a las producciones académicas como documentos? Precisamente porque "muestran las articulaciones y los alcances ideológicos de formaciones discursivas, a su vez representativas de un contexto histórico-social y geopolítico. El documento, en general, da cuenta de un hecho; en este sentido, traza el delgado límite entre la experiencia y la subjetividad, cargando lo interpretado colectivo y la interpretación subjetiva". Huergo aclara también que «dato» significa dado: algo inmediatamente presente a un sujeto cognoscente, como si fuera una «muestra». Pero, asumiendo que este significado no dice nada acerca del carácter de construido o producido de lo «dado». "En principio esto «dado» no es fatum (una fatalidad inevitable o «lo dicho» en el orden del destino o del daimon), sino que es fatum (algo hecho, construido o producido); es decir, es generado como objeto por un dominio de saber, producido a su vez por relaciones de fuerza en determinadas prácticas sociales e históricas (Huergo, 2004)".

Dicho "campo material" es analizado con la técnica de Análisis de contenidos, entendida como "técnica de interpretación de textos que se basa en procedimientos de descomposición y clasificación" (Marradi, Archenti y Piovani, 2008). Justamente, el análisis de las producciones se sigue desde esta lógica de descomposición y clasificación, en donde la clasificación tiene un fuerte componente interpretativo en relación con el problema de investigación.

Por último, a partir del devenir de la investigación y de la complejidad que ha implicado la instancia de relevamiento de información, se ha tomado la decisión metodológica de incorporar la técnica de la entrevista (sobre todo la "entrevista en profundidad" en los términos que lo propone Rosana Guber -2001-) para la producción de información vinculada a las perspectivas teóricas que se han utilizado en cada uno de los espacios institucionales que la investigación relevará.

Consideraciones preliminares

De modo preliminar, afirmamos que el análisis de las producciones académicas realizada hasta el momento nos han permitido terminar de construir los grandes trazos de la estrategia metodológica. Si bien esta primer etapa de relevamiento tuvo una función de testeo del problema de investigación y de la viabilidad del relevamiento de la información (algo que, junto a otras razones metodológicas, nos llevó a modificar el período histórico implicado en el muestreo) nos permite afirmar que, en lo concerniente a la relación comunicación-educación-tecnologías, las perspectivas epistemológicas dan cuenta de las posiciones teóricas de la didáctica moderna. Los trabajos relevados en esta etapa preliminar (a excepción de los trabajos estudiados de quienes se inscriben en la Red de Cátedras y Grupos de Investigación en Comunicación y Educación), muestran cómo la dimensión comunicacional, en la relación comunicación/educación, no es tenida en cuenta sino en términos de transmisión y en términos de contenidos, es decir desde una perspectiva didáctica. En este sentido, dado que el campo de prácticas en comunicación y educación, como hemos afirmado antes, se expandió en Argentina en los últimos años con iniciativas estatales como el Conectar Igualdad, la reforma de planes de estudio y la obligatoriedad de la escuela secundaria (por nombrar algunas), lo que persiste es la imposibilidad de pensar comunicacionalmente, esto es, la dificultad para comprender teóricamente el carácter conflictivo del encuentro político cultural que implican los procesos de comunicación y educación, los cuales son altamente productivos de lecturas y escrituras del mundo. En definitiva, lo que la comunicación (como campo) no puede terminar de interpelar a Comunicación y Educación es que lo que se articula en esta relación son problemas de conocimiento y prácticas políticas. Como afirma Jesús Martín-Barbero en un libro de entrevistas de pronta aparición en Argentina (Huergo y Morawicki, 2016),

> Es así que vamos a necesitar maestros que nos enseñen a formular problemas, lo cual significa que el maestro radicalmente deja de ser el retransmisor de saberes para ser realmente un constructor de saberes –freudianamente– con los alumnos, porque no se trata de formular los problemas y contárselos después a los niños, sino de construirlos juntos. Y ahí empieza a quebrarse la separación entre las matemáticas, las ciencias, las letras, las artes, y empiezan a reconocerse saberes transversales: para construir problemas, para formularlos, tus saberes deben ser capaces de juntarse, porque, como dijo Bachelard, la ciencia reside en la formulación de los problemas; todo lo que sigue ya son complementos de la formulación del problema. En ese sentido, el maestro es insustituible.

En definitiva, lo que es posible percibir, hasta el momento, es cómo en la relación educación/tecnología dicha identificación es clave: aunque de modo preliminar afirmamos que, no obstante la recuperación de matrices educativas no hegemónicas producidas en los últimos años, las grandes políticas públicas que apuestan a achicar la brecha tecnológica en los sectores más bajos de la escala socioeconómica no han sido cabalmente acompañados por teorías que superaran la tradición europea centrada en la obsesión didáctica.

Bibliografía

Da Porta, Eva (2011), Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico, Córdoba.

Dussel, Enrique, Filosofía de la liberación, Nueva América, Bogotá, 1996.

Huergo, 2011, en da porta eva Da Porta, Eva,

Huergo, Jorge Alberto y Fernandez, María Belén (2000), Cultura Escolar, Cultura Mediática/intersecciones, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá. Colombia.

Huergo Jorge (2015), La educación y la vida, Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, La Plata.
Freire, Paulo (1970), Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI.
Galindo Cáceres, J. (1999), "Del objeto percibido al objeto construido", en Rev. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Vol. V, N° 9, Universidad de Colima (México).
Guber, R. (2001), Etnografía. Método, campo y reflexividad, Buenos Aires, Norma.
Glaser, B. y A. STRAUSS (1967), The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Chicago, Aldine.
Huergo, Jorge (2001), Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.
_____. (2004), Hacia una Genealogía de Comunicación/Educación, Ediciones de Periodismo y Comunicación, La Plata.
_____. (2011), "Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del estado", en Eva Da Porta compiladora, Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico, Córdoba.
_____. (2013), "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación", en Revista Trampas de la Comunicación y la Cultura, La Plata.
_____. (2004) La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de Comunicación/Educación" en M. C. Laverde Toscano y otros (eds.), Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá, Universidad Central-Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
_____. (2011), "Sentidos estratégicos de comunicación/educación en tiempos de restitución del estado", en Eva Da Porta compiladora, Comunicación y Educación: debates actuales desde un campo estratégico, Córdoba.
Huergo, Jorge (2015), La educación y la vida, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP, La Plata.
Huergo, Jorge Alberto y Fernandez, María Belén (2000), Cultura Escolar, Cultura Mediática/intersecciones, Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá. Colombia.
_____. (2003a), "Lo político y lo educativo en proyectos culturales juveniles del Mercosur. El caso del Proyecto Cocú-Alterarte de Puerto Rico Misiones", en Primer Congreso Internacional "La cultura de la cultura del Mercosur", Salta.
_____. (2003b), "La juventud, lo político y lo educativo en el Proyecto Cocú-Alterarte de puerto Rico Misiones", en Revista Oficios Terrestres Nro. 14, La Plata.
_____. (2009a), "La experiencia social en la formación docente", en Daniel Ezcurra, Ariel Saegh y Fernando Comparato (comps.), Educación Superior leus iones y debales en tomo a una transformación necesaria. Buenos
Aires: Edu-vim — CEPES.
_____. (2009b), La escuela como espacio social, La Plata, Documento del Acompañamiento Capacitante, DES, DGCyE.
_____. "Una relectura contrahegemónica de la formación de docentes", Revista Nómadas N.° 33, Bogotá.
_____.(2009), "Comunicación y educación", Disponible en http://comeduc.blogspot.com.ar/2006/03/jorge-huergo-itinerarios-transversales.html
Huergo, Jorge, MORAWICKI, Kevin, Entre la memoria y la promesa. Conversaciones con Jesús Martín-Barbero, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2016, en prensa.
Martín-Barbero, Jesús (2002), Oficio de Cartógrafo, Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile.
_____. Jesús (2007), "Epílogo", en Morawicki Kevin, La Lucha de los Innombrables. Lo político y lo educativo en espacios comunicacionales juveniles, Edulp, La Plata.
_____. (1996), en Revista Nomades, Bogotá.
Mc Laren, Peter (1998), Multiculturalismo revolucionario. México, Siglo XXI.

Morawicki, Kevin (2004), "En la búsqueda de los alcances políticos y educativos en las prácticas socioculturales en espacios comunicacionales emergentes", en Actas del Congreso de la Asociación Latinamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), La Plata.

_____. (2007), La Lucha de los Innombrables. Lo educativo y lo político en espacios comunicacionales juveniles, Edulp.

_____. (2014), "Cuando Comunicación/Educación también fue contraofensiva pública y popular", en Revista Question, La Plata.

_____. (2015), "Escuela, Estado, ideología e imaginarios sociales. Apuntes de comprensión y acción desde una pedagogía de emancipación", en I Encuentro de Jóvenes Investigadores/as en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Secretaría de Investigaciones Científicas, La Plata.

_____. (2016), "Acerca del horizonte político. Apuntes conceptuales a los procesos de intervención social desde el campo de Comunicación y Educación", en Revista Revista Comunic@Red, Maestría en Comunicación Educación - Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá, Colombia, en prensa.

Piovani, Juan (2007), "Otras formas de análisis", en MARRADI, ARCHENTI Y PIOVANI, Metodología de las Ciencias Sociales, Emcé Editores S.A, Avellaneda.

De Sousa Santos, Boaventura (2010), Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas de una Epistemología del Sur, Editorial Antropofagia.

Valderrama, Carlos Eduardo (2000), Comunicación-Educación, Coordenadas, abordajes y travesías, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central-DIUC, Santa Fe de Bogotá.

Biografía

Kevin Morawicki es docente e investigador en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. En esta institución desempeña los cargos de Profesor Adjunto de la Cátedra I de Comunicación y Educación, y el de Secretario Académico de la Maestría en Comunicación y Educación. Es autor del libro "La lucha de los Innombrables. Lo educativo y lo político en espacios comunicacionales juveniles" (EDULP, 2006) y "Canto a la Madre tierra" (Malisia Ediciones, 2015). kevinmorawicki@gmail.com

La investigación del uso del aprendizaje colaborativo apoyado por computadora en el ámbito universitario

Universidad Autónoma de Querétaro

Carlos Alberto Rode Villa
crode69@hotmail.com

Resumen

El trabajo colaborativo es una rama de las ciencias del aprendizaje que ha estado presente como objeto de estudio desde 1940 hasta la fecha. Se habla de aprendizaje colaborativo asistido por computador (CSCL, por sus siglas en inglés) a partir de 1990, y es definido como el campo de conocimiento que utiliza la tecnología para ayudar a favorecer el aprendizaje en colaboración.

El presente trabajo muestra de forma general las tendencias que hay en el uso del CSCL en el ámbito universitario abordando, por ahora, investigaciones escritas solo en español. Se revisaron y clasificaron 30 textos con el fin de conocer las principales temáticas que se han tratado a partir del 2008 a la fecha lo cual permitirá identificar qué se ha trabajado en relación al CSCL en educación superior, qué temas han sido poco explorados y qué nuevas directrices pueden ser estudiadas en el ámbito universitario.

Los estados del arte se siguen construyendo, pero sirven para conocer los antecedentes en torno a la temática planteada y mostrar nuevas direcciones en las cuales conducirse.

Palabras clave:

Aprendizaje Colaborativo apoyado por computadora; Universidad; Latinoamericano; Tecnología; Tendencia.

Abstract

Collaborative work is a branch of learning sciences that has been present as a study subject since 1940 until today. People talk about Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL for the English acronym) since 1990, and it's defined as the knowledge field that uses technology to help collaborative learning.

This work shows in a general way the trends that CSCL is used in any university field regarding written investigations only in Spanish. Thirty texts have been revised and clasified with the purpouse of knowing the main topics that have been used since 2008 until today. This will allow us to identify what has been used with CSCL in higher education, the topis that have been explored and what new directions can be taken in any college field.

Art states are still incomplete, but they are used to know the background regarding the topic that has been set and to show new directions to go.

Keywords:

Computer-Supported Collaborative Learning; University; Latinamerican; Technology; Trend

Resumo

O trabalho colaborativo é um ramo das ciências da aprendizagem que tem sido presente como um objeto de estudo de 1940 a data. Fala-se de aprendizagem colaborativa assistida por computador (CSCL, por sua sigla em Inglês) desde 1990, e é definida como a área do conhecimento que utiliza a tecnologia para ajudar a incentivar a aprendizagem colaborativa.

Este trabalho mostra geralmente as tendências que estão em uso no nível universitário CSCL endereçamento, por agora, apenas em pesquisas escrita espanhol. Eles foram revisados e classificados 30 textos, a fim de identificar as principais questões que foram tratadas de 2008 a data, que irá identificar o que funcionou em relação à CSCL no ensino superior, que tópicos têm sido pouco explorados e que novas orientações podem ser estudadas a nível universitário.

O estado da arte continuam a ser construído, mas servem para conhecer a fundo em torno do tema proposto e mostrar novas direções em que para conduzir.

Palavras-chave:

Computer-aprendizagem colaborativa; Universidade; América Latina; tecnologia; Tendência.

Introducción

La educación es un campo de gran importancia para el desarrollo de la sociedad, ya que ésta permite formar de manera individual y colectiva a los ciudadanos que participarán en la construcción de una mejor comunidad; esto se logra a través de los aprendizajes éticos, emocionales e intelectuales que nos permiten desarrollar en pleno nuestras capacidades (Majó y Marqués, 2002).

Algunas instituciones sociales formales, como la escuela, tiene como función principal formar ciudadanos que sean capaces de aportar con sus ideas, comportamientos y acciones, soluciones a las diversas problemáticas (migración, violencia, daño ecológico, etc.) que enfrenta la sociedad del siglo XXI y que solo podrán resolverse en el conjunto de la sociedad.

Ante estos cambios sociales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han jugado un papel importante, ya que han afectado la forma en la que nos comunicamos (al hacerla más sencilla por medio de diversos dispositivos, no importando donde estemos), además han cambiado la manera en que obtenemos información (hoy en día podemos tener una gran cantidad de información al conectarnos a la red), estas permutaciones han afectado los ámbitos familiares, laborales y sociales, dando como resultado una realidad donde el mundo conectado a internet puede comunicarse más fácil y obtener más información.

Esta nueva realidad debe ser aprovechada por las instituciones educativas, y en particular por la escuela, y ésta, presentada por las TIC permite aprovechar la conexión que se logra entre las personas, y los grandes problemas que enfrenta el mundo pueden ser subsanados en gran medida "por el conocimiento de uno mismo y el de los otros, el establecimiento de relaciones constructivas a través de la educación(...) ayudan a salvaguardar la dignidad y la contribución social positiva" (Majó y Marqués, 2002, p. 8-9).

En mayo de 2015, la UNESCO realizó la Conferencia Internacional de Información y Comunicación (TIC) y Educación Post-2015 en Qingdao, República Popular de China. El objetivo de dicha reunión era buscar la comprensión colectiva para liberar todo el potencial de las TIC en el ambito educativo y para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), (UNESCO, 2015). Resaltando la importancia del uso de la tecnología y la educación a nivel global.

Los acuerdos de la reunión se plantearon en 22 artículos, destacando las temáticas que ponen de manifiesto la preocupación por el acceso equitativo e incluyente a la educación de

calidad. En este sentido los participantes de la Conferencia aludían a que las TIC son una herramienta que posibilita esta meta.

Como ya se mencionó, los organismos internacionales como la UNESCO han destacado la necesidad y la ventaja que lleva incluir a las TIC en la educación superior. México ha recuperado las recomendaciones hechas por este organismo en su política nacional educativa como respuesta a las inquietudes internacionales de formación académica.

En el país se está trabajando en la incorporación de las TIC en los distintos ámbitos de la vida social. La estrategia Digital Nacional es el plan de acción con el que se busca construir un México Digital en el que, la tecnología y la innovación contribuyan a alcanzar las metas de desarrollo del país (Estrategia Digital Nacional, 2015).

La estrategia contempla cuatro rubros, entre ellos está la transformación educativa, que busca integrar a las TIC al proceso educativo para mejorar la calidad de la educación, además de desarrollar habilidades digitales en los estudiantes e insertar al país en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Estrategia Digital Nacional, 2015).

Para lograr las metas propuestas por estos organismos en el uso de las TIC a nivel mundial y nacional, los procesos educativos deben combinar el uso de los paradigmas educativos y las herramientas tecnológicas. El aprendizaje colaborativo asistido por computador o CSLC (del inglés *Computer Supporeted Colaborative Leraning*) es uno de los paradigmas educativos que puede ser utilizado para este fin

Esta propuesta de enseñanza – aprendizaje propone el uso de las TIC como instrumentos de mediación en métodos o enfoques colaborativos de aprendizaje (aprendizaje basado en el desarrollo de competencias mediante la realización de proyectos, la resolución de problemas, simulaciones, etc.). (Vinagre, 2010, 23)

A continuación se presentará la revisión que se hizo sobre las investigaciones en español realizadas sobre CSCL en el ámbito universitario del año 2008 a la fecha, se recurrió a buscadores de uso libre como Redalyc, *Google* Académico y el portal de la revista Innovación Educativa de la Universidad de Guadalajara. Entre los principales hallazgos se puede notar un predominio de las investigaciones de Universidades españolas, la mayoría de los textos encontrados reseñan experiencias del uso del CSCL en cursos (micro experiencias) y el creciente uso de la red social *Facebook* como herramienta de aprendizaje colaborativo.

Descripción del caso

Este trabajo es una primera revisión del estado del arte en CSCL para llevar a cabo un trabajo doctoral sobre Aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza en el ámbito universitario, este es un primer acercamiento que no excluye que se siga revisando las investigaciones que tengan relación con el tema.

Se revisaron 30 textos en español, que van desde el año 2008 al año 2015, a continuación se expondrá una clasificación de las investigaciones. El número de textos encontrados en la recopilación por año se puede ver en la siguiente tabla.

Año	*Número de textos*
2008	1
2009	2
2010	3
2011	4
2012	2
2013	5
2014	10
2015	3

Tabla 1. Número de textos en CSCL por año
Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver el año 2014 tiene más publicaciones con 10 y el año que menos tiene es 2008.

En cuanto a los países de origen de las publicaciones podemos ver la siguiente tabla.

España	17*
México	7
Colombia	2
Argentina	2*
Chile	2
Finlandia	2

Tabla 2. País de origen de las publicaciones sobre CSCL
Fuente de elaboración propia.

Como se puede ver la mayor producción es de España con 17 textos, seguido de México con siete, cabe aclarar que una investigación es realizada por investigadores de España y Argentina, por eso la sumatoria total de la tabla da 31y el asterisco es la marca.

En cuanto a las temáticas abordas por los artículos podemos ver en la tabla 3 una clasificación con el propósito de encontrar problemáticas similares tratadas en las investigaciones.

Temática	*A qué se refiere*	*Número de publicaciones*
Experiencias	Uso de CSCL en el aula o en un curso escolar	16
Herramientas tecnológicas	La herramientas tecnológicas que apoyan en el CSCL	8
Redes sociales	Uso de las redes sociales en CSCL	7
Facebook	Uso de la herramienta Facebook para el CSCL	5
Pedagogía	Cómo afectan de los modelos pedagógicos en el CSCL	5
Componentes	Análisis de las partes de los procesos que se dan en un modelo de aprendizaje CSCL (comunicación, interacción, etc)	6
Modelos	Propuestas de modelos pedagógico-didácticos para llevar a cabo el CSCL	2
Estado del arte	Revisiones de la literatura en CSCL	3

Tabla3. Temáticas en las investigaciones en CSCL
Fuente de elaboración propia.

Se puede notar que hay mucha investigación sobre experiencias del uso del CSCL como método en la docencia ya que 16 de las investigaciones abordan esta problemática. Por otro lado podemos ver que la propuesta de modelos pedagógico-didácticos solo fue encontrada en dos de las investigaciones. Se incluyó la red social *Facebook* como una categoría a parte de las herramientas tecnológicas, ya que esta categoría por si sola incluye siete investigaciones. Cabe destacar que hubo investigaciones que fueron clasificadas en más de una temática.

En cuanto al tipo de ambiente de aprendizaje donde fueron realizadas las investigaciones podemos ver los resultados en la tabla 4.

Modalidad	*Número de investigaciones*
Presencial	0
Mixta	26
En línea	1

Tabla 4. Modalidad en las investigaciones en CSCL
Fuente de elaboración propia

En las investigaciones se encontró una experiencia aplicada a un modelo de aprendizaje totalmente en línea, que es el caso de una licenciatura virtual de la Universidad de Guadalajara, los demás trabajos hacen referencia al uso del CSCL en casos *Blenden Learning* o de modalidad semipresencial, donde las TIC sirven como apoyo al modelo presencial de enseñanza-aprendizaje. No se toman en cuenta los tres estados del arte en esta clasificación.

Estos son los datos generales que se encontraron en las investigaciones, a continuación se profundizará más sobre las temáticas encontradas y se planteará cómo este primer acercamiento a la literatura existente en español sobre CSCL permite pensar las posibilidades y retos de los proyectos desarrollados en esta área del conocimiento, lo que a su vez permitirá ubicar cómo se insertará el proyecto doctoral sobre aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza en el ámbito universitario.

Discusión

El aprendizaje colaborativo es el ambiente de aprendizaje donde los participantes colaboran en parejas o grupos pequeños para alcanzar juntos un objetivo común, cada uno de los miembros del grupo es responsable tanto de sus metas individuales como de las de sus compañeros de equipo (Vinagre, 2010).

La incorporación de las redes computacionales potencia esta propuesta de enseñanza-aprendizaje, al funcionar como mediadores, aunque se debe agregar que la tecnología por sí sola no hará que los alumnos colaboren, hace falta usar una metodología que los ayude a realizarlo.

El ordenador, el software utilizado tiene que favorecer los procesos de interacción y de solución conjunta de los problemas. Una conclusión relevante en la mayoría de los casos apunta hacia la dificultad por llegar a estos procesos conjuntos de intercambio y construcción del conocimiento. La articulación de los diferentes elementos que contribuyen a la colaboración no es fácil y, es claro, que no basta con poner a un grupo a interactuar para que se produzca un aprendizaje (Gros, 2008. p.114).

Las investigaciones revisadas en el presente trabajo retoman ciertos aspectos del CSCL. En esta revisión podemos ver sobre qué se está hablando en proyectos en español sobre esta temática, se hizo una clasificación sobre los temas encontrados para poder encuadrar el proyecto doctoral que pretende aplicar una metodología de aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza en el ámbito universitario, en el caso específico para la Universidad Autónoma de Querétaro.

Como se puede ver el tema es de relevancia, pues en la búsqueda realizada en los buscadores de acceso libre se pudieron encontrar al menos 13 (de un total de 30 escogidos) textos del año 2014 y 2015, lo que indica que es una metodología que está siendo utilizada y reseñada en el ámbito universitario a nivel iberoamericano.

Podemos ver un predominio de la literatura de universidades españolas que tienen más de la mitad de los textos totales revisados (17 textos), lo que es una buena oportunidad para los miembros de una universidad latinoamericana como lo es la Universidad Autónoma de

Querétaro de aportar sus experiencias en la implementación, uso y apropiación del CSCL, ya que esto sería una contribución a las investigaciones en español con respecto al tema.

Como ya se ha mencionado, el proyecto doctoral en desarrollo, es la incorporación de un ambiente de aprendizaje donde se use CSCL en el ámbito universitario, por lo que los textos que especifican cómo generar y aplicar metodologías en este campo son muy útiles, el caso específico del texto de Cazares Gonzales (2010) "Factores clave en el diseño de ambientes de aprendizaje colaborativos" en el cual la autora explica la importancia de tres elementos en la creación de estos ambientes de aprendizaje, el diseño instruccional, los ambientes de aprendizaje y la colaboración. Resalta también la importancia de usar distintos tipo de evaluación en estas metodologías (coevaluación, autoevaluación y la evaluación del docente) (Cazares, 2010). Por su parte Marín-Juarros, Negre-Bennasar y Pérez-Garcias en su texto "Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo" proponen utilizar metodologías didácticas de entornos y redes personales de aprendizaje, donde el alumno en una primera parte investiga de forma personal la información que necesita y posteriormente se integra en un equipo y trabaja de forma colaborativa para resolver un problema (Marín-Juarros, Negre-Bennasar y Pérez-Garcias, 2010). Las dimensiones tratadas por los autores resultan importantes en la mira de la implementación del CSCL, ya que retoman la dimensión personal del aprendizaje, la colaborativa y la importancia de utilizar las distintas formas de evaluación.

