

COMPETENCIAS DIGITALES Y MEDIÁTICAS
PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

— Colección INNTED —

COMPETENCIAS DIGITALES Y MEDIÁTICAS PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

Coordinadores

Manuel Rodríguez López
Rafael García Pérez

Autores

(por orden de aparición)

Rocío Anguita Martínez
José Miguel Gutiérrez Pequeño
Fernando R. Contreras Medina
Juan Carlos Gil González
Francisco Sierra Caballero
María Lozano Estivalis
Aida Sanahuja Ribés
Alicia Benet Gil
Mayte Barba Abad
Carlos Mendiola Hernández
Imelda Hernández Morales
Alejandra Elvía Caballero Ramos
María Del Pilar Elías Salazar
Magdalena de Lourdes Buenfil Mata
María-José Aguilar-Idáñez
Daniel Buraschi
Mírian Raposeiras Roubín
Marcela Iglesias-Onofrio
Daniel Rodrigo-Cano
Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz
Regiane Ribeiro
Joaquim José Jacinto Escola
Nadia Sanzovo
Francisca Angélica Monroy García

COMPETENCIAS DIGITALES Y MEDIÁTICAS PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA.

Ediciones Egregius
c/ Profesor Tierno Galván, 21, 41910 - Camas, Sevilla
www.egregius.es

Diseño de cubierta e interior: Francisco Anaya Benitez

© Los autores

1ª Edición. 2018

ISBN 978-84-17270-53-7

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en el libro, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. Competencias Digitales y Mediáticas para una Ciudadanía Crítica.9	
<i>Manuel Rodríguez López y Rafael García Pérez</i>	
CAPÍTULO I. La construcción de subjetividades de los y las jóvenes hiperconectados: una investigación biográfico/narrativa a través de tecnologías 11	
<i>Rocío Anquita Martínez y José Miguel Gutiérrez Pequeño</i>	
CAPÍTULO II. Competencias mediáticas para una ciudadanía crítica. Una reflexión activa desde el arte y la tecnología 29	
<i>Fernando R. Contreras Medina, Juan Carlos Gil González y Francisco Sierra Caballero</i>	
CAPÍTULO III. La competencia mediática, factor clave en la construcción de la escuela intercultural inclusiva39	
<i>María Lozano Estivalis, Aida Sanahuja Ribés y Alicia Benet Gil</i>	
CAPÍTULO IV. El ejercicio responsable de la ciberciudadanía.....55	
<i>Mayte Barba Abad, Carlos Mendiola Hernández, Imelda Hernández Morales, Alejandra Elvia Caballero Ramos María Del Pilar Elías Salazar y Magdalena de Lourdes Buenfil Mata</i>	
CAPÍTULO V. El Empoderamiento Comunicacional como estrategia innovadora en Alfabetización Mediática 69	
<i>María-José Aguilar-Idáñez y Daniel Buraschi</i>	
CAPÍTULO VI. Incidencia de la mediación en el consumo de la programación televisiva infantil 89	
<i>Mirian Raposeiras Roubín</i>	
CAPÍTULO VII. Orbitados.com: orientación profesional y competencia digital en la universidad 107	
<i>Marcela Iglesias-Onofrio y Daniel Rodrigo-Cano</i>	
CAPÍTULO VIII. Os Documentos oficiais da área de Relações Públicas e a inserção do digital no curso: um estudo no curso de RP de Londrina 127	
<i>Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz, Regiane Ribeiro y Joaquim José Jacinto Escola</i>	
CAPÍTULO IX. A profissionalização docente em tempos de web 2.0 . Uma proposta didático-pedagógica 145	
<i>Nadia Sanzovo y Joaquim José Jacinto Escola</i>	
CAPÍTULO X. Exploración de las habilidades y estrategias de aprendizaje que presen- tan los estudiantes de educación dentro del marco europeo 167	
<i>Francisca Angélica Monroy García</i>	

INTRODUCCIÓN

COMPETENCIAS DIGITALES Y MEDIÁTICAS PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA.

Esta publicación recoge contribuciones que presentan iniciativas, propuestas y reflexiones sobre las nuevas alfabetizaciones que se muestran significativas en la actualidad para el ejercicio de una ciudadanía crítica. Es también objeto de este simposio analizar el impacto de nuevas formas de comunicación propiciadas por dispositivos tecnológicos en la “Educación para una Ciudadanía Crítica”. Por ello, uno de sus propósitos principales es visualizar y poner en valor metodologías y prácticas educativas que sirven para educar en una ciudadanía crítica a través del desarrollo de habilidades y competencias digitales y mediáticas.

Específicamente, abarca desde la educación primaria hasta la universitaria, siendo también de especial relevancia la formación de profesionales de la educación en estas competencias. Un aspecto clave para la innovación y mejora educativa es la formación del profesorado en competencias digitales y mediáticas para afrontar su actividad docente en este nuevo escenario de una educación líquida, abierta y flexible, lo que implica múltiples habilidades instrumentales, cognitivas, comunicativas y emocionales, entre las que destaca la empatía virtual como competencia digital.

Las nuevas alfabetizaciones, que se muestran necesarias para ejercer una ciudadanía plena, participativa y crítica, está suponiendo toda una revolución social que implican nuevos desafíos para la educación formal que debe repensar contenidos, metodologías, estrategias y prácticas para responder a las nuevas demandas de la sociedad digital. Por ello y de forma específica, nos interesan aportaciones sobre las nuevas ecologías del aprendizaje humano, indagando en los mecanismos y nuevos lenguajes de la comunicación mediática digital y en los procesos de Alfabetización Digital para la participación y el compromiso en las comunidades virtuales, aspectos que contribuyen a combatir las brechas digitales, aumentando la inclusión digital y la participación ciudadana en la Sociedad del Conocimiento.

Esta aportación es fruto de un proceso de diálogo e intercambio de experiencias y prácticas con el fin de impulsar nuevos modelos y metodologías para desarrollo de competencias digitales y mediáticas. A grandes rasgos, recogemos reflexiones acerca de temáticas como:

- Metodologías innovadoras para la alfabetización digital y mediática.
- Prácticas y experiencias para la inclusión digital y empoderamiento social.
- Ciudadanía y Participación Digital activa en la Sociedad del Conocimiento
- Análisis de las Brechas Digitales y estrategias para su reducción.
- Nuevas ecologías de aprendizaje para el desarrollo de competencias digitales
- Alfabetización Mediática para la nueva Ecología Virtual
- Formación de profesionales de educación en la ciudadanía digital crítica
- Desarrollo de contenidos y aplicaciones para la educación ciudadana crítica
- Formación en competencias tecnológicas básicas a grupos en riesgo de exclusión
- Nuevas herramientas para la evaluación de competencias digitales y mediáticas

Manuel Rodríguez López

Rafael García Pérez

CAPÍTULO I

**LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES DE
LOS Y LAS JÓVENES HIPERCONECTADOS:
UNA INVESTIGACIÓN
BIOGRÁFICO/NARRATIVA A TRAVÉS DE
TECNOLOGÍAS***

Dra. Rocío Anguita Martínez

Dpto. Pedagogía. Univ. Valladolid, España

Dr. José Miguel Gutiérrez Pequeño

Dpto. Sociología. Univ. Valladolid, España

Resumen

Estamos asistiendo a una serie de fenómenos asociados con la emergencia de las redes sociales y el desarrollo de dispositivos móviles inteligentes, uno de cuyos efectos puede ser el cambio en las relaciones mutuas entre los seres humanos y la tecnología, esto es, la forma en que las personas viven la experiencia mediadora de la hiperconectividad. Una de las cuestiones que tiene cada vez mayor presencia en la investigación científica es el de la construcción de la identidad en la sociedad-red a través del análisis de las posibilidades de proyectar nuestra propia imagen con las tecnologías digitales.

El objetivo de la investigación realizada es indagar acerca de cómo la construcción de la realidad y conformación de la identidad se hayan informadas y mediadas por procesos vinculados a los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las redes sociales en un grupo de jóvenes universitarios a través de una indagación biográfico-narrativa. El proceso de investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2015/16 en el marco de dos asignaturas pertenecientes al Grado de Educación Social en la Universidad de Valladolid.

En los primeros resultados hemos podido analizar cómo los y las jóvenes de nuestro estudio construyen sus propias identidades y subjetividades mediadas y remediadas por los medios digitales en diferentes sentidos, algunos contradictorios y otros complementarios, pero que marcan claramente sus relaciones y su conformación como sujetos del siglo XXI.

Palabras claves

Identities mediáticas, Jóvenes, Sociedad Aumentada, Ecología de Medios

* Resultados parciales de la investigación Ecologías del Aprendizaje en Contextos Múltiples (EDU2014-51961-P), financiada por el MINECO, Plan Nacional I+D+I.

Introducción

Una de las cuestiones que está teniendo cada vez mayor presencia en la investigación es el de la construcción de la identidad en la sociedad-red (Crovì Druetta, 2013; Davies, 2016), siendo de extraordinaria importancia hoy examinar cuáles son los cambios producidos en los procesos de creación y recreación identitaria en la era digital teniendo en cuenta la mediación tecnológica (Connolly, 2016). Los temas, problemáticas, estudios e hipótesis avanzadas en este campo son muy diversos.

El entramado tecnomediático en el que se hallan inmersos las y los jóvenes hiperconectados (Palfrey & Gasser, 2013) nos remite a un buen número de acciones que van desde el envío de correos electrónicos y mensajes de texto, participación en redes sociales, utilización de dispositivos multimedia, seguimiento y desarrollo de múltiples páginas, portales y blogs, etc. Cada una de estas prácticas nos remite a la posibilidad de comprender las tecnologías digitales en su capacidad mediadora para crear y mantener vínculos afectivos (Linke, 2014) y movilizar sentimientos pensamientos e ideas (Wood, Bukowski & Lis, 2016).

Estos diversos usos y prácticas y su papel en la redefinición constante en la subjetividad de los individuos hace que podamos hablar de las tecnologías digitales en tanto tecnologías del yo (Foucault, 1990) que permiten a las personas efectuar ciertas operaciones sobre sí mismas (en interacción con otros u otras) y constituirse en sujetos éticos que también se dotan de una moral para vivir, de una estética de la existencia individual y colectiva (Fisher, Boland & Lyytinen, 2016).

Algunos trabajos refieren a las oportunidades que ofrecen tales contextos para la configuración de personalidades que de modo performativo “se escriben” en entornos online de interacción y cultura participativa (Jenkins, Ito & Boyd, 2015) y cómo las y los usuarios de los *social media* comienzan a evolucionar hacia posiciones más autoexigentes respecto de sus huellas digitales y la imagen que ofrecen en redes y plataformas sociales.

También encontramos investigaciones que alertan de las complejas y a menudo ambiguas relaciones entre lo público y lo privado en el contexto de los medios de comunicación social y de la sociedad digital (Lasén, 2012). La conectividad constante a través de espacios en la red tales como webs, portales y redes sociales, blogs, etc., hace que las y los jóvenes deban modular permanentemente su intimidad (Boyd, 2012) en un entorno de fronteras difusas entre quienes consideramos cercanos y quienes consideramos extraños, qué información consideran susceptible de ser compartida de forma pública y cuál debe quedar circunscrita al ámbito de la privacidad, etc., obligándoles a asumir cada vez una mayor conciencia respecto de la necesidad de negociar, gestionar o modificar dichos procesos de interacción y comunicación (Madden, 2012) como forma de configurar una intimidad privada

o pública (Zafra, 2010), mediatizadas ambas por todos estos procesos y entramados en red.

En todo caso, estas complejas relaciones de lo público y lo privado en el marco de conexiones permanentes y ubicuas integradas en teléfonos inteligentes y redes sociales dejan paso a la constitución de una intimidad constituida como intimidad aumentada (Reig, 2012; Tello, 2013) o extimidad (Sibilia, 2012), que en buena medida responde a las exigencias contemporáneas de revalorización de una visualidad (Hjorth & Pink, 2014; Parry, 2015) donde los individuos encuentran oportunidades para la autoexpresión personal y el reconocimiento simbólico.

Pero podemos hablar de la reproducción mercantil de la e-imagen en el contexto del capitalismo posfordista (Brea, 2010) que responden a una sociedad de control (Jay & Ramaswamy, 2014) en la que registros textuales y observaciones, imágenes o mensajería instantánea almacenados en redes como Instagram, Twitter o Facebook, etc., forman parte de un proceso de disciplinamiento mutuamente asegurado por los individuos hiperconectados (Jarvis, 2011; Holmes, 2014) pero experimentado diferencialmente según clase social, etnia o género (Nakamura, 2013).

Objetivos Generales

Los objetivos que nos planteábamos en esta investigación, en un plano más amplio, tenían que ver con dos procesos:

- Por un lado, explorar los condicionantes socioculturales de la construcción de la realidad y conformación de la identidad se hayan informadas y mediadas por procesos vinculados a los medios de comunicación, las tecnologías digitales y las redes sociales.
- Por otro, investigar a través de los procesos de co-construcción y co-análisis de los relatos tecnobiográficos y sus significados las identidades mediáticas de los y las jóvenes universitarios, así como las identidades mediatizadas.

Metodología

El marco metodológico que hemos utilizado para la realización de la investigación ha sido el estudio de casos (Stake, 1998; Simons, 2011). Tal y como se puede ver en el Gráfico I, la estructura del estudio de casos nos ha permitido abordar la indagación sobre un caso concreto, las tecnobiografías, como una unidad de análisis que tiene sentido en sí misma, a la vez que nos permite diferentes aproximaciones al problema de estudio, como veremos a continuación.

El estudio se realizó en el marco del Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid, concretamente en dos localizaciones y cursos diferentes: (i) Facultad de Educación de Palencia (4º curso, asignatura optativa denominada Medios de Comunicación Social); (ii) Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid (1º curso, asignatura básica denominada TICs aplicadas a la Educación), durante el curso 2015/16. En total, estuvieron implicados en el proceso 53 estudiantes, 44 chicas y 9 chicos.

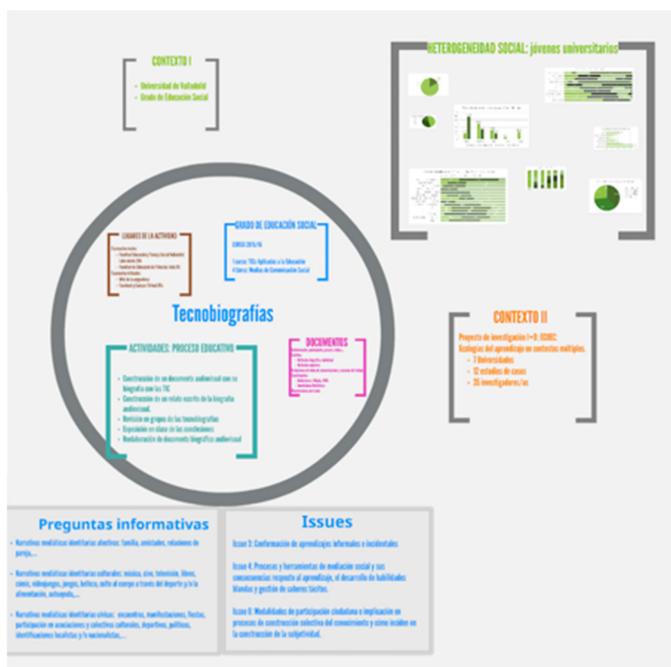


Gráfico I. Diseño del estudio de casos

Nuestro enfoque de investigación es claramente narrativo-biográfico, ya que nuestro foco de atención está puesto en explorar las experiencias y la construcción de los propios conocimientos en diferentes planos por parte de los y las jóvenes con los que hemos investigado (Bolívar, 2002; Rivas, 2014). En este marco, nuestra perspectiva no podría ser otra que centrada en los procesos descriptivos y el enfoque cualitativo,

No obstante, la perspectiva etnográfica que usamos tiene que ver con los desafíos que propone internet y su uso, tanto como herramienta de investigación como objeto de conocimiento (Ardévol, Estalella y Domínguez, 2008). La etnografía virtual tiene en cuenta una serie de elementos novedosos que añade internet a la investigación tales como (Hine, 2004) el ser "multi-local", al permitir considerar la comunicación analógica y digital

como dos caras de una misma vivencia y, por ello, ser fluida, móvil, cambiante y dinámica, para permitir entender las relaciones entre lo virtual y lo presencial. Por ello mismo, también obliga a los y las investigadores a entender y vincularse con la tecnología que se está analizando y a empatizar con las formas de relación que propician estas tecnologías.

En el caso concreto que presentamos, la vivencia virtual y la real se han ido dando la mano constantemente, ya que todas las producciones realizadas por los y las jóvenes, tanto en formato audiovisual como en formato textual, se han realizado en formato digital. Además, ellos y ellas han expuesto su reflexión biográfica analizando sus recorridos y usos de diferentes espacios virtuales: redes sociales, webs, blogs, chats,... mezclando sus apreciaciones y vivencias entre la vida analógica y presencial. También hemos podido trabajar de forma presencial en las clases a través de los grupos de trabajo creados en el aula.

Los instrumentos y fuentes de datos de investigación utilizados para realizar este estudio de casos responden a la complejidad de la etnografía digital, como no puede ser de otra manera:

- Observaciones de aula: En las dos aulas donde se ha desarrollado la investigación ha habido un observador externo, otro investigador del grupo, que ha realizado observaciones sobre la dinámica de trabajo en el aula de los y las jóvenes en el proceso de realización de las tecnobiografías.
- Cuestionarios: a comienzos de curso hicimos la pasación de dos cuestionarios: uno validado de Ballesteros y Megías (2015) para conocer cuál era el perfil de los jóvenes con los íbamos a investigar y otro sobre Usos e Identidades Mediáticas elaborado por el equipo para esta investigación.
- Tecnobiografías: son las producciones audiovisuales que han ido realizando los y las estudiantes (powerpoints, videos, prezzis,...) junto con los textos reflexivos sobre las mismas.
- Comentarios y recomendaciones realizadas por escrito a las tecnobiografías entre los grupos de estudiantes en un proceso de revisión P2P.
- Grabaciones en video: todos los procesos de presentación y puestas en común en las clases de los trabajos de los estudiantes han sido grabados en video.

Las dos formas fundamentales de análisis utilizadas con todos los datos recogidos han sido:

- Por un lado, el mapeo conceptual de las representaciones gráficas y audiovisuales: ya que constituyen un medio para proceder a la

representación de conocimientos de forma visual. Con ello incorporamos a los y las participantes en la interpretación de los datos, observando si las representaciones gráficas y visuales elaborados reflejan adecuadamente los análisis desarrollados por aquellos/as.

- Por otro, usamos el análisis del discurso como procedimiento de análisis de materiales textuales que nos permitan comprender los discursos producidos en el seno de dispositivos utilizados en esta investigación tales como los textos reflexivos y los comentarios elaborados colaborativamente.

Resultados

El mundo digital está mediando y remediando la experiencia de los y las jóvenes y es un elemento clave en su construcción subjetiva. Hemos visto cómo manejan la vida privada y pública en estos contextos, pero estas mediaciones van mucho más allá. El gran desarrollo tecnológico ha permitido que los y las jóvenes utilicen la tecnología para generar nuevas estructuras de comunicación. En nuestro estudio destacan que, aunque les gusta estar con sus amigos y amigas cara a cara, la tecnología les permite hacer y mantener la amistad.

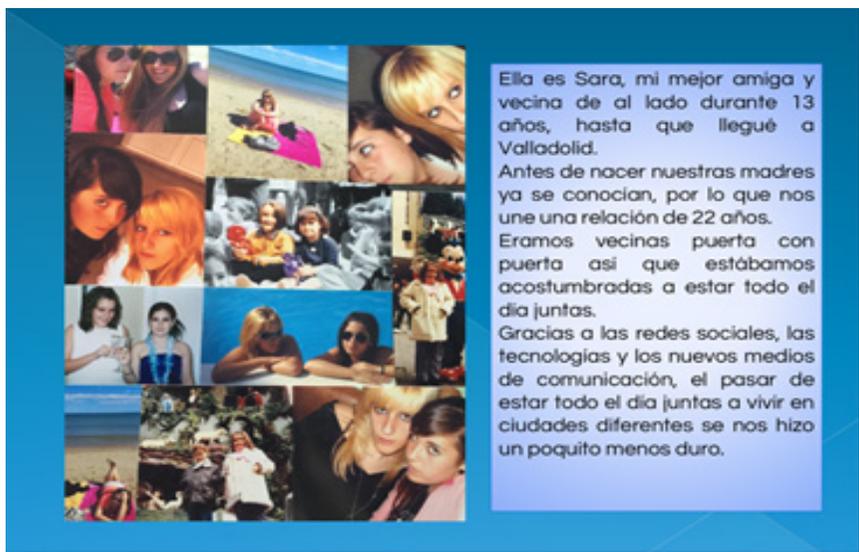


Gráfico II. A4Va

La mediación de las tecnologías en la vida de los jóvenes es percibida por ellos y ellas de forma contradictoria. Por un lado, les permite acceder a todo tipo de información y no se cuestionan las exigencias o requisitos que impone la red.

Creo que hoy en día estamos demasiado inmersos en las tecnologías, en los móviles, ordenadores, tablets, etc, y no nos damos cuenta realmente de lo que ocurre a nuestro alrededor, en la vida real [...] En el siglo en el que vivimos es indispensable estar al tanto de las nuevas tecnologías si no queremos quedarnos obsoletos (A8Va)

Por otro lado, intentan tomar distancia del impacto de estas tecnologías en sus propias vidas, o bien porque ha sido positivo a nivel individual en ciertos momentos:

Lo que ha supuesto las tecnologías a lo largo de mi vida además de lo que esto me ayudó a elegir lo que quería estudiar en un futuro. Me ayudó a elegir mi carrera además de ayudarme en mi día a día (A13Va)

O bien porque sienten que ellos y ellas tienen instrumentos de control que hacen que no les impacte en sentido negativo:



Gráfico III. A8Va

Aunque también reconocen que las tecnologías tienen un fuerte componente de vigilancia y control:

Soy muy consciente de la importancia de las redes sociales y de la publicidad que en ella sale, pues además me parece algo excesivo y molesto. Muchas veces puedes sentirte hasta espiado/a, pues igual miras unas botas para comprarte, o un sofá y posteriormente te salen anuncios de eso que justamente buscas (Cuestionario de Identidades Mediáticas_A1Pa)

Añoran la comunicación offline, incluso hablan de enseñar a los y las jóvenes a relacionarse sin el uso de la tecnología, pero dejar de usarla supondría un caos en sus vidas.



Gráfico IV. A3Va

El móvil es el gran mediador de la vida de los jóvenes en la actualidad, ya que lo emplean para todo tipo de tareas como comunicarse con los amigos, escuchar música, ver películas, etc. sin pensar en la necesidad y el precio de la conexión a Internet.

Los móviles, ya que ahora mismo no podría vivir sin él ya que lo utilizo para todo, para comunicarme con mis amigas, para leer y en muchos casos para ver películas o series (A1Va)

Las tecnologías digitales median las relaciones sociales de forma que muestra la ilusión de inmediatez, de la cultura del “aquí y el ahora”, se trata de una idea vinculada al concepto de des-sublimación represiva, del goce posmoderno.