Uno de los temas más estudiados en las investigaciones revisadas es el uso de las redes sociales para potenciar el CSCL, como ya se había mencionado de las 30 investigaciones siete abordan este tema, entre las ventajas que se señalan en los textos es la familiaridad que tienen los alumnos con las redes sociales lo que hace que su uso sea aceptado, por otro lado se destaca las características sociales que tienen estas herramientas digitales que las hace una buena opción para llevar a cabo el aprendizaje colaboativo. Por otro lado se destaca que las redes les permiten a los profesores relacionarse de una manera más directa con sus alumnos como se menciona en el estudio de Arancibia, Oliva y Paiva llamado "Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas" en donde se señala que la comunicación con los estudiantes en las redes se hace de forma más horizontal, lo que abre un diálogo más directo (Arancibia-Herrera, M., Oliva-Figueroa, I., & Paiva-Cornejo, F., 2014). Una propuesta interesante se reseña en el texto "Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria" donde se plantea un método para medir las interacciones en el uso de blogs en el ámbito universitario (analítica de aprendizaje), entre los resultados que obtuvieron se pudo identificar que las redes sociales- en este caso, la plataforma de código abierto ElGG, muestra que al inicio de las actividades las profesora se presentaba como un punto por donde fluía toda la información, conforme avanzaba el curso, los alumnos se hacian más independientes de la profesora y dependientes del grupo (colaboran), esto nos muestra la importancia de tener métodos que permitan medir la interacción que se da en las actividades CSCL, ya que se sabe de forma más certera cómo funcionan. (Gewerc-Barujel, A., Montero-Mesa, L., & Lama-Penín, M., 2014).

Facebook es una de las redes sociales que más aparecen en la literatura revisada, lo que muestra que la popularidad de dicha red social es considerada también en su uso académico. Muchos de estos estudios reseñan experiencias del uso de esta red social para el CSCL, una de estas investigaciones el texto de Llorens Cerdà, y Capdeferro "Posibilidades de la plataforma *Facebook* para el aprendizaje colaborativo en línea" analiza las características de la red social y su utilidad en el CSCL, observa dos dimensiones: la pedagógica (interacción, comunicación) y la de usabilidad (las herramientas sirven para las actividades colaborativas y la facilitan); al final se concluye que si bien *Facebook* no es una herramienta pensada para el trabajo educativo, su popularidad entre los alumnos, la facilidad de uso de la interface, y sus características de red social, le permiten que los alumnos puedan colaborar utilizándola para favorecer el CSCL.

Cabe destacar que se menciona que la herramienta no es muy funcional cuando se tiene que tener control del tiempo de las actividades, la organización de la información y la flexibilidad en la gestión de las tareas (Llorens Cerdà, F., & Capdeferro Planas, N., 2011). Lo anterior hace contemplar la posibilidad del uso de las redes sociales como herramientas para el proyecto que se realizará aprovechando las ventajas que presentan en las experiencias presentadas.

Hablando de las herramientas digitales que favorecen el aprendizaje colaborativo asistido por computadora, se encontraron ocho textos, la investigación de Flores, Verdú, Giménez, Juárez, Mur, Menduiña "Web 2.0 en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo a través de la tecnología" resulta ser la más ilustrativa de esta clasificación, ya que en esta se reseñan herramientas digitales que favorecen el CSCL.

Se mencionan los blogs, las wikis, los marcadores sociales y gestores de archivos (Escobar Antonio, et al, 2014) como se mencionó antes, de las herramientas más utilizadas, una de las más estudiadas son las redes sociales, por lo que es interesante conocer otras herramientas útiles en la colaboración en red. Otras que se mencionan en las investigaciones son los Tvblogs y los audioblogs, que se reportan en la investigación de López-Vidales y González-Aldea llamada "Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo" donde se describe las experiencias del trabajo colaborativo utilizándolas para producir mensajes audiovisuales en una carrera de periodismo. Los alumnos al final de la experiencia comentaron que este método les permitió aprender a trabajar en equipo y a trabajar como en la realidad laboral, lo peor de la experiencia fue ponerse de acuerdo y las discusiones en el grupo (López-Vidales, N., & González-Aldea, P., 2014).

Se encontraron investigaciones que no hablan de la herramienta tecnológica sino de una de las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje que implica el aprendizaje colaborativo en red, por ejemplo en una de ellas se trata el tema de la comunicación, la interacción y su papel en el CSCL. Mendoza en su estudio: "Tensiones comunicativas emergentes en estrategias Colaborativo" menciona cuatro puntos de tensión en el uso de estos métodos, la interacción, la retroalimentación, los nuevos modelos de comunicación, las narrativas digitales y la alfabetización, estas tensiones son dificultades, técnicas y de comunicación que dificultan el proceso del CSCL (Mendoza, 2013), conocerlas, permite identificarlas y tomarlas en cuenta cuando se pone en marcha un modelo CSCL.

Otro aspecto que se retoma en una de las investigaciones de Roselli llamada "Proceso de construcción colaborativa a través del chat según el tipo de tarea" se analiza la interacción colaborativa en 6 tipo de tareas distintas, se pudo observar que las tareas lógicas generan una interacción colaborativa cuantitativa, y cualitativamente diferente de la de las tareas abiertas y hermenéuticas, estas últimas provocan mayor reflexión y una mayor externalización de los pensamientos de los participantes (Roselli, 2011).

Por último, en este rubro, el texto de Alcalá sobre "La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje" plantea la importancia de la comunicación y la interacción en los procesos CSCL, ya que con estos se establecen relaciones afectivas que propician la construcción colectiva de conocimiento y el aprendizaje. La autora señala que la comunicación presencial y en línea son distintas, en esta última los signos tratan de suplir las emociones que se manifiestan de forma corporal, el aspecto afectivo resulta importante, porque este ayuda a aminorar el sentimiento de aislamiento que genera la comunicación a distancia (Alcalá, 2009). Es importante conocer el papel que juega la interacción y la comunicación en un modelo colaborativo, pues este, como se puede ver en las investigaciones, es el canal por el cual, en distintas dimensiones, se favorece el aprendizaje en grupo.

La dimensión pedagógica del aprendizaje colaborativo se encontró en cuatro textos, que en su mayoría contemplan el constructivismo como la base de estos métodos en especial se menciona en la mayoría de los textos el socioconstuctivismo de Vigotsky como el soporte para entender que el conocimiento se ve favorecido con la interacción social, y que su desarrollo se da en grupo para después ser interiorizado.

Una investigación que ilustra estas revisiones pedagógicas es la de González, González, De la Cruz, Ley Fuentes, Aguirre y González llamada "Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje", en la que se retoma las principales corrientes que han dado base al CSLC, tratan, como ya se mencionó antes, la teoría socioconstructivista de Vigotsky, pero además recuperan las aportaciones de Dewey en cuanto al trabajo en grupos. El CSCL con O'Malley y Warschauer, Paiget y su concepción de la interiorización del entorno social para el aprendizaje, además de reconocer la labor de la investigación en aprendizaje activo que se ha dado en Estados Unidos (que estudian las estructuras grupales) (González, et al, 2012).

Cabe destacar que no son muchos los textos encontrados que tratan este tema a profundidad, en la mayoría de las investigaciones se menciona de forma general como parte del soporte teórico de la misma, sin embargo, son necesarios este tipo de estudios para dar una base sólida al desarrollo de los proyectos a nivel didáctico, ya que muchos de los errores que se llegan a cometer al usar estos métodos se pueden evitar con una exhaustiva revisión de las bases teóricas para la ejecución del proyecto.

El rubro en el que más investigaciones se encontraron fue en el de casos; 16 de 30 investigaciones, en este los profesores explican cómo han utilizado en CSCL en sus clases y cuáles han sido sus resultados, las opiniones de sus alumnos, o de los mismo profesores en el uso de este método, en muchos de los casos también se describe la experiencia de la utilización de distintas herramientas digitales para facilitar el proceso.

La mayoría de los casos encontrados hablan de experiencias en una materia y la colaboración en un grupo de alumnos, sin embargo el texto de Ángel Uribe y Cano Vásquez llamado "Experiencia de un trabajo colaborativo con estudiantes y docentes de diferentes países mediado por las tecnologías de la información y la comunicación: proyecto colaborativo interuniversitario, capítulo Colombia" explica un proyecto que se dio entre universidades de Colombia, México y España, en el cual a partir de relatos hechos en colaboración por los alumnos de los distintos países, se podían conocer las diferencias culturales y sociales de sus compañeros. Este proyecto muestra el potencial que tiene el CSCL para lograr el trabajo entre universidades de todo el mundo, es de suma importancia, ya que el proyecto doctoral que se trabajará en la Universidad Autónoma de Querétaro trabajará entre licenciaturas, es decir, irá más allá de trabajar con una sola clase, y ver el ejemplo de este proyecto iberoamericano es interesante.

Dentro de las conclusiones que comentan del proyecto, se habla de que enfrentaron dificultades importantes al intentar coincidir en tiempo, debido a que los husos horarios eran muy variados, se comenta además sobre la falta de un mayor acompañamiento de los profesores para explotar más las herramientas digitales que permitieran dar un seguimiento y evaluar las dinámicas planteadas, en general faltó una mejor comunicación y escoger herramientas digitales que la permitieran (Angel Uribe, I. C., & Cano Vásquez, L. M. ,2011).

Otro proyecto que resulta interesante es el de Barragán de Anda, Vázquez y Ávila titulado "El trabajo colaborativo y la inclusión social" en este se relata el uso del CSCL para alumnas de nivelación de licenciatura en trabajo social que estudian en la modalidad virtual, el trabajo es útil, porque las alumnas manifiestan que el trabajar bajo la perspectiva colaborativa les permitió no solo llegar a sus metas académicas, sino que les ayudó a desarrollar sus habilidades sociales y culturales (Amelia, B. B., de Aguinaga, P., & Vázquez, C. A. , 2010).

Uno de los problemas más grandes en la modalidad virtual es la sensación de soledad y la dificultad de aprender sin compañía, en esta experiencia, se muestra como el CSCL bien llevado ayuda a generar una identidad grupal. Las autoras comentan que este método al formar de manera integral, ayuda a las alumnas a aprender a convivir, a dialogar, y apoyarse para obtener un resultado, genera un sentimiento de inclusión, pues sienten que forman parte de un grupo y que en verdad están estudiando una licenciatura, que en la modalidad presencial les sería imposible hacerlo.

Estos casos son solo una muestra de lo encontrado en la literatura revisada, sin embargo es importante señalar que en la mayoría de lo leído, las experiencias resultan satisfactorias.

En lo estudiado faltó ver más investigaciones que pusieran el acento en la forma de evaluación del CLSCL, ¿bajo que formas se evalúa que una experiencia es exitosa? Se trata de un ámbito, al menos en lo revisado hasta ahora, poco explorado, ya que la mayoría evalúa con base en las opiniones de los alumnos o maestros, pero no se evalúa el proceso como tal.

En esta revisión de la literatura se encontraron 3 estados del arte, de los cuales solo se mencionaran dos, el primero de Gros llamado" El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades" del año 2008 hace un recuento del aprendizaje colaborativo en general, se menciona una división de los estudios en grupos de trabajo en Europa, Estados Unidos y Canadá, comenta la tendencia de los estudios en la organización escolar (creación de comunidades de aprendizaje) y en el aula de clase (presencial o virtual), se señala que hay muchos microestudios, analiza las interacciones en el aula, se menciona que es importante estudiar las condiciones que favorecen el aprendizaje colaborativo y el diseño de entornos que permitan alcanzarlo, pues depende la óptica de cómo se estudie el CSCL se mide de formas muy distintas y que la meta es cubrir estas diferentes variables con el objetivo de tener un mapa general de las condiciones para el diseño de entornos colaborativos de aprendizaje (actores, condiciones, tecnología, etc.) (Gros, 2008). Este artículo ayuda a situar las tendencias que se dan de cierta forma en el estudio del CSCL, y a situar qué grupos geográficamente son fuertes en estas temáticas.

Otro estado del arte que resulta interesante es de Ramírez y Goñi "La regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo: Una revisión del estado de la investigación empírica" en esta, los autores hacen una revisión de un tema específico, la regulación compartida que se compone de elementos o áreas distintas de la actividad del grupo, la gestión de la tarea, la participación, y elementos motivacionales. Los autores comentan que no siempre se contemplan las tres áreas a la hora de hacer diseños instruccionales sobre CSCL, y que se podría proponer un diseño tecno-pedagógico que incluya todas las dimensiones de la regulación compartida (Ramírez, J. C. C., & Goñi, J. O., 2015). Al igual que los estudios que abordan las dimensiones pedagógicas, los estados del arte enriquecen las bases teóricas que fundamentan de forma más completa los diseños de ambientes CSCL para la educación, pero como se pudo ver en esta revisión son pocos los que abordan estas temáticas en comparación con los que comparten las experiencias del uso de este método.

Conclusión

A lo largo de esta revisión se clasificaron 30 textos en español que abordan la temática del aprendizaje colaborativo asistido por computador a nivel universitario, la revisión se hizo del año 2008 al 2015, para fines prácticos se clasificaron los textos en:

1. Experiencias: reseñan experiencias del uso del CSCL en las aulas.
2. Herramientas tecnológicas: Analizan la utilidad de herramientas digitales en el CSCL.
3. Redes sociales: Uso de las redes sociales para el CSCL.
4. Facebook: Uso de la red social *Facebook* para el CSCL.
5. Pedagogía: El artículo presta atención a los elementos pedagógicos en el CSCL.
6. Componentes: El artículo presta atención a uno de los componentes que forman el proceso del método CSCL.
7. Modelos: La propuesta de modelos para la implementación del CSCL.
8. Estado del arte: Revisión de la literatura de CSLC.

Dentro de la revisión realizada no se encontraron muchos textos que hablen de cómo aplicar los modelos de CSCL, ni de cómo adaptar estos patrones instruccionales generales a las diversas realidades de las universidades, por lo que los textos encontrados que hablan de modelos de colaborativo son útiles para aplicar de forma correcta este método, y más allá

de esto se ve la necesidad de reportar a mayor profundidad el cómo se hace la actividad colaborativa, y explicar de forma más detallada los componentes pedagógicos y didácticos que acompañan a estas actividades.

Otro tema que se exploró poco en lo encontrado en esta revisión son los componentes específicos que tiene el proceso colaborativo, son pocas las investigaciones que ponen el acento por ejemplo en la comunicación, en la interacción, en la dimensión afectiva del proceso; contrario a esto se encontraron muchas que relatan experiencias del uso de la colaboración y cuyo último fin es saber si los métodos CSCL funcionan o no de forma general al aplicarlos, poner atención a partes específicas del proceso ayuda a entender mejor su funcionamiento global, se considera que la pregunta ya no es si estos métodos funcionan o no, sino la pregunta a estas alturas es cómo mejorarlos.

Otro tema que se encontró poco fue el de los estados del arte, considerando que el estado del arte es una reflexión del avance de la disciplina, deberían de trabajarse más textos en este sentido, pues al final, este tipo de investigaciones, junto con las reflexiones teóricas y de método dan mayor consistencia a la planeación, realización y evaluación de un modelo CSCL, ya que permite, a muchos docentes que los utilizan y que no provienen del campo de la pedagogía, pero que en su área de conocimiento les viene bien el uso de los métodos de colaboración en red, aplicar el proyecto colaborativo con fundamentos.

En muchas ocasiones uno de los grandes olvidados en la educación es el proceso de evaluación, en solo dos de las investigaciones se propone una manera cuantitativa de medir las colaboraciones, se puede ver que en muchos de los textos la forma de medir el éxito de la experiencia colaborativa es con el producto final y la opinión de los protagonistas de la misma, explorar cómo evaluar el proceso colaborativo y no solo el producto final es un reto que se tiene en el campo del CSCL, según la revisión hecha en esta literatura.

Se concluye esto sin dejar de lado la importancia de reseñar las experiencias del uso del CSCL en las aulas, o el análisis de las herramientas digitales (incluidas las redes sociales que por ahora son muy estudiadas), ya que todas las aportaciones al campo de esta disciplina son importantes para que esta avance, pero en este primer acercamiento a la literatura en CSCL se pueden ver ciertas tendencias de investigación, que a la vez, dan una idea de las aportaciones que se puede hacer a la investigación en CSCL si también se exploran los otros temas.

Bibliografía

Alcalá, M. D. S. P. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. Revista Apertura, 1(1).

Amelia, B. B., de Aguinaga, P., & Vázquez, C. A. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. Revista de Innovación Educativa, 2(1).

Angel Uribe, I. C., & Cano Vásquez, L. M. (2011) Experiencias de un trabajo colaborativo con estudiantes y docentes de diferentes países mediado por las tecnologías de la información y la comunicación: proyecto colaborativo interuniversitario, capítulo Colombia. Rev Educación Comunicación Tecnología.

Arancibia-Herrera, M., Oliva-Figueroa, I., & Paiva-Cornejo, F. (2014). Procesos de significación mediados por una plataforma de aprendizaje colaborativo desde los protagonistas. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 21(42), 75-85.

Cazares, Y. (2010) Factores clave en el diseño de ambientes de aprendizaje colaborativos. En J. V. Burgos. (Ed.), Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. (p.p. 265-295) Editorial Trillas S.a. De C 78

Escobar, M., Antonio, J., Verdú Surroca, N., Juárez Mecías, J., Menduiña Palma, C., Flores i Alarcia, Ò., & Giménez Vilagrasa, P. (2014). Web 2.0 en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo a través de la tecnología.

Gewerc-Barujel, A., Montero-Mesa, L., & Lama-Penín, M. (2014). Colaboración y redes so-

ciales en la enseñanza universitaria. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 21(42), 55-63.

González, R. M. G., González, L. G., de la Cruz, N. M., Fuentes, M. G. L., Aguirre, E. I. R., & González, E. V. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. Revista Apertura, 4(2).

Gros, B. (2008). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. Sólo para uso Docente Distribución Gratuita, 112-126.

Llorens Cerdà, F., & Capdeferro Planas, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea.

López-Vidales, N., & González-Aldea, P. (2014). Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 21(42), 45-53.

Majó J & Marqués P (2002) La revolución educativa en la era de internet. Barcelona, España. Ed. Praxis.

Marín-Juarros, V., Negre-Bennasar, F., & Pérez-Garcias, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 21(42), 35-43.

Mendoza, M. E. B. (2013). Tensiones comunicativas emergentes en estrategias de aprendizaje colaborativo. Entramado, 9(1), 188-201.

Presidencia de la Republica de México (2015) Estrategia Digital Nacional recuperado de http://www.presidencia.gob.mx/edn/objetivo/transformacion-educativa

Ramírez, J. C. C., & Goñi, J. O. (2015). La regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo: una revisión del estado de la investigación empírica. Education in the Knowledge Society (EKS), 16(3), 57-72.

Roselli, N. (2011). Proceso de construcción colaborativa a través del chat según el tipo de tarea. Revista de Psicología (PUCP), 29(1), 3-36.

UNESCO (2015) Conferencia Internacional de Información y Comunicación (TIC) y Post -2015 Educación, Qingdao, República Popular de China, 23 al 25 de mayo de 2015, Recuperado de Recuperado de http://www.unesco.org/new/en/education/resources/in-focus-articles/qingdao-declaration.

Vinagre M (2010) Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador. España: Editorial Síntesis.

Agradecimientos

Agradezco siempre a mi esposa Sara Torres, por el apoyo brindado, ella da sentido a lo que hago y siempre está a mi lado acompañándome en el camino. Por supuesto, también agradezco a mi tutora la Dra. Vanesa Muriel por emprender conmigo este proceso del doctorado. Un agradecimiento especial a la Dra. Teresa Guzmán, Coordinadora del doctorado en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, pues gracias a su esfuerzo, trabajo y dedicación este doctorado que estoy estudiando vio la luz y ahora es una realidad. Y por último gracias a la Universidad Autónoma de Querétaro, que me he formado como un profesional, además hoy puedo trabajar en ella, retribuirle todo lo que me ha dado y sentirme orgulloso de los alumnos que estamos formando.

Biografía

Carlos Alberto Rode Villa es profesor de tiempo libre en la Universidad Autónoma de Querétaro en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Estudió la Licenciatura en Periodismo y Comunicación, realizó estudios de maestría en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) obteniendo el grado de maestro en Comunicación y Tecno-

logías Educativas. Actualmente estudia el Doctorado en Tecnología Educativa en su Alma Máter. El tema de investigación que trabaja es el Aprendizaje colaborativo asistido por computador y su uso en el ámbito universitario. Presentó la ponencia "El uso de Flickr en la enseñanza de la fotografía" en el foro de expertos "Gestión del conocimiento: la nueva aldea. Usos innovadores de internet." CIIDET Querétaro 2010 y "Uso de redes sociales como herramienta didáctica para la enseñanza de la fotografía en escuelas de comunicación." en el Encuentro Nacional de la AMIC 2015. Se le pueden contactar en el correo electrónico crode69@hotmail.com.

Facebook: para reducir las inequidades académicas en la formación y promover la participación interactiva de los estudiantes de Comunicación Social

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Rosa Cusipuma Arteaga
rcusipumaa@unmsm.edu.pe

Resumen

El presente trabajo se encuadra en una investigación más ampliada que busca caracterizar los usos y mediaciones que las tecnologías de la Información y la Comunicación vienen ocasionando en la formación de los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y conocer la calidad de los contenidos y aportes posteados por los estudiantes en su participación durante el desarrollo de clases en el entorno de la red Facebook (San Marcos es una universidad pública peruana ubicada en la ciudad de Lima, que cuenta con poco más de 500 estudiantes en su Escuela de Comunicación Social, de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. La experiencia que se presenta ha sido desarrollada principalmente en los días en que por diferentes motivos, el gobierno nacional establece "feriado no laborable" en perjuicio del normal desarrollo de las clases y prácticas –que nunca se llegan a recuperar-, de allí que con el afán de dar cumplimiento al sílabo se convoca a los estudiantes para desarrollar la clase a través de la red Facebook, las características del uso de la red y sus ventajas para la maestra y estudiantes se relata en esta ponencia). Para efectos de la presente ponencia, solamente describiremos los hallazgos más importantes que se han logrado identificar en la experiencia, con relación a las habilidades digitales desarrolladas por docentes y estudiantes, las características encontradas en el proceso de interactividad de los estudiantes. La Escuela de Comunicación Social cuenta con una Sala denominada "Taller de Cómputo" que tiene un aproximado de 40 computadoras para los estudiantes de Formación General y las especialidades de: Periodismo, Producción Audiovisual y Comunicación Organizacional.

La propuesta metodológica consiste en analizar –desde una perspectiva transdisciplinar- la experiencia del uso de la red social Facebook como una propuesta de entorno que promueve y facilita la participación activa de los estudiantes con la posibilidad de aportar datos y recursos educativos multimedia, entre otros, que repercuten en beneficio de la calidad de la clase lograda y que supera el espacio cronológico del horario de clase, la revisión, evaluación y retroalimentación de los aportes realizados. El estudio comprende el uso de esta red en el desarrollo de algunos temas de los cursos Tecnologías Aplicadas de la Información y Comunicación, Taller de Imagen y Taller de Sonido dirigido a estudiantes de Comunicación del Tercer Ciclo (estudios generales); Tecnologías de la Información y Comunicación dirigido a los estudiantes del décimo ciclo de la especialidad de Periodismo y, Comunicación Educativa dirigido a los estudiantes del octavo ciclo de la especialidad de Comunicación Organizacional.

Palabras clave:

TIC; Facebook; Recursos Educativos Abiertos (REA); Interactividad; Redes

Abstract

This work is part of a more extended research to characterize uses and mediations for the ICTs (of the information and communication technologies) in the education of Social Communication students at San Marcos University. For the purposes of this paper, I will describe the most important findings identify by the experience regarding the digital skills development by teachers and students' interaction in the process and the approach.

The methodology consists of analyze, from a transdisciplinary perspective - the experience of using the social network – Facebook, as a proposed environment that promotes and facilitates the active participation of students with the ability to provide data and educational resources, affecting the quality of the class achieved, review, evaluation and feedback of the contributions made. This study involves the use of this network in the development of some topics of Applied ICT and Image Workshop and Sound Workshop (third cycle - General Studies; ICT (eighth cycle – Journalism specialty) and Communication Education (eighth cycle - Organizational Communication specialty).

Keywords:

ICT; Facebook; Open Educational Resources (OER); interactivity; network.

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais extensa procura caracterizar os usos e mediações que tecnologias de informação e comunicação estão resultando na formação de estudantes de Comunicação Social da Universidade Nacional de San Marcos, e conhecer a qualidade o conteúdo e contribuições postadas pelos alunos sobre a sua participação no desenvolvimento das aulas no ambiente da rede Facebook. Para os fins deste artigo, descreve somente as descobertas mais importantes que foram identificados na experiência no domínio das competências digitais desenvolvidos por professores e alunos, as características encontradas no processo de interatividade do aluno. A Escola de Comunicação Social tem uma sala chamada "oficina de informática", que é cerca de 40 computadores para os alunos da formação geral e especialidades: Jornalismo, Produção Audiovisual e Comunicação Organizacional.

A proposta metodológica consiste em analisar - a partir de uma perspectiva transdisciplinar - a experiência da utilização da rede social Facebook como uma proposta de ambiente que promove e facilita a participação activa dos alunos com a oportunidade de contribuir dados e recursos educativos multimédia, entre outros que tenham um impacto sobre o benefício da qualidade da classe e que supera a ordem cronológica espaço de horas de aulas, revisão, avaliação e feedback das contribuições. O estudo inclui a utilização dessa rede no desenvolvimento de alguns tópicos dos cursos aplicados nas tecnologias de informação e comunicação, workshop de imagem e workshop de som destinado a estudantes de comunicação do terceiro ciclo de estudos de

carácter geral; tecnologias de informação e comunicação destinadas a estudantes do décimo ciclo da especialidade de Jornalismo e comunicação educativa dirigiu aos alunos do oitavo ciclo da especialidade da comunicação organizacionais.

Palavras chave:

TIC; Facebook; Recursos Educacionais Abertos (REA); Interatividade; Redes.

Introducción

Mucho se ha escrito sobre el uso de las tecnologías en beneficio de la actividad de la enseñanza-aprendizaje. Al momento de escribir esta ponencia y revisar lo que se dice de éste en internet encontramos que existen unas 64´900,000 páginas al buscar la opción "internet y educación", 874,000 al digitar: "uso de tecnologías en el aula" y 504,000 opciones cuando se busca: "TIC y la formación universitaria". Autores, investigadores, expertos, empresas y organizaciones como UNESCO han escrito y sistematizado investigaciones sobre el uso de las TIC en el aula, los recursos educativos abiertos que benefician la actividad de la enseñanza-aprendizaje, el estudio mediado, e-learning, etc. (UNESCO, 2005a). En este marco, podemos apreciar que el Perú cuenta con un Sistema de Educación Virtual para la Educación Básica (www.perueduca.pe), que lamentablemente no alcanza en la organización de sus contenidos a la educación superior, menos al sistema universitario.

El compromiso asumido por los representantes de los diferentes países en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información de los años 2003 y 2005 (UNESCO, 2005b) demandó que en el Perú los diferentes gobiernos hayan optado por la incorporación de equipos informatizados y computadoras en beneficio de la educación principalmente. Luego de casi veinte años aún no se atiende al 100% de las escuelas. Las empresas privadas, en especial extranjeras instalaron las redes que facilitaron las telecomunicaciones y el acceso a internet (CODESI, 2011). A pesar de las quejas de recibir un mal servicio, existe una buena producción de portales nacionales en los ámbitos informativos, institucionales y empresariales que inciden en la gestión de las organizaciones y la atención del ciudadano. Hoy se viene desarrollando una cultural "digital" en la que el ciudadano busca información y noticias en el computador, la laptop o el celular. Los ciudadanos ya no requieren desplazarse para acceder a un bien o servicio. Lamentablemente existen algunas poblaciones que no acceden a estos beneficios en las zonas más inhóspitas.

La nueva cultura informática demandó la actualización de la legislación y la provisión de servicios a través del gobierno electrónico. Los ciudadanos se comunican, acceden a información y autoconvocan desde la red, pero como país no se ha concretado un programa de ciberestrategias y aplicaciones TIC que permita reducir la brecha digital y mejore la calidad de vida de sus ciudadanos, en las esferas en que las TIC puedan ayudar (Boccia y González, 2008). En este contexto, la universidad pública está llamada a formar profesionales creadores, responsables y promotores del conocimiento científico, aplicando las teorías, metodologías, estrategias, técnicas y tecnologías adecuadas a la realidad local, nacional y regional con respeto de los valores democráticos, derechos humanos, el medio ambiente y la diversidad cultural.

El uso de las tecnologías se generalizó a fines del siglo XX en San Marcos facilitando a docentes y estudiantes a participar en foros y teleconferencias, la elaboración de presentaciones digitales y el uso de paquetes informáticos. El objetivo era propiciar una mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y que el docente abandone su rol clásico de fuente única de conocimiento (UNESCO, 2014) La habilitación de un Aula Virtual entusiasmó a los docentes –aunque por poco tiempo- el limitado ancho de banda congestionó el servicio por lo que se retornó al envío de material de lectura y

resúmenes de clase por correo electrónico, a manera de la idea de la University of the World (UNESCO, 2000). Había que innovar para comprometer al estudiante con una participación más activa. Había que afinar las metodologías para fomentar la participación de los estudiantes y, a la vez, ir buscando nuevos entornos de comunicación. (UNESCO, 2013c).

Descripción del caso

En el año 2014, luego de varios años de avances y retrocesos se logró actualizar y modificar el Plan de Estudios de la Escuela de Comunicación Social. Un cambio importante constituyó la inclusión del curso Tecnología Aplicada a la Información y Comunicación en el tercer ciclo de Estudios Generales, que en el antiguo plan se ofrecía sólo a los estudiantes de la Especialidad de Periodismo, con el nombre de Tecnologías de la Información y Comunicación. El nuevo curso busca que el estudiante conozca la importancia de esta herramienta tecnológica en la comunicación y la sociedad actual, a la vez experimente con el uso de estas tecnologías que le demandan el desarrollo de destrezas adicionales a su formación como comunicador. Se revisa la evolución de estas tecnologías y su incidencia en los procesos de comunicación y en las diferentes actividades del ser humano en sociedad. Los estudiantes producen un blog informativo que incorpora base de datos y animaciones multimedia. Algo parecido ocurre con los cursos Taller de Imagen (5to. ciclo) y Taller de Sonido (6to. ciclo). El Taller de Cómputo de la Escuela se congestiona debido a que todos tratan de aprovecharla para el diseño multimedia y la edición de sitios y aplicaciones web.

El uso de estos programas permite desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias digitales. Todos los cursos, teóricos o prácticos, requieren de una gran habilidad –por parte del docente- para captar la atención del estudiante, debido al uso constante que realizan de sus tablets y celulares dentro del aula. Están y no están. En alguna ocasión su "ausentismo" lleva a pensar al docente si lo explicado fue entendido o no. De otro lado, el silencio del estudiante hace que se confunda el temor a preguntar por una aparente falta de interés. El uso del correo electrónico y el aula virtual resultaron insuficientes. Era necesario buscar otras opciones. Skype era una alternativa que se tuvo que descartar. La dinamicidad de Prezi ayudó a incorporar el video, pero luego encontramos que Facebook era ideal para reunir las herramientas y recursos, a la vez que controlar, todas las intervenciones.

En este punto la tarea de preparar la clase se convirtió en toda una aventura digital. Investigar en libros online, consultar portales especializados, bibliotecas y archivos privados e institucionales, revisar diferentes repositorios y producciones eran tareas adicionales a la revisión usual de la bibliografía y los textos universitarios. Youtube cada vez fue abriendo sus espacios para incorporar producciones que facilitan la comprensión de temas densos y el acceso a los archivos de la televisión educativa en internet nos ayudó a dosificar mejor los minutos de clase. El objetivo era impactar al estudiante desde el inicio y no permitir que se distraiga con ningún mensaje de texto o llamada telefónica. Era necesario cautivarlo por todo el tiempo que dure la clase.

Discusión

Debido a la gran cantidad de "feriados no laborables" del 2014 era inminente que se perjudicaría el desarrollo del curso por lo que se acordó con los estudiantes realizar las clases sin necesidad de ir a la universidad. Las tecnologías permitirían la realización de clases con los estudiantes dónde éstos se encuentren: sus casas, la cabina de internet u otro (UNICEF, 2013). Se sabía que Facebook permitía intercambiar opiniones y comentarios. Resultaba perfecto para iniciar una clase de manera coloquial y amigable, por lo que se pensó permitiría una mayor participación del estudiante con comentarios y preguntas. El saludo amical y la

introducción "casual" en la primera reunión facilitó la participación de los estudiantes. Ellos comentaban lo que sus compañeros y compañeras aportaban al diálogo. El docente asumía nuevos rumbos: guiar y facilitar el acceso a sitios y materiales para profundizar la información, generar réplicas y comentarios, ayudar en su intento de conceptualizar. Era necesario tener las ideas claras, precisas y breves. además contar con materiales para usarlos en cualquier momento.

La experiencia docente en estas condiciones resulta extremadamente agotadora y satisfactoria a la vez. Se requiere una gran concentración, atención y capacidad de respuesta a cada uno de los comentarios o preguntas formulados por los estudiantes, desarrollar habilidades para visualizar y escuchar los materiales que los estudiantes encuentran y comparten con la clase mientras se sigue la cadena de intervenciones a preguntas o comentarios recientes. Son actividades diferentes a las que se desarrollan en la clase presencial. En Facebook se necesita contestar los comentarios y preguntas y asegurarse de que éstos queden claros, hay que revisar y evaluar los aportes, lo que lleva a hacer uso de una cantidad mayor de horas que las destinadas por el horario de clases.

Conclusiones

Resumimos aquí algunos de las características encontradas hasta el momento:

Docente

- Además de realizar las consultas bibliográficas clásicas para la realización de la clase, hay que revisar portales especializados, bibliotecas digitales, organizaciones internacionales que trabajan y producen material bibliográfico sobre el tema y empresas que desarrollan productos vinculados al tema.
- Producir ayudas electrónicas, a manera de hoja de ruta, para la realización de la clase.
- La clase realizada sobre la base de una misma presentación electrónica, nunca es igual a otra anterior.
- Entre las presentaciones electrónicas más utilizadas por los docentes se encuentran el Prezi, videos, ppt, y los mapas mentales.
- El uso de los videos en clase demanda su producción previa o la exploración de éstos en las diferentes bases audiovisuales especializadas. Para colgar los videos en Facebook es mejor colocar el enlace para evitar sanciones en cuanto a los derechos de autor.
- Hay mayor recarga de labor para el docente pues debe responder cada una de las interrogantes formuladas por los estudiantes.
- La interactividad y la participación demanda una concentración por parte del docente para ayudar al estudiante a comprender el tema.

Estudiante

- Facebook permite al estudiante poner en práctica sus habilidades y competencias digitales acumuladas para la búsqueda de información en la red.
- La red permite al estudiante hacer un seguimiento de la evolución del pensamiento con relación a un tema, construido por el colectivo de su aula.
- El estudiante se encuentra mejor predispuesto para su participación en la discusión. Lo que no ocurre en el aula.

Facebook como entorno de comunicación y las TIC

- Facebook evidencia la gran capacidad de interactividad para la realización de sesiones de aprendizaje y sus enormes posibilidades para la evaluación del proceso de la construcción del conocimiento.
- Evidencia el papel reformador que juegan las TIC en los sistemas tradicionales de enseñanza presencial.
- Permite valorar las bondades del entorno: almacén de datos y materiales, vincularse a redes diferentes y enlazar y organizar las páginas personales.

Bibliografía

Carneiro Roberto, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (2009) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. (1ra. Edición)

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL (2014) Propuesta de Agenda Digital eLAC 2018. Reunión preparatoria de la quinta Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe. México.

Comisión Multisectorial para el seguimiento y evaluación del Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú. CODESI (2011) Plan de Desarrollo de la Sociedad de la Información en el Perú. La Agenda Digital 2.0 Lima.

Fondo de las naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (2013) Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos. Programa TIC y Educación Básica. (1ra. Edición). Ariana Vacchieri.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2000) La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología? Caracas. José Silvio.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2001) Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Sétima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago. José Joaquín Brunner.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. París.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2005) Las Tecnologías de la información y la Comunicación en la Enseñanza. Manual para Docentes. Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC. París: Alexey Semenov.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2013) Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina de Santiago.

Unión Internacional de Telecomunicaciones UIT (2014) Informe sobre Medición de la Sociedad de la Información. Resumen ejecutivo. Ginebra.

Unión Internacional de Telecomunicaciones UIT (2015) Informe sobre Medición de la Sociedad de la Información. Resumen ejecutivo. Ginebra.

Unión Internacional de Telecomunicaciones UIT (2008) Las telecomunicaciones de Banda Ancha en la Región Américas. Informe Final. V5. León Boccia Omar de y Oscar González Soto.

Aprender a mirar: el potencial de *Film Literacy*

Universidad Estadual de Campinas

Pâmela de Bortoli Machado
pam.dbmac@gmail.com

Resumen:

Nos proponemos explorar el potencial del *Film Literacy*, y por medio de la comprensión de sus teorías como subsidio para la construcción de un enfoque centrado en la pedagogía social. A partir de documentales brasileños y la aplicación de los conocimientos cinematográficos conceptuales, tratamos de hacer hincapié en la importancia de la alfabetización fílmica y de su contenido humanístico visto no sólo como un producto audiovisual sino como un documentario capaz de producir y determinar los significados y los resultados del propio discurso, dando forma a los contextos culturales y sociales. Sobre la base de esta hipótesis, vamos a utilizar el conjunto inicial de documentales: Ilha das Flores (1989), Nós que aqui estamos por vós esperamos (1999), Babilonia, 2000 (1999), A negação do Brasil (2000), O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas (2000), Justiça (2004), Lixo Extraordinário (2010), y Paradise or Oblivion (2012), teniendo en cuenta sus problemas sociales y el potencial de la película documental que explica las experiencias y puntos de vista de determinada situación sócio-cultural. De tal manera que esta aplicación conceptual de una alfabetización fílmica puede ser capaz de redefinir los procesos pedagógicos, valorando no sólo la producción documental de Brasil y la creación de nuevas posibilidades en la educación tomando como referencia estas publicaciones fílmicas.

Palabras clave:

cine; aprendizaje; alfabetización; película.

Abstract:

We propose to explore the theories of Film literacy, so that the understanding of these theories can be subsidy for the construction of a focused approach to a social pedagogy. From Brazilian documentaries and conceptual application Film literacy, we try to emphasize the relevance of a filmic literacy, so that the film is seen as consisting of humanity and intelligence, not just as an audiovisual product, so that the documentary is able to produce and determine meanings and results of the discourse itself, shaping cultural and social contexts. Based on this assumption, we will use the initial set of documentaries: Ilha das Flores (1989), Nós que aqui estamos por vós esperamos (1999), Babilonia, 2000 (1999), A negação do Brasil (2000), O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas (2000), Justiça (2004), Lixo Extraordinário (2010), and Paradise or Oblivion (2012), taking into account their social issues and the potential of documentary film explaining experiences and views. Such that this conceptual application of a filmic literacy to be able to redefine pedagogical

processes, valuing not only the Brazilian documentary production and creating new possibilities in education when combined with cinema.

Keywords:
cinema; learning; literacy; film.

Resumo:
Nós propomos explorar as teorias de Film literacy, de maneira que a compreensão dessas teorias possa ser subsídio para a construção de uma metodologia voltada para uma pedagogia social. A partir de documentários brasileiros e a aplicação conceitual de Film literacy, procuramos enfatizar a relevância de uma literacia fílmica, de maneira que o filme seja visto como constituído de humanidade e inteligência, e não apenas como um produto audiovisual, de maneira que o documentário seja capaz de produzir e determinar significados e resultados do próprio discurso, moldando contextos culturais e sociais. Partindo desse pressuposto, faremos uso do conjunto inicial de documentários: Ilha das flores (1989), Nós que aqui estamos por vós esperamos (1999), Babilônia 2000 (1999), A negação do Brasil (2000), O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas (2000), Justiça (2004), Lixo Extraordinário (2010), e Paradise or Oblivion (Paraíso ou Esquecimento, 2012), levando em conta suas temáticas sociais e a potencialidade do filme documentário em explanar experiências e pontos de vista. De tal forma que essa aplicação conceitual de uma literacia fílmica possa ser capaz de redefinir processos pedagógicos, valorizando não só a produção documental brasileira como criando novas possibilidades no âmbito da educação quando aliada ao cinema.

Palavras-chave:
cinema; aprendizagem; ensino; literacia; documentário.

Introducción

En el siglo XXI hemos aprendido a partir de una nueva forma de mirar el mundo. Esta declaración se destaca por el hecho de que el mundo contemporáneo está impregnado de imágenes resultantes de la "Edad de entretenimiento", cuya alfabetización visual es la imagen de la cultura. Como mencionado por Kellner, "a raíz de la nueva cultura de la imagen, hay un dramático descenso en la tasa de alfabetización, una pérdida de habilidades asociadas con el argumento racional, el pensamiento lineal y analítico y el discurso crítico y público" (Kellner, 1995:108).

La referencia del autor y la necesidad de comprender la cultura de la imagen, exige que hay que aprender a leer imágenes, descifrar sus códigos y ahondar en su significado para que se pueda llegar a un proceso de aprendizaje. Esto implicaría una llamada "pedagogía de lectura de imagen" en la que tratamos de "aprender a apreciar, decodificar e interpretar imágenes, analizando tanto la forma en que se construyen y operan en nuestras vidas, ya que en su contenido son comunicadas situaciones reales" (Kellner, 1995:109).

En este sentido, consideramos importante y urgente la búsqueda por nuevas tendencias en las prácticas educativas y, al mismo tiempo, tenemos nociones/nuevas informaciones acerca de las diferentes formas de explotación del cine brasileño. Por lo tanto, la base formada por toda la película y su repercusión en sala de aula se traduce en satisfacción a través de esta interacción y de la posibilidad de re -significación y amplitud de los nuevos/otros

conocimientos pedagógicos.

Por otra parte, la idea de relacionar la película a la práctica pedagógica puede determinar la naturaleza de la interacción estudiante-profesor, una vez que el educador en el trabajo con la película, no debe limitarse únicamente a las cuestiones temáticas. Por lo tanto, sabiendo que cada estudiante tendrá su punto de vista y comprensión de la película, el debate será el pasaporte para la provocación de cambios sustanciales en el sentido de la película, así como la forma en que puede ampliar los conocimientos en el aula.

Marco teórico

Según Duarte (2010), cuando se utiliza la crítica en los procesos de aprendizaje, la película funciona como un generador de nuevos conocimientos. Así que reemplazamos los discursos "que tienen su origen en una concepción del conocimiento que busca la objetividad y tienen la tarea de difundir el conocimiento", en los diálogos, su objetivo "es la intersubjetividad" (Duarte, 2010:24). Cuando fundamentamos esta idea, nos damos cuenta de que el lenguaje cinematográfico puede producir el mismo efecto informativo y crítico que el lenguaje literario proporciona El aprendizaje estimulado por el audiovisual, promueve el discurso contenido en la película y éste es analizado como una fuente de conocimiento:

> Pensar en el discurso visual de las películas es el punto de partida para tomarlo como punto de partida a la producción de conocimiento. Hoy en día, en tiempos de globalización, creemos que las formas de aprender y desarrollar el conocimiento y el saber son diferentes debido a los dispositivos didácticos y pedagógicos disponibles en la sociedad en red o, como es convencionalmente llamado de "sociedad de la información". (Pires; Silva, 2014:609).

A la vista de las innovaciones tecnológicas disponibles hoy en día, nos damos cuenta de que el sistema educativo puede y debe ser adaptado para que el conocimiento se extienda de manera que acompañe a estos cambios. El cine, como un objeto de la exploración educativa, puede contribuir a la promoción del proceso de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos. Como los autores mencionan, esta contribución se produce cuando el lenguaje cinematográfico puede acercarse al sujeto y a su realidad, en la idea de que la película hace una representación de lo social:

> Esta estrecha relación entre el cine y la realidad facilita el tránsito de las representaciones y, por extensión, una mayor identificación con su dispositivo cultural. Muchas películas tienen esta facilidad para producir aproximación de la realidad y la ficción, jugando imágenes cotidianas de la vida social. (Pires; Silva, 2014: 611).

Por el tanto, la práctica educativa se relaciona con la representación social del cine mediante la lectura del discurso fílmico y la aplicación de los conceptos de *Film Literacy*, con la posibilidad de incautación de nuevos conocimientos:

Para entender la definición de *Film Literacy*, en primer lugar destacamos la existencia de los hilos llamada *Media Literacy* y *Visual Literacy*. De acuerdo con la Asociación Nacional para la Educación *Media Literacy*[1], la definición de la *Media Literacy* es la capacidad para codificar y decodificar los símbolos transmitidos a través de los medios de comunicación y la capacidad de sintetizar, analizar y producir mensajes mediadoras de determinada situación socio-cultural. Aquí existe la preocupación en la formación de las críticas de los medios de comunicación, ya sea social o moral, por lo que la construcción de un pensamiento y opinión sobre lo que está viendo es el foco principal. Hacemos hincapié en que los medios de comu-

1 http://namle.net/publications/media-literacy-definitions/

nicación mencionados se refieren a todo lo que implica la comunicación, tanto en el cine y la televisión, como en el ámbito de la Internet, incluyendo las imágenes y textos.

Ya *Visual Literacy* se utiliza en el concepto de alfabetización visual, en la que el estímulo visual se centra en determinados temas que se quieren enseñar. Su definición también se ha relacionado con el proceso de "comprender, interpretar y evaluar los mensajes visuales" (Bristor y Drake, 1994).

De acuerdo con una entrevista de Martin Scorsese (2006), "cuando se quiere llegar a los jóvenes o niños para moldear sus mentes de una manera crítica, uno debe saber cómo las ideas y las emociones se expresan visualmente."[2] El director también defiende el uso de las películas como un recurso pedagógico en las escuelas:

> Creo que tenemos que hacer hincapié en la alfabetización visual en nuestras escuelas. Tenemos que educar (a los jóvenes) para entender la diferencia entre las imágenes que se dedican a la humanidad y la inteligencia, y las imágenes en movimiento que se acaba de ellos vendiendo algo que se mueve.[3]

De esta manera se defiende la idea de aplicar *Film Literacy*. El término se define como la convergencia de las prácticas interdisciplinares que implican concepciones de la *Media Literacy* como la forma "en que vemos" la imaginería y la producción de sus significados culturales y sociales, junto con la exploración de lo visual que es compatible con *Visual Literacy*. Su diferencia entre estos dos medios es su exclusividad en el uso de la película, ya sea documental o de ficción. Así que *Media Literacy* es un área grande que incluye *Visual Literacy* y *Film Literacy* es una parte de *Visual Literacy*. Al insertar la película en un proceso metodológico, existe la participación de los estudiantes en la exploración de cómo las ideas y las emociones se expresan en forma visual, la información y la formación del pensamiento sobre el tema de la película:

> Es importante no ver la película como una función didáctica e ilustrativa, y sí como un objeto cultural, una visión del mundo de diferentes directores, con un lenguaje que realiza una inteligencia verbal y, al mismo tiempo, un idioma diferente del lenguaje verbal. (Almeida, 1994:8)

Metodología

Del conjunto de documentales mencionados anteriormente, tratamos la interacción entre los procesos del cine y de los pedagógicos, como instrumento para la potenciación de una perspectiva sobre el contexto social presentado por documentales. Haciendo una pausa en la producción crítica y reflexiva acerca del significado de estas cuestiones, destacamos la crítica como un medio para "llamar la atención sobre los significados culturales producidos por la película, las relaciones de poder que se articulan y en última instancia, qué prácticas sociales ellas promueven y producen" (Pires; Silva, 2014:611).

Debido a su naturaleza, el proyecto está relacionado con el estudio de caso, hemos elegido el enfoque cualitativo de casos de estudio para la formación de la metodología que se aplica, ya que el objeto de la investigación son los estudios de cine social en la educación informal.