Recibir una contestación a tu carta suponía una gran alegría, mientras que la demora te ponía “nerviosa”. Algo parecido a lo que sucede actualmente con los mensajes de la aplicación Whatsapp u otras aplicaciones similares, solo que ahora nuestra paciencia ha disminuido, todo es mucho más rápido e instantáneo y creo que esto puede afectar demasiado a nuestra capacidad para esperar (A1Pa)

Promueven un aprendizaje desvinculado del cuerpo, el uso de los medios digitales desde concepciones descorporeizadas y vínculo con el tema de las culturas prefigurativas:

Pues en mi generación las canciones las aprendías porque tu madre o tu abuela te las cantaba y ahora en la actualidad lo que utilizo para que mi hija las aprenda son los medios, pues las canciones infantiles se las

pongo en un medio digital como el ordenador o el teléfono móvil utilizando la página del youtube (A2Pa)

En el plano individual, para nuestros jóvenes el papel mediador de las autofotos e imágenes es fundamental. Gracias al desarrollo de las cámaras digitales, su inclusión en los teléfonos móviles y su convergencia con las nuevas aplicaciones sociales de la Red, donde las imágenes adquieren un protagonismo creciente, el autorretrato ha pasado de ser una práctica minoritaria a generalizarse como forma de presentación y representación personal



GráficoV. A5Va

La importancia del compartir la intimidad privada en el contexto de lo íntimo, pero que a la vez que nos acerca nos distancia, pues privilegiamos el encuentro a través de los medios y menos a través de nuestros cuerpos, en el espacio público:

No solo lo hago con la intención de guardar los recuerdos, sino que también lo hago con el propósito de que el resto de personas compartan y vivan conmigo más de cerca el crecimiento y la evolución que está sufriendo mi hija. Los medios me dan la oportunidad de poder compartir en el instante con otras personas que se encuentran en otro lugar cada momento (A2Pa)

La red potencia y activa los vínculos entre historia y cultura, remediando también la experiencia individual:

Es también curiosa la manera en que se vende la cultura y sus productos, sin ir más lejos yo al seleccionar la imagen para hablar de mi pueblo, [...] he escogido una foto donde aparece el antiguo ayuntamiento de la loca-

lidad, que en la actualidad es inexistente pues fue derribado para construir uno nuevo. Sin embargo, para mí, siempre será una imagen representativa de mi pueblo (A1Pa)

A pesar de ello, los y las jóvenes tienen dificultades para percibir los medios digitales como remediadores de su propia experiencia:

Cuando se acude a la fiesta de un lugar, en este caso las fiestas del barrio del XX, se intenta plasmar los momentos que se viven en fotografías que [...] son compartidas en las redes sociales con la intención de que el resto de personas conozcan estas fiestas, pero sobre todo se realizan con la finalidad de que las demás personas sepan a los acontecimientos a los que se acuden y como se disfrutan y con quién compartes estos momentos (A2Pa)

También se advierte el uso performativo de los medios para “construir percepción de la realidad”, en este caso, del pueblo de donde uno/a proviene:

No me había parado a pensar por qué siempre que hablo o enseño mi pueblo, escojo la foto más bonita, o la que más nieve tiene. Esto lo hacía por inercia, pero ahora reflexionándolo, lo hago para demostrar con una foto que digo la verdad, cuando digo que es pequeño, que está entre las montañas, que es precioso o que nieva muchísimo. También es para incitar su visita, que se visibilice y que no quede en el olvido (A6Pa)

Igualmente, la mediación digital ayuda a construir la identidad pública de los y las jóvenes. Ellos y ellas tienen muy claro que es necesario cuidar la imagen pública en los medios y las redes, ya que afecta a nuestra “presentación del yo”, así que realizan “una exposición autocontrolada, contenida”:

Con respecto a si las tecnologías afectan o no a nuestra autoimagen, considero que sí, dado que tendemos a cuidar mucho nuestra imagen en las redes sociales, o si colgamos una foto en una red hay quien depende mucho del éxito que produce queriendo ser popular y conseguir muchos “me gusta” (A7Pa)

Esta estrategia se relaciona con el concepto de “ideal del yo”, estableciendo un claro vínculo con la idea de las identidades nómadas y en movimiento frente a una idea mitificada respecto de una identidad esencial:

Existe otro fenómeno asociado a este tema que es el de la “identidad deseada”. Creo que a través de las redes sociales las personas se crean una identidad que difiere de la propia real, creando una imagen muy diferente (tanto física como psicológica) de la que es en realidad, ¿de forma consciente o inconsciente? (A1Pa)

Se pueden construir identidades virtuales en múltiples sentidos y todas ellas valiosas, aunque algunas “no se correspondan a la vida offline”

Ahora creamos partes de nuestra historia, o más bien, recreamos parte de nuestra historia, además idealizamos, exageramos, ocultamos... creo

que muchas veces nos engañamos a nosotros/as mismos/as y al resto de personas (A1Pa)

Pero muchas veces se equipara información que circula con la red de con lo que uno es, con su identidad.. Se producen algo así como “espejismos identitarios”:

En mis redes sociales, se muestra lo bonito de mi vida, como creo que es evidente, no voy a mostrar lo feo que tanto me atormenta, para eso ya lo vivo yo (A7Pa)

Los y las jóvenes son conscientes de lo que ocultan y lo que muestran las tecnologías digitales, saben lo que ocurre, quién nos manipula, pero no pueden salir de ese círculo porque ansían estas tecnologías en la que ubicar su experiencia, las “necesitan”:

No estamos informados/as de todo el uso real que se hace de nuestras imágenes a través de empresas que las utilizan para recabar información de los gustos y preferencias de la gente para poder vender productos (A1Pa)

En el complejo puzzle de la construcción de las subjetividades y las identidades, hay un discurso bien asentado sobre el impacto de las tecnologías digitales en la pérdida cognitiva y de habilidades, fundamentalmente las relacionadas con la escritura y el lenguaje escrito:

Creo que existe una “acomodación” a la hora de escribir, ahora nos da más pereza ponernos a escribir una carta, en nuestro diario, los apuntes de clase... se está perdiendo bastante la escritura manual y esto conlleva la pérdida o la falta de entrenamiento, y las capacidades asociadas a esta acción; capacidades físicas y cognitivas (A1Pa)

Los y las jóvenes tienen una clara conciencia de una pérdida de la calidad lingüística a través de las redes sociales, pero también existe una mitificación de la historia pasada en relación a la expresión y comprensión orales y escritas



Gráfico VI. A9Va

Se observa una construcción de identidades dependientes, por ejemplo, con respecto a las mujeres. La dependencia que les ocurre off-line, se vuelve a reproducir on-line, estando siempre al servicio de los demás y considerándonos desde la mirada de los demás, no desde la propia.

Siempre suelo estar pendiente del móvil para enterarme de lo que dicen mis amigos o para responder cuanto antes a alguien (A2Va)

También observamos la construcción de la identidad y la autonomía de los y las jóvenes a través de la posesión y uso de un dispositivo

El tener móvil hizo que pudiera salir sin mis padres, hasta entonces nunca me dejaron salir mucho... significó mucho pues necesitaba tener un poco de independencia y poder vivir un poco mi vida (A15Va)

Igualmente podemos constatar el carácter terapéutico y “sanador” de los medios digitales con un papel de reforzador de los vínculos, como reguladores de los estados de ánimo, como antídoto contra la soledad:

Cuando hago trabajos con mis amigas, para desestresarnos nos hacemos fotos deformadas con el photobook. Es una “terapia” muy buena que a parte de hacernos pasar un buen rato hace que reforzemos nuestros vínculos y que aprendamos a reírnos de nosotras mismas. Además siempre que las veo me suben el ánimo (A5Pa)

El vínculo social que se genera a través de la tecnología también sirve para combatir el aislamiento y buscar el reconocimiento social del entorno:

Con los medios de comunicación también se pueden establecer vínculos sociales. Desde mi experiencia, de momento mantengo mis vínculos sociales de siempre, hablo con mis amigas, familia, compañeras de clase...pero hasta ahora no establecido ningún vínculo nuevo a través de las redes [...] Para mí, los medios de comunicación me han ayudado a mantener un vínculo más estrecho con mis amigas, así poder mantenernos siempre en contacto de una forma más rápida (A6Pa)

Por contra, también existe la visión de una retórica misticista de que son los medios digitales los que ponen en peligro el vínculo social, las relaciones familiares...

Lo que también es cierto es la distancia que sentimos con nuestro alrededor simplemente por eso, por querer estar enterados de todo a cada instante sea con la familia, amigos, en clase...



Gráfico VII. A9Va

Las tecnologías digitales no parecen haber mutado esencialmente el vínculo social y las relaciones intergeneracionales tal y como las hemos entendido hasta ahora, donde la generación mayor enseña y transmite sus conocimientos a la más joven:

Mi familia siempre ha jugado un papel muy importante en éste ámbito. A mis hermanos y a mí siempre nos han enseñado a utilizarlas con moderación, y muchas veces mi padre también nos ha enseñado a utilizar algunos programas Office (A2Va)

Aunque también reconocen que, en algunos casos, son los hijos e hijas los que están enseñando a usar determinadas tecnologías a las generaciones mayores:

En este aspecto los métodos de aprendizaje han cambiado porque son los jóvenes los que enseñan a la gente más adulta. En mi caso cuando mis padres y mis tíos empezaron a tener WhatsApp, los domingos era una revolución. Antes y después de comer era tiempo de dudas y cómo se hace esto, cómo mando esto y si me sale esto qué hago... así con cada uno e íbamos aprendiendo unos de otros. (A6Pa)

Discusión y conclusiones

Los procesos de identificación que realizan las y los jóvenes universitarios hiperconectados operan sobre una falsa dicotomía entre lo que denominaremos como identidades reales versus identidades fingidas. En el trabajo empírico realizado parece revelador cómo se hace equivaler lo que soy con lo que me ocurre fuera de la ventana de los dispositivos tecno-mediáticos (sobre todo, cuando hablamos del caso de las redes sociales), mientras que dentro de la pantalla parece que asumen que viven algo así como una experiencia virtual, reproduciendo un ideal mistificador que contrapone Lo Real con Lo Virtual (Levy, 1999) y que en última instancia impide ver las redes hipermediadas en su carácter performativo, en tanto oportunidades de construcción de proyectos (personales, sociales, políticos, etc.).

Incorporarse a las redes y tecnologías digitales hiperconectadas implica para el colectivo de jóvenes universitarios estudiados cuidar también su imagen online de forma autocontrolada y contenida, exponiendo qué enseñar y qué no enseñar, pues entienden y perciben que de esto depende, en buena medida, su propia “presentación del Yo”. Sin embargo, esta preocupación por la autoimagen se hace equivaler con la idea de “conservar la máscara” (Gimbert, 2011), haciendo entonces de las tecnologías digitales instrumentos que sirven a tal fin, en contra de lo que a veces se suele denunciar por los medios de comunicación o forma parte del discurso mayoritario de la opinión pública. Frente a la identidad nómada (Braidotti, 2000; Preciado, 2002) que permite la experimentación y travestismo de la

autoimagen, se impone aquí una identidad fija, sedentaria en la que el juego proyectivo es más bien controlado.

Llegados a este punto, hemos de apuntar un asunto no menos crucial en el análisis realizado, y es el hecho de que tanto esta gestión de la intimidad como las exigencias de pantallas conectadas a una visibilización permanente de la mirada nos remite a mencionar el papel que ocupan las tecnologías digitales en tanto Tecnologías Del Yo Activo (Foucault, 1990; Lasén, 2012), que convierte al individuo hiperconectado en un “empresario de sí mismo”, un agente que debe asumir de forma autoconsciente y reflexiva su experiencia de interacción digital en el marco de una sociedad fluida en la que saber qué, cómo y cuándo mostrar/decir/contar.

El entramado cultural tecnodigital establece lo que denominaremos como un proceso de destitución subjetiva (Zizek, 1999) y de extimidad (Sibilia, 2012), por el cual las personas que colocan mensajes, comparten fotos y vídeos (ya sean éstos considerados más íntimos o no) trasladan al “afuera” del ecosistema digital, en lo externo de la Red, una especie de intimidad aumentada donde los individuos se consagran en formas de experimentación narcisista que, bajo formas aparentemente de exhibición posmoderna del goce, pretenden enmascarar o invisibilizar las huellas de una presencia íntima o afectada.

Sin embargo, esta construcción de la extimidad como intimidad aumentada parece ser también el reflejo de una maquinaria capitalista cuasi-totalitaria que obliga a las y los jóvenes de nuestro estudio de estar siempre conectados, so pena de caer en la invisibilización y exclusión social. Así lo vemos en el papel que juegan los dispositivos como WhatsApp, convirtiendo el acto comunicativo inter pares en una especie de obligación por parte del usuario de estar conectado de forma permanente, cuando no en el único medio y espacio en el que desarrollar los vínculos de amistad. Quizás esto debemos confrontarlo con tendencias sociológicamente emergentes, aunque aún minoritarias, que apuestan por la idea de individuos que “desaparecen de sí mismos” (Le Beton, 2016), precisamente como condición de supervivencia personal frente a esta especie de constante y supervisada hipervisibilización.

Si hace algunos años Winocur (2009) se planteaba la posibilidad de comprender antropológicamente el fenómeno de los aparatos celulares como una respuesta frente a la incertidumbre y la soledad que experimentara el náufrago Crusoe – características de la crisis de la sociedad capitalista neoliberal – hoy quizás debiéramos pensar a la luz de nuestro estudio la pregunta de si Robinson Crusoe ha forzado su propio naufragio, garantizando unos mínimos de privacidad, anonimato, invisibilidad, etc., como antídoto frente a esta sociedad patológicamente hiperconectada.

En la línea de una gestión óptima de la privacidad en la presentación y exhibición de su Yo digital, las y los jóvenes universitarios parecen también asumir que las diferencias entre la privacidad de tipo analógica y los asuntos relacionados con la intimidad aumentada (Wincour, 2012). Esta idea nos remite a la evolución de las especies mediáticas (McLuhan, 1996), pues las posibilidades de jugar con una u otra “intimidad” tienen que ver también con las diferencias materiales entre las tecnologías analógicas, el espacio mediático hipermediado y los dispositivos/redes sociales tecnodigitales.

En realidad, y a la luz de la investigación generada con las tecnobiografías, vemos cómo en ellas queda reflejado el dilema del régimen escópico de visibilidad/invisibilidad de la e-imagen (Brea, 2010; Jay, 2007) en la que, por un lado, podemos reconocer en las producciones digitales de las y los estudiantes el valor que tiene la imagen para la economía de circulación de bienes simbólicos en el capitalismo digital (visibilidad); mientras que en su dimensión de archivo, estas imágenes parecen recuperar y retornar a regímenes escópicos anteriores en los que la imagen-materia en tanto “documento” unas veces parece que se integra y otras se excluye de dicho proceso (invisibilidad).

Por último, también consideramos que toda esa serie de discursos que son repetidos acerca de los peligros de las adicciones, la pérdida de intimidad, la recuperación de la comunicación “cara a cara” o los problemas asociados con el hiperconsumo, mantienen un sustrato común: la reproducción de un cierto ideal “comunitarista” (Marinis, 1999) característico históricamente de la crisis del orden social postliberal (Castel, 1998). En todos estos discursos generados por las y los jóvenes universitarios detectamos una cierta estructura ideológica fundamental que les sirve de justificación, algo que les garantice la estabilidad, la verdad y las expectativas sociales y personales truncadas por un capitalismo global incapaz de generar procesos orgánicos y de integración social, pero que además ha denegado toda responsabilidad de hacerlo.

Referencias bibliográficas

- Ardévol, E.; Estalella, A.; Domínguez, D. (2008). *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Donostia: Anjulegi Atropolfia Elkartea.
- Bolívar, A. (2002). ¿De novis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26.
- Boyd, D. (2012). Networked Privacy. *Surveillance & Society*, 10(3/4), 348-350.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos Nómadas. Corporización y Diferencia Sexual en la Teoría Feminista Contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Brea, J. L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Madrid: Akal.
- Castel, R. (1998). Del postliberalismo al neoliberalismo. En AA. VV. (Comp.). *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 404-416). Madrid: Endymion/La Piqueta.
- Connolly, I. (2016). Self and identity in cyberspace. En I. Connolly, M. Palmer, H. Barton, & G. Kirwan (Eds.) *An introduction to cyberpsychology* (pp. 45-57). New York: New York: Routledge.
- Crovi Druetta, D. (2013). Matrices digitales en la identidad juvenil. En F. Sierra Caballero (Ed.). *Ciudadanía, tecnología y cultura: nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 211-232). Barcelona: Gedisa.
- Davis, J. L. (2016). *Identity theory in a digital age. New directions in identity theory and research*. New York: Oxford.
- Fisher, M., Boland, R., & Lyytinen, K. (2016). Social networking as the production and consumption of a self. *Information and Organization*, 26(4), 131-145.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gimbert (2011). La tribu informática. Identidades y máscaras en Internet. *Revista de Estudios de Juventud*, 92, 123-131.
- Hjorth, L., & Pink, S. (2014). New visualities and the digital wayfarer: Reconceptualizing camera phone photography and locative media. *Mobile Media & Communication*, 2(1), 40-57.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.

- Holmes, B. (2014). *La personalidad potencial: Transubjetividad en la sociedad de control*. Recuperado de: <http://tinyurl.com/5tyg333> [Recuperado: 25/02/2011].
- Jarvis, J. (2011). *Public Parts: How Sharing in the Digital Age Improves the Way We Work and Live*. New York: Simon & Schuster.
- Jay, M. (2007). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Jay, M., & Ramaswamy, S. (Eds.). (2014). *Empires of vision: A reader*. Duke University Press.
- Jenkins, H.; Ito, M.; Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press
- Lasén, A. (2012) Autofotos. Subjetividades y Medios Sociales, En García-Canclini, N. y Cruces F. (eds.) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música* (pp. 243-262). Madrid: Ariel.
- Le Beton, D. (2016). *Desaparecer de sí*. Madrid: Siruela.
- Levy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?*. Barcelona: Paidós.
- Linke, C. (2014). TIC, movilidad y el cambio en la comunicación diaria dentro de las relaciones de pareja. A. Lasén, E. Casado (eds.). *Mediaciones tecnológicas. Cuerpos, afectos y subjetividades* (pp. 37-54). Madrid: CIS-Universidad Complutense de Madrid.
- Marinis, P. (1999). La espacialidad del ojo miope (del poder). Dos ejercicios de cartografía postsocial. *Archipiélago*, 34/35: 32-39.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Madden, M. (2012). *Privacy management on social media sites*. Recuperado de <http://pewInternet.org/Reports/2012/Privacy-management-on-social-media/Summary-offindings.aspx> [Recuperado: 25/04/2017]
- Nakamura, L. (2013). *Cybertypes: Race, ethnicity, and identity on the Internet*. New York: Routledge.
- Palfrey, J. G., & Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Ediciones Deusto.

- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis*, 7 (14), 99-112.
- Sibilia, P. (2012). *La intimidad como espectáculo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tello, L. (2013). Intimidad y «extimidad» en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. *Comunicar*, 21(41), 205-213.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI Editores/UAM.
- Winocur, R. (2015). La exhibición de la intimidad como estrategia de inclusión social entre los jóvenes y adolescentes. *Entretextos*, 7 (19), 1-7
- Wood, M. A., Bukowski, W. M., & Lis, E. (2016). The digital self: How social media serves as a setting that shapes youth's emotional experiences. *Adolescent Research Review*, 1(2), 163-173.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber) espacio y (auto) configuración del yo*. Madrid: Fórcola.
- Zizek, S. (1999). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO II

**COMPETENCIAS MEDIÁTICAS PARA UNA
CIUDADANÍA CRÍTICA. UNA REFLEXIÓN
ACTIVA DESDE EL ARTE Y LA TECNOLOGÍA**

Fernando R. Contreras Medina

Universidad de Sevilla, España

Juan Carlos Gil González

Universidad de Sevilla, España

Francisco Sierra Caballero

Universidad de Sevilla, España

Resumen

La reflexión que planteamos analiza los cambios producidos en la forma de hacer propaganda política. Sobre todo nos centramos en cómo históricamente la propaganda política se hizo desde una perspectiva del uso del arte al servicio del poder y en la actualidad las nuevas tecnologías proponen nuevos valores a los términos procedentes del arte y una aplicación ambigua, que va desde la práctica política hasta la espectacularización de los mensajes.

Palabras claves

Arte, nuevas tecnología, propaganda política, espectacularización

Una aproximación a la dimensión política del arte.

Los distintos movimientos de protestas, tanto política, como social, como cultural, del siglo XIX y de principios del XX se han articulado en distintos niveles. La historia nos demuestra que desde los programas electorales, hasta los manifiestos y acciones directas, las diferencias han sido sustanciales, por ello, los grupos de interés (burgueses, proletarios, rentistas...) o los partidos políticos (organización de personas entorno a unos ideales) han precisado una organización interna y tiempo suficiente para estructurar sus dinámicas y formas de trabajo.

En la actualidad, el consumo veloz de todo cuanto sucede en el mundo globalizado afecta incluso a los hechos trascendentes que también son devorados por otros hechos que ocupan su lugar. Esta nueva manera de comportamiento social trae nuevas revueltas cuyas ideas propagandísticas no sedimentan en la ciudadanía. La política ya no reposa en doctrinas, solo se estructura en el armazón exterior de su exhibición; busca más el impacto visual que la interiorización del mensaje. Ahora, hagámonos las mismas preguntas que Steyerl:

La relación entre arte y política es habitualmente tratada en el campo de la teoría política, donde el arte aparece frecuentemente como el adorno de la política. ¿Qué pasa si por el contrario ponemos en relación una forma de producción artística, la teoría del montaje, con el campo de la política? En otras palabras, ¿cómo se edita lo político y qué tipos de significación política se pueden deducir de esta forma de articulación? (Steyerl 2016, p. 83)

Puede colegirse de las palabras de Steyerl que el arte podría emplearse como herramienta óptima para articular la organización interna de los movimientos de protesta y, sobre todo, de los nuevos movimientos sociales (por ejemplo, en España, el 15M). Además la formulación de Steyerl nos enseña que la protesta se articula en dos niveles:

En un nivel, la articulación comprende la búsqueda de un lenguaje para la protesta política, su vocalización, verbalización o visualización. En otro nivel, la articulación también modela la estructura u organización interna de los movimientos de protesta. En otras palabras, hay dos tipos de concatenación diferentes: Uno al nivel de los símbolos, el otro al nivel de las fuerzas políticas. (Steyerl 2016, p. 81)

La función política del arte ha sido muy estudiada. También se aplicó por parte de la propaganda en la primera mitad del siglo XX, por ejemplo, en la Alemania nazi, en el futurismo de la Italia fascista, e incluso durante la Guerra Civil española. Walter Benjamin advertirá de este proceso de inversión y confluencia interesada de objetivos, al afirmar que la política se estetiza, y la estética se politiza en la era de la reproducción técnica del arte. Las máquinas de comunicación, (la imprenta, la fotografía y la cinematografía)

han transforman los conceptos tradicionales de la estética. Hay que tener en cuenta:

La muerte del autor es una apuesta revolucionaria. El arte cede a la presión política que el poder público ejerce sobre el creador de la obra. La apuesta revolucionaria consiste en el rechazo de la presión de una clase intelectual sobre otra clase social. Así que la revolución artística implica también acabar con la subordinación que la estructura del arte reproduce en la historia. El fin de la estética coincide con el fin de la historia. Benjamin reconoce en la tecnología de la comunicación el factor desencadenante de esta ideología artística con la desaparición del aura del artista.

La desubicación de la obra de arte de su escenario institucional permite la conquista del espacio público mediante la reorganización visual de los sistemas de representación. La obra de arte adquiere la función de memoria colectiva, de archivo o documento utilitario que registra información y a la vez, la contra-información. Finalmente, la estética adquiere otra función incómoda para el hombre, ya que desechando el mundo de las ideas, prefiere ofrecer una reflexión crítica sobre la transformación de la sociedad. A finales del siglo XX, el arte conceptual evoluciona hacia un arte procesual donde las acciones del artista y las reacciones del público son más importantes (performance, acciones). El arte público acabará con la figura del genio y creará otra personalidad de artista, menos idealista y más cívica y conectada con la realidad social (véase la obra de Siah Armajani).