Por lo tanto, la relación entre el investigador, la imaginería y la captura de esta, produce la formación de la información sobre lo que piensan los sujetos de sus propias experiencias, sus vidas y el medio ambiente que lo rodea. Así, el investigador no está por encima del mun-

2 http://www.edutopia.org/martin-scorsese-teaching-visual-literacy

3 http://www.neh.gov/about/awards/jefferson-lecture/martin-scorsese-lecture.

do social que están estudiando y sí inmerso en ella.

En esta inmersión del investigador en su objeto de estudio, vamos a hacer uso de las ideas principales de la etnometodología. Por lo tanto, vamos a complementar el estudio de caso de la etnometodología dado a las circunstancias de investigación en las actividades de campo empírico. Aquí, los procesos de interacción entre el investigador y los participantes son relevantes para el estudio de la realidad social, así como el entendimiento de que el razonamiento de sentido común debe ser considerado en el curso de la construcción de los datos recogidos.

Análisis

Partimos inicialmente a través de preguntas basadas en el artículo *Five key questions that plans for Media Literacy,* Thomas y Jolls (2004), que deben tenerse en cuenta cuando las películas se presentan para validar los resultados de los conceptos:

- ¿Qué técnicas de la película se utilizaron para llamar la atención?
- ¿Cómo diferentes personas pueden ver los mismos problemas sociales de diferentes maneras?
- ¿Qué valores, estilos de vida y puntos de vista se presentan o son omitidos en la película?
- ¿La película tiene valores claros y consistentes? ¿Cuáles son sus puntos de vista?
- ¿Qué tipo de mensaje la película proporciona? Su mensaje es claro y eficaz?

Por lo tanto, a partir de tales preguntas subrayamos la importancia de ampliar en los estudiantes su capacidad de leer películas e, inclusive, ampliar su percepción del cuerpo y cómo todo esto se encaja en el mundo:

> Ampliar la capacidad de lectura de películas a través del conocimiento histórico del cine, contribuye a que el niño o jóvenes cambien su forma de percepción de las imágenes. De un espectador pasivo, que simplemente asimila lo que ve, se convierte en un espectador activo. Ya que al conocer el origen de las cosas, nos ayuda a comprender algunos porqués de lo que está ante nuestros ojos. (Araújo, 2013:35-6).

Además, utilizaremos los cuestionamientos de Kurt Lewin (1965) y su propuesta de investigación-acción, una colección de datos que deben ser abordados antes de la práctica de presentar una película a la clase:

Percepción:
- ¿Qué es lo que la película proporciona? à Percepciones, conocimientos y preguntas;
- ¿Qué aspectos considera de mayor interés? à Temática y contenido.

Acción:
¿Qué podemos aprender y desarrollar a partir de la película?
¿Qué resultados podemos obtener de lo que fue presentado?

Discusión

A partir del diálogo generado por las preguntas, y la discusión formada por el análisis fílmico, vamos a ser capaces de responder al siguiente resultado:

- Qué ha cambiado en la percepción del tema tratado?
- Qué nuevos conocimientos han sido adquiridos?
- Qué preguntas fueron contestadas?
- Qué nuevas preguntas se han planteado?

Para Araújo (2013), estas preguntas resultan en un diseño metodológico que permite una enseñanza/aprendizaje circular, proporcionando un conocimiento cada vez más amplio y significativo. Así que la evaluación es continua, en una observación de la clase y la forma en que cada estudiante está involucrado en las actividades didácticas, podemos analizar las respuestas y la participación de los estudiantes en los debates propuestos.

Los registros se basan en la recopilación de información, teniendo en cuenta las impresiones de los participantes acerca de la investigación y la recopilación de documentales que serán expuestos, sentimientos que se abordarán, dificultades y sus contextos sociales. Aquí, además de la elaboración por escrito sobre la investigación de campo, se utilizan diferentes materiales de audio, tales como entrevistas, declaraciones y chats.

Conclusiones

Es conocido desde hace mucho tiempo que el cine y la educación pueden interactuar en procesos de enseñanza-aprendizaje. Defendemos la idea de que el cine puede ser utilizado como una forma de expresión que contribuye para la construcción de significados sociales y se expande cuando se inserta en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, somos conscientes del potencial de este arte, pero hay que entender la pedagogía que el cine puede proporcionar, a sabiendas de su lenguaje y su manera de leer las imágenes. A fin de tratar de demonstrar cómo el cine instiga a la producción de nuevos significados en los aspectos sociales y culturales, siendo capaz de redefinir los procesos pedagógicos, creando nuevas posibilidades en la educación, finalizamos con la mención de Duarte:

> ¿Hasta cuándo ignoraremos el hecho de que el cine es una forma de conocimiento? Después de todo, en realidad la educación no tiene nada que ver con la película. ¿Actividades educativas y las imágenes cinematográficas son necesariamente incompatibles? ¿Por qué se niegan a reconocer la dignidad de películas de ficción y la legitimidad cultural otorgadas por siglos de ficción literaria? (Duarte, 2002:21).

Bibliografía

Almeida, M. (1994). *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez.

Araújo, A. (2013). A Invenção de Hugo Cabret (HUGO). En Sampaio, J. (Coord.) *Usando filmes nas aulas de arte* (pp.23-46). Curitiba: CRV.

Bristor, V; Drake, S. (1994). Linking the language arts and content areas through visual technology. *T.H.E. JOURNAL*, 22(2), 74-7.

Duarte, R. (2002). *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Jolls, T; Thoman, E. (2001). *Five key questions that can change the world: lesson plans for media literacy*. Nova Iorque: CML.

Kellner, D. (1995). Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. En Silva, T. (Coord.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação* (pp. 104-131). Petrópolis: Vozes.

Lewin, K. (1965). *Teoria de Campo em Ciencia Social*. São Paulo: Pioneira.

Pires, M; Silva, S. (2014). O cinema, a educação e a construção de um imaginário contemporâneo. *Revista Educação & Sociedade – CEDES*, 35(127), 607-616.

Scorsese, M. (2006). *Persistense of vision: reading the language of cinema*. Recuperado de: http://www.neh.gov/about/awards/jefferson-lecture/martin-scorsese-lecture.

Agradecimientos

Fabio Nauras Akhras, profesor en la Universidad Estadual de Campinas – SP, Brasil; Maria del Carmen Cabrera, profesora de la Universidad Federal de Santa Maria – RS, Brasil.

Biografía

Doctoranda en Multimeios en la Universidad Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, Brasil. Maestro en Multimeios. Licenciado en música de la Universidad Federal de Santa María y la Universidad Federal de Pelotas. Trabaja como profesor en el área de la música, el cine y la educación. Actualmente la investigación en el doctorado es como la película se refiere a la educación a través de la aplicación de los conceptos de Media Literacy y Film Literacy. Tiene artículos relacionados con los estudios de cine y educación, y la investigación de cómo es la representación de la inclusión social de la música en los documentales brasileños. pam.dbmac@gmail.com

Reducir brechas tecnológicas en las plazas comunitarias *e*-México

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Norma Isabel Medina Mayagoitia
norma.medina.uaa@gmail.com

Resumen:

Esta ponencia corresponde a un estudio concluido en diciembre de 2015 que se tituló *Evaluación de un programa de formación para la alfabetización tecnológica*, el cual tuvo como propósito diseñar, aplicar y evaluar una propuesta dirigida al personal de las plazas comunitarias *e*-México que apoya a jóvenes y adultos en rezago educativo.

El proyecto se basó en los resultados de una investigación previa realizada de 2012 a 2013 en 15 plazas comunitarias de la región centro-occidente del país, misma que reveló la escasa o nula formación sobre la alfabetización tecnológica en asesores y apoyos técnicos de dichas plazas. Además, se identificó que en caso de ofrecer preparación al respecto, ésta era asistemática y enfocada básicamente al primer nivel de la alfabetización tecnológica, es decir, al manejo técnico u operativo de las TIC.

A partir de la información recabada, se diseñó una propuesta de formación para la alfabetización tecnológica orientada a la apropiación y a la inclusión social, la cual se llevó a cabo en colaboración con el Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes (INEPJA) y se concretó en una intervención educativa en línea implementada a fines de 2014, con la participación de 37 personas que trabajaban en plazas comunitarias del Estado de Aguascalientes, México.

La formación impartida se evaluó de manera cuantitativa y cualitativa a través de cuestionarios aplicados a los participantes y profesoras responsables, además de hacer un análisis del desarrollo de las actividades en la plataforma *Moodle*. Los resultados obtenidos permitieron reconocer las ventajas y áreas de oportunidad de la formación sobre la alfabetización tecnológica, tarea que cobra relevancia en la disminución de brechas existentes entre el personal de las plazas comunitarias y los usuarios que reciben apoyo educativo.

Palabras clave:

brecha tecnológica; alfabetización tecnológica; formación en TIC; plazas comunitarias; rezago educativo.

Abstract:

This paper is about a research completed in December 2015 whose title was Evaluation of a training program for technological literacy, which was aimed to design, implement and evaluate a proposal to the staff of the e-Mexico community centers who give support to young people and adults in educational backwardness.

The project was based on the results of a preliminary investigation conducted from 2012 to 2013 in 15 community centers in the central-western region of the country, which revealed limited or non-existent technological literacy training on advisers and technical supports at these places.

In addition, it was identified that in case of giving this preparation it was unsystematic and focused basically the first level of technological literacy, meaning ICT technical or operational management.

From the information gathered, it was designed a training proposal for technological literacy oriented to appropriation and social inclusion, which was conducted in collaboration with the Institute for Education of Aguascalientes Young and Adult People (INEPJA) and it culminated in an online educational intervention in late 2014, with the participation of 37 people working in community centers in the State of Aguascalientes, Mexico.

The training was evaluated quantitatively and qualitatively through questionnaires to participants and teachers responsible, in addition to an analysis of the development of activities in the Moodle platform. The results allowed us to recognize the strengths and areas of opportunity for training on technological literacy, a task that becomes important in reducing gaps between staff of these community centers and users who receive educational support.

Keywords:

technological divide; technological literacy; TIC training; community centers; educational backwardness.

Introducción

La inserción en la sociedad del conocimiento demanda de los ciudadanos una habilitación suficiente en competencias digitales para aprovechar las ventajas de las TIC en el desarrollo personal, profesional y laboral. No obstante, en nuestras sociedades latinoamericanas las condiciones estructurales no permiten que haya igualdad en disposición y capacitación para el uso y apropiación de tecnologías en todos los sectores de la población, de ahí que la alfabetización digital constituya hoy en día un factor esencial para disminuir estas brechas.

El caso de los usuarios de las plazas comunitarias *e-México* ilustra lo anterior, ya que su condición de rezago educativo los coloca en desventaja debido a las pocas oportunidades de familiarizarse con las TIC por no acudir a escuelas regulares y ante todo, por carecer de ellas personalmente. Es de esperarse entonces que los jóvenes y adultos que asisten a estas plazas estén rezagados también en el uso de tecnologías y por lo tanto, requieren el apoyo de personal con formación suficiente y adecuada en competencias digitales.

Los asesores y apoyos técnicos de las plazas comunitarias son quienes se involucran en las tareas de alfabetización tecnológica dirigida a los usuarios; los primeros dan seguimiento al proceso de aprendizaje orientando a los educandos en los módulos para la certificación de estudios postergados y los segundos, son responsables del funcionamiento y manejo del equipo y tecnologías disponibles.

A través de un diagnóstico realizado en 2012-2013 sobre las condiciones de la alfabetización tecnológica en 15 plazas comunitarias de las ciudades de Aguascalientes, León y Guadalajara, fue posible identificar lo siguiente:

- Los asesores poseían menos equipos tecnológicos que los apoyos técnicos, por lo tanto no disponer de TIC obstaculiza apropiarse de éstas.

- El apoyo que ofrecían a los usuarios para aprender a usar tecnologías coincidía con el nivel instrumental de esta alfabetización, puesto que asesoraban principalmente en el manejo de paquetes computacionales.
- Más de la mitad de asesores y apoyos técnicos no había recibido formación alguna para la alfabetización tecnológica y el resto únicamente había sido capacitado en aspectos instrumentales, muy poco hacia la apropiación y la reflexión crítica de las TIC, elementos necesarios para concebir a las personas no sólo como usuarios-consumidores, sino como ciudadanos de la sociedad de la información y del conocimiento (Area, Gros y Marzal, 2008).

La revisión de literatura y los resultados de estudios similares como los de Salinas, Porras, Ramos y Santos (2002), además de los expuestos previamente fueron el fundamento de la presente investigación, cuyos objetivos fueron los siguientes:

1. Implementar un programa de formación sobre alfabetización tecnológica para asesores y apoyos técnicos de las plazas comunitarias e-México, con base en un diseño que integrara los distintos niveles de inclusión de las TIC en la vida social.
2. Identificar las fortalezas y debilidades del programa de formación sobre alfabetización tecnológica a través de una evaluación de resultados posterior a su aplicación.

Considerando que la formación a este personal que asesora a los educandos de las plazas comunitarias es clave para reducir el atraso tecnológico en el que es posible que se encuentren, se diseñó una propuesta que se puso a consideración de las autoridades del INEPJA y fue la oportunidad de retomar otras dimensiones de la alfabetización tecnológica para rebasar el nivel técnico y orientar la formación a la apropiación y la inclusión social ((Bosco, 2008; Berzosa & Arroyo, 2012; Crovi, 2012; De Pablos, Area, Valverde y Correa, 2010).

Este estudio además, constituyó una alternativa de vinculación entre el equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) con el sector gubernamental del estado, haciendo una aportación que podrá ser replicada por el INEPJA y otras instancias semejantes interesadas en formar para la alfabetización tecnológica.

Fundamento teórico y empírico

La alfabetización tecnológica es un proceso formativo que proporciona a los individuos los conocimientos, habilidades y actitudes no sólo para utilizar las TIC, sino para apropiarse de ellas e insertarse socialmente como ciudadanos del siglo XXI (Área, Gros & Marzal, 2008; Crovi, 2012; Ferreira & Dudziak, 2004). Un primer nivel de alfabetización tecnológica se relaciona con el manejo técnico de las TIC; el segundo nivel es el de apropiación de las tecnologías, utilizándolas de manera habitual; y el tercer nivel, el de inclusión social, consiste en aprovechar las TIC para una integración participativa como ciudadanos de la sociedad actual.

De acuerdo a los autores mencionados, para el presente estudio se adoptó la concepción de la alfabetización tecnológica que rebasa el primer nivel técnico o instrumental -que es el que generalmente se privilegia en programas de formación de distinta naturaleza-, ya que se considera importante avanzar hacia los niveles superiores de apropiación e inclusión social en el uso de las TIC. El programa de formación que se diseñó para esta investigación se orientó precisamente a lograr el tercer nivel de la alfabetización tecnológica.

Por otra parte, si consideramos que el desenvolvimiento de los ciudadanos en la sociedad de la información y del conocimiento demanda el dominio de herramientas tecnológicas, la formación se hace necesaria puesto que además de las brechas por falta de acceso y equipamiento, es evidente que existe también una brecha en habilidades para el uso de las TIC (Tabilo, 2006).

En el caso de las plazas comunitarias, la insuficiente preparación, la orientación prioritaria al aprendizaje de paquetes computacionales y también la poca disposición de equipos propios anticipan serias dificultades para apropiarse de las TIC y para enseñar a los jóvenes y adultos en rezago educativo a utilizar tecnologías.

Siguiendo a autores como Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero & Rodríguez (2002), se optó por un programa en colaboración, de tal manera que la formación diseñada se adaptara al perfil del personal de las plazas comunitarias y se facilitara la negociación para una mejor implementación de esta intervención educativa.

Los principios que rigieron esta propuesta de formación tuvieron como base la realidad observada en las plazas, así como las recomendaciones de investigadores y especialistas para concebir que la alfabetización tecnológica:

- No es un fin en sí mismo, sino la vía para integrar las TIC en el apoyo que brindan los asesores y apoyos técnicos.
- Retoma aspectos pertinentes del Modelo de la Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) que se aplica en las plazas comunitarias.
- Favorece la inclusión social, entendiendo por ésta no sólo la apropiación de las tecnologías, sino su aprovechamiento en la resolución de problemas de la vida cotidiana y en diferentes contextos de desempeño.
- Considera necesario el diagnóstico de conocimientos previos de los asesores y apoyos técnicos sobre el uso de las TIC.
- Es una actividad continua, de compromiso individual e institucional.

Metodología

El proyecto se estructuró a manera de intervención educativa y a la vez, fue un estudio evaluativo. Para atender el primer objetivo de investigación se trabajó en el diseño de la formación, acordando con el INEPJA que el programa no pretendía ofrecer cursos de computación, sino constituirse en un espacio de análisis, reflexión y aplicación de la alfabetización tecnológica en las plazas para transitar del nivel instrumental a los niveles de apropiación e inclusión social.

El programa de formación comprendió dos módulos secuenciales completamente en línea a través de la plataforma *Moodle*, con una duración de un mes e impartidos por tres profesoras de la UAA con amplia trayectoria en esta modalidad educativa. El objetivo del módulo I era introducir a los participantes en la conceptualización de la alfabetización tecnológica, sus características y posibilidades de acción en las plazas comunitarias. En el módulo II se buscó que los participantes desarrollaran planteamientos de alfabetización tecnológica y de integración de las TIC en las plazas, a partir de estrategias pedagógicas y elementos reflexivos sobre las tecnologías.

Para cumplir con el segundo objetivo de investigación referente a la etapa de evaluación del programa, se diseñaron y aplicaron tres cuestionarios a los 37 participantes[1]: uno para diagnosticar su dominio de la plataforma y conocimientos previos sobre los temas de formación, y dos para valorar los módulos y el programa en general. De igual manera, se elaboró un cuestionario para las dos formadoras del módulo I y otro para la profesora del módulo II.

Además de lo anterior, y sin haberse contemplado inicialmente, se aprovechó la captura de las pantallas de la plataforma para revisar determinadas actividades en línea con el fin de triangular los resultados de los cuestionarios.

1 23 asesores, 3 apoyos técnicos, 10 promotores y un enlace. Estos últimos tienen funciones administrativas en las plazas; sin embargo, el INEPJA decidió integrarlos en esta formación.

Resultados

A través del diagnóstico previo al inicio del programa de formación se identificó que aunque la mayoría disponía de tecnologías, de los 37 participantes no todos tenían computadora e internet en su domicilio, ni dominaban algunos de los principales recursos de la plataforma *Moodle*, por lo tanto es difícil que haya una apropiación de las TIC que les permita apoyar a los usuarios de las plazas en este sentido.

Con respecto a la evaluación sobre el programa de formación, esta intervención educativa fue reconocida por los participantes, ya que coincidieron en señalar que les permitió reflexionar sobre el papel de las TIC y su integración en las asesorías, además de aprender más sobre la alfabetización tecnológica y las posibilidades de llevarla a cabo en su contexto.

Aspectos a evaluar	Asesores		Apoyos técnicos		Promotores		Enlace	
	A	D	A	D	A	D	A	D
Cumplimiento de objetivos del programa de formación	22	1	3	0	10	0	1	0
Apoyo de la modalidad en línea para logro de objetivos	22	1	3	0	10	0	1	0
Apoyo de actividades para logro de objetivos	21	2	3	0	10	0	1	0
Apoyo de materiales para realizar actividades	22	1	3	0	10	0	1	0
Periodicidad en la entrega de actividades en línea	22	1	3	0	9	0	1	0
Cumplimiento de expectativas de los participantes hacia el programa de formación	21	2	3	0	10	0	1	0

Tabla 1. Valoraciones generales de los participantes sobre el programa de formación
A= Acuerdo
D= Desacuerdo
Fuente: Medina, N. (2015) / elaboración propia

Se aprecia en los resultados que solamente los asesores fueron quienes manifestaron desacuerdos en algunos aspectos que fue conveniente incluir en el plan de mejora. En cuanto al desempeño de las tres formadoras, la mayoría de los participantes emitió opiniones favorables, aunque tres o cuatro asesores señalaron la insuficiencia y falta de oportunidad en la retroalimentación.

Si bien, las formadoras hicieron un gran esfuerzo por atender a esta amplia cantidad de participantes, no siempre enviaban comentarios a tiempo; sin embargo al revisar el desarrollo de las actividades en línea, se comprobó que su retroalimentación fue de gran valor por su pertinencia y grado de orientación hacia la mejora.

Por su parte, las formadoras evaluaron de manera positiva el diseño del programa; no obstante, sus observaciones hacen necesario analizar más a fondo el apoyo que propicia en la elaboración de propuestas de alfabetización tecnológica e integración de las TIC y en qué medida la formación se está orientando verdaderamente al nivel de inclusión social que se propuso en los objetivos de investigación.

Conclusiones

Los resultados cuantitativos y cualitativos permitieron establecer un plan de mejora del programa de formación, reconociendo sus ventajas para mantenerlas en posibles réplicas, entre ellas la temática y el enfoque de la alfabetización tecnológica como ejes centrales debido a las limitadas oportunidades de abordar estas cuestiones en actividades de formación inicial o de actualización.

Asimismo, se identificaron áreas de oportunidad en el diseño de las actividades en línea y de los materiales elaborados para el programa, además de aspectos centrales como la modalidad educativa, considerando que es necesario que los participantes dominen el uso de la plataforma, en caso de ofrecerse nuevamente en línea.

Por otra parte, y atendiendo a una visión autocrítica, la propuesta no fue un programa en sí sino un curso diseñado en dos módulos, esto por las condiciones y el tiempo de impartición, así que un programa para la alfabetización tecnológica tendría que contemplar una extensión mayor para la formación, con una carga mayor de contenidos y espacios para llevar a cabo variadas actividades, su discusión y aplicación.

Referencias

Álvarez, V., García, E., Gil, J., Martínez, P., Romero, S. & Rodríguez, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: Editorial EOS

Area, M., Gros, B. & Marzal, M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. España: Editorial Síntesis

Berzosa, I. & Arroyo, M. J. (2012). *Formación continua del profesorado en TIC. Un estudio de caso*. Ponencia presentada en el I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Innovagogía 2012. Disponible en sitio de internet: http://riemann.upo.es/congresos/index.php/innovagogia2012/Iinnovagogia2012/paper/viewFile/149/152

Bosco, A. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación del profesorado: lineamentos, actualidad y prospectiva. *Razón y Palabra. N° 63*. Disponible en sitio de internet http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=199520798002

Crovi (2012). Apropiación: una aproximación conceptual. En M. Portillo e I. Cornejo (Coords.). ¿Comunicación posmasiva? Revisando los entramados comunicacionales y los paradigmas teóricos para comprenderlos. (pp. 149-161). México: Universidad Iberoamericana

De Pablos, J., Area, M., Valverde, J. y Correa, J. M. (Coords.) (2010). *Políticas Educativas y Buenas Prácticas con TIC*. Barcelona: Editorial GRAÓ

Ferreira, S. & Dudziak, E. (2004). *La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina: el punto de vista del usuario final de programas nacionales de información y/o inclusión digital*. Disponible en sitio de internet: http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/157s-Pinto.pdf

Salinas, B., Porras, L., Ramos, J. M. y Santos, A. (2002). *Caracterización socioeducativa de las Plazas Comunitarias INEA-CONEVyT*. Disponible en sitio de internet http://www.ineaformate.conevyt.org.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=54&Itemid=52

Tabilo, M. (2006). *Tecnologías de la Información como armas poderosas: construir y destruir*. Universidad Técnica Federico Santa María, Valparaíso, Chile

Biografía

Profesora investigadora del Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Su línea de investigación está vinculada a los medios tecnológicos para la educación. norma.medina.uaa@gmail.com

Audiovisualidades, artefactos curriculares e redes educativas: apontamentos sobre juventudes, sexualidades e acontecimentos midiáticos

UFSJ/MG

Vanessa Maia Barbosa de Paiva
vanesssamaia@gmail.com

UERJ/RJ

Maria da Conceição Silva Soares
ceicavix@gmail.com

Resumen:

Este trabajo aborda una reflexión producida en/con la producción de documentales, entre 2009-2014, por estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Federal ubicada en el estado de Minas Gerais, Brasil. Situamos dicha producción en el contexto de las culturas audiovisuales, en medio de las cuales somos llevados a pensar, conocer y crear significados con imágenes y sonidos. Es en la forma de pensar, narrar y problematizar la experiencia, con la producción de tres documentales, que señalamos que este tipo de producción y de los productos creados funcionan como artefactos y procesos curriculares. Dialogamos con autores que ocupan las interfaces entre comunicación, educación, cultura y la subjetividad (Canclini, Rincón, Barbero, Sodre, Kilpp, Guattari, Kastrup, Barros Alves etc) y asi buscamos, en el texto, estrechar los lazos entre las narrativas audiovisuales, planes de estudio y significados en relación al género, sexualidad, cuerpo y la juventud, donde los discursos y las prácticas desnaturalizadas cruzan las diferentes redes educativas, estableciendo regímenes de verdad sobre modos de ser aceptables y condenables. Argumentamos que consumir y producir narrativas audiovisuales, incluidos los documentales, implica en la fabricación de subjetividad. Por último, se sugiere que los audiovisuales producidos por los estudiantes son como las luciérnagas de Pasolini en la visión de Didi-Huberman: luces que brillan en la oscuridad de los tiempos y/o a pesar de la luz brillante de los focos de las industrias culturales.