A partir del arte moderno, el artista elabora predicciones basadas en el conocimiento objetivo de las normas de la historia y de la estructura de la sociedad. Busca un realismo basado en el materialismo del signo, por lo que todo conocimiento deberá estar mediado a través del lenguaje. Los artistas son la resistencia que suministra básicamente al consumidor público aquello sobre lo que nunca creyeron que deberían pensar o crear. Esta nueva responsabilidad confronta con el deber ser del pasado y el arte político se alza en una lucha reivindicativa, que defiende las necesidades más cercanas, contra el canibalismo cultural de la globalización. A nuestro juicio, el arte político pretende con esta acción llevar al límite la idea de que su propio espacio también debe considerarse como un escenario político.

El arte nunca ha estado fuera de la política. El pensamiento político reside en su producción, en su circulación y en la lectura final de su público. La política en el arte desapareció con la experimentación de las vanguardias, cuando no se perseguían objetos que evolucionarán en el devenir histórico. El arte deja poca huella, se transforma y ya no tiene un pasado, sino que se reinventa en cada tiempo. También, si aplicamos el concepto de “múltiples contemporaneidades” de Moxey (2015), podemos sostener que el tiempo es distinto en diferentes lugares. Es la multiplicidad de las contemporaneidades la causa principal que arrastra la estética con la historia hasta su fin. La política ha contribuido a descubrir y denunciar esas miserias del arte:

A diferencia de la modernidad, la contemporaneidad es múltiple y no múltiple al mismo tiempo. Las culturas dominantes exportan y difunden estructuras temporales jerarquizadas mediante los medios de persuasión de masas que cubren todo el espectro, de los periódicos a las películas, la televisión e Internet. El tiempo que importa, del que depende el canon artístico, siempre ha favorecido las culturas de los poderosos. (Moxey 2015, p. 48)

Para Moxey, el desencadenante de esta crisis temporal del arte ha sido el peso que dio Hegel al Renacimiento, ya que lo consideró una etapa esencial en el devenir histórico puesto que gracias a su apuesta decidida por recuperar los cánones clásicos, la humanidad abandonó la oscuridad de las creencias supersticiosas de la Edad Media. Pese a ese momento glorioso, el mismo espíritu renacentista condujo, paradójicamente, a la humanidad a la oscuridad de la creencia ideológica. La misión del arte era cumplir con el proyecto teleológico a través del tiempo, siguiendo las directrices del movimiento hegeliano del espíritu. La contemporaneidad rechaza esta misión del arte, pues como ha sostenido en muchas ocasiones Foucault, la historia está llena de rupturas y discontinuidades. La misma visión defiende Didi-Huberman, quien reconoce el anacronismo de las imágenes que, de acuerdo a su presencia fenoménica, así pueden resistir en el tiempo.

Por su parte, Rancière delimita concretamente la cuestión que aquí debatimos sobre la repolitización del arte en la contemporaneidad bajo estrategias artísticas diversas (2010, p. 56): “¿a qué modelos de eficacia obedecen nuestras expectativas y nuestros juicios en materia de política del arte? ¿A qué época pertenecen esos mismos modelos?”. El modelo mimético en el arte parece marcar la lógica del arte desde dos modos: a) reproduciendo las formas sensibles que percibimos en las obras, y b) reproduciendo los sentimientos, las pasiones o las reflexiones de los que las reciben. Rancière nos informa de un antecedente de este debate en la crítica de Rousseau (1994) a las intenciones de Molière de dar una lección moral en su obra *El misántropo*. En otras artes, también aparece esta vocación edificante que presentan visualmente situaciones significadas de modo que nos incitan a inmiscuirnos, de la manera pretendida por el autor (Contreras, Gil 2014). Según Rancière se supone que el arte es político por varias razones:

Sin embargo, estas prácticas divergentes tienen un punto en común: dan generalmente por sentado cierto modelo de eficacia: se supone que el arte es político porque muestra los estigmas de la dominación, o bien porque pone en ridículo a los iconos reinantes, o incluso porque sale de los lugares que le son propios para transformarse en práctica social, etc. Al final de todo un siglo de apuesta crítica de la tradición mimética, es preciso constatar que esa tradición continúa siendo dominante hasta en las formas que se pretenden artística y políticamente subversivas. (Rancière 2010, p. 56)

En el mismo sentido de la eficacia política del arte, Groys escribe sobre el activismo político. El filósofo sostiene la idea de la convivencia de dos interpretaciones de la estetización en la contemporaneidad basadas en las prácticas artísticas: el arte en su estricto sentido y el diseño político (o diseño de la imagen de la política). La diferencia afirma nuestro autor, consiste en el modo de estetizar. Mientras que el arte entendido en sentido estricto estetiza mejorando el atractivo de las cosas para el presente. En cambio, el diseño político defiende la idea de la estética del arte contemporáneo como motor de su disfunción, su inutilidad y su ineficiencia.

Dice Groys (2016, p.62): “Estetizar el presente implica convertirlo en pasado muerto...”

Podríamos decir que el arte moderno o contemporáneo ve la modernidad o la contemporaneidad como los revolucionarios franceses vieron el diseño del Antiguo Régimen: obsoleto, reductible a una pura forma, un cadáver”. Groys mantiene la dualidad de la estetización política enraizada en el arte moderno y en la politización del arte.

El arte admite la realidad tal como está. No la cambia, porque entre otras razones, no considera que las condiciones de la existencia actual puedan mantenerse o mejorarse. Sin embargo, la función del diseño es transformar la realidad, para crear objetos atractivos e innovadores para los usuarios, quienes podrán darle otros usos e implicarlos en otras prácticas, a su vez innovadoras. Bien pensado, esto último podría ser una buena definición de qué entendemos por función y por misión del arte en el tiempo presente.

Para Groys, el activismo artístico ha heredado estas dos tradiciones contradictorias de estetización. El activismo artístico utiliza legítimamente el arte como medio de espectacularización de la lucha política. En el fin de la estética interviene la ruptura entre las significaciones de las formas sensibles y las significaciones que provienen de las formas sociales. Ahí es donde interviene el disenso. Esto último también podemos compartirlo con Rancière (2010, p.63) cuando afirma que “es el conflicto de diversos regímenes de sensorialidad”, y más adelante concluye, “la política es la actividad que reconfigura los marcos sensibles en el seno de los cuales se definen objetos comunes” (2010, p.63).

2.- Los peligros comunicativos de las redes sociales.

Las actividades humanas son sociales de ello deriva que desde hace siglos se haya desarrollado un conglomerado de redes que proveen circuitos de interacción interpersonal, desde el establecimiento del correo a la generalización de la imprenta. Por tanto, esta interconexión no es una realidad novedosa de nuestra sociedad actual, aunque las tecnologías de las que disponemos hoy en día hayan dotado al concepto de intercomunicación de un sentido global distinto al que teníamos hace apenas veinticinco años.

De hecho Internet ha transformado nosotros la vida de las personas sino también las formas de hacer política, pues el papel cada vez más relevante de los medios de comunicación entre los jóvenes ha puesto de manifiesto que el mensaje político debe hacer con otras claves discursivas y estéticas para atraer la atención de los nuevas generaciones. No en vano, en los últimos años se está produciendo un paulatino interés por Internet en la política que pone de manifiesto la creciente activación digital en todos los ámbitos.

En la era de las nuevas tecnologías de la información todos los límites se han diluido y la política ha sido utilizada como fuente informativa para el espectáculo ideológico que ofrecen las redes sociales. Y aunque éstas favorecen la interacción promoviendo “el mantenimiento y creación de capital social” (Ellison, Esteinfeld, 2007, p.1.161), lo cierto es que las contraprestaciones de su uso en los aspectos privados y públicos sobrepasan con creces los preceptos éticos imperantes hasta el momento, quedando en un segundo plano. De hecho, algunos principios éticos asumidos por la sociedad contemporánea como inalienables se han visto arrastrados a nuevas formas de trasgresión. Y la ideología política, servida sin reflexión y de forma espectacular, es capaz de ennoblecer las pasiones propias y ridiculizar las ajenas, sobrepasando líneas vedadas en otros tiempos.

La banalización que también traen consigo las tecnologías hace que la política haya reemplazado cada vez más las ideas y los ideales, que era lo propio de sus programas y debates, por la mera publicidad y las apariencias. Y hasta en algunas ocasiones se promociona la noticia sobre aspectos personales, íntimos o privados para parecer más cercano a los ciudadanos. Esto produce un cambio de filosofía en el periodismo que, rompiendo con su ideal normativo, pasa a privilegiar aquellas noticias que los ciudadanos ‘quieren’ por encima de aquellas que ‘necesitan’ para ejercer una participación crítica en el sistema democrático.

De hecho, no es nuevo el concepto de espectacularización de la política, rica metáfora que nos explica cómo el arte de lo posible se ha transformado en una maquinaria, más o menos artística, de producción de eventos, situaciones, discursos, inauguraciones, configuradas para ser vistas y difundidas por las redes sociales, en busca del # y del *trendin topic*. Así pues, la política contemporánea es un espectáculo, al que han contribuido de manera decisiva las redes (Facebook y Twitter) principalmente, porque se dedica a producir situaciones que tienen como objetivo conquistar el campo de la visibilidad pública controlado por los filtros de los medios de comunicación.

Quizá el efecto más determinante de las tecnologías se deje notar en que política, y todo lo que ella arrastra consigo, ha comenzado a ser vista como una mera representación en la que hay espacio para los personajes princi-

pales y secundarios, para figurantes y hasta para cameos. Y luego, las tramas, sin ir más lejos la conformación del último gobierno de España, que se bruñen entre bastidores, donde los directores de la representación resuelven las intrigas.

Como consecuencia de ello, una de las fronteras clásicas del periodismo se ha ido difuminando: la separación entre información y entretenimiento. Un proceso que va unido a una serie de cambios que afectan tanto al contenido como a las rutinas productivas y las lógicas económicas de las empresas mediáticas. Entre sus consecuencias más significativas en el tratamiento de la política cabe destacar el aumento del peso de la espectacularización, la apuesta por nuevas narrativas y estéticas basadas en el protagonismo de las emociones junto con el predominio del conflicto y los escándalos.

Sin embargo el avance de las redes sociales debería haber perfeccionado la democracia, al menos en aquellos países en los que ya estaba consolidada, incentivando la participación en la vida pública de los ciudadanos. En teoría, las posibilidades abiertas por las redes sociales deberían haber sido un espacio fecundo para el heroísmo civil, la justicia social, el progreso y la libertad.

Ahí residió también la esperanza blanca en la denominada primavera árabe, en la que podemos comprobar cómo, los poderes políticos que llevaban años en el gobierno tanto en Túnez, como en Libia y Egipto, utilizaron la propaganda política en los medios de comunicación estatales para controlar a las muchedumbres. De hecho, los edificios de la radio y de la televisión estatal fueron los primeros lugares en ser protegidos por los regímenes cuando estallaron las revueltas (Castillo 2012). Por eso, al no existir prensa libre e independiente, las informaciones que llegaban a los ciudadanos era a través de la controlada prensa local, casi siempre contaminada de la clásica propaganda.

Pero las redes sociales modifican por completo ese flujo informativo. La gran novedad que se produjo en la primavera árabe de 2011 con respecto a otros conflictos anteriores es que cuando estallaron las protestas en Túnez, Egipto y Libia, Internet y las redes sociales ya estaban instalados en la sociedad y constituían una alternativa importante a los medios e infraestructuras tradicionales. Aunque tienen objetivos y características diferentes, las redes sociales y las tecnologías de la información, pueden suplantar, sobre todo en los casos en los que existen dictaduras (cuya primera misión es el control de los medios para que hagan propaganda), a la prensa, radio y televisión, una circunstancia que no se había dado hasta entonces en un contexto similar.

En este caso, el avance de Internet y de las redes sociales revolucionó el sistema de obtención de información, tratamiento y distribución. Esta nueva fórmula generó un intercambio continuo y masivo de información.

En este escenario, principalmente los jóvenes árabes disponen, por primera vez, unos medios que empleados con creatividad y finalidad política, logran sortear la censura y los controles de los distintos regímenes despóticos. Gracias a estas nuevas herramientas, pueden organizarse y compartir sus opiniones, difunden los abusos que realizan las dictaduras en las que viven a través de plataformas de Derechos Humanos de proyección mundial que no son controladas por los Gobiernos.

Y lo más importante, sus protestas, reivindicaciones y exigencias reciben apoyo extranjero, que va desde cómo deben organizarse hasta estrategias y diseños logísticos con los que garantizar el éxito de sus protestas, sin descuidar la ingente cantidad de movimientos de solidaridad que se generó en todo el mundo occidental, que hizo posible una mayor visibilidad de los conflictos.

Bibliografía

- Bourriaud, Nicolas (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Castillo, A. (2012). Los medios de comunicación como actores sociales y políticos. Poder, medios de comunicación y sociedad. *Razón y palabra*, 75. (www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/12_Castillo_M75) Consultado el 29/06/2017.
- Einstein, Carl (2008). *El arte como revuelta. Escritos sobre las vanguardias (1912-1933)*. Valencia: Lampreave y Millán.
- Ellison, N., Esteinfeld, L., y Gliff, C. (2007). “The Benefits of Facebook “Friends”: Social Capital and Collage Students Use of Online Social Network Site. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12.
- Gil, J.C., Contreras, F.R. (2014): “Estudio crítico de la representación del estado de la pobreza en la televisión”, en *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), pp. 437-451
- Groys, Boris (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Moxey, Keith (2015). *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*. Buenos Aires, Barcelona: Sans Soleil.
- Pochat, Götz (2008). *Historia de la estética y de la teoría del arte*. Madrid: Akal.
- Ranciére, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago Ensayo.
- Rousseau, Jean-Jacques (1994). *Carta a D'Alembert sobre los espectáculos*. Barcelona: Tecnos.
- Steyerl, Hito (2016). *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires, Caja Negra.

CAPÍTULO III

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA, FACTOR CLAVE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA INTERCULTURAL INCLUSIVA

Dra. María Lozano Estivalis

Dra. Aida Sanahuja Ribés

Alicia Benet Gil

Universitat Jaume I, España

Resumen

El grupo de investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica de la Universidad Jaume I de Castellón ha llevado a cabo en los últimos cinco años un proceso de investigación y formación de profesorado sobre participación democrática en una escuela rural valenciana, el CRA Benavites - Quart de les Valls². La metodología empleada es la propia de la Investigación - Acción Participativa y en la última fase la atención está centrada en el factor de la comunicación. A través de técnicas de Diagnóstico Social Participativo se evidencia que el elemento clave y transversal en las prácticas democratizadoras de la escuela, es el uso que los diferentes agentes de la comunidad educativa hacen de las herramientas, espacios y registros comunicativos.

De las conclusiones preliminares se destaca el valor que familias, alumnado y profesorado dan a los nuevos medios como herramientas informativas mientras que priorizan los escenarios comunicativos presenciales (reuniones, asambleas) como espacio de relación y reconocimiento. Así mismo, presentamos el análisis de una práctica comunicativa que vincula la escuela con su entorno inmediato y virtual: la campaña “#resistiréis” de apoyo a niños y niñas con cáncer. El ejercicio de una ciudadanía crítica y transformadora exige de un empoderamiento comunicativo en múltiples espacios, tiempos y registros por lo que es necesario incluir las competencias mediáticas, tanto en la formación del profesorado, como en las prácticas curriculares y en las dinámicas de intervención sociocomunitaria de las escuelas.

Palabras claves

ciudadanía crítica, educación intercultural inclusiva, competencias mediáticas, educación en materia de comunicación, investigación acción- participativa.

² Proyecto inscrito en el Plan 2015 de Promoción de la Investigación de la Universidad Jaume I de Castellón. (P1·1B2015-29)

Introducción

La mejora de la comunicación es un factor medular en la configuración de estrategias de intervención sociocomunitaria que posibiliten una transformación social. La educación formal no es ajena a esta evidencia y de su capacidad para gestionar las dinámicas y formas comunicativas dependerá su mayor o menor incidencia como agente dinamizador de prácticas democratizadoras. La comunicación que promueven las perspectivas educativas basadas en procesos cooperativos y dialógicos generan procesos más creativos, horizontales y abiertos que los esquemas comunicativos jerarquizados y meramente instrumentales centrados en la transmisión unidireccional de contenidos y procedimientos. La creación conjunta que promueve la comunicación horizontal supera la estricta relación docente-educando, ya que se trata de un sistema pluridireccional donde existe interacción entre todo el grupo y con su entorno social a través de múltiples flujos comunicacionales.

En la escuela, hoy por hoy, conviven los recursos más clásicos, como la circular en la mochila, con los grupos de whatsapp, facebook, o los chats en los juegos del móvil; la revista y la radio escolar con la página web y los blogs del profesorado. La apuesta por una educación democrática, comunitaria y transformadora exige un estudio de las condiciones en las que se produce esta mediación comunicativa, no solo dentro sino también fuera de la escuela, y la apuesta por articular espacios y ámbitos de intervención que potencien una comunicación cooperativa y dialógica a nivel organizacional y personal. En un momento marcado por la multiplicidad de códigos, espacios y formatos expresivos, este diagnóstico pasa por conocer el grado de incidencia de las competencias mediáticas y ciudadanas de los agentes implicados en las transformaciones democráticas necesarias para una educación intercultural inclusiva. Aplicar un análisis de estas características a un ámbito concreto puede generar procesos de concientización colectiva desde una perspectiva sociocomunitaria. Si apostamos por una escuela que forme parte de su territorio y que cree redes de apoyo desde los saberes locales y el entendimiento crítico de lo global, no podemos descuidar ni los contextos de la vida de los miembros de la comunidad educativa ni las vinculaciones sociocomunitarias de las propias escuelas. Esto implica desinstitucionalizar la escuela para territorializarla, para incluirla en el espacio común de la intervención colectiva que posibiliten la convivencia y el desarrollo de los valores democráticos. Esta perspectiva sitúa a la institución escolar dentro de una red horizontal de vínculos y relaciones, en la que también son partícipes todas las personas que forman parte de su comunidad y del contexto social en que está inmersa. Trabajar simbólicamente en las fronteras de las instituciones (escuelas, ayuntamientos, asociaciones) es un factor importante para dinamizar la participación sociocomunitaria pero no es menos significativo abordar la interacción de los agentes individuales

convertidos en sujetos educativos potenciadores de la ciudadanía crítica, activa y solidaria desde sus propios ámbitos comunicativos y culturales.

En este trabajo, se introducen algunas pinceladas teóricas sobre el modelo de la escuela intercultural e inclusiva y las competencias mediáticas como factor clave que permite caminar y avanzar hacia dicho modelo. Se presenta el contexto donde se está llevando a cabo el estudio y se muestra cómo repercute el uso de diferentes recursos en las prácticas comunicativas institucionales de la escuela y cuáles son las propuestas que se están implementando para mejorarlas.

Escuela intercultural e inclusiva: competencias mediáticas y comunicación

La educación intercultural inclusiva enlaza en un único modelo los presupuestos educativos de lo intercultural y de lo inclusivo (Sales, Traver y García, 2011; Moliner, Sales y Traver, 2011). En palabras de Sales, Ferrández y Moliner (2012), la escuela intercultural e inclusiva persigue el derecho a la no discriminación y a la participación de todo el alumnado, independientemente de su condición cultural, social, su género o sus características personales.

Desde este modelo educativo se entiende la escuela como un lugar propicio para crear sinergias entre lo educativo y lo comunitario. De esta manera, la escuela ya no se infiere fuera de su territorio y se van rompiendo barreras entre el “dentro” y el “fuera” (Aguirre, Sales y Escobedo, 2014), propiciando una escuela incluida y vinculada en su territorio (Sales, Traver, Benet y Sanahuja, 2016; Moliner, Sales y Sanahuja, 2017).

A través de la línea de trabajo, impulsada por el grupo de investigación Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI) de la Universidad Jaume I de Castelló, que se viene desarrollando en estos últimos años sobre la construcción de la escuela intercultural inclusiva (Sales, Moliner y Traver, 2010) se ha podido comprobar cómo a través de los procesos de Investigación - Acción Participativa (IAP), llevados a cabo en diferentes contextos educativos, emerge con fuerza el factor comunicativo como aspecto necesario en la reflexión sobre las estrategias de participación (Lozano, Sales, Traver y Moliner, 2014).

Una educación en comunicación se torna insoslayable para avanzar hacia procesos de diálogo horizontal, igualitario y cooperativo enmarcados en una pedagogía crítica (Lozano, Francisco, Traver y García, 2012). Tal y como señala Fontcuberta (2000), una educación participativa y crítica que implica a agentes educativos y comunicativos engloba la perspectiva educocomunicativa. No obstante, existe un espacio de adquisición y confrontación de conocimientos marcado por la realidad poliédrica y mutable de las

formas de comunicación humana (Lozano, 2013). Por tanto, las competencias comunicativas desde la educación deben incorporar saberes y destrezas para la participación siguiendo las seis “c”: “comprensión, capacidad crítica, creatividad, consumo, ciudadanía y comunicación intercultural” propuestas por Frau-Meigs y Torrent (2009).

A partir de un análisis sobre los escenarios y las prácticas comunicativas enredados en las prácticas culturales y educativas en un determinado territorio, pretendemos generar conocimiento pedagógico en torno a la potencialidad y el uso de las formas de comunicación mediada para vincular agencias individuales y dinámicas organizacionales en la mejora de los procesos educativos democratizadores. Con esta vinculación no solo se pretende incidir en la formación ciudadana y comunicativa de las personas que participen en la investigación, sino también propiciar la articulación de una red cívica que mejore las estrategias de participación democrática de la comunidad educativa.

En España, el concepto de competencia mediática comenzó a definirse a través del documento «Competencias en Comunicación Audiovisual», auspiciado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) y consensuado por un grupo de expertos españoles (Ferrés, 2006). Más tarde, la propuesta se hizo extensiva a todo el territorio estatal a través del proyecto de investigación Competencia mediática, investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España (2011), con el reconocimiento del Ministerio de Educación. El estudio recoge las aportaciones y el consenso de los expertos más reconocidos en el ámbito iberoamericano y del Estado Español (Ferrés, 2006). En dicho documento se entiende la competencia mediática como el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, con sus indicadores principales. Las dimensiones, actualizadas por Ferrés y Piscitelli (2012), son: lenguaje; tecnología; procesos de interacción; procesos de producción y de difusión; ideología y valores, y estética. Todas estas dimensiones y competencias se explican en relación y su implementación dependerá del diagnóstico comunicativo y educativo previo en los contextos en los que se desenvuelven los ciudadanos. En el caso que nos ocupa, este diagnóstico forma parte del proceso de Investigación - Acción Participativa (IAP) y se ha llevado a cabo a través de la utilización de herramientas de Diagnóstico Social Participativo, lo que nos ha situado en un momento y un escenario que focaliza la atención en la comunicación organizacional, la interacción personal y la mediación tecnológica.

Objetivos y contexto de investigación

El principal propósito de este estudio es mostrar cómo repercute el uso de diferentes recursos en las prácticas comunicativas institucionales de una

escuela de la provincia de Valencia y cuáles son las propuestas que se están implementando para mejorarlas.

Como objetivos específicos de la investigación, encontramos los siguientes:

- Conocer las prácticas comunicativas institucionales y organizacionales con especial atención a las generadas desde la escuela. Analizar su repercusión en los procesos de democratización escolar
- Iniciar estrategias de mejora comunicativa y hacer el seguimiento de su puesta en marcha.

Contexto: CRA Benavites- Quart de les Valls

El contexto de investigación viene definido por la experiencia de un centro educativo de infantil y primaria, en el que actualmente, como equipo de investigación, llevamos a cabo procesos de transformación hacia la construcción de una escuela intercultural e inclusiva.

El grupo de investigación MEICRI está colaborando y trabajando muy estrechamente con el CRA (Colegio Rural Agrupado) Benavites- Quart de les Valls, situado en la provincia de Valencia, España. Se trata de un colegio rural formado por dos aularios; uno situado en el municipio de Benavites (632 habitantes) y el otro en el municipio de Quart de les Valls (1.083 habitantes). La mayoría de la población es oriunda de las poblaciones vecinas, aunque en los últimos años ha habido casos de inmigración (2%). Hay un total de 150 alumnos y 15 maestros de los que prácticamente su totalidad son maestros definitivos. El centro fue constituido como CRA en el curso académico 2005/2006 (Benet, Ferrer, Gimeno y Cayuela, 2014).

Metodología y procedimiento de la investigación

La opción metodológica en la cual se enmarca el estudio es la de Investigación - Acción Participativa (IAP). En el diseño de investigación, ubicado dentro de un paradigma cualitativo, se emplean principalmente herramientas de indagación y recogida de la información cualitativa, triangulando tanto la recogida como el análisis de la misma. Además, dicho proceso se ha completado con la recogida de datos cuantitativos y cualitativos mediante un cuestionario diseñado y elaborado expresamente para esta investigación. A continuación, se presenta una tabla con el resumen de los principales datos recogidos (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Datos recogidos*

<i>TÉCNICA/ INSTRUMENTO</i>	<i>FUENTE/ INFORMANTE</i>
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ● 1 representante del equipo directivo. ● 1 representante del claustro del consejo. ● 2 representantes del AMPA (uno de cada aulario). ● 2 representantes del alumnado (uno de cada aulario). ● 2 representantes del ayuntamiento (uno de cada pueblo).
Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> ● 69 alumnos. ● 17 docentes. ● 50 familias.

Una vez se tuvieron todas las entrevistas realizadas, se procedió con la transcripción literal de las mismas. Seguidamente se pasó a realizar un análisis de contenido mediante la herramienta ATLAS.ti (The Qualitative Data Analysis & Research Software) las categorías teóricas fueron tomadas de Teixido (1999), siendo las siguientes: 1) tipos de líneas de transmisión: horizontal y vertical; 2) soporte de la comunicación (canal); 3) ámbito (interno o externo); 4) barreras de comunicación (físicas, técnico-semánticas, psicológico-culturales); 5) redes de comunicación (formales e informales); 6) tipo de comunicación según el grado de participación (lateral y comunicación recíproca); 7) indicadores de control-validez comunicativa.

Por lo que respecta a los datos procedentes del cuestionario fueron distribuidos en formato papel al centro y posteriormente recogidos y picados, para su posterior análisis, mediante el EXCEL (análisis descriptivos de frecuencias).

Además, durante este proceso el CRA tuvo una participación notable en la campaña “#resistiréis” de apoyo a niños y niñas con cáncer. Se trata de una iniciativa surgida en el aula de quinto de primaria del aulario de Benavites que pronto se extendió a todo el centro. El alumnado decidió colaborar con una fundación que compraba consolas para que los niños y niñas enfermos pudieran pasar mejor el proceso de quimioterapia. En una de las sesiones de retorno sobre las prácticas comunicativas, abierta a todos los sectores de la comunidad, se habló de la incidencia que esta campaña tenía en las dinámicas comunicativas de la escuela y su relación con el territorio y se acordó incluir un análisis y un seguimiento de la misma.

Se realizaron dos análisis: uno cuantitativo y otro cualitativo. Respecto al análisis cuantitativo se han analizado los principales datos proporcionados de tres fuentes de información: Facebook, Twitter y el Blog, siendo el primero de ellos del que hemos obtenido mayor información. Los datos analizados corresponden a 66 días, comprendidos desde el 05/03/17 - 09/05/17. Los resultados se presentan utilizando como eje de análisis la métrica “diaria” y los estadísticos descriptivos básicos (la media principalmente). Respecto al análisis cualitativo se ha revisado el contenido de las publicaciones, las personas responsables de los mensajes, el impacto mediático (los apoyos recibidos y la difusión en medios de comunicación), los agentes protagonistas del contenido y el logotipo utilizado para la campaña.

Una vez realizados ambos análisis se devolvió la información a la comunidad educativa en una sesión abierta. En ella se aportaron las conclusiones del grupo de investigación y se llevó a cabo una dinámica de priorización de temas relacionados con las dificultades de comunicación detectadas y las posibles soluciones. Identificada la acción prioritaria, se acordó su implementación para el próximo curso escolar (2017/2018).

Resultados

Los resultados obtenidos en respuesta a los objetivos planteados en la investigación se pueden agrupar en dos cuestiones: *¿Cómo repercute el uso de diferentes recursos en las prácticas comunicativas institucionales del CRA?* y *¿Cuáles son las propuestas que se están implementando para mejorarlas?*

Por lo que respecta a la repercusión de las prácticas comunicativas de la escuela constatamos la existencia de algunas barreras que dificultan la comunicación. Se trata de barreras técnico-semánticas, que responden a la mala comprensión del mensaje y su finalidad; y de barreras psicológico-culturales, que afectan a la posición de los interlocutores en los procesos comunicativos.

La estructura de comunicación del CRA mantiene algunos parámetros clásicos de las organizaciones educativas: verticalidad, gestión centralizada, unilateralidad... al tiempo que emergen elementos de contraste con este modelo. La búsqueda de reciprocidad, horizontalidad y participación son cuestiones que tensionan la estructura tradicional y hacen que las dinámicas de relación entre las familias, la administración, el personal del centro y el entorno de la escuela, adquieran una mayor complejidad. En este sentido, la aparición de nuevos canales como whatsapp, telegram, blogs de aula o la web se observa como un avance no exento de paradojas. Por un lado, los nuevos dispositivos agilizan la difusión de información y facilitan la inmediatez del contacto pero por otra parte, multiplican el riesgo de interpretaciones erróneas así como la sensación de saturación comunicativa.

Esta percepción de abundancia de mensajes es una constante en las respuestas de las familias y en parte del profesorado que debe gestionar la información. La existencia de numerosos grupos de whatsapp: del aula, del aula, del banco de libros, del ampa, del centro... genera confusión y compromete la eficacia comunicativa. A ello debemos sumar la existencia de otros medios como la web del centro, o los blogs del profesorado y el alumnado, cuya finalidad no está muy perfilada y que no son muy conocidos por parte de los demás agentes de la comunidad. En el caso de la web del centro se observa, además, una falta de organización en la gestión. Son siempre las mismas personas quienes actualizan contenidos y hay factores como la escasez de tiempo y la falta de competencias comunicativas generalizadas que dificultan la viabilidad del medio. No obstante, todas las personas entrevistadas aluden a la web como un elemento potencialmente óptimo para dar a conocer la escuela al exterior por lo que no descartan revisar su finalidad y los procesos de producción de contenidos.

Algo parecido ocurre con los blogs de aula o la radio escolar, medios que son especialmente significativos para el alumnado. El poco conocimiento de estos espacios contrasta con el valor que estos tienen para niños y niñas dado que en ellos pueden hacer visible su propia voz. Es muy relevante en este aspecto la percepción que tienen de la radio, el medio más desconocido por parte de las familias y las administraciones y al que el profesorado le presupone una finalidad meramente instrumental como herramienta pedagógica. Para el alumnado, sin embargo, tiene la naturaleza propia de un medio de comunicación: informar, crear, entretener, comunicar.

Junto a los nuevos canales perviven otras formas de comunicación más tradicionales: las circulares, el tablón de anuncios, la publicación escolar, y para la comunicación interpersonal, el correo electrónico y el teléfono. Todos son considerados importantes por parte del profesorado ya que aluden a usos diversos, pero las familias y la administración coinciden en señalar que sería necesario clarificar las condiciones de uso y su finalidad.

Un aspecto muy importante a efectos de la conexión entre la forma de comunicación y los procesos democratizadores de la escuela, es la manera de gestionar la comunicación. Se observa un liderazgo importante por parte de la dirección del centro que acaba centralizando la gestión comunicativa. No obstante, al tratarse de un centro con dos aularios, uno en Benavites y otro en Quart de les Valls, existe una división en la gestión de la comunicación de cada uno de ellos, –con una figura de referencia diferente– que repercute en la relación de la escuela con su territorio y también el interno del claustro. En las entrevistas realizadas así como en las sesiones de devolución de información, aparece insistentemente la necesidad de reflexionar sobre quién debe tomar las decisiones sobre los canales de comunicación, los tiempos y espacios de interlocución y la finalidad de los procesos de parti-

cipación. En cualquier caso, se observa en términos generales, una confluencia de objetivos en la vinculación de la escuela con su entorno y en las formas de comunicación y las principales decisiones se toman en asambleas y en el consejo escolar.

La presencialidad a la hora de generar ámbitos de reconocimiento y de acuerdo es un elemento valorado por todos los agentes y, muy especialmente, por las familias y el alumnado. Las asambleas y reuniones de aula actúan para las personas entrevistadas como un referente de la comunicación efectiva, directa y clarificadora. No obstante, esta percepción contrasta con la alusión por parte del profesorado y de los miembros del AMPA a la escasa participación de las familias en las reuniones convocadas por ellos. En ese sentido, las familias aluden a barreras físicas como el horario de las reuniones o psicológicas como el no sentirse apelado por la convocatoria para explicar esta situación. En cualquier caso, el grupo de investigación puede constatar desde su observación, que la participación de las familias de este CRA es un factor constante cuantitativa y cualitativamente.

Entre los factores psicológicos y culturales que interfieren negativamente en la relación comunicativa, los prejuicios y la sensación de quedar excluido/a de alguno de los espacios de decisión, son los elementos que más fuerza adquieren. En las entrevistas se observa reiteradamente un mecanismo de defensa por parte de los diversos sectores presuponiendo formas de actuar y motivaciones diversas dependiendo del colectivo al que se pertenece. Así, a pesar de converger en la idea de que el centro está abierto a la participación, la democratización y la toma de decisiones colectivas, existe un cierto posicionamiento derivado del marco de percepción que establecen los diversos perfiles: las familias, el profesorado, el alumnado, la administración, el vecindario de Quart, el de Benavites, etc. De este marco derivan respuestas estereotipadas respecto a las intenciones de los “otros” como por ejemplo, sobre su voluntad de participación, la interpretación de sus propuestas, etc.

Finalmente, destacamos algunos resultados preliminares del análisis de la campaña #resistiréis. Estos datos serán abordados en mayor profundidad en otros trabajos.

Respecto a los resultados cuantitativos podemos observar un gran impacto en las redes sociales, siendo el facebook el canal más utilizado para la difusión de la campaña (alcance máximo de 11.130 personas). La mayor repercusión ha sido, sobre todo, en la comunidad valenciana, aunque también tuvo impacto en otras comunidades de España, incluso en otros países. Respecto a la red social Twitter, se puede desprender del análisis que el total de tweets emitidos fueron 1.194. El alcance de tweets compartidos, visualizados o retuiteados fueron 8.077.

El alcance mediático de la campaña ha sido notable. La mayor parte de medios de comunicación que dieron publicidad a la campaña fueron en formato digital. Se trata de periódicos y cadenas de TV de ámbito nacional, principalmente, si bien también se han hecho eco algunos de ámbito autonómico o local (El Mundo, Las Provincias, Levante EMV, Antena 3, Cadena Ser).

De los resultados cualitativos se desprenden los siguientes resultados:

Aspectos positivos:

- Utilización efectiva y ágil de las redes sociales.
- Información periódica de las acciones emprendidas y del dinero recaudado.
- Son muy frecuentes los mensajes de agradecimiento a las personas, colectivos e instituciones que colaboran con la campaña. Se genera interlocución y sensación de cooperación.
- Se consigue un alto grado de penetración en la sociedad valenciana y muy especialmente en el contexto más inmediato del centro.
- El diseño de la campaña, desde el logo, a los contenidos del blog y de las cuentas de facebook y twitter, cuenta con la participación activa del alumnado.

Aspectos de mejora:

- La voz del alumnado en los medios de comunicación aparece desdibujada. Son aparentemente los protagonistas de la acción de la que se informa pero paradójicamente su testimonio no se recoge.
- Los blogs del alumnado no recogen la iniciativa de la campaña. Hay una cierta desconexión de los espacios donde la voz del alumnado fluye más y los gestionados directa y a veces exclusivamente por el profesorado.
- Hay dificultades a la hora de actualizar los contenidos de la web de la campaña a medida que esta avanza y se multiplican las acciones.
- A pesar de que la campaña es de apoyo a una fundación esta queda desdibujada a lo largo del proceso. Las dificultades de esta relación y los conflictos de intereses suscitados fueron expresados por parte del profesorado y de las familias en una de las sesiones de retorno de información. y constituyen un punto importante de reflexión para el futuro.

Hay que recordar que la segunda cuestión a abordar en este trabajo consiste en dar respuesta a *¿Cuáles son las propuestas que se están implementando para mejorarlas?*

Se ha visto cómo a lo largo del proceso de IAP se han ido señalando posibles soluciones a los problemas de comunicación planteados. Algunas de estas

medidas ya se han ido implementando en el centro con el objeto de minimizar conflictos, agilizar la comunicación y mejorar la visibilidad del alumnado.

Conocidas las dificultades de los diferentes canales de comunicación, el profesorado ha intervenido a través de cambios más o menos sustantivos. Por ejemplo, en lo que respecta a la utilización de la página web, se ha producido una revisión de sus objetivos y una mejora de sus contenidos aunque queda por hacer una revisión compartida con familias, alumnado y administración que democratice su gestión.

En el caso de las sesiones presenciales se han potenciado mucho las asambleas. En el aulario de Benavites, las asambleas de aula se han abierto a las familias con el objetivo de romper barreras comunicativas y ha sido una de las iniciativas mejor valoradas por alumnado y por las propias familias. En el caso del alumnado, el establecimiento de un protocolo de intervenciones en las asambleas del alumnado ha supuesto una mejora en la canalización de opiniones y propuestas del estudiantado en los consejos escolares. Con el establecimiento de espacios entre iguales y la coordinación del profesorado así como la asistencia ocasional de las familias se ha posibilitado una comunicación más eficaz y fluida de la voz del alumnado.

En las sesiones de retorno de la información, fue patente que el uso de los canales comunicativos y muy especialmente de los grupos de whatsapp, es un elemento sobre el que la comunidad educativa centra su interés. Una de las acciones más comentadas fue la sustitución de un grupo de whatsapp de centro, gestionado por la dirección, por uno de difusión dado el mal uso que daban algunos interlocutores. Los críticos aludían a la utilización del grupo por parte de algunas personas para expresar opiniones políticas o de índole privada que saturaban y/o pervertían la finalidad de este canal de comunicación. Finalmente, la dirección optó por cerrar ese grupo y generar un canal de difusión vertical sin reciprocidad con fin informativo. La interlocución horizontal se reserva a partir de entonces para grupos de aula, aulario y reuniones presenciales. Hay que señalar que esta medida –decidida por la dirección y apoyada por el consejo Escolar– es comprendida por todas las partes, aunque las familias aluden a la existencia de un cierto malestar porque algunas personas la considera una decisión unilateral.

La duplicidad de las informaciones y el solapamiento de canales es sin duda una de las quejas más recurrentes por parte de las familias. El profesorado refiere a necesidades de eficacia comunicativa dado que no todas las familias acceden por igual a todos los canales. Sin embargo, para las familias es necesario racionalizar el uso de los medios de comunicación y reducir los canales.

Por lo que respecta a la experiencia de la campaña de #resistiréis, se visibiliza la necesidad de articular mecanismos de participación comunicativa en

todas las fases de la producción de significados, lo que exige una reflexión conjunta de la naturaleza y finalidad de las comunicaciones. Desde el punto de vista de los procesos de democratización de la escuela, la racionalización de la comunicación es ineludible por cuanto incide directamente en la vinculación imaginaria y real de los participantes en una cultura de compromiso y acción escolar necesaria para producir cambios socialmente compartidos. Obviamente esta tarea no solo se inscribe en lo técnico o semántico sino también en la percepción que cada participante tiene sobre su papel y su integración en la comunidad. En este sentido, resulta llamativa la insistencia de los participantes en clarificar y transformar dichos papeles generando continuas reflexiones sobre el liderazgo y la toma de decisiones.

La apuesta por una distribución de las decisiones es una constante en las declaraciones del equipo directivo aunque entre las familias hay más escepticismo. La existencia de acciones participativas organizadas por el profesorado ha ido modulándose en función de este deseo de participación y apertura del centro. La irrupción de la campaña #resistiréis ha multiplicado el efecto de estos procesos en un tiempo acelerado y con múltiples formas y espacios comunicativos que han generado nuevos focos de interés. Queda pendiente una valoración en profundidad de la campaña para poder ressignificar las formas de participación de los agentes implicados.

En lo que respecta a las mejoras de las condiciones psicológico-culturales, las conclusiones de las dos sesiones de devolución apuntan a la necesidad de generar una comunicación adaptativa, que promueva la igualdad, la empatía y la espontaneidad en contraste con la comunicación defensiva. La escucha activa y la voluntad de ilusionar a la comunidad en los procesos de cambio son cuestiones recurrentes en las declaraciones de los participantes en las reuniones aunque las resistencias a abandonar los propios marcos de percepción son más que evidentes.

En cualquier caso, en la última sesión abierta a familias, alumnado y profesorado se discutió sobre las barreras existentes y se priorizó como acción de mejora para el próximo curso la redefinición de los canales de comunicación, especialmente los grupos de whatsapp. La medida pretende ser un punto de arranque en la reestructuración de los canales de comunicación y en la concienciación de todos los agentes educativos como responsables de una comunicación democratizadora e inclusiva.

Discusión y conclusiones

En el presente estudio se ha profundizado en el análisis de los recursos, técnicas y estrategias de participación sociocomunitaria aprovechando la conexión con las evidencias extraídas desde la investigación sobre las competencias mediáticas y su incidencia en las competencias ciudadanas. De esta

manera, se han articulado los resultados de anteriores procesos de investigación y de transformación escolar que el grupo MEICRI ha puesto en marcha en diferentes centros de la Comunitat Valenciana, para indagar de manera más sistemática sobre aquellas cuestiones que mayoritariamente preocupan a las comunidades educativas implicadas. Son cuestiones que se generan al interno de las dinámicas de IAP que orientan los procesos de vinculación de la escuela con su territorio (Aguirre, Sales y Escobedo, 2014; Sales, Traver, Benet y Sanahuja, 2016; Moliner, Sales y Sanahuja, 2017). Un territorio que, hoy por hoy se desdibuja en ámbitos espaciales y temporales a través del entorno digital y que, por tanto, es necesario cartografiar a través de una mejora radical de las prácticas comunicativas. También se pone de manifiesto cómo el Diagnóstico Social Participativo es una fase fundamental de reflexión y construcción comunitaria de significados (Lozano, Molina y Benet, 2017).

Así pues, los beneficios de este proyecto de indagación sistemática realizada de manera colaborativa, se dirigen en primer lugar a las escuelas y comunidades educativas implicadas en ese cambio.

La Investigación - Acción Participativa (IAP) entronca con una vocación universitaria de implicar el saber académico y científico en un saber-hacer colaborativo con otros agentes que propicie un mestizaje de saberes para la transformación y mejora democrática. El conocimiento generado incide en las propuestas formativas de los profesionales de la educación, de las familias y de otros agentes escolares y comunitarios. Una apuesta que nos sitúa en mejores condiciones para formar en una ciudadanía crítica. A través de la IAP se pretende “desarrollar procesos de innovación y mejora en el centro escolar desde la colaboración y el compromiso con el propio territorio y con sus agentes educativos y comunitarios” (Traver, Sales y Moliner, 2010, p.98) .

Por otro lado, el enfoque de competencias mediáticas y ciudadanas, basado en la creación colectiva de discursos y propuestas ciudadanas colaborativas articuladas en una red cívica, es un planteamiento innovador en la Comunitat Valenciana. Su pertinencia entronca con la sugerencia de los organismos internacionales de implementar una educación en materia comunicativa al tiempo que pone en juego la inteligencia colectiva, la inter-creatividad y la arquitectura colectiva de la comunicación en la búsqueda de una comunicación y una educación más democráticas a través de la mediación activa de la escuela. Un ejemplo de esta mediación es la participación del centro en la campaña #resistiréis gracias a la cual se produce una vinculación cívica de la escuela con su entorno que a su vez fomenta el desarrollo de las dimensiones de las competencias comunicativas señaladas por Ferrés y Piscitelli, (2012): estética, ideología y valores, lenguaje, tecnología, interacción, producción y difusión.

Las posibilidades de acción social incluyen también la revitalización de espacios de reconocimiento individual y grupal que necesitan establecerse en condiciones de copresencia al margen de las construcciones comunicativas mediadas. La creación de estas condiciones es indispensable para la construcción significativa de las identidades individuales y sociales irrenunciables, puesto que afectan a la conciencia que tenemos sobre nosotros mismos y sobre los otros. La interacción virtual o supuestamente globalizada es insuficiente para construir respuestas e identidades, e inviable para organizar por sí misma cauces de transformación. El cambio debe operar en todos los niveles de creación de significado y debe competir a todas las instancias socializadoras, pero también debe ser estructurada desde los mecanismos de acceso al conocimiento y a la acción. Esto es, debe articularse no sólo desde los supuestos de la comunicación de masas sino desde la actualización más amplia del concepto de comunicación humana. La capacitación que se exige abarca, en suma, una concepción holística y compleja de la comunicación cuyo aprendizaje se ha de desarrollar a lo largo de la vida de los sujetos. En palabras de Morán (1993:47): “Educar para la comunicación es orientar para realizar análisis más coherentes, complejos-completos y, al mismo tiempo, ayudar a expresar relaciones más ricas de sentido entre las personas. Es una educación que genera nuevas relaciones simbólicas y nuevas expresiones del ser social”.

En definitiva, los procesos democratizadores de las escuelas son ejercicios de ciudadanía crítica y de compromiso educativo que a su vez generan prácticas empoderadoras desde el punto de vista comunicativo. Estos procesos requieren de una comunicación interpersonal y organizacional centradas en el establecimiento de vínculos sociocomunitarios. El desarrollo de las competencias mediáticas de los agentes implicados en estos procesos es condición necesaria para optimizar la repercusión de estos objetivos.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, A.; Sales, A. y Escobedo, P. (2014). Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el diagnóstico social participativo. *QuadernsDigitals.NET*, Actas XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva . "La escuela excluida". Universitat Jaume I Castelló (8, 9 y 10 abril 2014). (Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accion=Menu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11333&PHPSES-SID=e8d226141e1c280da89349fe41614ado)
- Benet, A. Ferrer, M. Gimeno, M.A. y Cayuela, E. (2014). *Proyecto de dirección*. Consultado el 9 de junio del 2015 en: <https://sites.google.com/site/crabqportal/noticias/proyecto-de-direccion>
- Ferrés, J. (2006). La competència en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicadors. *Quaderns del CAC*, 25. pp 9-18
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, nº 38 v. XIX pp. 75-82
- Fontcuberta, M. (2000). "Medios de comunicación humana y sociedad del conocimiento", en *Comunicar*, nº 14, pp. 25-34.
- Frau-Meigs, D. y Torrent, J. (2009). Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global. *Comunicar*, nº 32, pp. 10-14.
- Lozano, M. (2013). Educomunicar: ¿de qué estamos hablando? El debate epistemológico de la educación en materia de comunicación. *Actas II Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital*. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes. Barcelona, UOC.
- Lozano, M; Francisco, A; Traver, J y García, R. (2012). Complejidad, educación y participación desde una perspectiva comunicativa, García Aretio, L. (Ed) *Sociedad del Conocimiento y Educación*. pp.79-87 Madrid, UNED.
- Lozano, M; Molina, M. y Benet, A. (2017) Re(d)efiniendo el papel de la escuela en procesos de transformación sociocomunitaria a través de las competencias mediáticas, en García Matilla et alt (coord.): *Actas del III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital*. Universidad de Valladolid. pp 1243-1253.