Palabras clave:

Documentales; Redes educativas; Procesos curriculares; Cuerpo; Juventud.

Abstract:

This text consists on a reflection produced about/with the creation of documentaries by students from the Communication major from a public university located in the state of Minas Gerais, Brazil, in the time between 2009 and 2014. We have put such production in the context of an "audiovisualization" of cultures, in which we are encouraged to think, know and mean with images and sounds. In the line of thought we followed, we have narrated and discussed the experience with the production of three documentaries, highlighting that such production and the created products operated as artifacts and curricular processes. Talking with authors who occupy themselves with interfaces between communication, education, culture and subjectivity (Canclini, Rincón, Barbero, Sodré, Kilpp, Guarrari, Kastrup, Barros, Alves, etc.) we intend through this text, to ten-

sion the joints between audiovisual narrative, curriculums and meanings regarding gender, sexuality, body and youth, denaturalizing practices and speeches that pass through different education systems , imposing true regimes about the acceptable and unacceptable ways of existing. We defend that producing and consuming audiovisual narratives, among them are documentaries, implies subjectivities fabrication. At the end we suggest the videos produced by the students are like Passolini's fireflies in Didi-Huberman's readings: the flashing lights that shine in the darkness of time and/or despite the blurring light of the cultural industry's reflectors.

Keywords:

documentaries; education systems; curricular processes; body; youth.

Resumo:

Esse texto se ocupa de uma reflexão produzida sobre/com a produção de documentários por estudantes do curso de Comunicação Social de uma universidade federal situada no estado de Minas Gerais, Brasil, no período entre 2009-2014. Situamos tal produção no contexto de uma audiovisualização das culturas, em meio a qual somos impelidos a pensar, conhecer e significar com imagens e sons. No caminho de pensamento que trilhamos, narramos e problematizamos a experiência com a produção de três documentários, destacando que tal produção e os produtos criados operaram como artefatos e processos curriculares. Dialogando com autores que se ocupam das interfaces entre a comunicação, educação, cultura e subjetividade (Canclini, Rincón, Barbero, Sodré, Kilpp, Guattari, Kastrup, Barros, Alves etc) buscamos, com esse texto, tensionar as articulações entre narrativas audiovisuais, currículos e significações em relação ao gênero, sexualidade, corpo e juventudes, desnaturalizando discursos e práticas que atravessam as diferentes redes educativas, instituindo regimes de verdade sobre os modos de existir aceitáveis e os condenáveis. Defendemos que consumir e produzir narrativas audiovisuais, entre elas os documentários, implica fabricação de subjetividades. Por fim, sugerimos que os audiovisuais produzidos pelos estudantes são como os vaga-lumes de Pasolini na leitura de Didi-Huberman: luzes intermitentes que brilham em meio à escuridão dos tempos e/ou apesar da luz ofuscante dos refletores das indústrias culturais.

Palavras-chave:

Documentários; Redes Educativas; Processos Curriculares; Corpo; Juventudes.

Introdução: a paisagem audiovisual de uma reflexão

> "Minha música não quer ser bela./ Não quer ser má./ Minha música não quer nascer pronta" (Adriana Calcanhoto) [1]

Acreditamos, com esta escrita, que toda atividade dos educadores busque um sentido. Não falamos de um sentido dado, fixo, absoluto. Mas de um sentido como algo variável de sentimento, um sentido de direção, um sentido que nos toque, que nos escreva, que nos traduza, nem que seja por meio de curtos documentários, capazes de escrever em imagens em movimento as nossas angústias, as nossas vidas, nossas dores e, por que não, aquilo que, para nós faz, sentido. Sendo assim, neste texto buscaremos narrar algumas experiências na produção de documentários e contar como estas experiências conferiram sentido aos seus realizadores (alunos) e ao mundo que estes estudantes frequentam. Entendemos que esta experiência audiovisual e este sentido de mundo estão enredados nos/em currículos tecidos em redes que os formam, e que podem, de muitas maneiras, operarem como artefatos culturais-curriculares, articuladores de problematizações e ressignificações em relação às sexualidades, aos modelos de corpos padronizados e às juventudes. As ideias que desenvolvemos neste texto foram geradas a partir de desânimos e provocações causados pelo atual conteúdo apresentado nas mídias hegemônicas e, ao mesmo tempo, a partir da necessidade de trabalhar conteúdos audiovisuais de mídia com jovens alunos de um Curso de Comunicação.

Assim, este texto pretende ser uma breve apresentação de trabalhos e propostas de documentários que trouxeram, em seus processos de produção e conteúdos, para além de roteiros e temáticas, angústias contemporâneas de uma juventude que se debruça sobre questões tais como: padrões de beleza, sexualidades, cor da pele, estilos de vida, dentre outros temas.[2]

Neste artigo apresentaremos a descrição de dois documentários[3] que se constituíram como um acontecimento na vida de jovens que cresceram e se formaram tendo como agenciamento importante de enunciação a grande mídia ou anteriormente o que chamávamos de mídia de massa, especificamente, a tevê aberta. Estamos entendendo o acontecimento aqui mencionado como algo que instala uma fissura, uma rachadura capaz de promover uma mutação que conduz "a uma nova distribuição entre o bom e o mau, o deleitável e o insuportável"[4].

Acreditamos que pensar sobre/com esta produção documental destes jovens pode nos ajudar a entender quais são as linhas de fuga que estão sendo utilizadas por estes estudantes-produtores para driblar o engessamento das temáticas na produção de audiovisual que tem visibilidade, essencialmente, na televisão aberta.

Uma des(habitação) do mundo

Uma corrente de pensadores, sobretudo os latino-americanos Jesús Martín-Barbero (1997), Nestor García Canclini (1990) e Omar Rincón (2006, 2011), compartilham de uma

---

1 Esta citação, bem como as demais, da cantora e compositora Adriana Calcanhoto são da faixa Minha Música, última faixa do disco Fábrica do Poema, Sony Music, 1994.

2A produção audiovisual que procura romper com a hegemonia temática das máquinas midiáticas já é tema da terceira pesquisa que aprovamos em iniciação científica com o apoio do CNPq; Fapemig e UFSJ.

3 Documentários: ***Beleza além da estampa*** e ***(Trans)Fobias***. Os dois primeiros foram realizados como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

4 ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível: sobre o involuntarismo na política. In: ALLIEZ, Eric (Org.). Gilles Deleuze: uma vida filosófica. Tradução Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo. Ed. 34, 2000, p. 348.

análise lúcida sobre a produção audiovisual contemporânea, enfatizando um cenário desalentador das produções exibidas pela televisão. De acordo com estes autores, há um descontentamento com os relatos, gostos, políticas, conteúdos e estéticas proporcionados pela produção audiovisual televisiva.

Na avaliação destes teóricos, a televisão nos aborrece. E a consequência desse aborrecimento é a fuga das pessoas para os canais a cabo, para a internet, para o Facebook, o Youtube, o Twitter e o celular. Com esta fuga e a demanda por consumo de conteúdos e informações, estão criadas as condições para o surgimento de produtos audiovisuais que expressem angústias contemporâneas dos jovens, que possam ser apresentadas e compartilhadas como questões, pela internet.

Fugimos da tevê aberta, segundo Canclini (1990), Barbero (1997) e Rincón (2006, 2011), porque os canais abertos nos oferecem produções de entretenimento débil e uma estrutura de informação frágil, que anda a reboque das declarações oficiais quando estas são convenientes para embasar opiniões dos veículos. A justificativa para esse tipo de conteúdo audiovisual sempre se baseia na premissa de que a tevê aberta está a serviço dos índices de audiência, como se esta não estivesse pronta e desejosa para consumir conteúdos ficcionais e informativos de qualidade.

Assim sendo, a televisão aberta, atualmente, encontra-se com problemas de narrar as diferenças culturais de um país. Esta tevê aberta que temos não produz conteúdos. Antes, faz negócios. O conteúdo de produções audiovisuais da tevê aberta tem nos desapossado do mundo. Como seria possível então para alunos que estão sendo formados para trabalhar com o audiovisual a construção de possíveis que os retirem da clausura que está colocada diante dos conteúdos televisivos? Como seria possível expandir a vida a partir do desejo do estudo, da produção, do trabalho e de outros modos de sensibilidade estética? Como não ser capturado por formas padronizadas e gastas de se produzir audiovisual?

São muitas as questões que nos inquietam, mas é fato também que um novo audiovisual, múltiplo, dotado de experiências narrativas diferentes, de novas maneiras de contar e de mostrar, está surgindo. E esse nascimento deu-se com a chegada da internet 2.0 que mudou o esquema de comunicação que antes era de um para todos e agora passa a ser de todos para todos (JENKINS, 2009).

Beleza além da estampa

> *"Minha música quer estar./ Além dos gosto./ Não quer ter rosto./ Não quer ser cultura.../(Idem).*

O documentário Beleza além da Estampa tem 12 minutos. Questiona o "modelo" de mulher bonita ao apresentar uma proposta híbrida de ensaio fotográfico e documentário. Nele, quatro estudantes universitárias se desnudam para as lentes das alunas/produtoras. Utilizamos a palavra "desnudar" propositalmente pois, embora tenham posado para o ensaio de calcinha e sutiã, as fotografadas também falam de suas características físicas e demonstram, com muita rigidez, críticas ao próprio corpo, ao cabelo, tamanho de órgãos, etc.

Depois da primeira abordagem sobre a aparência do próprio corpo com as alunas/personagens, algumas fotos, posteriormente, foram mostradas às outras participantes do documentário. Com este método, as alunas produtoras quiseram que as estudantes personagens do documentário avaliassem o próprio corpo e o corpo das outras meninas que também estavam envolvidas no documentário, embora elas não tivessem contato entre si no momento em que esta dinâmica acontecia.

Como resultado, que foi gravado e consta da montagem do documentário, em geral as estudantes eram muito mais generosas com os atributos físicos das outras meninas (cujas fotografias tinham em mãos) do que com suas auto-descrições.

Este audiovisual trouxe, para além das questões óbvias de padrões de beleza na atual sociedade, aceitação e estima, o engessamento que os modelos e padrões de beleza produzem nas mulheres. Ou seja, a questão de fundo do documentário *Beleza além da Estampa* é que modelos não fazem pensar, só aderir. E assim, vamos fazendo de nossa vida, uma vida aprisionada (DOMINGUES, 2010:26).

Quando realizamos estes projetos, habitamos outras telas, ou melhor, as infinitas teletelas que se multiplicam com a emissão de todos para todos em plataformas como Youtube e Vimeo e nos transformamos em *prosumers*[5] , ou seja, aqueles que são, ao mesmo tempo, consumidores e produtores de conteúdo.

Quando produzimos este tipo de audiovisual, um audiovisual que coloca em cena questões e temas que precisam ser debatidos, saímos do silenciamento, do torpor, do estado de vitimização e passamos a tomar, disputando espaço nas telas e a atenção do público, posses de mundos. E é preciso "tomar posse do mundo, ou melhor, de inventar mundos. O que implica em avaliações e escolhas ético-estético-políticas pela potência e não pelo poder. A invenção de mundos é o caminho que nos leva a fugir do império do intolerável" (DOMINGUES, 2010:27).

(Trans)Fobias

> *"Minha música quer ser./ De categoria nenhuma./ Minha música quer./ Só ser música./ Minha música./ Não quer pouco.../*

A invisibilidade, o anonimato, a vergonha. O documentário (Trans)fobias como diz o verso da música de Calcanhoto, *"não quer pouco"*. Com 12 minutos de duração e sete entrevistados, mostra a luta das pessoas transgêneros para conseguir viver em sociedade. Questões que deveriam ser simples, mas que já não o são, para a população comum, como o direito ao atendimento médico, por exemplo, se complicam ainda mais quando as pessoas são transgêneros.

O filme mostra a recusa da sociedade em adotar o nome social escolhido pela pessoa, a luta para conseguir o emprego, a invisibilidade imposta pela família. Enfim, as frequentes situações de transfobias praticadas por uma sociedade que não reconhece nas pessoas trans sujeitos de direitos, não só de deveres. O documentário (Trans)fobias apresenta nos relatos situações de exclusão e negação. Mostra, a partir da fala dos entrevistados, como seus corpos são transformados pelo discurso social da normatização, em uma abjeção. (GIVIGI, Ana. 2014: s/p. Mimeo).

A temática dos gêneros está longe de ser um assunto de tevê aberta. Quando abordados, tais assuntos são citados de maneira capturada. Seja pelo binarismo hétero-homo; seja pelo viés *gays devem ter dinheiro*. Exemplos rasos não nos faltam: Félix, o filho rico de um grande empresário de saúde; Teresa, a advogada renomada e Estela, a galerista elegante. Os dois exemplos foram retirados de novelas do horário nobre da Rede Globo de Televisão.

Não trabalhamos com a noção de documentário como retrato do real. Antes, nos embasamos nos estudos de Nichols (2005), que nos diz que "os documentários dão-nos a capacidade de ver questões oportunas que necessitam de atenção. Vemos 'visões' de mundo." (NICHOLS, Bill. 2005: 27). Trabalhamos, portanto, com a noção de documentário-máquina, inspirada por Deleuze[6]. Afirmamos que o documentário mobiliza indiferenças, colocando em funcionamento noções diferenciadas de ser e de estar no mundo com outras noções contrastantes.

---

5 Conceito formulado por Henry Jenkins no livro A Cultura da Convergência, Aleph, 2009.

6 DELEUZE, Gilles. O frio e o quente in A Ilha Deserta. Tradução Luiz B. L. Orlandi. Iluminuras, São Paulo, 2008. Páginas 313-318.

Afinal, segundo proposta do próprio Deleuze, "nada é neutro, nem passivo" (DELEUZE, 2008:313). Tendo em conta essa premissa, o autor do documentário (Trans)fobias afirmou que também foi um de seus objetivos demonstrar as situações constrangedoras – e por que não dizer adoecedoras – que os sujeitos transgêneros enfrentam cotidianamente." (TEIXEIRA, Yan. 2014: 01). Assim como Calcanhoto, a 'música" de Yan não quer pouco, embora queira o mínimo.

Conclusão

Diante das produções aqui descritas, fazemos as seguintes perguntas: - o que podemos levar destas pequenas experiências audiovisuais para nossas práticas curriculares? Para nossa prática epistemológica? Para nossas escolas e demais redes educativas? Para nossos fazeres-saberes cotidianos? Qual o propósito, afinal, de tudo isso?

Considerando que em nossa época vivemos uma audiovisualização da cultura sem precedentes (KILPP, 2010), em meio a qual somos, todo tempo, interpelados a conhecer, pensar e a nos expressarmos com imagens e sons tecnicamente produzidos (FLUSSER, 2002), propomos que os processos de produzir e ver audiovisuais nos possibilita tensionar as articulações entre narrativas audiovisuais, currículos e questões de gênero e sexualidade, desnaturalizando discursos e práticas que atravessam as diferentes redes educativas, instituindo regimes de verdade sobre os modos de existir. Com Kastrup (2005), entendemos a formação, não só de comunicadores, mas de todos os praticantes das audiovisualidades contemporâneas[7], como um processo de produção de subjetividade, envolvendo um entendimento do processo de conhecer como invenção de si e do mundo. Para nós, consumir e produzir narrativas audiovisuais, entre elas os documentários implica, portanto, a fabricação de subjetividades.

Com Guattari (2012), apontamos que subjetividades não são criações do inconsciente e sim fabricações em meio às grandes máquinas sociais, entre elas as máquinas tecnológicas de comunicação. Essas máquinas, segundo o autor, operam no núcleo da subjetividade humana, no seio da inteligência, da sensibilidade e dos afetos. A subjetividade é fabricada além do indivíduo e, em certos contextos, se individua em uma pessoa ou em um grupo, constituindo territórios existenciais autorreferenciais, e dessa forma configurando aquilo que percebemos como "eu" ou como "nós".

Ainda com Guattari (1985), entendemos que o que está em causa na educação é abrir o inconsciente "de tudo quanto é jeito para novas vias – por vezes linhas de fuga minúsculas, e outras vezes possibilidades de trabalhar em escala maior, pela transformação da sociedade" (p. 67). Trata-se de construir algo de vivo, como por exemplo, a relação com o corpo.

Na contingência das sociedades contemporâneas, habitar a paisagem audiovisual resulta, como nos disse Rincón (2002), em marcar a subjetividade segundo os consumos de imagens que cada sociedade realiza. Assim acreditando, nos momentos de desânimo, desalento e de falta de esperança, buscamos refúgio no conselho que - se pudesse - Didi-Huberman (2011) teria dado ao cineasta e ativista politico Pasolini: não foram os vaga-lumes que desapareceram sob a escuridão dos tempos ou sob a luz ofuscante dos refletores das indústrias culturais, mas sim a sua/nossa capacidade de enxergá-los.

Defendemos que os audiovisuais praticados por esses estudantes que aqui destacamos são vaga-lumes que brilham diante da luz cega de uma mídia que os desabita do mundo, que ofusca sua existência, que ofusca a existência das diferenças, tornando tudo invisível. Então, para enxergar os vaga-lumes sigo o conselho de Didi-Huberman: "é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que esta noite seja varrida por alguns ferozes projetores" (Didi-Hubermann, 2011:52).

---

7 De acordo com Killp (2012) audiovisualidades é como estão sendo chamadas as produções engendradas no limiar do audiovisual, embaçando as fronteiras construídas pelos pesquisadores e realizadores entre códigos imagéticos, gêneros e produção-consumo.

Bibliografia

Alves, N. (2008). *Conhecimento e Cultura*. 10/02/2016, de Salto para o Futuro Sitio web: tvescola.mec.gov.br

Barbero, J.M.. (1997). *Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Calcanhoto, A. *Minha Música in A Fábrica do Poema*. Rio de Janeiro: Sony Music, 1994

Deleuze, G.(2006). *O frio e o quente*. En *A Ilha Deserta*(383). São Paulo: Iluminuras.

Didi-Huberman, G.. (2011). *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: UFMG.

Domingues, L.. (2010). *À Flor da Pele – Subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina/UFRGS.

Abdalla, M. & Barros, M.E.. (2004). *Capitalismo e Configurações Subjetivas*. En *Mundo e Sujeito – Aspectos subjetivos da globalização*(197). São Paulo: Paulus.

Flusser, V. (2002). A Filosofia da Caixa Preta. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Foucault, M.. (1992). *A vida dos homens infames*. En *Estratégia, Poder-Saber*(396). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Guattari, F.. (2012). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34.

Guattari, F.. (1999). *Da produção de subjetividade*. En *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*.(304). Rio de Janeiro: Editora 34.

Guattari, F.. (1985). Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense.

Givigi, A.. (2014). *Abjeções*. Bahia:Mimeo.

Jenkins, H.. (2009). *A Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.

Kastrup, V.. (2005). *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. . Revista Educação & Sociedade, 238.

Killp, S.. (2012). *Dispersão-convergência: apontamentos para a pesquisa de audiovisualidades*.. En *Impacto das novas mídias no estatuto da imagem*(238). Porto Alegre: Sulina.

Lévy, P.. (2007). *A Inteligência Coletiva*. São Paulo: Edições Loyola.

Nichols, B.. (2005). Introdução ao Documentário. Campinas: Papirus Editora.

Rincón, O.. (2006). *Narrativas mediáticas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Rincón, O..(2002) *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Sodré, M & Paiva, R..(2004) *A Cidade dos Artistas*. Rio de Janeiro: Editora MAUAD, 2004.

Zourabichvili, F.. (2000). *Deleuze e o possível (sobre involuntarismo na política)*. En *Gilles Deleuze: uma vida filosófica* (249). São Paulo: Editora 34.

Biografia

Vanessa Maia Barbosa de Paiva é Professora Adjunta e Pesquisadora da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ/MG). Doutora em Educação (UFES), Mestre em Comunicação (UFF/RJ) e Jornalista (UFES). Estuda produção de audiovisuais que rompem a homogeneidade temática das máquinas mídiaticas. Email:vanesssamaia@gmail.com

Maria da Conceição Silva Soares é Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na Faculdade de Educação e no programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do GPESQ CNPq Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença. Email: ceicavix@gmail.com.

Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social: un diálogo de saberes en comunicación

Universidad de Medellín

Gladys Lucia Acosta Valencia
gacosta@udem.edu.co

Ángela Garcés Montoya
agarces@udem.edu.co

Resumen:

Esta ponencia presenta resultados del proyecto *Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social: un diálogo de saberes,* cuyo objetivo central fue establecer escenarios de diálogo y retroalimentación entre algunos colectivos de comunicación en Medellín y experiencias de formación en el sector académico. En el marco de los estudios críticos decoloniales, la investigación logra consolidar el diálogo de saberes como perspectiva teórica, epistémica, política y metodológica que abre enormes posibilidades para pensar los procesos de mediación comunicativa y los contenidos que pueblan el diálogo cuando el referente que convoca es una comunicación para la movilización y el cambio social. En cuanto a los hallazgos se destaca que frente a un modelo institucionalizado de formación propio de la academia, surge como imperativo la necesidad de impulsar unas didácticas restaurativas que potencien al sujeto para que sea capaz de comprender, desde una conciencia histórica y unas vivencias propias, su lugar en la historia y en las posibilidades de transformar las condiciones en las que le es dado vivir. De esta manera, el conocimiento superaría la fase de la representación hacia las potencialidades que ofrece la intervención de la realidad cuando se ha logrado avizorar un proyecto. Una subjetividad dialogante que se rescate en el mundo de la academia, a partir de las prácticas y formas de relacionamiento encontradas en los colectivos de comunicación, posibilitaría desarrollar didácticas que vinculan con la realidad y con las bases sociales y comunitarias. La figura del comunicador o periodista comunitario, cuya subjetividad emancipada emerge en los colectivos de comunicación, debería ser también reconocida por la academia como un perfil de agente de cambio social especializado en promover prácticas de mediación y apropiación de medios; del trabajo mancomunado con la base social comunitaria; de los modos de vinculación y de apropiación del territorio.

Palabras clave:

Diálogo de saberes en comunicación; Colectivos juveniles; Comunicación para la movilización social.

Abstract

This paper presents outcomes of the project about Practices of communication for social mobilization and social change: a dialogue of knowledge, whose main objective was to establish scenarios for dialogue and feedback between some communication collectives in Medellin and training experiences in the academic sector. Under de-

colonial critical studies, research manages to consolidate a dialogue of knowledge as theoretical, epistemic, political and methodological perspective that opens enormous possibilities for thinking communicative mediation processes and content that further dialogue when the referent is communication for social mobilization and social change. Concerning findings, it highlights that with an institutionalized training model own of academy, emerges as imperative the need to promote a restorative teaching that enhances subject to be able to understand, from a historical consciousness and some own experiences, its place in history and possibilities of transforming conditions in which that subject is given to live. Thus, knowledge could outreach the phase of representation to potential offered by the intervention of reality when it has achieved envisioning a project. A dialogue subjectivity rescued from academia world, from practices and forms of relationships found in communication collectives, would enable developing pedagogies linking with reality and social and community bases. Communicator or community journalist, whose emancipated subjectivity emerges in communication collectives, should also be recognized by the academy as an agent profile specialized in promoting mediation practices and social change media empowerment; joint working with community social base; modes of linkage and appropriation of territory.

Keywords:

Dialogue of knowledge in communication; youth collectives; Communication for social mobilization.

Introducción

La investigación *Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social: un diálogo de saberes* (2013-2015), se pregunta ¿Cómo generar nuevo conocimiento en prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social, a partir de la articulación creativa entre el saber social / comunitario y el saber académico; para poner en diálogo los conocimientos y sus modos de producción; modos de relacionamiento; prácticas de comunicación; producción y gestión de medios en cada uno de los escenarios considerados? La investigación construye nociones y categorías que aportan, tanto a los campos de conocimiento (Comunicación, Educación y teorías críticas) en los que esta investigación se inscribe, como en el marco del conocimiento como intervención social que es propio de los colectivos y experiencias organizativas populares y comunitarias. (Acosta & Garcés, 2013)

La investigación concentra su mirada en *experiencias de comunicación* que actúan en sectores de periferia en Medellín. Caracteriza prácticas, saberes, modos de relacionamiento y subjetividades que se constituyen en dos ámbitos: los colectivos de comunicación y tres experiencias de formación institucional en comunicación en Medellín. Se reconoce que los colectivos se constituyen a partir de vínculos afectivos, le apuestan a relaciones que tienden a la horizontalidad, construyen lazos de camaradería y solidaridad; mientras que las experiencias de formación en la academia se mueven en relaciones de tipo jerárquico; cifradas en la rivalidad, la competencia; y con un desarraigo territorial. Asimismo, mientras los colectivos le están apostando a la comunicación desde la apropiación de medios para la movilización y la transformación social; y, justamente desde la mediación comunicativa logran renovadas formas de apropiación del territorio, la construcción de tejido social con la base comunitaria; en la academia, las aproximaciones a la comunicación para el cambio son más de corte teórico; hay reflexiones sobre los referentes de la comunicación para el cambio y la comunicación pública que se traducen en una o varias asignaturas o cuando más en una línea de énfasis.

Prácticas de comunicación y los sujetos que las agencian: un marco de referencia

Las reflexiones sobre comunicación referidas a *procesos de formación del comunicador*, Martín- Barbero *(2005)* propone, tres ejes problemáticos: las competencias y los oficios; las agencias de legitimación; y, las dinámicas de transformación, el paso de un *comunicador-intermediario* a un *comunicador mediador*. Mientras el primero se cifra en la ilusión de "ser capaz" de poner en comunicación a quienes mandan y tienen el poder con quienes lo padecen; el segundo deberá contribuir -desde su accionar- en la construcción de una sociedad más democrática. Este mapa problematiza el campo profesional al indagar por fuerzas, movimientos o actores sociales se activan cambios en las competencias y cuáles son las líneas de transformación y los rasgos que definen las figuras emergentes de profesionales. A su vez, Martín Barbero (2009) plantea la necesidad de cruzar la *formación del comunicador con las agendas de país*, para repensar la marca nacional que han terminado construyendo los relatos que negocian la guerra y la violencia en Colombia y asumir el papel de la educación en la construcción de ciudadanías que promuevan el reconocimiento recíproco; apropiación de medios para la revaloración de lo público y para la mediación de las demandas sociales.

De otro lado, con el propósito de reconocer la emergencia de subjetividades dialogante, libertarias y emancipatorias, vigentes en el espacio académico y en los colectivos de comunicación, se acude a trabajos que permiten una aproximación teórica a la constitución de subjetividades emancipadas. Acosta & Sánchez *(2004)* logra una caracterización del director de comunicaciones, DIRCOM a quien definen como *sujeto político* que construye su identidad a partir de la gestión de tres referentes: la imagen, la identidad y la cultura organizativa, en un marco de tensiones propias del escenario corporativo.

En el contexto de rutas teóricas y empíricas que abogan por *una comunicación para el cambio social*, Gumucio (2011) plantea que para un futuro cambio social se requiere la congregación de tres elementos en una misma estrategia, estos son: el objetivo del cambio social, el conocimiento de nuevas tecnologías y el proceso de comunicación. Ahora bien, la inclusión de los procesos de comunicación, como uno de los tres elementos clave del cambio, hace que la mirada se oriente hacia la necesidad de un comunicador como eje medular del diseño e implementación de estrategias de comunicación, desde las cuales sea posible agenciar el cambio social. Según Gumucio, este comunicador, que reclama el cambio social, deberá ser alguien que porta una experiencia en desarrollo, una especial sensibilidad para trabajar con las comunidades, y el conocimiento de las herramientas tecnológicas.

En el campo del *encuentro entre la Educación y la Comunicación*, Kaplún *(1985)* con una férrea vocación de aportar en los procesos de formación en comunicación popular, ofrece, por un lado elementos teóricos (construidos desde la experiencia) y metodológicos; por otro lado, acumulado de experiencias en educación y en comunicación popular. Tras una revisión de los modelos educativos exógenos, analiza a la luz del proceso comunicativo y del rol que cumplen maestro/estudiante/contenidos; aboga por la necesidad de implementar el modelo endógeno, centrado en la persona y en los procesos. Confirma: el endógeno es el modelo pedagógico que Freire denominó educación liberadora y transformadora. Este modelo, con una clara orientación hacia la clase subordinada o de los oprimidos, se sustenta en el principio tríadico de la educación: *acción/reflexión/acción*.

Otra de las identidades profesionales que se ha delineado es la del *comunicador planificador de procesos comunicacionales*, propuesta por Uranga & Bruno (2007). Esta propuesta hace frente a las tendencias que han marcado los estudios de la comunicación con énfasis en los medios; en su lugar, plantean una propuesta denominada*, histórica, política y académica*, presentan, que compromete a un comunicador panificador de procesos comunicacionales. El énfasis en los procesos comunicacionales de este imaginario profesional radica en que sus proponentes toman distancia de los medios y, en su lugar, abogan por las prácticas sociales atravesadas por experiencias de comunicación. Según los autores, estas prácticas se reconocen como espacios de interacción entre sujetos, de creación y re-creación de significados,

generando relaciones en las que los mismos sujetos se constituyen individual y colectivamente. En este tipo de prácticas intervienen los medios, como parte indiscutible del proceso de construcción de la realidad, pero nunca como única variable.

No podríamos cerrar este recorrido sin la mención al trabajo de Sierra Caballero (2008 y 20012) una propuesta en el contexto de una economía política de la Educomunicación en la era del capitalismo cognitivo. Aunque en este trabajo no esté delineada la imagen de una subjetividad del comunicador/periodista, si expresa una preocupación por la implementación de políticas de acceso y apropiación de las tecnologías en el contextos de formación que son propios de la escuela 2.0 y, en tal sentido, pueden nutrir la reflexión sobre subjetividades, el caso del comunicador en clave de diálogo de saberes.

Discusión y analisis

Prácticas y procesos de comunicación desestabilizadores

Se reconoce que las prácticas y procesos de comunicación que desarrollan los colectivos se abordaron como el conjunto de acciones estratégicas que integran los modos de constitución y de organización que le son propias a los colectivos juveniles de comunicación. Dentro de esta lógica, colectivos como Ciudad Comuna – C.C. y Corporación Pasolini C. P se presentan como escenarios de múltiples prácticas (de formación, de gestión comunitaria, de apropiación y gestión de medios) que configuran un mundo experiencial para sus integrantes. El diálogo es el motor que dinamiza estas interacciones dentro de un proceso continuo de reflexión en torno a las circunstancias que van ocurriendo en el territorio; a través de una lógica del acontecimiento.

El conjunto de prácticas que caracterizan el trabajo desarrollado por C. C y la C. P. fortalecen la idea de un sujeto colectivo donde las interacciones generan un tejido propio del trabajo solidario y colaborativo que les permite reflexionar sobre el cómo hacer juntos, y definen sus modos de organización y de relacionamiento. La naturaleza misma de su accionar sobre la idea de *Colectivo*, enmarca el conjunto de formas de relacionamiento que establecen para organizarse, alcanzar sus objetivos, generar productos, y fortalecer formas de comunicación con las comunidades a las que impactan. Al intentar definir estas formas, se identifican mucho más con la idea de movimientos ondulatorios que permiten la horizontalidad en sus procesos de toma de decisiones, y permiten encuentros cifrados en solidaridades y aprendizajes colaborativos.

En contraposición a estas formas de relacionamiento, las relaciones jerárquicas/verticales que caracterizan el mundo de la academia, influyen en las tensiones lógicas institucionales que legitiman prácticas cifradas en la competencia y el individualismo; las cuales encajan de manera perfecta en el proyecto de mercantilización de la academia. Sin embargo, se reconoce en la academia la figura del *maestro desentabilizador*, se trata de maestros con conciencia crítica que a través de experiencias didácticas, de proyectos de extensión y de investigación, le están apostando a otros modos de relación intersubjetiva y a otros vínculos con saberes y experiencias. Su apuesta por rescatar la figura del docente desde una mediación pedagógica, se enriquecería más si valoraran generar redes de trabajo con diferentes colectivos y organizaciones para fomentar vínculos con otros saberes y actores.

Emergencia del *comunicador comunitario*

Al caracterizar las prácticas de comunicación en los Colectivos, se reconoce un tipo de comunicación que apunta a la construcción de identidades y de vínculo social / comunitario para la transformación, el cambio social y la emancipación. En este sentido el conocimiento

que se genera a partir de estas prácticas no sólo se da para representar, sino para transformar la realidad social. Se evidencia que C.C. y C.P generan una marcada incidencia en formas de participación política y de movilización social; al darle visibilidad a diferentes problemáticas sociales y al tiempo, abrir espacio a diversos actores comunitarios para planear y ejecutar una hoja de ruta para la movilización. En este sentido es que se reconoce la comprobada efectividad política que han marcado estos colectivos comunitarios como elemento desestabilizador. Es clara su apuesta e incidencia en fortalecer la comunicación para la recuperación y la construcción de memoria sobre los territorios, para transformar imaginarios, y para promover procesos de movilización y participación local.

La figura de "agentes mediadores" está presente en las dinámicas de ambos colectivos, como una forma de considerar que el saber que se comparte en cada espacio formativo, responde al acumulado logrado, con sus apuestas particulares. En el caso de Ciudad Comuna, prácticas pedagógicas centradas en fortalecer la recuperación de memoria territorial y comunitaria (escuela de comunicación, documental social participativo y apropiación social de los medios), son coherentes con el espíritu de comunicación popular y participativa que promueve la organización. Por su parte la formación de etnógrafos le permite a la Corporación Pasolini, trabajar sobre la construcción de nuevas representaciones, generar procesos de cambio social, formar nuevas subjetividades, para consolidar un capital social, intelectual y simbólico que genera impactos en la vida de los diferentes actores que hacen parte del proceso de aprendizaje.

En un escenario de ambigüedades, el papel de la academia como espacio de formación para el engranaje en un mercado laboral, se presenta limitado en sus alcances, frente a una perspectiva de formación para la sostenibilidad social por la que apuestan los colectivos. Al tiempo que el temor de la academia por anclarse en el espíritu de la razón científica y privilegiar la teoría, le ha impedido reconocer la importancia de rescatar un conocimiento situado y acorde a las dinámicas del territorio donde de forma dinámica surgen nuevos saberes, didácticas, y demandas temáticas que si han sido valoradas por las denominadas pedagogías populares y emancipatorias.

Subjetividades dialogantes

Las prácticas que agencian los colectivos de comunicación Ciudad Comuna y Pasolini están potenciando la construcción de nuevas subjetividades: la del sujeto popular, la de los colectivos de comunicación y la del comunicador comunitario. La construcción de estas subjetividades se erige en cuatro pilares: las potencialidades individuales; los modos de organización; las prácticas de comunicación; y los vínculos con el territorio. La figura del *comunicador o periodista comunitario* cuya subjetividad emancipada emerge en los colectivos de comunicación, debería ser también reconocida por la academia como un perfil de agente de cambio social especializado en promover prácticas de mediación y apropiación de medios; del trabajo mancomunado con la base social comunitaria; de los modos de vinculación y de apropiación del territorio. Por ello, la academia debe ampliar la mirada sobre el tipo de herramientas metodológicas que se están desarrollando dentro de las comunidades. Al tiempo debe considerar nuevas didácticas que permitan que el proceso de formación hace parte de una matriz histórica y cultural, desde la cual se plantean preguntas y se buscan respuestas

Frente a un modelo institucionalizado de formación propio de la academia, surge como imperativo la necesidad de potenciar una subjetividad dialogante que se rescate en el mundo de la academia, a partir de las prácticas y formas de relacionamiento encontradas en los colectivos de comunicación, posibilitaría desarrollar didácticas que vinculan con la realidad y con las bases sociales y comunitarias. Ahí aparece la figura del maestro desestabilizador, como el punto de quiebre que a pesar de las dinámicas del modelo educativo, facilita procesos que vinculan a los estudiantes con la realidad, con lo social y lo comunitario, posibilitando un encuentro dialogante que forjará un comunicador en diálogo de saberes.

Modos de apropiación del territorio

El trabajo de apropiación del territorio que caracteriza a los colectivos es entendido en el marco de esta investigación desde la propuesta de definir una territorialidad comunicativa, donde prima la mediación de la comunicación a partir de tres dimensiones: la del hacer (lo que los actores hacen y los modos en que lo hacen) la del significar (lo que los actores significan y los modos en que lo representan) y la del sentir (lo que los actores sienten o experimentan en su relación con el territorio). Los tres niveles de apropiación se producen en el marco de relaciones dialécticas entre la memoria (el pasado y la procedencia de los actores); la experiencia (la cotidianidad presente de los actores comunitarios) y, la utopía (lo que sueñan).

Desde esta propuesta de mediación, el trabajo realizado por los colectivos se interpreta como el motor que vincula a los y las jóvenes de los colectivos con las territorialidades de los habitantes de las márgenes o de la periferia, a fin de escuchar y servir de eco a sus relatos; al tiempo que se hacen visibles los vínculos que los actores comunitarios construyen con el territorio. Al tiempo rescatan y legitiman las dinámicas de la vida popular, lo que acontece en el barrio o la comuna, y los modos de narración de los actores populares. Todo ello permite reconocer que "lo comunitario" es el lugar antropológico y simbólico que emerge como un imperativo para tejer vínculos, solidaridades, identidades y socialidades.

Conclusiones

Se presentan las conclusiones en relación con las siguientes categorías: contextos; subjetividades; modos de relacionamiento (saberes e intersubjetivos) en cada escenario considerado, es decir, los colectivos y la academia.

En los contextos

- Los colectivos de comunicación se perfilan como horizontes de potenciación de subjetividades emancipadas; en tal sentido su *naturaleza es constituyente*.
- La Universidad y los programas de formación (caso de las tres experiencias) se perfilan como horizontes de constitución de subjetividades limitadas (según los dictámenes del mercado); son escenarios instituidos, engranajes en los que se instalan las lógicas del desencuentro, el individualismo, la competencia, la aspiración de "ser alguien"; la obediencia; el sometimiento y la sumisión.
- La didáctica como espacio o experiencia de encuentros (con los saberes y con otras subjetividades); su naturaleza es constituyente, sin embargo, según su orientación puede potenciar o limitar la constitución de subjetividades dialogantes. Cuando las potencia se habla de una didáctica restituida y liberadora. Cuando las limita se trata de una didáctica adaptativa, socializadora y transmisora.
- Sobre las subjetividades
- En los colectivos, las subjetividades emancipadas se constituyen en el marco de dialécticas: entre lo individual (sujeto con experiencias acumuladas) y lo colectivo (los colectivos de comunicación como horizontes de potenciación de subjetividades); en los vínculos con el territorio (territorialidad comunicativa) y con las bases sociales y comunitarias.
- En el ámbito académico, las relaciones dialécticas se presentan entre: subjetividades "enajenadas" o "bonsái" (limitada, mutilada, adaptada a los preceptos del mercado), pero que se muestran como "ideales" y se declaran en los perfiles de formación que promete la universidad) y las subjetividades dialogantes que germinan en didácticas restitutivas y liberadoras; didácticas que vinculan con la realidad y con las bases sociales y comunitarias; didácticas potenciadoras de subjetividades dialogantes.

- Las subjetividades constituidas en el horizonte de una didáctica restituida y liberadora son, por un lado la del ***maestro desestabilizador*** que ha logrado superar las limitaciones que el engranaje educativo impone; su liberación es la fuerza que impulsa y moviliza el deseo y la necesidad del estudiante; lo vincula con la realidad, con lo social y lo comunitario; el maestro se convierte en proyecto, transita de la sabido a lo inédito y ese tránsito es la semilla que germinará en el estudiante, pero no en todos, solo aquellos que tengan las potencialidades individuales (desde sus propias vivencias, experiencias y búsquedas) aprovecharán las experiencias del maestro y cederán al encuentro con lo inédito, al encuentro dialogante que forjará un ***comunicador en clave diálogo de saberes.***
- M***odos de relacionamiento (con los saberes e intersubjetivas)***
- En los colectivos de comunicación las relaciones tienden a la horizontalidad, o como se viene discutiendo en estos espacios, en movimientos ondulatorios según la rotación de liderazgos por procesos o proyectos. Estos modos de relación propician encuentros, cifrados en solidaridades y aprendizajes colaborativos; privilegio del trabajo colectivo y participativo. Esta forma de relacionamiento incide en la forma de relación con los saberes, pues, se parte del reconocimiento y la valoración de los conocimientos previos que aportan en la construcción de los saberes comunitarios.
- Las prácticas y los procesos en los colectivos constituyen la mediación comunicativa que potencia el surgimiento de subjetividades emancipadas. Las prácticas y los procesos en la universidades contituyen una mediación pedagógica que limita, que controla subjetividades. El cruce de lo que permiten la Mediación comunicativa y Mediación pedagógica en los Colectivos y la Universidad constituye un principio de tranformación
- La academia tiende a la promoción de lógicas de relacionamiento cifradas en la competencia, el individualismo y el reconocimiento de jerarquías; modos que se reproducen en la relación con los saberes, pues, se considera que los conocimientos teóricos tienen la validez que se les niega a los conocimientos de experiencia, o conocimientos populares o solo se convalidan cuando hay que demostrar (en los procesos de acreditación de calidad) que la universidad y los programas mantienen vínculos con los contextos sociales). Sin embargo, las didácticas restituidas y liberadoras le apuestan a la revaloración de vínculos con actores y saberes populares y comunitarios. Este micro-escenario encuentra su símil en los colectivos, en el encuentro dialógico: taller, semillero, y constituyen la ruptura para la emergencia de nuevos conocimientos. Son el nicho de formación del *comunicacador comunitario/ antropologo nativo* o del *comunicador en clave de diálogo de saberes.*

Experiencias didácticas

En la academia encontramos experiencias didácticas que abanderan maestros con conciencia crítica, que no encajan en el nuevo orden mundial en donde la educación constituye un bien comercializable, le están apostando a otros modos de relación intersubjetiva y a otros vínculos con saberes y experiencias. Se trata de una mediación pedagógica libertaria, Liberadora, Emancipadora, considerando:

- La didáctica como encuentro con lo otro, es el componente menos dócil a la manipulación; de ahí la importancia de promulgar y de posicionar pedagogías críticas, libertarias, en clave decolonial, para hacer frente, en el campo educativo, a la avalancha neoliberal.
- Si bien los programas de comunicación sin ser la excepción de lo que está ocurriendo con los programas de pre-grado en todos los campos del saber, están adoptando, desde la aplicación de políticas, estrategias y normativas del MEN, las directrices

que están posicionando el proyecto político de mercantilización, los maestros son quienes están propiciando los vínculos con otros saberes, contextos y actores que van abriendo una grieta a las pretensiones mercantiles que están instaladas en las IES en el país. Se trata de maestros desestabilizadores del orden y que para nosotros constituyen una nueva subjetividad, aquella que está potenciando la formación de un *comunicador en clave de un diálogo de saberes*.

En un escenario de ambigüedades, el papel de la academia como espacio de formación para el engranaje en un mercado laboral, se presenta limitado en sus alcances, frente a una perspectiva de formación para la sostenibilidad social por la que apuestan los colectivos. Los procesos de mediación en los procesos de formación que agencian los colectivos, se muestran enriquecedores, si se compara con un espacio donde en ocasiones parece, que la única preocupación de la academia es generar didácticas para la "formación".

Sin embargo, se destaca en los diálogos de saberes entre la academia y los colectivos, los aprendizajes generados de manera colectiva en relación a las comprensiones del territorio; particularmente la reflexión sobre las márgenes o bordes urbano rurales que son hoy foco de conflictividades y resistencias entre actores institucionales y comunitarios, en una lucha por "especular e innovar" desde la institucionalidad y una constante resistencia asumida por comunidades organizadas, para evitar la usurpación mercantil del territorio y el desplazamiento generado por megaobras de transformación urbana en movilidad y espacio público.

Bibliografía

Acosta, G.; Garcés, A.; Jiménez, L.; Tapias, C. & Pinto, M. (2013-2015). *Prácticas de comunicación para la movilización y el cambio social: un diálogo de saberes* Proyecto de investigación financiado por Colciencias, Universidad de Medellín las Corporaciones Ciudad Comuna y Pasolini en Medellín.

Acosta, G. & Garcés, A. (2013). Colectivos de Comunicación y apropiación de medios. Editorial Universidad de Medellín.

Acosta, G & Sanchez, G. (2004). Construcción de identidad y función política del DIRCOM. Editorial Universidad de Medellín.

Gumucio, A. (2011). Comunicación para el cambio social. Clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*. 30 (58). 26-39.

Kaplún, M. (1985) *El Comunicador Popular*. Ecuador: FLACSO.

Martín-Barbero, J. (2009). *Entre saberes desechables y saberes indispensables. Agendas de país desde la comunicación*. Bogotá: Centro de Competencias para América Latina, Documento No. 9-FES-C3.

Sierra, F. (2008). Nuevas tecnologías de la información y participación ciudadana. Las políticas de gobernanza digital en EuropaRedes.com. Recuperado de: http://www.compoliticas.org/redes/pdf/redes4/7.pdf

Sierra, F. (2012). Del campo a la indisciplina. Pensar la comunicación en tiempos de crisis. Conferencia. Montevideo, ALAIC 2012.

Uranga, W y Bruno, D. (11 de abril de 2007). *Formación académica e imaginarios profesionales del comunicador y planificador de procesos comunicacionales. Comunitaria e Institucional.*

Validación de una estrategia pedagógica para la implementación de recursos didácticos audiovisuales en Instituciones Educativas de Montería-Colombia

Universidad Pontificia Bolivariana
Montería-Colombia

Julián Darío Forero Sandoval
julian.forero@upb.edu.co

Resumen:

La presente investigación describe y fundamenta el diseño, implementación y evaluación de una estrategia pedagógica basada en recursos audiovisuales para el fortalecimiento de las prácticas didácticas de los docentes en Instituciones Educativas del Municipio de Montería, a partir de un programa piloto realizado en la Institución Educativa Camilo Torres de Mocarí. El abordaje teórico del estudio se soporta en la teoría sobre los recursos didácticos audiovisuales, el aprendizaje centrado en el estudiante y las estrategias didácticas de los docentes. Este estudio se desarrollará a partir de un diseño cuasiexperimental con un modelo preprueba - postprueba y grupo control. La población la conforman docentes y estudiantes y trabajará con dos variables, una dependiente (prácticas didácticas) y una independiente (recursos audiovisuales).

Palabras clave:

recursos audiovisuales; prácticas didácticas; estrategias pedagógicas; instituciones educativas; necesidades de aprendizaje.

Abstrac:

The current investigation describes and substantiates the process performed during the design, implementation and evaluation of an educational strategy based on audiovisual resources, to strengthen the teaching practices of teachers in educational institutions in the municipality of Monteria, from a pilot program held in the Educational Institution of Mocarí Camilo Torres. The theoretical approach to the study supports the theory of audiovisual teaching resources, student-centered learning and teaching strategies of teachers. This study will be developed from a quasi-experimental design with a model pretest - posttest and control group. The population is made up by teachers and students, and will work with two variables, one dependent (teaching practices) and independent (audiovisual resources).

Keywords:

resources audiovisual; didactical practices; pedagogical strategy; high school; learning needs.