- Lozano, M.; Sales, A.; Traver, J. A. y Moliner, O. (2014). La escuela incluida: Del proceso de formación en centros a la formación para procesos de participación sociocomunitaria. En Actas “XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad”. AUFOP. Santander.
- Moliner, O., Sales, A. y Sanahuja, A. (2017). Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community in a Small Rural School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 305–310. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.083>
- Moliner, O.; Sales, A. y Traver, J.A. (2011). Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo. En O. MOLINER (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 29-40.
- Morán, M. (1993) ¿Por qué educar para la comunicación?, en APARICI, R.: *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre, pp. 45-48.
- Rodríguez, M. A. P., Prats, J. F., Sánchez, J., Aranda, J. J. S., Santibáñez, J., Sierra, J., y Freire, M. V. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Ministerio de Educación.
- Sales, A.; Ferrández, R.; Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, pp. 153-173
- Sales, A., Traver, J.A., Benet, A. y Sanahuja, A. (2016). A COMMUNITY WELLCOME DAY: Cultural Diversity and Critical Citizenship in a Included School. *The Mobilities, Transitions, Transformations Intercultural Education at the Crossroads International Conference*. Budapest, Hungary.
- Sales, A.; Traver, J.A. y García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), pp. 911-919.
- Teixido, J (1999). *La comunicación en los centros educativos*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Traver, J.A.; Sales, A. y Moliner, O. (2010). Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), 96- 119

CAPÍTULO IV
**EL EJERCICIO RESPONSABLE DE LA
CIBERCIUDADANÍA**

Mayte Barba Abad
Carlos Mendiola Hernández
Imelda Hernández Morales
Alejandra Elvia Caballero Ramos
María Del Pilar Elías Salazar
Magdalena de Lourdes Buenfil Mata
Tecnológico de Monterrey (México)

Resumen

La ciudadanía digital, e-ciudadanía o ciberciudadanía, consiste en el uso y aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación, el internet y las redes sociales de manera ética, segura, responsable y activa. Pero, sobre todo, consiste en una participación política digital responsable.

Este trabajo describe la labor de un grupo de profesores y alumnos en el aprendizaje de una ciudadanía digital responsable. La metodología empleada ha sido el trabajo de campo y los grupos focales. Los resultados se describen con base en las experiencias vividas directamente por los estudiantes en el uso de la tecnología en el ejercicio de su ciudadanía.

Palabras clave

ciudadanía – ambientes virtuales – redes sociales – tecnologías de información - ciberciudadania

Introducción

La participación ciudadana en la actualidad encuentra un marco de acción diferente a causa del impacto que han tenido redes sociales en la política contemporánea, razón por la cual es importante formar a los estudiantes no sólo en su comportamiento ciudadano, en un contexto real, sino también en los espacios de la virtualidad. La estancia de los estudiantes en ambientes formativos debe ser aprovechada para promover la reflexión en torno a actitudes ciudadanas en el mundo real y el virtual.

Una ciudadanía responsable, que aprovecha las tecnologías de información y comunicación de manera responsable, garantiza la participación ciudadana para hacer llegar a las autoridades y a los gobernantes aquellos asuntos de interés público que es necesario atender, solucionar problemáticas que requieran de la participación directa, la organización de grupos que hagan efectiva la democracia y el respeto de los derechos de los ciudadanos, la transparencia y la gestión de gobierno (Anaya et al, 2004).

En su faceta electrónica, la ciudadanía digital, e-ciudadanía o Ciberciudadanía, supone la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las tecnologías de información y comunicación, así como de la aplicación de conductas pertinentes relacionadas con la ética, la seguridad y responsabilidad en el uso de internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles (Rovira Sancho, 2012).

La Universidad ha creado espacios de reflexión y acción que han permitido contribuir al desarrollo social y cultural de nuestra sociedad. Los actuales modelos educativos van encaminados a la formación de profesionistas más conscientes de los problemas que afectan a la sociedad en su conjunto y con una visión integral de lo que ellos pueden hacer para mejorar las condiciones de su entorno.

Desde hace algunos años ha sido preocupación del Tecnológico de Monterrey fomentar, tanto de manera directa, a través de cursos específicos, como de forma transversal, las competencias ciudadanas dentro y fuera del salón de clase. Sobre este último punto no se puede dejar de lado el papel protagónico que la tecnología y, en especial, las redes sociales han tomado para la sociedad, principalmente para los jóvenes, quienes redactan mensajes, con contenidos que en muchas ocasiones no expresarían de manera presencial, contraviniendo con esto el bienestar de la ciudadanía.

En los cursos del Tecnológico de Monterrey se promueven actividades para la formación de buenos ciudadanos que, de manera transversal, se insertan de forma directa en el apoyo a las comunidades y la solución de problemas. Muchas de estas actividades utilizan tecnologías de información y comunicación. No obstante, fuera de las actividades que se ponen en marcha du-

rante las actividades académicas, no existe un registro u observación directa del uso de las tecnologías de información y comunicación que llevan a cabo los alumnos y si los utilizan de manera responsable para la participación ciudadana (Rodríguez Gordo, 2009). A partir del diseño de actividades, con un enfoque socio-formativo, un grupo de profesores del Tecnológico de Monterrey se ha propuesto fomentar en los alumnos algunas competencias ciudadanas, a la vez que desarrollan su creatividad, toman conciencia de la situación que prevalece en su entorno y rompen barreras que los separan de los grupos vulnerables de la sociedad.

Fundamentos teóricos

Se considera *Ciberciudadanía* a la ciudadanía digital o e-ciudadanía, que consiste en la participación ciudadana que llevan a cabo quienes utilizan medios tecnológicos, especialmente internet y redes sociales.

El concepto tradicional de ciudadanía emana de la filosofía política tradicional y se encuentra íntimamente ligado a las ideas de derechos individuales, por un lado, y a la noción de vínculo con la comunidad, por otro. Esto quiere decir que un ciudadano responsable conoce y ejerce sus derechos individuales, especialmente en relación a la libertad de expresión y libertad de asociación para la identificación de problemáticas de índole público, pero también reconoce que esos derechos individuales no deben pasar por encima de los derechos de otros y que la actividad política debe buscar el bienestar de la ciudadanía o el bien común (Kymlicka et al., 1997). El ejercicio de la ciudadanía ha registrado importantes transformaciones en los últimos tiempos, ya que los ciudadanos se han volcado a distintos tipos de ejercicios y actividades ciudadanas, diferentes de las tradicionales, utilizando las nuevas tecnologías de información y comunicación. Así lo demuestran los movimientos conocidos como la *Primavera Árabe* registrados en el 2010, el movimiento de los *indignados* también conocido como *M-15*, el movimiento *Yo soy 132* y otros cuyas características de organización se articularon desde el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, principalmente el uso de las redes sociales. Los jóvenes (desde los llamados *Millennials* hasta la generación *Z*) son *nativos digitales*; es decir, nacieron ya con estas tecnologías y saben bien cómo usarlas para la educación o para el entretenimiento. También las usan de manera muy eficiente para socializar. No obstante, ello no significa o implica que estén formados en las características y condiciones que supone una ciberciudadanía responsable. Una ciudadanía responsable, que aprovecha las tecnologías de información y comunicación de manera responsable garantiza la participación ciudadana para hacer llegar a las autoridades y a los gobernantes aquellos asuntos de interés público que es necesario atender, solucionar problemáticas que requieran de la participación directa, la organización de grupos

que hagan efectiva la democracia y el respeto de los derechos de los ciudadanos, la transparencia y la gestión de gobierno (Araya et al, 2004).

En su faceta electrónica, la ciudadanía digital, e-ciudadanía o Ciberciudadanía, supone la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las tecnologías de información y comunicación, así como de la aplicación de conductas pertinentes relacionadas con la ética, la seguridad y responsabilidad en el uso de internet, las redes sociales y las tecnologías disponibles (Rovira Sancho, 2012).

En los cursos del Tecnológico de Monterrey se promueven actividades para la formación de buenos ciudadanos que, de manera transversal, se insertan de forma directa en el apoyo a las comunidades y la solución de problemas. Muchas de estas actividades utilizan tecnologías de información y comunicación. No obstante, fuera de las actividades que se ponen en marcha durante las actividades académicas, no existe un registro u observación directa del uso de las tecnologías de información y comunicación que llevan a cabo los alumnos y si los utilizan de manera responsable para la participación ciudadana (Rodríguez Gordo, 2009).

Es por ello importante que, como parte de la formación ciudadana, se asegure que los alumnos hagan un uso responsable de las tecnologías de información ciudadana. Es decir, que estén formados en ciberciudadanía, especialmente ahora que algunos usos irresponsables del uso de la tecnología han mostrado realidades cada vez más preocupantes como la usurpación de la identidad en la red y el *ciberacoso* o *cyberbullying*. Por ello, es relevante llevar a cabo una labor de educación y formación ciudadana en la red, que incluya el comportamiento adecuado también conocido como *Netiqueta* o normas de comportamiento en la red, especialmente encaminadas a respetar los derechos de otros, a la tolerancia y a la búsqueda de consensos, tan importantes en las democracias contemporáneas (Ribble et al, 2004).

Metodología

La investigación realizada fue de tipo mixto y longitudinal. Los datos aquí reportados se refieren a las actividades llevadas a cabo durante el año 2014 y parte del 2017, a partir de ejercicios y actividades ciudadanos realizados en cursos impartidos por los profesores autores del presente artículo en materias cursadas por los estudiantes en diferentes niveles de estudio en el Tecnológico de Monterrey, a fin de observar el interés e involucramiento de los estudiantes al llevar a cabo actividades y acciones ciudadanas tanto de manera física como virtual. La metodología utilizada fue de orden cuantitativo y cualitativo.

En primera instancia se llevaron a cabo actividades de concientización por parte de los profesores, acerca de la importancia del ejercicio de una ciuda-

danía responsable con estudiantes pertenecientes a distintos niveles de estudio. Las actividades fueron diseñadas a través de la técnica *Aprendizaje-Servicio*, que es una metodología educativa basada en la experiencia solidaria. En ella los estudiantes, profesores y miembros de una comunidad trabajan para solucionar necesidades específicas que la propia comunidad demanda. Bajo este modelo, el proceso de aprendizaje resulta ser más significativo para los estudiantes, ya que utilizan su conocimiento en la búsqueda de un bien común. Las actividades se llevaron a cabo tanto en cursos del nivel medio-superior como superior del campus del Tecnológico de Monterrey que se encuentra en la Ciudad de Cuernavaca en el Estado de Morelos en México.

Morelos es un estado del centro sur de la República Mexicana, en el que pervive la pobreza y que en los últimos años ha presentado niveles de inseguridad y violencia social muy severos. Ello, aunado a una creciente falta de credibilidad de las instancias de gobierno, ha generado en la juventud apatía y desconfianza de los canales cívicos establecidos, compendiado con un hábito de denostación del funcionario público.

El objetivo específico de la intervención docente se centró en generar un cambio de actitud en los alumnos hacia la participación ciudadana. Para lograrlo, los profesores procedieron a desarrollar actividades de sensibilización e información con los alumnos, que junto con las actividades normales, fueron introducidas como parte de los objetivos del curso, a fin de que los estudiantes conocieran más a detalle la problemática sufrida por la comunidad.

Los alumnos identificaron problemas sociales específicos de su comunidad. Entre ellas se identificaron: alteraciones en el pavimento, desaceleradores no señalizados debidamente, luminarias apagadas en las vías públicas, fugas de agua, entre otros. Los alumnos tomaron fotografías y durante varios días enviaron correos electrónicos y mensajes de Twitter y Facebook a las instancias de gobierno correspondientes, hasta obtener alguna respuesta.

Adicionalmente los estudiantes llevaron a cabo un foro de debate y discusión a través del cual expusieron ante sus compañeros los problemas observados y el grado de avance y/o respuesta obtenidos. En la mayor parte de los casos los alumnos no obtuvieron respuesta por parte de las autoridades. En otros la respuesta fue evasiva y no proporcionaba una solución concreta. No obstante, los estudiantes no abandonaron la problemática y se dieron a la tarea de generar propuestas de mejora muy concretas y proponer acciones específicas que podían realizar a fin de lograr que los funcionarios atendieran sus denuncias. Entre las propuestas generadas estuvo la de pintar señalamientos originales y creativos en las calles afectadas, (como pintar una gran boca de monstruo, una carita feliz o bien alguna otra decoración creativa de la zona afectada). Los jóvenes se organizaron en brigadas y

“adoptaron” calles afectadas. Pintaron secciones deterioradas del pavimento y enviaron las fotos con la ubicación a la instancia de gobierno correspondiente. Estas acciones generaron respuesta casi instantánea de parte de las autoridades. Otra propuesta fue decorar los reductores de velocidad no señalados con colores fosforescentes y alegres, como un verde o un naranja. Al día siguiente de haberse pintado, amanecieron debidamente señalizados con amarillo y negro. Estos pequeños éxitos generaron una sensación de auto empoderamiento en los jóvenes que se organizaron de manera más formal. Esto se llevó a cabo haciendo un grupo en Facebook invitando a la población a unirse para la denuncia de problemáticas en las vialidades para presionar al gobierno a repararlos de esta manera creativa y original, pero sobre todo, pacífica. Con esta estrategia llamaron la atención tanto de la comunidad como de las autoridades.

Al finalizar el ciclo escolar los alumnos escribieron un reporte con una reflexión final. En su gran mayoría, los ensayos muestran un cambio de actitud en los jóvenes, pues pasaron de una pasiva indiferencia a ser proactivos y un interesante proceso de auto empoderamiento ante la situación de su comunidad. Aún en el caso de no haber recibido respuesta, los jóvenes se percataron de su fuerza ciudadana. Este es el comentario de una alumna del nivel medio superior:

“De poco sirvió la constancia de mis correos pues fue nula la respuesta; sin embargo, sí me hizo darme cuenta de que reportar una falla en los servicios de tu comunidad es muy sencillo. Creo que si en lugar de ir al zócalo a quemar un muñeco con la figura [del Presidente], de quemar el ayuntamiento de mi ciudad natal o de robar urnas el día de las elecciones, mandáramos un correo a la persona indicada exigiendo que reparen los problemas sociales con los que vivimos, obtendríamos al menos el derecho de decir que somos civilizados. No se puede ignorar tantos correos o tantas llamadas. Exigir es nuestro derecho y nuestra obligación pero hacerlo de manera apropiada y pacífica, pues si no queremos que el gobierno infrinja las leyes, no debemos infringirlas nosotros. Tal vez no contestaron mi correo, pero me hicieron darme cuenta de que como ciudadana tengo voz.”

Por lo que toca a los estudiantes del nivel superior, en el curso de Fotografía se utilizó una metodología de trabajo conocida como *Aprendizaje-Servicio* en donde, a partir del contexto, se lleva a cabo una reflexión que permite que los estudiantes comenten y sugieran posibles soluciones a un problema. Es importante señalar que la comunidad también participa activamente motivando a los jóvenes universitarios a concretar una propuesta de solución que sea viable en su aplicación. De esta forma, los alumnos se dan a la tarea de investigar más sobre la problemática a fin de planear, producir e implementar el producto lúdico o la actividad que reforzarán de manera integral los valores ciudadanos de los implicados en el proyecto. La evalua-

ción final está sustentada en una rúbrica donde se toma en cuenta una evaluación holística que toma en cuenta auto y coevaluación, así como la evaluación del socio-formador y del profesor que acompañó el proyecto. En este caso se realizaron visitas a zonas marginales de la ciudad de Cuernavaca, que si bien es la ciudad capital del estado de Morelos, como cualquier otra localidad también comprende regiones menos favorecidas en las cuales la población adolece de servicios básicos, especialmente entre la población más desprotegida. Así pues, el grupo decidió acercarse a la comunidad a través de una estrategia lúdico-informativa que comprendió que los alumnos visitaran una zona marginada a fin de promover la lectura, el arte y la cultura entre los niños de la zona. El recibimiento fue muy positivo. Los niños reaccionaron muy bien y trabajaron con mucho entusiasmo. Ello generó una mayor conciencia en los estudiantes de nuestra institución sobre la importancia de la participación comunitaria. El arte como mecanismo de acercamiento fue muy eficiente. Los niños de la zona se percataron de que son importantes para otras personas contribuyendo con ello al sentido de pertenencia y una mejora del tejido social.

A través de este tipo de proyectos, los jóvenes tuvieron la oportunidad de conocer su entorno, participaron activamente en un proyecto solidario, se convirtieron en personas activas, responsables, creativas, enfrentaron retos y pusieron en práctica lo aprendido en el aula. Asimismo, los alumnos documentaron su experiencia para reflexionar sobre la misma, identificando el grado en el que pudieron fortalecer actitudes y valores ciudadanos como son la solidaridad, la responsabilidad social, la equidad, el respeto y la dignidad.

A fin de documentar la experiencia, los docentes crearon un Sitio Web. Este sitio fue creado, una vez realizado un proceso de exploración sobre los contenidos más idóneos, así como las herramientas de mayor utilidad para los objetivos previamente establecidos.

Todas las actividades antes mencionadas, desarrolladas por los estudiantes, junto con sus experiencias fueron registradas en <http://www.ciberciudadaniatec.org/> creado exprofeso para compartir el uso responsable de la actividad ciberciudadana.

Por otra parte, a fin de complementar la información proporcionada por los estudiantes durante su experiencia ciudadana, se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario que permitió hacer el registro de su actividad cibernética, es decir, del uso que hacen de internet y en particular de las redes sociales. En la conformación del cuestionario se tomaron en cuenta las categorías de uso de internet desarrolladas por la Asociación Mexicana de Internet en su décimo primer estudio sobre los Hábitos del usuario de Internet en México (AMIPCI, 2015).

Posteriormente se llevaron a cabo sesiones de grupo y grupos focales para la discusión del concepto de Ciberciudadanía, mismas que sirvieron para que los estudiantes hicieran conciencia de la importancia del uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación -particularmente el uso de las redes sociales- de una manera responsable.

La metodología empleada para este estudio fue mixta: en los grupos del nivel medio superior, la profesora llevó a cabo discusión grupal (abierta), mientras que en los grupos de nivel superior, la metodología fue de grupos focales (a través de una guía de preguntas sometidas a discusión de los participantes). Ambos grupos de estudiantes (medio superior y superior) respondieron un cuestionario en línea de preguntas cerradas. Este cuestionario tenía como objetivo conocer el uso que los jóvenes hacen de las tecnologías de información y comunicación (TIC 's), así como su uso con relación a asuntos de política y de ciudadanía. Los reactivos fueron diseñados tomando como base el estudio más reciente de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2015). Hay que especificar, en cuanto a la nota metodológica respecto de los instrumentos empleados (cuestionario y guía de preguntas para grupos focales), que el cuestionario fue aplicado en línea a un total de 298 estudiantes durante la primera semana del mes de agosto de 2015 a través de la plataforma *Survey Monkey* y respondido por casi el mismo porcentaje de hombres (45.7%) y mujeres (54.3%), la mayoría pertenecientes a los niveles medio superior (37.65) y superior (62.4%). Los jóvenes que respondieron al cuestionario pertenecen a los grupos que están actualmente siendo atendidos por los docentes del Tecnológico de Monterrey que se encuentran participando en este estudio.

La aplicación del cuestionario (10 reactivos, además de algunos registros de índole demográfico), sirvieron para comparar y observar si existió alguna modificación en el ejercicio y actitud ciudadana de los estudiantes. A esta información de índole cuantitativa, se unieron a otros datos cualitativos producto de grupos focales.

En cuanto a los grupos focales, estos fueron aplicados los primeros días del mes de septiembre del 2015 y estuvieron compuestos por 35 estudiantes del nivel superior con una mayoría de mujeres (62.8%). Los grupos focales fueron atendidos por una moderadora con experiencia en la aplicación de la metodología de grupos de enfoque. Los resultados que se consignan aquí son aquellos que recibieron el mayor número de respondientes o el mayor énfasis.

Las actividades se llevaron a cabo tanto en cursos del nivel medio-superior como superior del campus del Tecnológico de Monterrey que se encuentra en la Ciudad de Cuernavaca en el Estado de Morelos en México.

El objetivo específico de la intervención docente se centró en generar un cambio de actitud en los alumnos hacia la participación ciudadana. Para

lograrlo, los profesores procedieron a desarrollar actividades de sensibilización e información con los alumnos, que junto con las actividades normales, fueron introducidas como parte de los objetivos del curso, a fin de que los estudiantes conocieran más a detalle la problemática sufrida por la comunidad.

Durante el semestre- enero-mayo 2016 la Maestra Indira Kempis impartió la conferencia “¿Cómo cambiar a México? ... Sin morir en el intento.” Con una participación de más de 350 personas incluyendo alumnos tanto de nivel medio superior como de profesional, profesores de ambos niveles, directivos y comunidad en general. También se realizó una entrevista que se encuentra alojada en el sitio de ciberciudadanía.

En el semestre agosto-diciembre 2016 se rinde homenaje a Don Gilberto Bosques, diplomático mexicano quién salvó a más de 40,000 personas de la ejecución Nazi y de la dictadura franquista. Previa sensibilización de los estudiantes por medio de un documental relativo a la labor de Don Gilberto Bosques, “Visa al Paraíso”, se inauguró en la biblioteca del campus una exposición de carteles que narran su compromiso humano y social.

Esta actividad fue complementada con la presencia de dos mujeres rescatadas por Don Gilberto, quienes narraron sus historias de vida. Había alrededor de 400 jóvenes escuchando los testimonios de María Teresa Abad y Ariel W. Cojuc.

Respecto del evento, una alumna escribe: “No importa como estén las circunstancias, nunca se debe descansar y rendirse, no se debe de dar por vencido. El mejor regalo de todos es la vida y se debe de aprovechar y respetar”.

En el semestre enero- mayo 2017 se realizaron dos actividades abiertas a la comunidad con el objetivo de sensibilizar a los asistentes sobre la importancia de un ejercicio ciudadano que busca el bien y mejora de la comunidad con el apoyo de los recursos tecnológicos.

Fue invitado el Dr. Eduardo González Velázquez, quien es un historiador, cronista y analista político. Doctor en Ciencias Sociales. Impartió la conferencia “México, país de migrantes en la era de Trump” con una asistencia de más de 200 alumnos. También se brindó un taller de los Tipos de ciudadanía asistiendo tanto maestros, alumnos e invitados de la comunidad, con una participación de 70 personas.