Introducción

El presente proyecto se ha gestionado como parte de la convocatoria de investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana Montería y se encuentra en estado de ejecución. Su objeto de estudio fusiona la comunicación y el uso de los medios audiovisuales y la educación desde el diseño de recursos didácticos.

Desde este horizonte teórico, los medios pueden ser comprendidos, más allá de sus características técnicas, como toda una forma de expresión del lenguaje. Así, el diseño e implementación de un recurso obedece a un ejercicio planeado en el marco de los tiempos curriculares. Para Cabero (2004), los siguientes son puntos a considerar:

- Antes de pensar en función de qué medio utilizar, debemos plantearnos para quién, cómo lo vamos a utilizar y qué pretendemos con él.
- Todo medio no funciona en el vacío, sino en un contexto complejo: psicológico, físico, organizativo, didáctico. De manera que el medio se verá condicionado por el contexto y simultáneamente condicionará a éste.
- Los medios por sus sistemas simbólicos y formas de estructurarlos, determinan diversos efectos cognitivos en los receptores, propiciando el desarrollo de habilidades cognitivas específicas.
- No existe el supermedio. No hay medios mejores que otros, su utilidad depende de la interacción de una serie de variables y de los objetivos que se persigan. Ello nos lleva inmediatamente a otro planteamiento y es que la complementariedad e interacción de medios debe ser un principio y estrategia a utilizar por los profesores a la hora de la selección y puesta en práctica en el diseño instruccional de los medios.

En la alfabetización tecnológica que exige cualquier medio, de alguna manera, se da la tendencia a confundir el manejo del aparato con las formas expresivas que el mismo ofrece, equiparando acumulación y distribución de información con conocimiento.

La presente propuesta de investigación busca trabajar la intención mediadora que los medios audiovisuales (productos sonoros, TIC y audiovisuales) ofrecen como recursos para la validación de una estrategia pedagógica que fortalezca las prácticas didácticas en los docentes de instituciones educativas en el municipio de Montería, teniendo en cuenta los siguientes supuestos:

- La selección apropiada de los contenidos para el diseño de medios audiovisuales que permitan articular y dar respuesta a las necesidades e intereses de la comunidad académica, solo se da si son producto de un trabajo colectivo entre docentes, estudiantes del área y los profesionales responsables del diseño y montaje del recurso didáctico,
- La construcción de narrativas que potencializan otras formas de expresión para aportar a la construcción de conocimiento, solo se puede dar en la doble mediación del recurso audiovisual: por su concepción teórica que lo constituye en una forma del lenguaje y por su uso instrumental como ayuda didáctica pedagógica.
- El uso de los medios audiovisuales como recursos didácticos pueden lograr altos niveles de asertividad, si se logra reconocer con anticipación el contexto escolar donde se adaptan y adoptan.
- El diseño e implementación de los medios audiovisuales como recursos didácticos solo lograrán su validez tecnológica, si su aplicación permite hacer adaptables sus valores implícitos con los valores que predominan en el contexto escolar.
- La aplicación del modelo piloto es susceptible de adoptarse como estrategia de transferencia tecnológica en otros contextos escolares del Municipio de Montería, sí se parte de un análisis y evaluación sistematizada que favorezca su implementación o, de ser necesario, su transformación.

Marco teórico

Tradicionalmente los medios audiovisuales han sido entendidos como formas instrumentales de almacenar y transmitir mensajes con contenido visual y sonoro; sin embargo, sus posibilidades expresivas superan las fronteras de lo técnico, aunque el mundo de los medios masivos de información y la escuela clásica no lo hayan dimensionado así:

> Los medios audiovisuales clásicos, el vídeo y las diversas tecnologías de la información han llegado a manos de los profesores respondiendo, más que a planteamientos didácticos, a presiones ajenas a la institución escolar, relacionadas, en la mayoría de los casos, con el fenómeno de la sociedad de consumo y por las sucesivas modas que en ella se implantan (Salinas, 1987).

Este proceso de penetración no ha permitido a los educadores e investigadores de la educación un análisis sosegado del tema, sino que han entrado en la enseñanza, "forzados muchas veces por el entusiasmo ocasional y sin meditar sosegadamente qué podía esperarse de estos recursos, cómo debían organizarse y cuáles eran los más convenientes" (Mallas, 1979).

A pesar de la creciente importancia de este tipo de utilización y de la existencia de un interés creciente de los profesores por los nuevos medios, subsiste en algunos ambientes cierta hostilidad hacia los mismos. Quizá esta hostilidad sea debida a la aparición de "la élite irresponsable, que actúa como rival de los educadores al hurtar a estos uno de sus principales papeles, el de intermediario cultural que tiene el cargo y la vocación de transmitir el saber" (Porcher, 1974).

En este ámbito, el uso de los medios no se determina como una sumatoria más de un elemento a incluir en el proceso de enseñanza, "si se suprimieran los instrumentos audiovisuales de nuestros centros docentes su repercusión en aquellos incrementos, cualitativos y cuantitativos, sería más bien nula" (Mallas, 1981).

La integración presume cambios, a veces radicales, en las situaciones de aprendizaje que se organizan. Ello supone nuevas estrategias didácticas que posibiliten el máximo rendimiento de estos nuevos medios, ya que lo mismo que sucede con los otros elementos curriculares, medios y estrategias didácticas se influyen y condicionan (Colom, 1988).

Para Salinas (1987) esta integración de los medios se realiza en un triple contexto, en el socio-afectivo, en el de los otros elementos del proceso didáctico y, sobre todo, en el contexto vital:

- Contexto socio-afectivo que el alumno encuentra en el ambiente escolar. El ambiente de clase, el rol que el profesor representa dentro de este contexto, afectarán al impacto que pueda tener el material para el alumno. En este contexto, los medios siguen una trayectoria pareja a la necesaria adecuación curricular, a partir de la realidad del aula.
- Contexto de los otros elementos pedagógicos que intervienen en el proceso global de enseñanza-aprendizaje. La adaptación a dichos elementos estará determinada por el proceso de diseño y desarrollo de los materiales, y el grado de adaptación dependerá, sobre todo, de la filosofía que envuelve dicho proceso. Se trata, al fin y al cabo de la integración de los medios en el currículo, en el proyecto curricular que se desarrollará. Las tendencias pedagógicas y sociales que inspiran dicho proyecto determinarán el tipo de medios más adecuado.
- Contexto de la vida fuera del aula. Es donde el mensaje pedagógico encuentra su valor. En este contexto, no sólo se encuentra la familia o el entorno social o ambiental, el alumno vive inmerso en una sociedad de consumo, en una sociedad caracterizada por las nuevas comunicaciones. Ello exige, entre otras cosas, que la comunicación, los medios, los mensajes, reflejen los modos de comunicación de la sociedad.

Comprender estos contextos que perfilan el ambiente de aprendizaje, deben permitir superar la frontera de lo instrumental. Los medios pueden ser comprendidos, más allá de sus características técnicas, como toda una forma de expresión del lenguaje; así lo señala Cabero (2004):

- Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al más elemental es simplemente un recurso didáctico que deberá ser movilizado cuando el alcance, los objetivos, los contenidos, las características de los estudiantes, en definitiva, el proceso comunicativo en el cual estemos inmersos, lo justifique.
- El aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino, fundamentalmente, sobre la base de las estrategias y técnicas didácticas que apliquemos sobre él.
- El profesor es el elemento más significativo para concretar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza-aprendizaje. Él, con sus creencias y actitudes hacia los medios en general y hacia los medios concretos, determinará las posibilidades que estos puedan desarrollar en el contexto educativo.
- El alumno no es un procesador pasivo de información, por el contrario es un receptor activo y consciente de la información mediada que le es presentada, de manera que con sus actitudes y habilidades cognitivas determinará la posible influencia cognitiva, afectiva, o psicomotora del medio.
- Los medios son transformadores facultativos de la realidad, nunca la realidad misma.
- No pensar en el medio como globalidad, sino más bien, como la conjunción de una serie de componentes internos y externos: sistemas simbólicos, elementos semánticos de organización de los contenidos, componentes pragmáticos de utilización susceptibles cada uno de ellos, en interacción e individualmente, de provocar aprendizajes generales y específicos.
- Los medios por sí solos no provocan cambios significativos ni en la educación en general, ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.

Antecedentes

Los trabajos que articulan los medios audiovisuales como recursos didácticos y desde la dimensión comunicativa, son muy exiguos. Algunas perspectivas teóricas se han ido desarrollando bastante en España, como la sociología de la comunicación y la estructura de la comunicación (particularmente en Cataluña y el País Vasco), la historia de la comunicación y los análisis de contenido. También están avanzando los estudios sobre la ecología, la salud, la mujer y el deporte, en relación con el sistema comunicativo. Las investigaciones sobre nuevos medios y servicios, así como sobre tecnologías electrónicas multimedios son nacientes, ya que los análisis suelen centrarse preferentemente en medios tradicionales, tanto impresos como audiovisuales.

También puede afirmarse que la investigación sobre los fenómenos comunicativos en España está especialmente centrada en el sistema mediático. Esto es así debido a los condicionamientos habidos en la propia creación y evolución de las facultades de Ciencias de la Información / Comunicación, dedicadas a la formación profesional de comunicadores sociales. Este hecho ha favorecido, por ejemplo, los estudios de tipo hemerográfico o histórico y los análisis de contenido, de audiencias y de efectos de los medios, descuidándose otras facetas importantes de la comunicación humana.

En la Universidad de Barcelona, España, el grupo de investigación y creación de aplicaciones multimedia educativas, GENMAGIC, ha venido trabajando en un nuevo proyecto basado en un generador de puzzles educativos que permite publicar las actividades, hacer búsquedas y ejecutar las actividades. Entre algunas actividades (180 por ahora) hay clasificadas en categorías de comprensión lectora, pre-lectura, vocabulario, mapas conceptuales, esquemas, mapas geográficos. En realidad lo que puede hacer es generar puzzles persona-

lizados donde el diseñador puede coger cualquier imagen (jpg), animación (swf) o sonido (mp3) y dividirla en las partes que quiera. Estos elementos multimedia pueden estar en otros servidores de Internet. También se pueden crear actividades en láminas ya preparadas, es decir, imágenes con textos.

El Grupo de Investigación Ágora de la Universidad de Huelva está inscrito en el Plan Andaluz de Investigación de la administración educativa. Las áreas de investigación del grupo son: la intervención socio-educativa, la tecnología de la comunicación y de la información en la educación y la orientación educativa. Las intervenciones socio-educativas en relación con la multiculturalidad son el principal interés de la investigación, que implica también colaboradores externos que producen publicaciones e investigaciones según una modalidad consolidada. El grupo ha sido objeto de la financiación de la Unión Europea para un proyecto educativo de prevención del consumo de drogas que fue realizado en colaboración con Portugal.

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, inmerso en sus líneas de trabajo, desde el año 2003, ha trabajado de manera sistemática la utilización de medios audiovisuales para reflexionar en torno a los objetivos fundamentales transversales de segundo ciclo básico y enseñanza media en el sistema educacional chileno. Trabajo que realiza a nivel suramericano junto a FLACSO de Argentina y Foro educativo de Perú, cuyo objetivo es superar carencias persistentes en el sistema educativo, como por ejemplo el escaso uso de los medios audiovisuales en el proceso de enseñanza / aprendizaje de los estudiantes y la poca importancia que se le da en las escuelas a la formación ciudadana para lograr los objetivos de equidad y justicia.

La idea de este esfuerzo de alfabetización audiovisual y ciudadana es entregar herramientas a los integrantes del sistema educativo para que jueguen un rol de revisión y discusión de los mensajes de los medios de comunicación masivos, actualizando sus contenidos y sus métodos de trabajo para entrar en un diálogo más productivo y relevante con la sociedad contemporánea. El mejoramiento del sistema educativo pasa, irremediablemente, por mejorar las prácticas pedagógicas, enriqueciéndolas, actualizándolas, y volviéndolas más relevantes para las condiciones actuales y por poner al centro valores universales que deben ser propiciados y reflexionados al interior de la comunidad escolar.

En el ámbito nacional, particularmente en el Departamento de Córdoba, vale destacar la Licenciatura en Informática y Medios Audiovisuales de la Universidad de Córdoba, identificada como proyecto educativo único en el país que articula éstas dos esferas del conocimiento humano. Desde esta realidad se referencian los siguientes trabajos de investigación a nivel de pregrado y posgrado:

El grupo Edunexos desarrolla investigaciones educativas para la dinamización del aprendizaje con tecnologías de la información y la comunicación, que permita indagar las condiciones requeridas para el modelamiento de escenarios educativos regionales apoyados con tecnología y medios, buscando propiciar renovaciones en educación básica, media y superior coherentes con las actuales tendencias y paradigmas.

A nivel de pregrado de la licenciatura, se destaca el trabajo uso creativo y didáctico de la tecnología audiovisual, con el que se propone motivar a los docentes de la facultad de Educación de la Universidad de Córdoba a través del plan Madeteca para el uso creativo y didáctico de la tecnología audiovisual.

Asimismo, el diseño e implementación de una propuesta metodológica en TIC en el programa sistema de información del Instituto de Educación Superior Abierta y a Distancia de la Universidad de Córdoba. Este trabajo contribuye con los estudios e investigaciones relacionadas con la www (World Wide Web-Red Mundial de Internet) como herramienta de trabajo en el ámbito universitario. Además busca que los tutores y estudiantes de la modalidad a distancia puedan participar activamente de las transformaciones que vive la sociedad; teniendo en cuenta que el principal reto que tiene la educación en el ámbito mundial, nacional y local, es el de brindar una formación acorde con los cambios y transformaciones de las TIC para su desarrollo en los procesos de aprendizajes.

Estado actual del conocimiento del problema

El trabajo Validación de un modelo para la implementación de recursos didácticos audiovisuales en instituciones educativas del municipio de Montería, a partir de un diseño piloto realizado en la Institución Educativa Camilo Torres de Mocarí, se focalizará teóricamente en dos variables: los recursos audiovisuales desde el aporte del lenguaje audiovisual que integra la relación comunicación y pedagogía, y las prácticas didácticas entendidas como todas aquellas actividades pedagógicas que utilizan instrumentos para el ejercicio práctico de la enseñanza-aprendizaje en los escenarios de la educación básica. Con especial énfasis en las tecnologías de la información y la comunicación, pero sin ser excluyentes.

Los recursos audiovisuales: variable independiente

Para tener una aproximación teórica al concepto de recursos audiovisuales, Forero (2010) plantea:

- Técnicamente se construyen con la imagen en movimiento, la imagen estática, la graficación en dos y tres dimensiones, la música, los testimonios vivos, la voz y todo tipo de representación audiovisual que evidencia de manera visible los signos y los símbolos del lenguaje. Su función instrumental por naturaleza es la percepción bisensorial: sonovisos, diaporamas, videos, televisión, multimedia y el mismo cine, están diseñados fundamentalmente para ver y escuchar.
- Los medios audiovisuales tienen por mediación la construcción de nuevas sensibilidades, originales formas de comprender el mundo y de expresarse a través de él. Es más fácil y atractivo para un joven de hoy producir un vídeo que redactar un ensayo. Es como si genéticamente vinieran al mundo con una marca especial que los inclinara hacia lo audiovisual. Entendible porque desde el vientre materno esta generación está recibiendo estímulos provenientes de la televisión y el video.
- En los ambientes educativos, el televisor y el DVD han sido los invitados de honor de los recursos audiovisuales. Para mala fortuna de la didáctica, su uso y aplicación obedece a estrategias facilistas de docentes que al no tener temas bien preparados resuelven su sesión de clase con una vieja película que ni a él mismo le interesa.
- Para resarcir lo audiovisual como herramienta didáctica, es necesario comprender que lo audiovisual es un lenguaje, es decir una forma de expresión, diferente al discurso escrito y hablado, pero al fin y al cabo otra forma para comunicarnos. De concebirse de esta manera, podrían existir cámaras, micrófonos y luces de cartón o virtuales, porque más allá de la alfabetización tecnológica que muchas veces nos exige el medio, son sus elementos constitutivos los que atraen y apasionan a las nuevas generaciones.
- Preservando las debidas medidas, es pertinente comprender que estos aparatos tecnológicos son sólo herramientas, pensadas y puestas al mundo por manos e ideas humanas. Ejemplos de televisión educativa, cultural o escolarizante abundan y América Latina empieza a ser ejemplo de ello

Las TIC para este caso se dimensionan desde el lenguaje audiovisual, y son precisamente ellas las que mejor han interpretado la comunicación audiovisual, no sólo por sus soportes tecnológicos, sino porque además han cambiado la forma de ver, de percibir y sentir el mundo. Si antes el sonido y la imagen representaban y simbolizaban la realidad, ahora la transforman, lo real se hace virtual y lo virtual se hace real. ¿O acaso no son reales los mundos virtuales de las nuevas tecnologías? ¿Qué tan reales o virtuales son los maestros para la realidad del alumno de hoy? Si se sigue sustentando la información como elemento único que constituye al conocimiento, el aprendizaje pierde toda posibilidad de proyectarse en el mundo real:

> Se trata, además, de una discusión urgente, pues el sistema educativo se caracteriza por una fuerte inercia que dificulta su adaptación a una realidad cambiante, y esa inercia puede resultar particularmente grave en un momento en el que las transformaciones científico-tecnológicas han adquirido una aceleración que está modificando profunda y permanentemente nuestras vidas (Ramonet, 1997).

El asunto no se resuelve con la superación del analfabetismo tecnológico, el problema implica toda una nueva concepción del mundo educativo: la utilización de las TIC supone la creación de estrategias que funcionen como mediaciones en los procesos comunicativos dentro de los ambientes de aprendizaje.

Las prácticas didácticas: variable dependiente

Las prácticas didácticas, y de acuerdo al contexto educativo y sus posibilidades tecnológicas, se construyen fundamentalmente con actividades hechas de palabras, sonidos e imágenes, y que de manera tangible permiten comunicar a docentes y estudiantes en torno a los contenidos inmersos en los recursos didácticos.

El cambio de tecnología no solo ha transfigurado el mundo físico de la escuela, también ha moldeado nuevos roles entre los participantes de la enseñanza y el aprendizaje:

> Los materiales educativos cambian por completo. En lugar del lápiz, el cuaderno, los lápices de colores, la mochila, los mapas y los libros de texto, el actual utensilio educativo está formado por la pantalla, el ratón, el teclado, el ordenador multimedia, la paleta electrónica, el software y los videojuegos. El niño y la niña han de aprender a manejar estos nuevos instrumentos, y los creadores de materiales educativos han de saber plasmar el conocimiento y las destrezas en los nuevos soportes. Los escenarios para el estudio cambian por completo. En las mochilas de los estudiantes habrán de caber los ordenadores portátiles, los CD, y para ello habrá que diseñar ordenadores específicos para usos educativos que puedan conectarse a las redes educativas telemáticas, pero no a todo Internet. Así como los teléfonos móviles permiten que los ejecutivos se conecten a Internet para sus negocios y relaciones profesionales, también habrá que inventar mochilas electrónicas (Echeverría, 2000).

Desde el punto de vista de la interdisciplinariedad, Badía (2005) propone:

- La educación en tecnología posee un enorme potencial, ya que los contenidos, conceptos y procedimientos a los cuales se enfrenta el estudiante se ubican en proyectos globales compartidos con varias disciplinas. Alumnos y alumnas, con la educación en tecnología, abordan situaciones problemáticas que trascienden los límites de una disciplina concreta para detectar, analizar y solucionar problemas nuevos con los que jamás se habían encontrado. La razón de esta posibilidad es que los temas y problemas propios de la actividad tecnológica escolar están relacionados con la vida y con su entorno, situación que exige una aproximación global que articule distintos conocimientos, informaciones y formas de operar en el ambiente tecnológico.
- Es evidente entonces que en la Educación en Tecnología la participación del estudiante en la toma de decisiones sobre temáticas, ritmos, tareas y evaluación proporciona un ingrediente de alto valor en el aprendizaje significativo. Esta motivación se produce cuando una actividad es reconocida como valiosa y ventajosa en sí misma por el alumno, al tener la sensación de control sobre su tarea debido a que en el punto de partida de la misma él tuvo participación directa, y la competencia y reto requeridos no son impuestos externamente.
- Los proyectos más innovadores son a menudo el resultado de la iniciativa de equipos de profesores entusiastas que han aceptado invertir un tiempo considerable en estos experimentos como lo sustenta el Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento

Europeo, Concebir la Educación del Futuro. Promover la Innovación con las Nuevas Tecnologías: la utilización individual y periódica del ordenador, el trabajo en equipo y los intercambios entre colegas constituyen los medios más eficaces para desarrollar las competencias de los profesores. Sin embargo, los medios destinados a los profesores con este fin siguen siendo muy limitados en muchos países, y en pocos casos se tiene en cuenta el incremento de la carga de trabajo que representa. Un gran número de proyectos son de carácter voluntario y desinteresado.

- Si bien se han realizado progresos claros en las instituciones más prestigiosas, la debilidad de las estrategias institucionales sigue siendo preocupante, tal como señala la Asociación de Universidades Europeas. Las facultades y los departamentos universitarios desarrollan estrategias específicas para las aplicaciones multimedia educativas, lo que mantiene la tradicional segmentación entre materias y refuerza las rivalidades dentro de una misma universidad.
- No existe por el momento una clasificación suficientemente generalizada y consensuada entre la comunidad académica que dé cuenta de la diversidad y de la tipología de ayudas educativas que, desplegadas con las TIC, pueden usarse dentro de los contextos educativos formales. Por tanto, en este apartado nos proponemos reflexionar sobre posibles dimensiones que contribuirán a generar, en un futuro, clasificaciones útiles para investigadores, diseñadores instruccionales y profesores que quieran incorporar las TIC en el ejercicio de su docencia.
-

Contribución a la solución del problema

La comunicación audiovisual puesta al servicio de la pedagogía, comprendida tanto en su horizonte conceptual como en su quehacer práctico, con sus actividades y recursos didácticos, se puede cultivar, ejercitándola, experimentándola y viviéndola, con mediaciones pedagógicas que según Prieto (2000) lleva a:

- Partir siempre del otro, es decir del ser que está en situación de aprendizaje. Para ello se requiere un conocimiento de las características culturales de ese ser.
- Trabajar la información de manera pedagógica, esto es, tratarla para no caer en una acumulación de datos, en un mero traspaso de información; a la información hay que mediarla a través de ejemplos, distintos ángulos de mira, apelaciones a las experiencias, relatos...
- No reducir todo a consignas, a órdenes en relación a lo que hay que hacer.
- La forma también educa, es parte del acto pedagógico. El tratamiento de la forma resulta fundamental para asegurar la mediación pedagógica.
- El aprendizaje por la escucha se facilita a través de una expresión plena de sentido y de acercamiento. Y también por la organización de los temas, por la presentación gradual, por la apelación a la experiencia y a los ejemplos, por el retorno sobre un asunto para volcarlo en otro marco de interpretación.

El reto se focaliza en la relación equitativa entre lo que significa invertir en formar en el uso de estas herramientas e invertir en aprendizajes significativos que lleven de la reflexión a la acción entorno a la creación de prácticas didácticas innovadoras:

> Algunos autores, como Coll y Martí han caracterizado ciertas potencialidades de las TIC que cambian, o pueden cambiar, bien el proceso de aprendizaje, bien el funcionamiento mental del estudiante cuando éste se relaciona con la información de contenido cuyo soporte se basa en la aplicación de las TIC (Badía, 2006).

Metodología

Para validar el diseño piloto de una estrategia pedagógica que implementa recursos didácticos audiovisuales en la institución educativa Camilo Torres de Mocarí, se decidió seleccionar un diseño de investigación cuasiexperimental, lo que permitirá llevar a cabo un proceso de medición sobre grupos intactos. Además se eligió un modelo preprueba-postprueba con grupo control. Este diseño se caracteriza por presentar dos grupos, uno experimental y otro control. Su esquema representativo es el siguiente:

Grupos	Medida de la pre-prueba	Tratamiento	Medida de la post-prueba
Experimental	0_1	X	0_2
Control	0_1	--	0_2

Tabla 1. Medición de grupos
Fuente: Forero (2015)

Para el desarrollo del estudio, se tendrán en cuenta las siguientes variables:

- Variable dependiente: prácticas didácticas
- Variable independiente: recursos audiovisuales

Para evaluar estas variables se definen dimensiones e indicadores, que resaltan los aspectos fundamentales de cada variable.