A través de este tipo de proyectos, los jóvenes tuvieron la oportunidad de escuchar a ciudadanos ejemplares, de conocer su entorno, participar activamente en proyectos solidarios, se convirtieron en personas activas, responsables, creativas, enfrentaron retos y pusieron en práctica lo aprendido en el aula. Asimismo, los alumnos documentaron su experiencia para reflexionar sobre la misma, identificando el grado en el que pudieron fortalecer

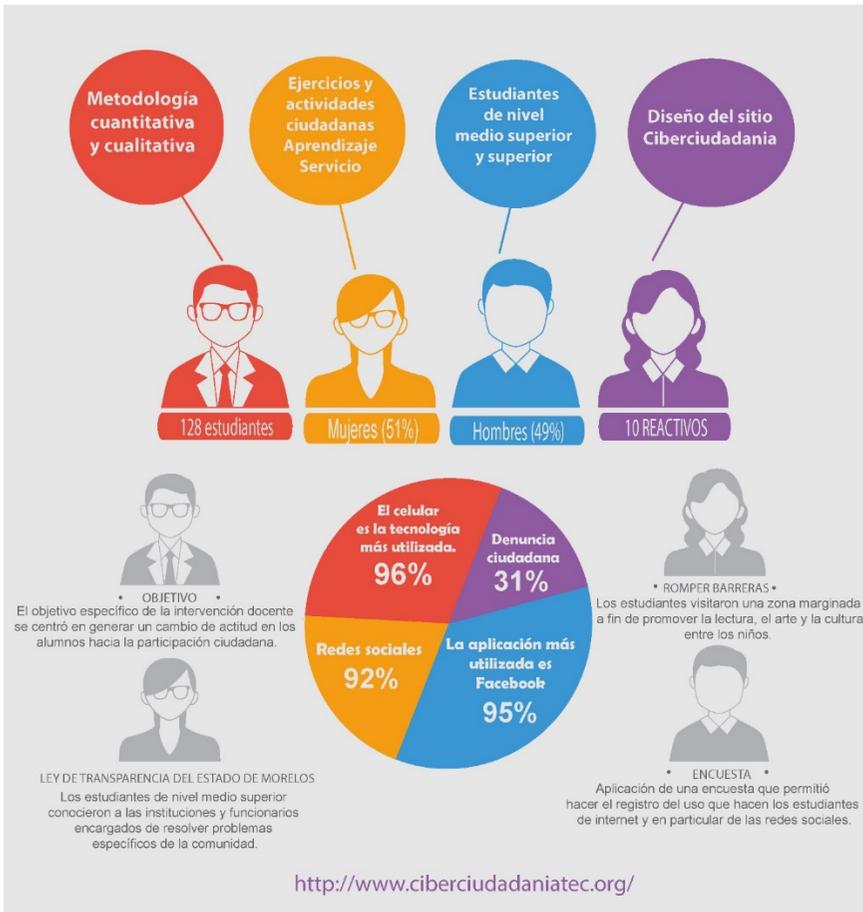
actitudes y valores ciudadanos como son la solidaridad, la responsabilidad social, la equidad, el respeto y la dignidad.

Análisis o discusión de resultados

Los resultados de la aplicación del cuestionario aplicado en el semestre agosto –diciembre 2016 fueron los siguientes: La tecnología más utilizada fue el celular (96%) y laptop (91%). De las aplicaciones, la más usada es Facebook (95%), YouTube (89%) e Instagram (68%). Twitter es usada por el (41%). En términos generales el uso que les dan es para enviar o recibir mensajes instantáneos. El propósito es estar en redes sociales (92%), enviar mensajes cortos a través de chats (93%) y enviar y recibir emails (89%). Visitar sitios de noticias 50% y 48% gusta de publicar y compartir contenidos. El 68% sí utiliza tecnologías de información y comunicación para informarse de asuntos de política. El 31% menciona haber utilizado las redes sociales para hacer una denuncia ciudadana. El 95% indica que las tecnologías de información y comunicación pueden ser una buena alternativa para el ejercicio ciudadano. La mayoría indica que las redes sociales son útiles para dar a conocer información y es una buena forma de participar. El 60% sabe lo que es Ciberciudadanía, pero el 40% aún no.

Entre los comentarios más relevantes (pregunta abierta) que se registraron a partir del cuestionario estuvieron algunos que indican que estas herramientas son la principal fuente de información hoy en día, sin embargo hay que hacerlo responsablemente porque algunas personas se convierten en “activistas de sillón”. Muchos indican que lo más importante es utilizar las redes sociales con responsabilidad. No obstante, entre las preguntas abiertas, hay un buen número de respuestas que señalan falta de interés en la política, falta de compromiso y poca vinculación con asuntos ciudadanos.

Los resultados de la aplicación del cuestionario durante el semestre agosto – diciembre de 2016, fueron los siguientes y se presentan en la siguiente tabla:



Los principales resultados de la discusión en grupo y grupos focales fueron los siguientes:

- Los jóvenes llegaron a la conclusión de que CiberCiudadania es el conjunto de actividades que hacen las personas con el objetivo de lograr el bienestar social a través del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC 's).
- El 100% de los alumnos presentes en los grupos focales estuvieron de acuerdo que la CiberCiudadania se puede enseñar indicando que se deben cuidar las diferencias generacionales, ya que algunas personas por su edad se limita por no saber utilizar las TIC 's y eso obstaculiza su participación en acciones ciudadanas.
- Es importante enseñar la importancia de ser buenos ciudadanos a edad temprana.

- Es necesario alertar a las personas acerca de la importancia de usar las nuevas tecnologías de información y comunicación de manera responsable.
- Otra preocupación latente entre los estudiantes es que al utilizar las aplicaciones para celular o las redes sociales los usuarios pueden adoptar diferentes personalidades o en el anonimato encubrir ciertas acciones que pudieran dañar a terceras personas (actos vandálicos, acoso, insultos, difamaciones).
- Las tecnologías de información y comunicación son muy útiles para registrar lo que sucede en el momento.
- La acción ciudadana debe ir más allá de publicar una denuncia a través de las redes sociales, estas denuncias deben ser canalizadas a las autoridades correspondientes
- No hay confianza en la información que se transmite a través de medios tradicionales.
- De la información que se recibe a través de las redes sociales, se prefiere información directa, evidencia y fotos. El estilo no debe ser muy formal, más bien directo.
- Hay que señalar que en los casos en que se señaló una falta de interés para usar las tecnologías de información y comunicación (TIC 's), se hizo énfasis en que la falta de respuesta de las autoridades es lo que desmotiva la acción ciudadana; sin embargo, en términos generales, para los jóvenes esta serie de experiencias y actividades ciudadanas y ciberciudadanas pueden contribuir a fomentar la participación de los miembros de la comunidad, de los docentes y los alumnos, en un ambiente creativo que acepta el diálogo, la interculturalidad, la tolerancia y la solidaridad, valores que promueven la formación ciudadana.

Conclusión o consideraciones finales

Las actividades que los docentes pueden desarrollar en el salón de clases, cuyo objetivo tiene el propósito de hacer conciencia sobre la ciudadanía, se han visto ampliadas gracias a la aparición de herramientas de tipo tecnológico a las que tienen acceso los estudiantes. Las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC 's) poseen la facultad de hacer accesible la información a sus usuarios, al mismo tiempo que les permite interactuar en línea, formar grupos, participar de redes y difundir nueva información y conocimiento. Es por esta razón que se han convertido en un buen recurso para lograr que las actividades de ciudadanía lleguen a un mayor número de personas e incidan de manera más decisiva en la democratización de la

política. A esa actividad ciudadana, que se lleva a cabo a través de las TIC 's le hemos llamado Ciber-ciudadanía. No obstante, el acceso a la información, o la participación en redes no es suficiente para el ejercicio de una ciudadanía responsable. El uso de redes sociales como Twitter, Facebook y el correo electrónico ha generado en los estudiantes la conciencia del poder que pueden tener esos medios de comunicación para la mejora del espacio público y la vida comunitaria. Muchos de ellos han decidido utilizarlas como herramienta cívica.

A través de las líneas que forman parte de este trabajo, un grupo de docentes del Tecnológico de Monterrey en México, nos dimos a la tarea de acercarnos a jóvenes de los niveles medio superior y superior, con el propósito de: averiguar qué es para ellos la ciudadanía, qué piensan de la Ciber-ciudadanía, cuáles son sus ventajas y desventajas y cómo podemos acercarnos a las herramientas de las tecnologías de información y comunicación a fin de lograr el ejercicio de una ciudadanía responsable. La información brindada por los estudiantes, nos indicó, que los jóvenes están conscientes de que la ciudadanía debe enseñarse desde la niñez; que la familia juega un papel muy importante en la formación ciudadana; que no todos tienen acceso a las tecnologías de información y comunicación y que, quienes tienen acceso a ellas, deben usarlas de una manera responsable. Muchos de los estudiantes están convencidos de que la actividad ciudadana puede ser favorecida por el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC 's); no obstante, están convencidos de que la herramienta tecnológica debe ser utilizada para la organización, pero que la acción ciudadana debe darse cara a cara.

Finalmente, independientemente de que como jóvenes están habilitados para el uso de las tecnologías de información y de comunicación (TIC 's), están convencidos de que así como se entrenan en el aula otras competencias, sería muy importante enseñar el mejor uso de las tecnologías de información y comunicación para el aprovechamiento cívico-democrático y el mejoramiento de la calidad de vida de nuestras comunidades, es decir una ciber-ciudadanía responsable.

Referencias bibliográficas:

- AMIPCI Asociación Mexicana de Internet . (2015). 11º estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México 2015. México.
- Araya Dujisin, R. y. (2004). América Latina Puntogob. Casos y tendencias en el gobierno electrónico. Santiago, Chile: FLACSO.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora*, 7, 5-42. Recuperado el 23 de Julio de 2015, de <http://courseware.url.edu.gt/PROFASR/Docentes/Facultad%20de%20Ciencias%20Pol%C3%ADticas%20y%20Sociales/Poder%20y%20Pluriculturalidad%20Social%20en%20Guatemala/Textos%20de%20lectura/Lectura%20No.%2010.pdf>
- Ribble, M. S., & Ross., T. W. (2004). Digital Citizenship, addressing appropriate technology behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1-2).
- Rodríguez Gordo, C. (2009). Futuro humano y Ciberciudadania responsable. Obtenido de <http://www.pliegosdeyuste.eu/n9pliegos/pdfs/47.pdf>
- Rovira Sánchez, G. (2012). Movimientos sociales y comunicación. La red como paradigma. *Análisi*, 45. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/viewFile/258164/345470>
- StopBullying.gov Sitio del gobierno federal americano administrado por el departamento de salud y servicios humanos de Estados Unidos Recuperado el 12 de julio de 2017 <https://espanol.stopbullying.gov/acoso-por-internet/qu%C3%A9-es/ur6/%C3%ADndice.html#whycyberbullying>

CAPÍTULO V

EL EMPODERAMIENTO COMUNICACIONAL COMO ESTRATEGIA INNOVADORA EN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Dra. María-José Aguilar-Idáñez

Catedrática de la Universidad de Castilla-La Mancha, España

Daniel Buraschi

Investigador del GIEMIC, Universidad de Castilla-La Mancha, España

Resumen

El empoderamiento comunicacional es una estrategia metodológica que permite ir más allá de la alfabetización mediática, logrando que cualquier persona pueda convertirse en un agente para el cambio social, a través de la comunicación participativa.

Entendiendo la comunicación no como simple proceso de información, sino como una forma de intervención para el cambio social, presentamos algunas reflexiones a partir de una acción sistemática llevada a cabo en los últimos años en el contexto español, en un proceso continuo de investigación-acción-reflexión, que se realiza tanto en contextos de intervención profesional socio-educativa como en contextos de activismo social ciudadano.

En tanto que praxis orientada a la transformación social y la construcción de una ciudadanía crítica y activa basada en el ejercicio de los derechos humanos, se reflexiona sobre el ciberracismo en la mediapolis y la necesidad de construir un relato crítico y contrahegemónico que permita, aplicando los principios de la comunicación participativa antirracista que se han generado en la experiencia práctica como guías de acción, la construcción de una sociedad inclusiva basada en el reconocimiento.

Se describe brevemente el modelo C.E.R.C.A. que sustenta la acción participativa de empoderamiento comunicacional (cuyo objetivo es desarrollar competencias comunicativas eficaces para contrarrestar el discurso del odio); que es una de las aportaciones más novedosas que puede ser útil en el contexto educativo.

Es decir, el empoderamiento comunicacional no sólo es una estrategia de alfabetización mediática, sino una herramienta de transformación de la realidad a través de personas que se han convertido en agentes comunicativos para el cambio social.

Palabras claves: Empoderamiento comunicacional; alfabetización mediática; educomunicación; comunicación participativa; comunicación para el cambio social.

Introducción

El concepto del ‘alfabetización mediática’, según la propuesta más reciente formulada por expertos acerca de su uso más correcto, aconseja emplearlo para referirse al resultado al que va dirigido un proceso educativo, a la vez que recomienda utilizar el concepto de ‘competencia mediática’ para apelar a la combinación de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que se han de desarrollar para alcanzar ese resultado (Buitrago Alonso, García Matilla y Gutiérrez Martín, 2017, p. 101).

El ‘empoderamiento comunicacional’, que da título y es eje vertebrador de este texto, es un concepto y un proceso que puede inscribirse dentro del campo de la alfabetización mediática, pero entendida ésta en su acepción más amplia que incluye, no sólo la capacidad de posicionamiento crítico frente a los media, sino la capacidad de participar activamente en la producción comunicacional. Para el desarrollo de este empoderamiento comunicacional, un aspecto instrumental (aunque no exclusivo) es la adquisición de competencia mediática.

Pero el empoderamiento comunicacional, tal como se concibe en la praxis que sustenta estas reflexiones, es una herramienta metodológica innovadora que permite ir más allá de la alfabetización mediática: es una metodología eficaz para formar agentes comunicativos para el cambio social. No se trata sólo de capacidad crítica frente a los media ni de capacidad para producir mensajes, se trata de capacidad para ser agente de cambio social. Un objetivo más amplio que los específicos de la alfabetización mediática y la competencia mediática.

La experiencia concreta a que se hace referencia como ejemplo ilustrativo de esta estrategia metodológica innovadora, está situada en un contexto de intervención centrado en la comunicación antirracista, pero el modelo metodológico ha sido aplicado (y puede ser aplicado) en otros contextos de intervención como son: la lucha contra la pobreza, por la igualdad de género, la diversidad funcional, etc. (por citar algunas experiencias propias). Es decir, el empoderamiento comunicacional puede ser eficaz para combatir situaciones en las que la asimetría de poder y la desigualdad entre grupos sociales es consecuencia de procesos de dominación.

Esta experiencia es resultado de la colaboración entre universidades, asociaciones, plataformas ciudadanas pro-inmigrantes y sociedad civil basada en la participación, el diálogo y el empoderamiento comunicacional.

Racismo, ciberracismo y discurso del odio en la mediapolis

Para conocer y comprender la praxis empoderamiento comunicacional que se presenta, es necesario realizar algunas precisiones conceptuales previas

que permitan saber qué decimos y a qué nos referimos cuando hablamos de racismo, ciberracismo, discurso del odio y mediapolis.

Racismo y ciberracismo

Como hemos definido recientemente (Aguilar y Buraschi, 2016), el racismo es un fenómeno social en el cual intervienen dos procesos básicos: la *dominación* en tanto que el racismo es un principio estructurador del sistema y una manifestación concreta del poder y la opresión de un grupo sobre otros; y la *racialización* que implica que las diferencias fenotípicas, sociales, culturales, religiosas etc. se piensan como si fueran naturales, esenciales, como si fueran marcadores de una supuesta raza. El racismo conlleva una radical diferenciación entre grupos humanos, que implica, además, el reduccionismo de la complejidad de las personas a pocas características vinculadas con un grupo (identidad cultural, fenotipo, pertenencia étnica, religión, idioma) y una relación determinista entre estas características y la forma de ser de una persona. En este contexto definimos el racismo como

un sistema de dominación de un grupo sobre otro basado en la racialización de las diferencias, en el que se articulan las dimensiones interpersonal, institucional y cultural. Se expresa a través de un conjunto de ideas, discursos y prácticas de invisibilización, estigmatización, discriminación, exclusión, explotación, agresión y despojo (Aguilar y Buraschi, 2016, p. 34).

El racismo incluye tres dimensiones fuertemente interrelacionadas: *interpersonal* (incluye las actitudes y conductas); *institucional* (que puede expresarse sin actores –mediante leyes, reglamentos, políticas públicas, etc.– y con actores –prácticas de representantes institucionales y de empleados públicos–); y *cultural* (el universo cultural incrustado de elementos racistas que constituyen la cultura dominante).

A partir de esta conceptualización del racismo, definimos el ciberracismo como un espacio concreto de expresión y manifestación del sistema de dominación racista, que se materializa a través de internet. Es decir, el ciberracismo incluye el conjunto de ideas, discursos y prácticas comunicativas de invisibilización, estigmatización, discriminación, exclusión, explotación, agresión y despojo, basadas en la racialización del «otro», que se realizan en internet.

Discurso del odio on-line

Discurso del odio on-line y ciberracismo son dos conceptos que se solapan según la definición que se utilice para describir el discurso del odio. En 1997 el Comité de Ministros del Consejo de Europa (resolución 20), definió el discurso del odio como aquel que

abarca todas las formas de expresión que propaguen, inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas

en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada por agresivo nacionalismo y el etnocentrismo, la discriminación y la hostilidad contra las minorías, los inmigrantes y las personas de origen inmigrante.

Según esta definición de discurso del odio, no todo el ciberracismo sería una expresión del discurso del odio, puesto que el ciberracismo puede reproducir discursos que excluyen a determinados colectivos sin llegar a incitar o promover el odio racial. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta que el discurso del odio engloba los discursos en contra de personas de otro sexo, otra orientación sexual.

Ahora bien, en 2016, este mismo organismo, a través de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), reformuló la definición (recomendación 15) reiterando que el discurso del odio

se entenderá como fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de ‘raza’, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condición personales.

Es decir, cualquier discurso que trivializa, glorifica o incita a la violencia, acoso y discriminación es discurso de odio. Según esta nueva definición de discurso del odio, todo el ciberracismo podría ser una expresión del discurso del odio.

Teniendo en cuenta que, dependiendo de la definición de discurso del odio y de la legislación nacional al respecto, todo el ciberracismo (o sólo una parte) puede ser considerado discurso de odio online, utilizaremos indistintamente las expresiones ‘discurso del odio on-line’ (atendiendo al concepto reformulado en 2016 por la ECRI) y ‘ciberracismo’, para hacer referencia a nuestro campo de investigación-acción-reflexión.

Gagliardone et al. (2015) evidencian algunas características del ciberracismo y, en general del discurso del odio, que aumentan su impacto negativo, entre las cuales podemos destacar: la sobreabundancia comunicativa, la facilidad de publicación y visibilización, la descentralización de la comunicación que dificulta su reglamentación, su potencial multiplicador y la facilidad de ‘viralización’, la permanencia en el tiempo de los mensajes y su capacidad de reaparecer en diferentes formatos y en diferentes plataformas, su dimensión transnacional y, por último, el anonimato.

Si bien el ciberracismo apareció con la creación de Internet y aumentó exponencialmente desde la aparición de la web 2.0; esta creciente proliferación y expansión del fenómeno no puede explicarse ni comprenderse sólo por la existencia de internet. Es la mediapolis (acertado concepto acuñado

por Silverstone, 2010) lo que nos permite desentrañar los procesos y mecanismos que están en el origen y expansión del ciberracismo y el discurso del odio online.

La mediapolis es el espacio público mediático, formado por los medios tradicionales de comunicación (online y offline) y por las redes de comunicación 2.0 (redes sociales virtuales, blogosfera, etc. que tienen creciente relevancia), donde -cada vez más- se desarrolla la vida política y donde se construyen los discursos dominantes. La mediapolis tiene la capacidad de nombrar las cosas, dar significado a la experiencia vivida y mediada, construir el encuadre dominante y es en la mediapolis donde se articulan las dimensiones interpersonal, institucional y cultural del racismo.

Un aspecto clave para comprender el ciberracismo es que la mediapolis es el espacio privilegiado de definición de las fronteras morales³, es decir, de construcción de las líneas imaginarias que excluyen a determinados grupos sociales (como las personas inmigrantes, las personas en busca de refugio, las personas de otros orígenes culturales o étnicos) de nuestro espacio moral.

Participación, diálogo y empoderamiento comunicacional

Si las fronteras morales se construyen en la mediapolis, es desde este espacio público-mediático que podemos desarrollar estrategias de resistencia eficaces. La comunicación es, entonces, un elemento clave de lucha contra el racismo⁴, por el papel central que ocupa en todo proceso de dominación, al crear significados, representaciones y construyendo la realidad. Vivimos en una sociedad en la que prevalece la cultura del miedo y la inseguridad, por ello, nuestro «desafío fundamental (...) es ayudar a establecer las bases para una comunicación empática» (Tufte, 2015), capaz de «deconstruir las realidades que desencadenan la inseguridad» (Curbet, 2006; citado por Tufte, 2015, p. 171) y que permita pasar de una «empatía selectiva» a una «empatía inclusiva». Por todo ello, sostenemos que buena parte de las intervenciones antirracistas, en tanto acciones de resistencia frente a las fronteras morales, se juega en el espacio comunicativo, pues de lo que se trata es de

3 La conceptualización de las fronteras morales, ha sido desarrollada en profundidad por los autores: Véase D. Buraschi y M^a J. Aguilar-Idáñez (2016).

4 Aunque en este texto se hace referencia al racismo, las fronteras morales son el mecanismo de exclusión moral que sustenta y pretende legitimar todo tipo de exclusiones morales, ya sea en razón del género, el origen social, la diversidad funcional, o cualquier otro tipo de exclusión social entre grupos fuertemente asimétricos y desiguales en cuanto al poder que detentan. En definitiva, una asimetría de poder que sea consecuencia de procesos de dominación, cualesquiera que estos sean.

definir una nueva agenda y construir nuevos imaginarios deconstruyendo los existentes (Chaparro, 2009).

Sin embargo, el enfoque comunitario –propio del empoderamiento comunicacional– nos obliga a repensar las formas tradicionales de la comunicación solidaria y antirracista. Generalmente se plantea una comunicación que reproduce la lógica de los medios de comunicación/persuasión de masas, sin comprender que la comunicación es un proceso más amplio y complejo. La comunicación es vertical, unidireccional y es percibida como competencia y responsabilidad de personas expertas. Además, el objeto comunicacional de muchas ONG sigue siendo una sensibilización cuyo objetivo es obtener fondos, visibilizar la organización y, solo en tercer lugar, la concienciación ciudadana acerca de determinadas problemáticas (Pagola, 2009). La tendencia general es una comunicación «mercadeada» (Erro, 2003) que reproduce un modelo de «solidaridad del mínimo esfuerzo» (Nos Aldás, Iranzo y Farné, 2012), que no pone en discusión la estructura de dominación; un enfoque cortoplacista, basado en una lógica de marketing, unidireccional y que espectaculariza los problemas sociales (Barranquero, 2014).

El proceso comunicativo más frecuente en el antirracismo no es participativo: por una parte, la sociedad civil es percibida solamente como receptora pasiva de un proceso persuasivo; por otra, en muchas ocasiones el papel de los miembros del grupo estigmatizado en las intervenciones antirracistas es secundario, reproduciendo así un tipo de intervención paternalista y salvacionista que piensa a las personas migrantes como sujetos frágiles, carenciales, vulnerables y víctimas a las que hay que «salvar» de su situación. Su descripción como «víctimas» condiciona un tipo de respuesta orientada a despertar sentimientos de compasión (a menudo sin compromiso), lo que puede ser otra forma de minorización y estigmatización, y una prolongación de formas sutiles de colonialismo.

Frente a estos límites de la comunicación social antirracista nuestra propuesta ha sido asumir los principios metodológicos de la comunicación para el cambio social (Gumucio-Dagron y Tufte, 2006), la pedagogía liberadora de Freire (2003) y de la comunicación participativa no violenta de Dolci (1996).

Hablar de comunicación participativa

supone pasar: de la lógica vertical a la horizontal; de los productos a los procesos; de las propuestas a corto plazo a las propuestas a largo plazo; de las dinámicas individuales a las colectivas. De las condiciones de las entidades que financian a las necesidades de las comunidades. Del acceso a la participación; de la instrucción difusional a la educación comunicacional (Del Valle, 2007, p. 19).

En este marco, la comunicación es un proceso de diálogo, basado en la tolerancia, el respeto, la equidad, la justicia social y la participación activa de todos y de todas (Gumucio-Dagron y Tufte, 2006), cuyo objetivo es

impulsar procesos de transformación en los que, desde la articulación ciudadana y de redes sociales, se lleven a cabo estrategias comunicativas que implementen modelos y estilos de comunicación más horizontales y participativos desde los que se anticipen otros modos de vivir, que terminen por incidir en las estructuras económicas y políticas dominantes para transformarlas (Tufte, 2015, p. 10).

Los resultados del proceso de comunicación deben ir más allá de la sensibilización, entendida como la modificación de las actitudes y de los comportamientos individuales, y además, tomar en cuenta las normas sociales, las políticas vigentes, la cultura y el contexto del desarrollo; es decir, de lo que se trata es de tener «eficacia cultural» (Nos Aldás, 2007) o, lo que es lo mismo, capacidad para construir nuevos marcos de referencia y nuevos imaginarios para interpretar la realidad.

Una comunicación crítica, participativa y transformadora no tiene como objetivo la persuasión y la transmisión de informaciones, sino la construcción de nuevos significados a través del diálogo desde el seno de la comunidad. En este contexto las personas no son simples receptoras de información, sino que intervienen de forma activa en la construcción de los mensajes.

La comunicación participativa antirracista implica, desde nuestra experiencia y enfoque, una importante renovación en el campo del antirracismo que podemos resumir en tres grandes principios: la participación en red, el diálogo crítico y el empoderamiento comunicacional.

La *participación* no es una opción más de la intervención social antirracista, sino su esencia metodológica (Aguilar y Buraschi, 2014). La organización creativa de las comunidades es clave para encontrar renovadas maneras de enfrentar una realidad cada vez más compleja y sus retos, conjugando las distintas aportaciones para desarrollar sólidas estrategias ante viejos y modernos problemas. Esta participación en red ha significado, por un lado, crear diferentes canales de participación y crear espacios de encuentro, de diálogo y de construcción creativa de propuestas; por el otro, ha consistido en fortalecer las redes ya existentes y crear nuevas redes de colaboración y coordinación. El fortalecimiento y la creación de redes implica saber valorizar las competencias y el potencial creativo de todas las personas y entidades que quieran participar. Como subraya Barranquero (2014) estamos viviendo una transformación sin precedentes de la relación entre tecnologías de la información y activismo, las tecnologías no son solo herramientas, sino que crean un espacio para la emergencia de nuevas prácticas de transformación social.

Para que la comunicación social antirracista sea realmente participativa es necesario crear espacios donde todas las personas se sientan escuchadas y sientan que puedan aportar su punto de vista y sus experiencias, es decir, es necesario crear una «*estructura dialógica*» (Aguilar y Buraschi, 2017). Crear una estructura dialógica significa crear un espacio de participación horizontal, en el cual se valoricen los conocimientos, las competencias y las experiencias de cada persona. Un espacio que incorpore diferentes puntos de vista, incluyendo los que no están de acuerdo con el nuestro. La estructura dialógica permite construir un espacio de trabajo, de análisis crítico de la realidad, permite generar el paso de un estilo comunicativo basado en el debate a un estilo dialógico.

Finalmente, la comunicación participativa implica pasar de una lógica vertical, en la que un grupo de técnico/as expertos/as sensibiliza y persuade a la sociedad civil, a una lógica de planificación y creación horizontal y participativa, en la cual las personas no son objetos pasivos que hay que persuadir o a las que hay que inocular actitudes, conductas o valores solidarios. Se convierten entonces en sujetos activos que se empoderan, conquistan las palabras y contribuyen a construir nuevos marcos de referencia para transformar la realidad.

Denominamos ***empoderamiento comunicacional*** al proceso por el que las personas se convierten, no sólo en usuarios críticos con competencia mediática (objetivo de la alfabetización mediática) sino en agentes comunicativos para el cambio social. Se trata de un concepto que enriquece la noción de «ciudadanía digital» (Gagliardone et al. 2015), haciendo hincapié en el proceso de potenciación individual y colectiva y, por ende, en su necesaria dimensión participativa.

El empoderamiento comunicacional implica revalorización y apropiación: revalorizar el potencial transformador de la comunicación y del diálogo, en su capacidad de contribuir a crear nuevos imaginarios sociales contrarrestando el enfoque securitario y la comunicación-espectáculo; apropiación, entendida como «la capacidad de hacer propio y de incorporar aquello que no se tiene (la tecnología) a partir de lo que ya se sabe y se tiene (cosmovisiones, imaginarios, lógicas de funcionamiento y organización)» (Marí Sáez, 2011, p. 211). Hay que tener en cuenta que el papel protagonista de la sociedad civil se ha potenciado exponencialmente gracias a las nuevas tecnologías. La apropiación de los medios permite pensar la comunicación antirracista como un proceso de transformación social sostenible a largo plazo: «la sostenibilidad de los cambios sociales es más segura cuando los individuos y las comunidades afectadas se apropian del proceso y de los contenidos comunicacionales» (Gumucio-Dagron, 2011, p. 12).

C.E.R.C.A.: un modelo de comunicación participativa antirracista para la ciudadanía crítica y el empoderamiento social

Frente a las fronteras morales y a la distancia social que separa a las personas refugiadas⁵ de nuestras preocupaciones morales, hemos desarrollado un modelo de intervención y de educación social basado en la comunicación participativa y que hemos denominado, por sus iniciales, C.E.R.C.A.: Comprender, Empatizar, Responsabilizar, Capacitar y Actuar. Este modelo es el resultado de un largo proceso de Investigación Acción Participativa llevado a cabo en el seno del Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad y Ciudadanía (GIEMIC), de la Universidad de Castilla-La Mancha. A partir del 2015, además, se ha enriquecido a través de la práctica y del diálogo con movimientos sociales e iniciativas participativas en defensa de los derechos de las personas refugiadas como la Plataforma ‘Bienvenidos Refugiados Albacete’ y la ‘Estrategia Antirrumores Tenerife’; y en el 2016 se ha implementado a través de un proyecto participativo desarrollado en las Islas Canarias denominado ‘Claves para la acogida comunitaria de personas refugiadas: comunicación social, antirracista y participativa’⁶.

C.E.R.C.A. es un modelo de intervención socioeducativa que pretende contribuir a la creación de nuevos imaginarios sociales a través del trabajo en red, el empoderamiento comunicacional y el diseño participativo de estrategias comunicativas integradas. Busca la eficacia cultural, es decir desarrollar la «sensibilidad moral» por medio de la indignación y de la ilusión (Nos Aldás, Iranzo y Farne, 2012).

El modelo C.E.R.C.A. es una forma didáctica de pensar los pasos necesarios para pasar de la exclusión moral a la inclusión moral de las personas refugiadas. Se trata de un modelo que nos ayuda a diseñar acciones comunicativas cuyo objetivo es involucrar y comprometer a las personas, es decir, pasar de la exclusión moral a la inclusión moral.

Este modelo ordena, de forma progresiva, cinco elementos. Cada uno puede ser un objetivo en sí mismo, pero su eficacia final, de cara a la transformación social, depende de los otros elementos. No se trata, por tanto, de una

⁵ El modelo C.E.R.C.A., como ya advertimos anteriormente, es aplicable a cualquier situación de exclusión moral, ya sea en razón del género, el origen social, la diversidad funcional, la pobreza, etc. Aquí hablamos de personas refugiadas porque el ejemplo práctico que utilizamos para ilustrar el modelo está basado en las acciones concretas de los proyectos que se referencian a continuación. Para un desarrollo detallado de este modelo véase D. Buraschi y M^a J. Aguilar-Idáñez (2017).

⁶ Financiado por el Gobierno de Canarias, en colaboración con la Universidad de La Laguna a través de su Fundación General y realizado por la Asociación Educación para la Convivencia Mosaico Canarias.

secuencia lineal en cinco pasos, sino de una matriz o nodo sinérgico de cinco componentes.

Para diseñar estrategias que fomenten la inclusión moral de las personas podemos asumir que **la decisión de intervenir frente al sufrimiento de los demás es el resultado de la respuesta afirmativa a un conjunto de preguntas** que nos hacemos (explícitamente o implícitamente). Una respuesta negativa a una de las preguntas inhibe nuestra intervención. Sobre esta base, nuestra propuesta es que las acciones comunicativas que diseñemos tengan como objetivo que las personas puedan responder afirmativamente a estas preguntas: ¿Pasa algo? ¿Entiendo lo que pasa? ¿Me identifico con la persona o el grupo que necesita ayuda? ¿Es asunto mío? ¿Puedo hacer algo? ¿Soy capaz de intervenir? ¿Tengo la ocasión de hacer algo?

	Pregunta	Exclusión moral	Inclusión moral
Comprender	<i>¿Pasa algo? ¿Entiendo lo que pasa?</i>	No pasa nada. No entiendo lo que pasa.	Sé lo que está pasando. Entiendo lo que pasa.
Empatizar	<i>¿Me identifico con la persona o el grupo que necesita ayuda?</i>	No empatizo con las personas involucradas.	Empatizo con las personas involucradas.
Responsabilizar	<i>¿Es asunto mío? ¿Puedo hacer algo?</i>	No es asunto mío. No puedo hacer nada.	Es asunto mío. Puedo hacer algo.
Capacitar	<i>¿Soy capaz de intervenir?</i>	No sé qué puedo hacer. No soy capaz de intervenir	Sé qué puedo hacer. Soy capaz de intervenir.
Actuar	<i>¿Tengo ocasión de hacerlo?</i>	No tengo ocasión de hacer nada.	Tengo ocasión de hacer algo.

Fuente: D. Buraschi y M^a J. Aguilar-Idáñez (2017), p. 33.

Estas cinco preguntas son muy útiles para revisar los objetivos de nuestras estrategias de comunicación: por un lado, nos obligan a enfocar nuestra estrategia de forma integral, evitando limitarnos a informar sobre un problema o a fomentar la empatía. Por el otro, nos permiten identificar claves muy prácticas, para responsabilizarnos sin generar frustración.

Comprender: ¿Pasa algo? ¿Entendemos lo que pasa?

Es muy importante visibilizar la realidad y por eso es tan relevante redefinir la agenda: Lo que no vemos es como si no existiera y, si no nos damos cuenta que pasa algo, no intervenimos. Para fomentar el compromiso no es suficiente visibilizar el sufrimiento, sino dar elementos para su comprensión, identificar las causas del problema, sobre todo aquellas que tienen que ver con nosotros, plantear posibles soluciones, crear las condiciones para que las personas puedan intervenir. Si las causas no son claras podemos culpar a las víctimas de lo que les está pasando para proteger nuestra visión del mundo.

Si parte de nuestro conocimiento depende de los medios, esta parte del conocimiento reflejará lo que los medios han seleccionado como susceptible de conocimiento. Los medios de comunicación no necesariamente determinan lo que pensamos, pero sí en qué pensamos y con qué marco de referencia interpretamos lo que vemos y oímos.

Una investigación muy reciente sobre los encuadres noticiosos de las crisis humanitarias en la prensa muestra que,

con ciertas diferencias entre países, la prensa española encuadra las crisis humanitarias en términos de guerra y violencia, terrorismo islamista y delincuencia. Además, las noticias sobre las personas refugiadas se generan de forma discontinua, alternando momentos de producción intensa de noticias con periodos de silencio (Ardévol Abreu, 2016, p. 37).

La sociedad civil en general puede contribuir a redefinir la agenda, porque, a menudo, las personas piensan que los acontecimientos que más cobertura reciben son los más importantes. Definir la agenda significa tener el poder de enseñar a las personas lo que es importante y prioritario. En el marco de esta crisis de humanidad, definir la agenda significa definir el «contexto» en el cual las personas se construyen una actitud hacia la acogida. Si la agenda mediática hace hincapié sobre todo en la emergencia, la avalancha o el desbordamiento, hará que estos elementos constituyan un contexto negativo que servirá para interpretar lo que está ocurriendo.

No son solamente las entidades y las plataformas las que pueden crear información y fomentar la comprensión, nuestra participación activa en la mediapolis nos brinda la oportunidad de contribuir a renovar la agenda política, es decir, a presionar para que las instituciones se preocupen por determinados temas. Sin embargo, para renovar la agenda política no es suficiente «visibilizar» un fenómeno, sino que es importante dar las claves para que las personas comprendan críticamente lo que está pasando.

Es necesario exponer el sufrimiento sin espectacularizarlo, hacer comprender las causas y las implicaciones de la situación de las personas en busca de refugio, visibilizar la complejidad del problema, la relación que tiene con

el sistema de desigualdad global; pero es también necesario resaltar el coste social, político, ético y estratégico de la “indiferencia”.

Empatizar: ¿Me identifico con las personas involucradas? ¿Tiene que ver con nosotros/as?

Uno de los principales mecanismos de construcción de las fronteras morales es la separación radical entre «nosotros/as» y «ellos/as», la consecuencia más inmediata de esta separación es romper el vínculo empático con la otra persona, es decir, deshumanizarlos.

El desafío es cómo rehumanizar a las personas refugiadas sin caer en el sensacionalismo y en la representación del sufrimiento como espectáculo, ya que apostar por el dramatismo es fácil a corto plazo, pero peligroso a largo plazo: el drama se normaliza, nos acostumbramos a la tragedia o activamos mecanismos de defensa que pueden llegar a culpabilizar a las víctimas.

La investigación psicosocial nos ha dado numerosas claves, fundamentadas en un riguroso trabajo científico, para poder fomentar la empatía, la toma de perspectiva y rehumanizar a colectivos que suelen estar excluidos de nuestra esfera moral. Se trata de operativizar estas claves y, además, de forma participativa y dialógica, generar propuestas creativas que nos permitan llegar a rehumanizar a las personas refugiadas, para que vuelvan a ser sujetos de y con derechos, y para que la indignación frente a su situación sea realmente movilizadora. Algunas de esas claves son las siguientes:

- Construir un nuevo «nosotros», más inclusivo y complejo, y subrayar los elementos comunes y las similitudes, ayuda a romper las barreras entre grupos y facilita la identificación. Subrayar las similitudes, sin embargo, no tiene que lograrse solamente mostrando a las personas refugiadas como si fuéramos nosotros/as, ya que así se puede correr el riesgo de aumentar su invisibilización y fomentar el etnocentrismo (y cierto egocentrismo).
- Presentar a las personas refugiadas como sujetos y no como masa anónima: Mostrar su heterogeneidad, visibilizar la complejidad de las personas y sus múltiples identidades. Se trata de dar a conocer las historias de vida de las personas refugiadas mostrando sus vidas más allá de la etiqueta de ‘refugiados/as’ y reivindicando múltiples identidades. Las personas cuentan cómo existe una vida antes y después de la experiencia del refugio, como sufren la violencia de la sociedad que les etiqueta como refugiadas y reducen toda su vida a una sola etapa, cómo tienen que luchar para reafirmarse como personas y cómo ellas mismas, antes de tener que huir de su país, veían a las personas refugiadas como una masa anónima, algo lejano y estereotipado.

Responsabilizar: ¿Es asunto nuestro? ¿Podemos hacer algo?

Sin embargo, hay que tener en cuenta que visibilizar, hacer comprender y apelar directamente a las causas al dirigirnos a las personas sigue siendo insuficiente: si consideramos que no es asunto nuestro y que no podemos hacer nada, es muy difícil que nos movilizemos. En este sentido es muy importante subrayar la corresponsabilidad de los países europeos en la crisis y que las violaciones de los derechos humanos es un problema que nos afecta a todos y a todas.

Cuando se quiere fomentar la responsabilidad hay que tener en cuenta que el sufrimiento sin solución, sentirse incapaces de intervenir o, siendo capaces, no tener la posibilidad de intervenir, nos genera ansiedad y frustración. Y al final preferimos «no mirar», para no estar mal. Por esta razón es muy importante sentir que podemos hacer algo y esto implica percibir que existen soluciones posibles y ser conscientes de nuestro papel y del impacto de nuestras acciones.

Hay que tener en cuenta que la ayuda puede depender de la percepción de sus costes y beneficios. Es importante hacer hincapié en los beneficios de la ayuda. Por ejemplo, intervenir en favor de la acogida de personas refugiadas no solamente beneficia a las personas en busca de asilo, sino que beneficia a toda nuestra sociedad (como hemos planteado en el apartado sobre reencuadrar para comprender). Además, conocer las consecuencias positivas que la conducta prosocial tiene en la persona a la que se ayuda hace que quien ayuda se sienta mejor, porque nos hace sentir útiles y capaces.

Capacitar: ¿Soy capaz de intervenir?

Una vez que promocionamos el sentido de responsabilidad es importante tener en cuenta que las personas intervienen sólo si sienten que tienen las competencias para hacerlo. En este sentido no es suficiente con «sensibilizar» o trabajar para mejorar las actitudes de las personas hacia las personas refugiadas. Es importante crear espacios de formación y empoderamiento donde las personas puedan desarrollar habilidades necesarias para intervenir. Desde nuestro punto de vista, las principales competencias necesarias para que cualquier persona pueda transformarse en agente comunicativo de cambio social están relacionadas con lo que hemos denominado el empoderamiento comunicacional, las competencias dialógicas y las competencias interculturales.

El empoderamiento comunicacional tiene que ver, como hemos planteado en los párrafos anteriores, con la apropiación de los medios comunicativos y con la revalorización de nuestro papel de agentes comunicativos de cambio.

La competencia dialógica incluye conocimientos, actitudes y destrezas relacionadas con el análisis crítico de la realidad, la empatía, la escucha activa, la comunicación no violenta y la capacidad de articular procesos participativos.

La competencia intercultural incluye ser conscientes y saber salir de nuestro marco cultural de referencia, la capacidad de comprender otros horizontes culturales, la capacidad de comunicarse de forma eficaz en contextos multiculturales y la gestión creativa de conflictos.

Actuar: ¿Tengo ocasión de intervenir?

Cuando en septiembre de 2015 fue publicada la foto del pequeño Aylan Kurdi en una playa de Turquía no solamente se generó una gran ola de indignación, sino también una gran necesidad de intervenir: se han moviliado muchas personas que querían ayudar, hacer algo, comprometerse y actuar. Es en este contexto en el que se han articulado las acciones de diferentes movimientos sociales y se han creado diferentes iniciativas que siguen activas hoy en día. Sin embargo, muchas personas no han encontrado canales para pasar a la acción y el compromiso inicial ha ido diluyéndose, o la imposibilidad de intervenir ha generado frustración. Por esta razón, cuando promocionamos acciones comunicativas, es muy importante prever la creación de canales para que las personas puedan intervenir, participar, crear espacios donde las personas tengan la posibilidad de entrar en acción.

Los laboratorios dialógicos: un espacio colaborativo de empoderamiento comunicacional

Entre las principales estrategias de intervención que se desarrollan en el marco del Modelo C.E.R.C.A. están los «laboratorios de comunicación participativa antirracista». Se trata de espacio de aprendizaje colaborativo donde las personas participantes desarrollan sus competencias comunicativas y se empoderan como agentes comunicativos de cambio; y donde se diseñan de forma colaborativa estrategias comunicativas, inspiradas en el modelo C.E.R.C.A., para contribuir a crear un ambiente de acogida, de solidaridad y de compromiso social.

Los laboratorios llevan a cabo un trabajo preventivo necesario para evitar que se imponga un discurso del miedo y se fortalezcan en la sociedad las fronteras morales que excluyen a las personas en busca de refugio de nuestro espacio moral.

Los laboratorios son espacios abiertos de trabajo y reflexión crítica, inspirados en la pedagogía no violenta que propone Danilo Dolci (1996), en el enfoque dialógico y participativo de Paulo Freire (2003), así como en la comunicación para el cambio social (Tufté, 2015). Un espacio donde las personas no son objetos pasivos que hay que persuadir o a las que hay que inocular actitudes, conductas o valores solidarios, sino donde se convierten en

sujetos activos que se empoderan, conquistan las palabras y contribuyen a construir nuevos marcos de referencia para transformar la realidad. En este sentido se pretende revalorizar el potencial transformador de la comunicación y del diálogo, en su capacidad de contribuir a crear nuevos imaginarios sociales contrarrestando el enfoque securitario y la comunicación-espectáculo.

El elemento clave de los laboratorios es el reconocimiento de que cada persona tiene un potencial de conocimiento y de creatividad latente, que puede salir a la luz en toda su potencialidad solamente dialogando y relacionándose con otras personas. Los laboratorios alimentan un proceso de exploración colectiva y participativa que se basa en la experiencia y la intuición de los individuos (Dolci, 1996).

Los laboratorios favorecen la creación de lo que hemos denominado una «estructura dialógica», es decir la creación de un clima de confianza, igualdad y participación horizontal, que trabaja desde la diversidad de los puntos de vista involucrados, la construcción de una visión común y la deconstrucción de los modelos implícitos que orientan nuestra forma de intervenir.

Este último punto es particularmente importante, porque a menudo nuestra forma de intervenir se basa en presupuestos implícitos que limitan la eficacia de nuestras acciones y reproducen, aunque sea involuntariamente, estructuras de dominación. A partir del análisis crítico y participativo de las principales campañas de comunicación social de las entidades públicas y ONG, en los laboratorios dialógicos se deconstruyen los elementos comunicativos que reproducen lógicas paternalistas y asistencialistas. Este análisis compartido permite tomar conciencia, explicitar y deconstruir los valores y los significados que componen los modelos implícitos de cada persona participante. Los modelos implícitos (Aguilar y Buraschi, 2012) son asunciones implícitas, generalizaciones e imágenes que influyen en nuestro modo de comprender el mundo y de actuar. A menudo no tenemos conciencia de nuestros modelos implícitos y de los efectos que tienen sobre nuestra conducta.

En los laboratorios se fomenta el empoderamiento comunicacional y se construyen propuestas creativas, enmarcadas en el modelo C.E.R.C.A., que contribuyen a deconstruir las fronteras morales y alimentar una nueva cultura solidaria.

Las personas se empoderan como agentes comunicativos de cambio, a través de un proceso de aprendizaje colaborativo y dialógico. Se crea un contexto en el cual la experiencia formativa y participativa se transforma en una experiencia emancipatoria (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Cuando las personas exploran los modelos implícitos propios y de los demás, aumenta su espacio imaginativo y de acción, multiplicando la potencialidad creativa del grupo.

Como hemos evidenciado en un reciente artículo (Aguilar y Buraschi, 2017), el diálogo tiene un enorme potencial transformativo. Cuando la lógica dialógica logra establecerse y sustituir la lógica comunicativa tradicional se abren escenarios inéditos y enormemente creativos. Los laboratorios dialógicos, a menudo transforman a los participantes: las personas se sienten potenciadas, reconocidas, escuchadas y aumenta su sensación de autoeficacia. Tres son los aspectos que los participantes subrayan cuando viven una experiencia dialógica en los laboratorios: una mayor conciencia crítica de sus propios modelos de referencia y del imaginario social dominante sobre personas refugiadas; una ampliación de sus competencias narrativas, de las habilidades expresivas para construir nuevos relatos, tanto a través de los medios como en la comunicación interpersonal; y una renovada sensibilidad moral que, vinculando indignación e ilusión, aumenta la percepción de las personas que, no solo el cambio es posible, sino que pueden y tienen que ser protagonistas de este cambio. Usando las palabras de Freire (2003), los laboratorios dialógicos nos permiten comprometernos con la vida y saber reconocer la deshumanización como realidad histórica.