Variable dependiente	Dimensión	Indicadores
Prácticas Didácticas	Relaciones Pedagógicas	Condiciones ambientales favorables para la utilización de los recursos didácticos. Relación comunicativa entre el discurso del docente y la capacidad de escucha del estudiante. Las prácticas didácticas se encuentra en función de los contenidos por aprender. Las actividades en el aula de clase trabajan la información de manera pedagógica. Definición de criterios pedagógicos para la utilización de los recursos. Integración de los recursos didácticos en el proyecto curricular.
Recursos Diácticos	Lenguaje Audiovisual	El uso de los recursos audiovisuales facilita la comunicación docente-estudiante con miras a su aprendizaje. Tipo de recursos audiovisual más utilizado por los docentes. Tipo de recursos audiovisual que le facilita su preparación de clases. Lugar de uso de la ayuda. Considera que son creativos los recursos audiovisuales empleados.
	Mediaciones Comunicativas	El uso del recurso audiovisual ayuda como práctica didáctica que fomenta la participación activa y crítica de los estudiantes. Se conoce con anticipación las posibilidades formativas que ofrece el recurso audiovisual. Hay un uso contextual del recurso audiovisual. Los recursos audiovisuales, de acuerdo a sus valores implícitos, evalúan su forma, estructura, función e impacto en el medio escolar. Define el recurso audiovisual a utilizar de acuerdo al proceso comunicativo en el que se está inmerso.

Cuadro 1. Ficha técnica de la metodología
Fuente: Forero (2015)

La población para el presente estudio estará conformada por 60 estudiantes, matriculados, en el año lectivo 2016 en el grado 11 de la I. E. Camilo Torres. Tradicionalmente los grupos son distribuidos al azar, en la medida en que se realiza el proceso de matrículas. Para el presente estudio, dada la distribución de los estudiantes y para poder validar la propuesta en ambos géneros, se tomará el grupo 11-3 como grupo experimental y el grupo 11-2 permanece como grupo control.

Cabe anotar que para la validez de la presente investigación, se hace necesario establecer la similitud o equivalencia de ambos grupos, la cual se hará a partir de los criterios que se describen a continuación:

Criterios	Grupos 7-1 (Experimental)	Grupos 7-2 (Control)
Número de estudiantes	30 (50%)	3 (50%)
Nivel Socioeconómico	Estratos 1 y 2	Estratos 1 y 2
Promedio de edad	16 años	16 años
Número de repitentes	7	8
Horario	Diurno	Diurno

Tabla 2. Equivalencia entre grupos muestra
Fuente: Forero (2015)

Para la recolección de la información se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Para la identificación de las necesidades de aprendizaje más frecuentes que presentan los estudiantes de básica secundaria y media en la I. E. Camilo Torres, se utilizarán dos cuestionarios estructurados con preguntas abiertas y cerradas, dirigido a docentes y estudiantes. Los cuestionarios que serán aplicados tanto en la pre-prueba como en la pos-prueba responden a tres dimensiones como son: relaciones pedagógicas, lenguaje audiovisual y mediaciones comunicativas. Sin embargo el cuestionario de docentes varía con relación al de los estudiantes, pues se estructura en diferentes indicadores. La medición se hará a través de una escala tipo Likert de 5 puntos donde el estudiante marca en acuerdo o desacuerdo según la proposición se acerque o aleje de la representación de sus preferencias en cuanto a las dimensiones evaluadas.
- Para clasificar los recursos didácticos audiovisuales con que cuenta a I. E. Camilo Torres, se diligenciará un formato a manera de inventario que permita obtener una información veraz y exacta sobre el número, tipo, características de uso e intenciones didácticas de los recursos con que cuenta la institución.
- Para definir el área y los contenidos que se adaptarán a los diferentes recursos didácticos audiovisuales, se hará teniendo en cuenta la técnica de grupos focales con miras a obtener la participación libre y espontánea de docentes y estudiantes, enfocada hacia las tres dimensiones objeto de estudio.

Impacto esperado

El horizonte teórico del trabajo da continuidad a la línea de investigación comunicación y educación, con aportes teóricos al programa de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana Montería, en la dimensión académica y tecnológica, que se reflejarán en los cursos de investigación, teorías de la comunicación y realización audiovisual.

Se aporta también, otra manera de investigar aplicada a la comunicación, constituyéndose ésta en disciplina que le tributa a las ciencias sociales con en el acervo teórico y práctico de estrategias que moldean y perfilan otros saberes como el de la pedagogía.

Así se dimensionan los resultados de este proyecto más allá de las fronteras propias de la comunicación y del programa; si bien es cierto, la prueba piloto se circunscribe al área de influencia de la Universidad (Barrio Mocarí de Montería), los productos del trabajo se convierten en materia prima para la transferencia tecnológica y de conocimiento a otras instituciones educativas de Montería y Córdoba, en alianza con las Secretarías de Educación Municipal y Departamental, articulando la docencia, la investigación y la proyección social en un mismo proyecto.

Bibliografía

Badía, A. (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.

Badía, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3*(2).

Cabero, J. (2004). Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum. *En Educación y tecnologías de la Comunicación,* 47-67.

Cabero, J. (2004). Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum. *En Educación y tecnologías de la Comunicación,* 47-67.

Colom, A. S. (1988). *Tecnología y medios educativos*. Madrid: Cincel-kapelusz.

Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*(24).

Forero, J. (2010). *Ambientes Comunicativas de Aprendizaje*. Ecuador : Quipus.

Mallas, S. (1979). *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. Barcelona: CEAC.

Mallas, S. (1981). Dotación básica de medios audiovisuales en los Centros Docentes. Situación actual y perspectivas. *Medios Audiovisuales para la Educación,* 39-54.

Porcher, L. (1974). *La escuela paralela*. Buenos Aires: Kapelusz.

Prieto, D. (2000). *Educar con sentido: Apuntes sobre el aprendizaje*. Mendoza: Ediunc .

Ramonet, I. (1997). *Un mundo en crisis*. Madrid: Editorial Debate.

Salinas, J. (1987). *Modelos de Intervención Socioeducativa. Mass-media y Educación Social en Colombia*. Madrid: Narcea.

Audiovisuais e Estilos de Aprendizagem: contribuição para pensar a interface Comunicação-Educação

Universidade Federal de Uberlândial

Vanessa Matos dos Santos
vanmatos.santos@gmail.com

Resumen:

En este artículo se analiza la práctica de la producción audiovisual, basandonos en los estilos de aprendizaje. La contribución de estilos permite pensar más centrado las necesidades de aprendizaje. A partir del conocimiento de cómo la gente ve tal contenido, esta investigación muestra las preferencias de relación audiovisuales y estilo de aprendizaje predominante de una persona. Se obtuvo la relación entre las preferencias y estilos audiovisuales a través de una encuesta realizada con los estudiantes de grado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, España.

Palabras-clave:

Comunicación; Educación; Producción audiovisual; Estilos de aprendizaje.

Abstract:

This article describes and analyzes the practice of audiovisual production, based on learning styles. The contribution of learning styles suggests more focused learning needs. From the knowledge of how people view such content, this research shows the relationship between audiovisual preferences and predominant learning style of a person. This relationship was obtained through a survey with graduate students at the National Distance Education University (UNED) in Madrid, Spain.

Keywords:

Communication; Education; Audiovisual production; Learning styles.

Resumo:

O presente artigo aborda a prática da produção audiovisual, embasando-se nos estilos de aprendizagem. O aporte dos estilos permite que se pense audiovisuais mais focados nas necessidades de aprendizagem dos Sujeitos. A partir do conhecimento das formas como as pessoas assistem tais conteúdos, a pesquisa mostra a relação existente as preferências audiovisuais e o estilo de aprendizagem predominante de uma pessoa. A relação entre preferências audiovisuais e estilos foi obtida por meio de pesquisa realizada com alunos de graduação da *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) de Madrid, na Espanha.

Palavras-chave:

Comunicação; Educação; Produção Audiovisual; Estilos de aprendizagem.

Introdução

A concepção de um mundo cada vez mais fluido e conectado faz com que as pessoas busquem formas de potencializar não só a utilização do tempo, mas sobretudo, as estratégias de aprendizagem. Num cenário marcado pela competitividade, a ampliação das possibilidades de aprendizagem transforma-se num diferencial importante que precisa ser levado em consideração. Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender os materiais audiovisuais educativos de acordo com os estilos de aprendizagem, indicando caminhos e estratégias de utilização. Soma-se a este aspecto, o fato de que os audiovisuais podem proporcionar o desenvolvimento de estilos menos desenvolvidos nos alunos, ampliando as oportunidades de aprendizagem. Partindo destes pontos, e tendo como respaldo teórico a Teoria dos Estilos de Aprendizagem, a pesquisa aponta como os audiovisuais podem ser utilizados para situações de aprendizagem, assim como também apresenta caminhos para pensar a gestão de conteúdos audiovisuais de forma mais personalizada.

Mídias e estilos de aprendizagem

A relação das mídias com a educação (e aqui mais especificamente com o processo de aprendizagem) é bastante antiga. Ao longo dos anos, as mídias tem prestado importantes contribuições à educação e vice-versa. Apesar disso, por vezes, os campos se confundem e podem entrar em atrito. É importante destacar que a área da Comunicação não tem para com a sociedade as mesmas funções que a Educação[1]. Enquanto a Educação está voltada para a formação dos Sujeitos, a Comunicação pressupõe, em sua essência, a relação, a partilha entre os Sujeitos (Muniz Sodré, 2014; Marcondes Filho, 2010). Tal relação de partilha e comunhão pode ou não estar relacionada ao ideal da Educação, mas não exclusivamente. Isto posto, fica claro que o viés educativo é apenas uma das possibilidades da Comunicação. Nem sempre as mídias desempenharão papeis educativos na acepção defendida pelo campo da Educação.

O Estilo de Aprendizagem estabelece relação com a maneira como habitualmente adquirimos conhecimentos, habilidades ou atitudes. Isso pode ocorrer por meio do estudo sistemático ou da experiência. As preferências de aprendizagem dizem respeito à forma preferida para aprender um determinado conteúdo e podem sofrer variações de aluno para aluno em função das atividades propostas, ou seja, não é uma característica estável. As estratégias de aprendizagem, por sua vez, dizem respeito ao plano que se adota para adquirir conhecimento, habilidades ou atitudes, quer seja por meio do estudo ou da experiência. Trata-se, sobretudo, das formas com que se decide aprender: demonstração, discussão, prática.

Para estabelecer essa diferenciação que, embora tênue, pode induzir a equívocos, é importante ter clara a definição de estilos de aprendizagem. Adotamos o entendimento de Alonso, Gallego e Honey (2007) que, por sua vez, apoiam-se na definição de Keefe (1988 *apud* Alonso; Gallego; Honey, 2007), para quem os estilos de aprendizagem são as características cognitivas, afetivas e fisiológicas que servem como indicadores relativamente estáveis de como os discentes percebem, interagem e respondem em seus ambientes de aprendizagem. A definição aqui adotada leva em conta características mentais, emocionais, sociais e fisiológicas. Por abarcar uma gama de dimensões, os Estilos de Aprendizagem são relativamente estáveis, mas isso não significa que não possam ser alterados. As alterações podem ser alcançadas, inclusive como uma forma de desenvolver novas habilidades de aprendizagem, mediante treinos e exercícios específicos (Honey; Alonso; Gallego, 2007).

Assim como existem diversas teorias sobre os estilos de aprendizagem, existem também diversos instrumentos de diagnóstico. Nesta pesquisa e, assumindo a consonância com

1 Utilizamos aqui os termos "Educação" (com E maiúsculo) para fazer referência à área do conhecimento, campo do Saber e "educação" para a concepção geralmente utilizada de educação como um todo.

a perspectiva teórica adotada, optou-se pela utilização do instrumento elaborado por Catalina Alonso. Este instrumento foi elaborado para a identificação dos estilos de aprendizagem recebeu a denominação de Questionário Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizagem (CHAEA[2]) e passou por uma série de testes confiabilidade. Alonso elaborou uma listagem com as principais características relacionadas aos diferentes estilos, sendo elas: Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático. Ao responder o questionário, o aluno tem acesso às pontuações obtidas em cada um dos quatro estilos[3]. (quadro 1).

Estilo	Outras características
ativo	Criativo; gosta de novidades; aventureiro, renovador, inventor, vital, gosta de viver a experiência, gerador de ideias, liberado, protagonista, chocante, inovador, conversador, líder, voluntário, divertido, participativo, competitivo, desejoso por aprender, solucionador de problemas, mutante.
Reflexivo	Observador, compilador, paciente, cuidadoso, detalhista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamentos, registrador de dados, investigador, assimilador, redator de informes / relatórios, lento, distante, prudente, inquisidor, sondador.
Teórico	Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razoável, pensador, relacionador, generalizador, buscador de hipóteses, buscador de teorias, buscador de modelos, buscador de perguntas, buscador de supostos , buscador de conceitos, buscador de finalidade clara, buscador de racionalidade, buscador dos porquês, buscador de sistemas de valores, critérios, inventor de procedimentos, explorador.
Pragmático	Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de si, organizador, atual, solucionador de problemas, aplicador do aprendido, planificador de ações.

Quadro 1 – Estilos e suas características
Fonte: Alonso, Gallego, Honey, 2007

Preferências audiovisuais e estilos de aprendizagem

Tendo por base estes aspectos, o *locus* desta investigação foi a Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha. Os cursos ofertados pela UNED se desenvolvem segundo a lógica do estudo autodirigido. A população foi composta por discentes do curso de Graduação em Educação Social, mais especificamente os discentes que cursaram a disciplina "*Medios, tecnología y recursos para la intervención socioeducativa*". A eleição desta disciplina foi feita com base nos conteúdos previamente conhecidos pelos estudantes, uma vez que, para cursá-la, é necessário cursar antes disciplinas como "*Comunicación y Educación*" e "*Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*". Isso significa que a relação entre educação e mídias já era previamente conhecida pelos estudantes. A amostra desta pesquisa foi selecionada de acordo com as necessidades da investigação, de forma não-probabilística. Trata-se de uma amostra por conveniência em que os selecionados possuem características semelhantes com relação aos demais (Mcmillan; Schumacher, 2011).

O instrumento selecionado para coletar estes dados foi um questionário disponibilizado na plataforma virtual de aprendizagem utilizada pela instituição. De uma forma detalhada,

2 O questionário CHAEA, adaptado para a língua portuguesa, pode ser acessado por meio do link: http://www.lantec.fe.unicamp.br/questionario/

3 É importante destacar que os quatro estilos estão sempre presentes nas pessoas. As pontuações obtidas no questionário permite que a pessoa perceba qual seu estilo predominante e o mais frágil. A ideia central é que a pessoa tenha condições de desenvolver amplamente suas possibilidades de aprendizagem por meio do fortalecimento dos estilos menos acentuados.

a primeira parte do questionário foi dividida em temas, elencados em função do que abordavam: tema I – gênero, tema II – distribuição por estilos de aprendizagem; tema III – tempo de uso diário dos meios de comunicação; tema IV – valoração da qualidade da conexão com a internet; tema V – tipo de uso que os alunos fazem dos recursos de forma geral; tema VI – recursos multimídia audiovisuais, tema VII – recursos multimídia audiovisuais educativos. Neste instrumento, o aluno deveria indicar suas pontuações para cada estilo de aprendizagem e em, seguida, responder as questões pertencentes a cada um dos temas. Ao final de 3 semanas, foi possível totalizar as respostas de 63 sujeitos que se converteram em amostra dessa investigação em sua parte quantitativa e qualitativa. Do total de 63 questionários respondidos, 3 foram rejeitados devido à inconsistência das respostas. Um deles estava em branco e outros dois estavam incompletos. Isso significa que para esta parte da análise, contaram-se 60 sujeitos participantes. No que se refere à distribuição, obtida pela tabulação dos dados, nesta pesquisa pode-se verificar que existe uma predominância do estilo reflexivo (71,76%) em detrimento de outros estilos, como teórico (13,30%) e ativo (10%). O estilo pragmático, caracterizado essencialmente pela habilidade em colocar os termos em prática aparece com a maior defasagem (5%).

Quadro 2 – Distribuição por Estilos de Aprendizagem
Fonte: elaborado pela autora

Estes números demonstram que, mesmo na educação a distância (posto que os dados foram colhidos a partir de alunos da UNED), caracterizada essencialmente pela autonomia do aluno e que impõe, necessariamente, uma nova dinâmica no acesso ao conteúdo e construção do conhecimento, ainda é grande o número de pessoas que desenvolvem o estilo reflexivo, à semelhança do que ocorre no ensino presencial tradicional. Isso demonstra que, nem sempre o discurso e metodologias inovadores encontram alunos preparados para ambientes tão inovadores do ponto de vista pedagógico.

É importante destacar que, para esta etapa, levou-se em consideração os estilos predominantes. A análise seguinte levou em consideração também a compreensão dos sujeitos dissonantes, ou seja, sujeitos que não se encaixavam no perfil verificado na maioria. Acredita-se que esta tenha sido uma das maiores contribuições desta investigação porque ficou claro que, além da individualização do sujeito, foi possível observar também que, mesmo fugindo ao perfil predominante, muitos desses indivíduos tinham preferências altas ou muito altas em outros estilos – fato verificável por conta da construção de uma escala específica. Isso significa que existe a influência marcada de outros estilos.

No que se refere aos estilos de aprendizagem predominantes, levou-nos às constatações presentes no quadro 3 quanto às preferências audiovisuais dos Sujeitos em função de seus estilos. Não se trata, no entanto, de uma forma fechada de compreender as preferências em função dos estilos e sim uma primeira forma de esquematizá-las. Para a construção do quadro, optou-se por níveis de valorização de pontos específicos (supervalorização, média valorização, pouca valorização) que definem o grau de importância atribuído a um aspecto do audiovisual. Importante destacar que este é apenas um ponto de partida para análises mais pormenorizadas.

Estilos	Acesso aos Audiovisuais	Características gerais
Ativo	-Assistem audiovisuais preferentemente pela internet em combinação com outras atividades.	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro) - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e dinâmicas - Média valorização da imagem e do som (ambos são igualmente importantes). - Super valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão - Super valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos
Reflexivo	- Assistem aos audiovisuais pela televisão e também pela internet (preferencialmente pela internet para que possam pausar o conteúdo e revê-lo, se necessário).	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro) - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e pausadas - Média valorização do som - Média valorização da imagem - Super valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão Super valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos
Teórico	- Assistem aos audiovisuais pela televisão e também pela internet, preferencialmente pela televisão de forma focalizada.	- Super valorização da História contada (qualidade de roteiro) - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e estruturadas - Média valorização do som - Média valorização da imagem - Média valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão - Pouca valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos
Pragmático	- Assistem aos audiovisuais pela televisão e também pela internet, preferencialmente pela internet.	- Super valorização da história contada (qualidade de roteiro) - Necessidade de roteiros com histórias afetivas e dinâmicas - Super valorização do som - Super valorização da imagem - Média valorização de audiovisuais que despertem para a reflexão - Média valorização de audiovisuais que sejam autoexplicativos.

Quadro 3 – Preferências audiovisuais em função dos Estilos de Aprendizagem
Fonte: elaborado pela autora

Com relação à predominância dos estilos, tem-se que: alunos de estilo predominantemente ativo tendem a buscar nos audiovisuais educativos uma forma de interação. Para eles, os audiovisuais precisam conter desafios. Este tipo de aluno tende a não valorizar tanto os materiais autoexplicativos por, possivelmente, entenderem que não implicam desafios. Neste caso, é interessante que se trabalhe com materiais mais reflexivos, que favoreçam o desenvolvimento de novas habilidades nestes alunos, chamando-os a utilizar o desafio para pensar reflexivamente os audiovisuais. A busca de informações adicionais para completar o sentido de um material pode ser um excelente exercício para este tipo de aluno.

Alunos de estilo predominantemente reflexivo aparecem como os mais preocupados com a questão do tempo de estudos. Dadas suas características analíticas, são alunos que têm necessidade de roteiros com histórias mais pausadas e que oferecem tempo para que possam compreender a narrativa e tirar conclusões. Como forma de potencializar outras percepções, já que este estilo apresenta predominância de foco no conjunto, seria importante trabalhar com a observação de detalhes imagéticos e sonoros, bem como a conexão deles com o conteúdo da história. Os alunos predominantemente teóricos, por seu turno,necessitam de materiais audiovisuais mais estruturados, com roteiro explícito. Essa situação é claramente compreendida por seu estilo mais metódico, estruturado e lógico. Para potencializar outras formas de aprendizagem, recomenda-se que estes alunos desconstruam as narrativas e as recontem de outras formas. O docente poderia trabalhar com capítulos dos audiovisuais e pedir que estes alunos o reconstruam com uma lógica semelhante ou inversa.

Finalmente, alunos de estilo predominantemente pragmático, focalizam o conjunto com muita facilidade e buscam sempre a praticidade e a objetividade. Para eles, os audiovisuais educativos serão úteis se puderem apresentar algo que possa rapidamente ser colocado em prática. Entretanto, existem conteúdos que, embora não possam ser colocados em prática rapidamente, são igualmente importantes porque, não raro,ensejam formas de problematização e reflexão da realidade. Para este estilo, seria interessante que se trabalhasse a importância do som e da imagem na construção da narrativa. Nesse sentido, o docente poderia utilizar técnicas de transmutação midiática para explorar a geração de sentido no material estudado. Essas técnicas são compostas de deslocamento do áudio de uma determinada cena para verificação dos sentidos criados com e sem ele, bem como com a inserção de um novo áudio. De forma análoga, pode-se trabalhar com a imagem.

Considerações finais

Compreende-se que os audiovisuais educativos muitas vezes podem ser vídeos que não necessariamente foram produzidos para usos educativos, mas podem ser assim utilizados mediante a estratégia utilizada pelo professor. As potencialidades desses materiais, no entanto, serão atingidas mediante estratégias e, estas sim, são voltadas para cada estilo de aprendizagem. A forma como tais estratégias serão pensadas também merece uma reflexão. Alonso, Gallego e Honey (2007) destacam que existem estratégias que podem potencializar os estilos de aprendizagem menos desenvolvidos e favorecer as possibilidades de aprendizagem dos Sujeitos em diferentes situações. De todas as formas, foi possível destacar alguns parâmetros para a potencialização dos estilos de aprendizagem por meio de materiais audiovisuais. Finalmente, esta pesquisa demonstra que a fronteira entre Comunicação e Educação tende a se tornar cada vez mais tênue diante da complexidade da sociedade contemporânea que exige Sujeitos cada vez mais ágeis, aprendentes e conectados.

Referências

ALONSO, Catalina; GALLEGO, Domingo; HONEY, Peter. (2007). *Los estilos de aprendizaje:* procedimientos de diagnóstico y mejora. Madrid: Mensajero.

GALLEGO, Domingo J.; ALONSO, Catalina, M. ; CACHEIRO, María Luz (Coord.). (2011). *Educación, Sociedad y Tecnología*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

MARCONDES FILHO, Ciro. (2010). *Princípio da razão durante,* vol.III, tomo 5, "O conceito de comunicação e a epistemologia metapórica". São Paulo, Paulus.

MCMILLAN, James H.; Schumacher, Sally. (2011). *Investigación educativa:* una introducción conceptual. 5. ed. Pearson Addison Wesley.

PRENSKY, Marc. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 N. 5, October.

SANTOS, Vanessa Matos dos. (2014). Audiovisuais para a educação a distância: pensando as preferências por meio dos estilos de aprendizagem. *Journal of Learning Styles,* UVV, volume 7, número 13.

SODRÉ, Muniz. (2014). *A ciência do comum:* notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Vozes.

SUBTIL, Maria José; BELLONI, Maria Luiza (2002). Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões do uso dos audiovisuais na escola. In: *A formação na sociedade do espetáculo*. Edições Loyola.

Biografia

Doutora em Educação Escolar pela Unesp / Araraquara –SP, com estágio doutoral no exterior realizado na UNED em Madrid, Espanha. Doutoranda em Meios e Processos Audiovisuais pela ECA – USP. Docente de Telejornalismo do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com atuação também no Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação da mesma instituição. E-mail: vanessamatos@ufu.br e vanmatos.santos@gmail.com