Finalmente, la experiencia dialógica tiene un gran impacto en las relaciones entre las personas: el reconocimiento mutuo activa un proceso de recíproca adaptación creativa que rompe la asimetría de poder y alimenta el sentido de comunidad.

El diálogo crea nexos, conecta ideas, experiencias y proyectos y genera una visión común potente y coral. Esta visión común alimenta la sostenibilidad de los procesos y está en la base del gran potencial de los enfoques participativos y dialógicos en la comunicación antirracista.

En los primeros laboratorios las personas participantes expresaban su frustración y su sentimiento de impotencia frente a la gran difusión del ciberracismo. La transformación de estos sentimientos y percepciones a lo largo del proceso participativo puede darnos la clave del impacto del empoderamiento comunicacional.

Conclusiones

El empoderamiento comunicacional es una estrategia metodológica eficaz que permite trascender e ir más allá de la alfabetización mediática, logrando, mediante una acción dialógica y participativa, que cualquier persona pueda convertirse en un agente comunicativo para el cambio social dentro de su comunidad.

Esta forma de intervención socioeducativa, o modalidad de educomunicación en la sociedad civil, es susceptible de aplicación tanto en contextos educativos formales (escolares) como informales, y debe llevarse a cabo en situaciones colectivas (grupales o comunitarias).

Aunque la experiencia práctica que se ha tomado como hilo conductor e ilustrativo en este texto haya sido la lucha contra el racismo, el modelo operativo C.E.R.C.A. y los principios y metodología en que se traduce, pueden ser aplicables (y replicables) en cualquier contexto de desigualdad o asimetría de poder que sea fruto de cualquier proceso de dominación de un grupo sobre otro (ya sea por motivos de diversidad de género, diversidad funcional, diversidad étnica, pobreza, origen social, etc.).

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Idáñez, M^a J. y Buraschi, D. (2012). El desafío de la convivencia intercultural. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 38, 27-44.
- Aguilar-Idáñez, M^a J. y Buraschi, D. (2014). Educating social workers without boundaries through the Intercultural Social Intervention Model (ISIM). En C. Noble, H. Strauss y B. Littlechild (coords.), *Global Social Work Education. Crossing Borders Blurring Boundaries* (pp. 41-55). Sydney: Sydney University Press.
- Aguilar-Idáñez, M^a J. y Buraschi, D. (2016). Del racismo y la construcción del fronteras morales a la resistencia y el cambio social: la sociedad civil frente a las migraciones forzosas. *Servicios Sociales y Política Social*, XXXIII(111), 29-44.
- Aguilar-Idáñez, M^a J. y Buraschi, D. (2017). Claves dialógicas para una educación intercultural crítico-transformadora. *Interacções*, 43: 233-253. Disponible en: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/12039>
- Aubert A., Duque E., Fisas M. & Valls R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Ardèvol-Abreu, A.I. (2016). 'Framing' de las crisis humanitarias en los medios de comunicación españoles. Una aproximación inductiva. *REIS, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 155, 37-54.
- Barranquero, A. (2014). Comunicación, cambio social y ONG en España. Pistas para profundizar en la cultura de la cooperación desde los nuevos movimientos comunicacionales. El caso del 15M. *COMMONS. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, 3(1), 6-28.
- Buitrago Alonso, A., Garcia Matilla, A. y Gutiérrez Martín, A. (2017). Perspectiva histórica y claves actuales de la diversidad terminológica aplicada a la educación mediática. *Edmetic*, 6(2), 81-104. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.7002>
- Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M^a J. (2016). Indiferencia, fronteras morales y estrategias de resistencia. *Documentación Social*, 180, 127-147.

- Buraschi, D. y Aguilar-Idáñez, M^a J. (2017). Comunicación participativa antirracista. Claves para la acogida comunitaria. Tenerife: Asociación Mosaico. Disponible en: https://www.academia.edu/32937633/Comunicación_participativa_antirracista_Claves_para_la_acogida_comunitaria
- Chaparro, M. (2009). Comunicación para el empoderamiento y comunicación ecosocial. La necesaria creación de nuevos imaginarios. *Perspectivas de la Comunicación*, 2(1), 146-158.
- Curbet, J. (2006). *La globalización de la (in)seguridad*. La Paz: Plural.
- Del Valle, C. (1997). Comunicación participativa: aproximaciones desde América Latina. *Redes.com*, 4, 113-130.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolgerci*. Firenze: La Nuova Italia.
- Erro, J. (2003). *Descubrir y construir procesos de comunicación social. Aportes para diseñar políticas, estrategias y estructuras de comunicación en las ONGD*. Bilbao: Hegoa.
- Freire, P. (2003). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gagliardone, I.; Gal, D.; Alves, T. y Martínez, G. (2015). *Countering Online Hate Speech*. Programme in Comparative Media Law and Policy, University of Oxford.
- Gumucio-Dagron, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 58(XXX), 26-39.
- Gumucio-Dagron, A. y Tufte, T. (Eds.) (2006). *Communication for social change anthology: Historical and contemporary readings*. South Orange, NJ: Communication for Social Change Consortium.
- María Sáez, V. (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social*. Madrid: Popular.
- Nos Aldás, E. (2007). *Lenguaje publicitario y discursos solidarios. Eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?*. Barcelona: Icaria.
- Nos Aldás, E., Iranzo, A. y Farné, A. (2012). La eficacia cultural de la comunicación de las ONGD: los discursos de los movimientos sociales actuales como revisión. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 17, 209-232.

- Pagola, J. (2009). *Comunicación para el Desarrollo: La responsabilidad en la publicidad de las ONGD*. San Sebastián: Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Silverstone, R. (2010). *La moral de los medios de comunicación: Sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tufte, T. (2015). *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base para el desarrollo mundial*. Barcelona: Icaria.

CAPÍTULO VI

INCIDENCIA DE LA MEDIACIÓN EN EL CONSUMO DE LA PROGRAMACIÓN TELEVISIVA INFANTIL

Mirian Raposeiras Roubín

Universidad de Vigo, España

Resumen

La fuerte presión que ejercen los medios de comunicación en la configuración de la personalidad ciudadana obliga a impulsar, desde la educación infantil, una serie de competencias digitales que permitan construir sociedades más responsables, con mayor capacidad y criterio.

Sin embargo, y pese a que la televisión es uno de los grandes fenómenos culturales de mayor impacto en la historia de la humanidad, el sistema educativo ha sido incapaz de preparar a la ciudadanía para la descodificación de los mensajes televisivos, así como para conocer la realidad, el modo de funcionamiento y la financiación de los medios de comunicación.

El trabajo “Incidencia de la mediación familiar en el consumo de la programación televisiva infantil” pretende dar a conocer la distribución y consumo de los contenidos televisivos infantiles en España entre los años 1983 y 2003. Además, el estudio pone en relevancia la relación entre televisión, familia e impacto de la programación infantil, así como su incidencia en los resultados académicos de la población.

Los principales resultados de la investigación provienen del análisis de las parrillas de programación de contenidos televisivos infantiles publicadas en la prensa diaria entre 1983 y 2003, así como de un estudio retrospectivo del comportamiento de los consumidores de dichos contenidos. A partir de su análisis se demuestra, entre otras cuestiones, que ver televisión en familia, realizar comentarios sobre los contenidos, analizar diferentes aspectos del eje temático de los programas y entenderlos es positivo para el desarrollo infantil.

El trabajo también pretende extender el éxito de la mediación familiar al ámbito educativo, a través de la presencia de profesionales de la comunicación en la escuela, bien a través contenidos transversales, bien a través de la formación del profesorado. Solamente así, será posible enseñar a ver y descifrar críticamente los contenidos para impulsar el consumo responsable de televisión.

Palabras clave: Televisión educativa, enseñanza multimedia, contenidos, alfabetización informacional, mediación e impacto de la comunicación

Introducción

Los principales estudios en sociología de la comunicación realizados hasta el momento señalan que a finales del siglo XIX y principios del XX las familias se reunían alrededor de la mesa para comentar el transcurso de la jornada. Una reunión familiar que cambia con la aparición de los medios audiovisuales quienes, poco a poco, comienzan a ganar protagonismo y a ocupar un espacio privilegiado en el hogar.

Este privilegio que, a su vez se convierte en oportunidad, obliga a los medios de comunicación a comenzar a desarrollar contenidos adaptados a cada miembro de la unidad familiar con el fin de captar su atención e incrementar los ingresos publicitarios. Y, dentro de los miembros de la familia, cabe destacar, por su vulnerabilidad y por la influencia que sobre ellos y ellas ejerce la televisión, a los niños y niñas.

En este sentido, el 10 de noviembre de 1969 comenzaba a emitirse en Estados Unidos un programa infantil que con rapidez se exportó al resto del mundo: “Sesame Street”, creado por Jim Henson. En España, la población infantil pudo disfrutar de “Ábrete Sésamo”, por primera vez, a finales de la década de 1970 dentro del contenedor “Un globo, dos globos, tres globos”. Sin embargo el espacio, importado directamente de Estados Unidos, no comienza a ganar popularidad hasta marzo de 1983, cuando se convierte en “Barrio Sésamo” y el programa se adapta a la realidad española.

El estudio que se presenta a continuación nace en el año 1983, con “Barrio Sésamo” y finaliza en 2003, con el inicio de las emisiones de “Los Lunnis”, otro gran programa infantil que todavía se mantiene en antena en la actualidad.

Objetivos Generales

Con “Incidencia de la mediación en el consumo de la programación televisiva infantil” se pretende elaborar un análisis de las parrillas de programación infantil desde 1983 a 2003 para describir su evolución. A través de este análisis de la oferta de contenidos dirigidas a niñas y niños se dará a conocer la distribución de la programación infantil a lo largo del año, los tiempos de emisión que ocupan en la parrilla, la ubicación en las franjas horarias de los programas dirigidos a las niñas y a los niños o los programas infantiles más repetidos entre 1983 y 2003.

El estudio también tiene por objetivo la descripción del comportamiento de los telespectadores y telespectadoras de la programación infantil en España desde 1983 a 2003. En esta descripción se ahondará tanto en la relación entre rendimiento académico y televisión como en hábitos de consumo televisivo.

Además, la investigación definirá los programas infantiles españoles con mayor frecuencia de repetición en las parrillas de programación entre 1983 y 2003 así como los preferidos por la audiencia.

Método

“Incidencia de la mediación en el consumo de la programación televisiva infantil” se enmarca en la Comunidad Autónoma de Galicia y en un marco temporal comprendido entre 1983 y 2003 que coincide con varios hitos importantes en la historia de la televisión.

Así, en 1983 “Barrio Sésamo” inicia su esplendor televisivo; dos años después comienzan las emisiones de la cadena pública autonómica gallega, TVG; en 1989 nace Antena 3; un año después comienzan a funcionar Telecinco y Canal+ y en 2003 nace “Los Lunnis”, un programa protagonizado por marionetas, de producción española y proyección internacional.

De este modo, las cadenas televisivas protagonistas del estudio son las cadenas nacionales públicas (TVE, La2), las cadenas nacionales privadas (Antena3, Telecinco y Canal+) y la cadena autonómica gallega (TVG).

Para poder alcanzar los objetivos planteados en la investigación, se optó por una metodología que combinase técnicas cuantitativas (para analizar el comportamiento de la audiencia) y cualitativas (para describir las parrillas de programación), con el fin de ofrecer una visión poliédrica del mismo objeto de estudio.

La descripción de la programación televisiva infantil española entre 1983 y 2003 se realizó partiendo del estudio de caso que nos permite ofrecer un reflejo completo, equitativo, objetivo, fiel e imparcial de los contenidos infantiles en el período de estudio a través del análisis de series temporales de las parrillas de televisión. Para ello, se recopilaron las parrillas publicadas en el Faro de Vigo, el periódico decano de la prensa española, desde 1983 hasta 2003.

En cuanto al análisis del comportamiento de la audiencia de contenidos infantiles se recurre a la utilización de la encuesta en retrospectiva. En total, se realizaron encuestas a 400 personas nacidas en Galicia entre 1970 y 1995, puesto que constituyen el público objetivo al que se destinó la programación televisiva infantil emitida entre 1983 y 2003.

Resultados

Con la metodología empleada hemos detectado interesantes resultados relativos a las franjas horarias. Al respecto, existe una diferencia significativa entre la primera década de estudio y la segunda puesto que las emisiones de contenidos televisivos infantiles pasan de ocupar la tarde a la mañana.

Entre 1983 y 1993 los programas infantiles se emitieron en la franja vespertina, entre otras cuestiones, porque era el momento del día en el que los niños consumían televisión. A partir de 1993, los contenidos infantiles se desplazan a la mañana.

En este contexto es fundamental recordar que la Ley 22/1999 determina que entre las 6.00 y las 22.00 horas, “horario protegido”, no es posible emitir contenidos “no recomendados para menores de 18 años”. Además, el “Código de Autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia, firmado en 2005 por todas las cadenas de televisión de España, asegura que no se pueden emitir contenidos no recomendados para menores de 13 años entre las 8:00 y 9:00 y 17:00 y 20:00 de lunes a viernes y los sábados, domingos y festivos entre las 9:00 y las 12:00.

Resulta preocupante que, siendo la tarde una de las franjas horarias protegidas y de mayor audiencia infantil, lo sea también, de mayor emisión de contenidos violentos. Así, diferentes estudios, como el realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas, manifiestan que la franja horaria que reúne las series más violentas se encuentra entre las 18:00 y las 20.30 horas, coincidiendo con una de las franjas horarias de mayor audiencia infantil.

Ante estas afirmaciones las cadenas esgrimen argumentos que aluden a criterios de rentabilidad económica como empresas de comunicación cuyo objetivo prioritario no es otro que captar la mayor audiencia posible para incrementar los ingresos publicitarios. Pero hay que tener en cuenta que los índices de audiencia no manifiestan la demanda de los espectadores sino la respuesta y reacción del público hacia una oferta concreta.

Podemos decir, por tanto, que la programación infantil en España resultaba poco satisfactoria, bien sea por su escasa presencia en horarios de consumo de televisión de los niños (por ejemplo, por la tarde) o por la inadecuación de determinados contenidos considerados infantiles. Además, la programación infantil cada vez ocupa menos espacio en las cadenas públicas y privadas generalistas y así a finales del período de estudio de esta investigación suponía el 8,2% del total de las emisiones.

En cuanto a la programación infantil durante el fin de semana, se observa que los fines de semana durante la primera década de estudio (1983-1993) dedicaban el menor tiempo a emitir contenidos dirigidos a los niños y a las niñas.

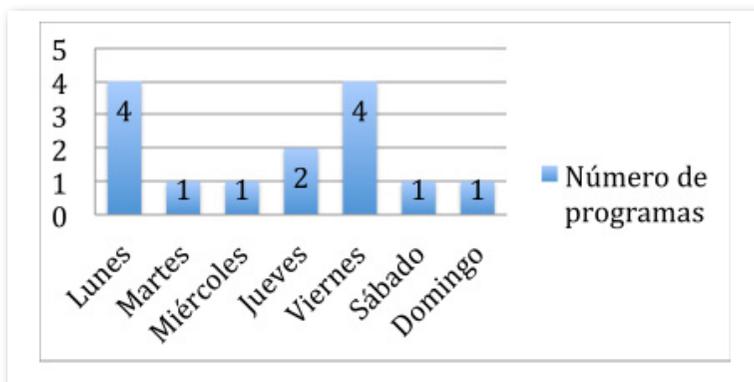


Tabla 1 Número de programas infantiles emitidos en una semana del verano de 1983

Sin embargo, en la segunda década del estudio (1993-2003) los fines de semana se convirtieron en los días de mayor emisión de contenidos infantiles.

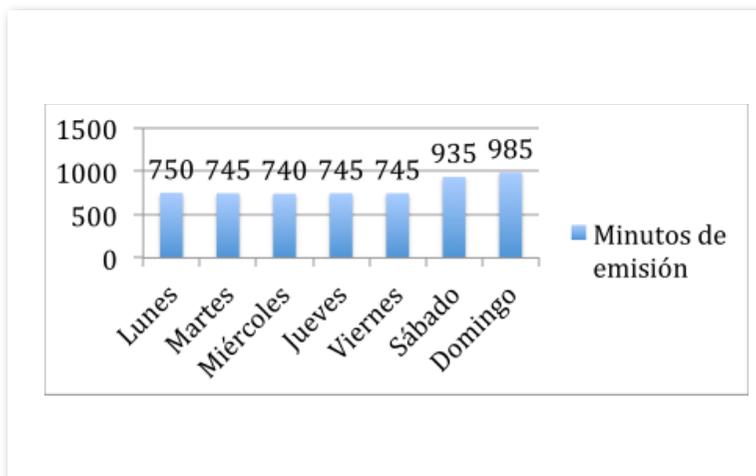


Tabla 2 Tiempo (en minutos) de emisión de contenidos infantiles de noviembre de 2003

Entre 1983 y 2003 fue el sábado el día que dedicaba más tiempo al público infantil aunque existe una tendencia a equiparar los programas y tiempos de emisión de toda la semana. Además, tal y como se observa en la Tabla 3, las personas gallegas consumían, entre 1983 y 2003, durante el fin de semana programas infantiles por la mañana y la tarde, seguidos de mediodía y noche. En cuanto a sexos, durante el fin de semana los hombres preferían ver la televisión por la mañana y las mujeres por la tarde.

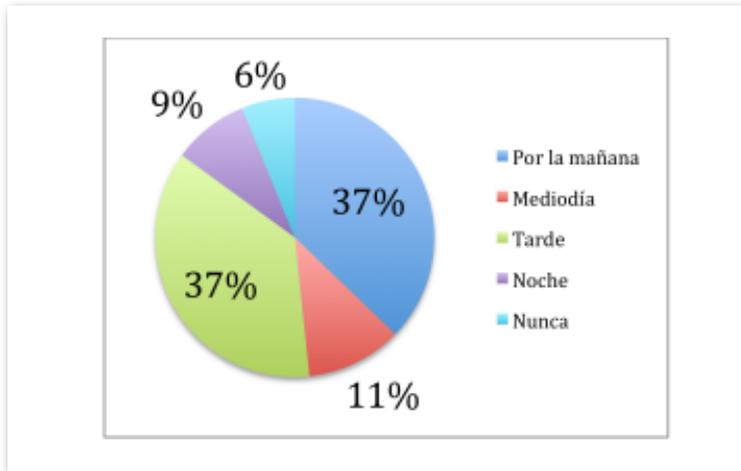


Tabla 3 Momento del día de mayor consumo televisivo durante el fin de semana

En cuanto a la relación del consumo televisivo y resultados académicos, se observa que las gallegas y los gallegos con muy buenos resultados académicos veían la televisión infantil entre 1983 y 2003 durante el fin de semana por la mañana, mientras que los que obtuvieron malos resultados académicos veían la televisión durante el fin de semana por la tarde.

En cualquier caso, el análisis de las dos décadas de emisión de contenidos televisivos infantiles nos permiten determinar que es durante el verano la época del año con mayores emisiones de contenidos dirigidos a niñas y niños. Sin embargo, y como dato significativo, entre 1988 y 1993 fue la época escolar la que aglutinó el mayor tiempo de emisión de programas televisivos dirigidos a las más pequeñas y pequeños de la casa.

El análisis de las parrillas de programación infantil también determina, tal y como se comprueba en la Tabla 4, que los tiempos de programación infantil más reducidos del estudio tuvieron lugar entre 1983 y 1990 debido, principalmente, a la inexistencia de cadenas privadas.

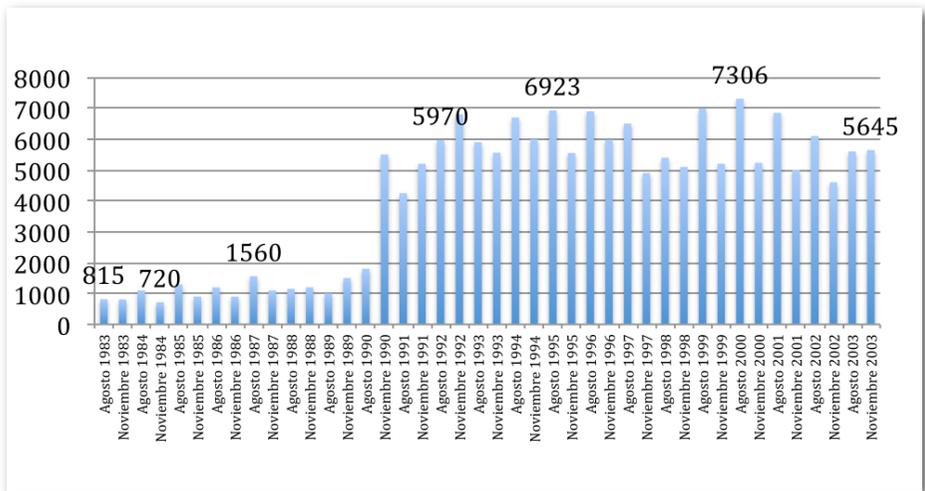


Tabla 4 Evolución de los tiempos de programación infantil (1983-2003)

Como se puede apreciar, a partir de 1990, con la puesta en marcha de las nuevas cadenas privadas, aumentaron los tiempos de emisión hasta tres veces con respecto a los años anteriores. Esta tendencia al alza se mantuvo hasta agosto de 1995; a partir de ese año se detectó una paulatina reducción de los tiempos de emisión de contenidos infantiles hasta el mes de noviembre de 1998. A partir de entonces comenzó un nuevo repunte hasta 2000, que vuelve a mermar.

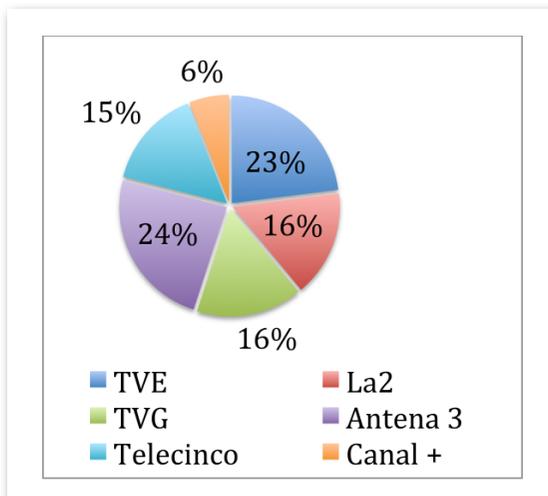


Tabla 5 Porcentaje de tiempos de emisión de contenidos infantiles por cadenas de televisión (1983-2003)

Es Antena 3, tal y como refleja el gráfico anterior, la cadena que más tiempo dedicó al público infantil entre 1983 y 2003, seguida, muy de cerca por TVE, posteriormente por TVG y La 2 (con idéntico porcentaje), Telecinco y, en último lugar, Canal+. Y, al respecto, más de la mitad de las gallegas y gallegos que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 consideran que, en su infancia, se emitía suficiente programación infantil.

La mayoría de los gallegos que veían televisión infantil entre 1983 y 2003 manifestaron que los contenidos emitidos en su infancia eran de calidad y, en comparación con los programas infantiles que se emiten hoy en día, los declaran que los contenidos actuales son de peor calidad que los de su infancia.

En cuanto a los programas, el análisis de las parrillas de programación infantil determina que *Club Megatrix* fue, entre 1983 y 2003, el espacio infantil con mayor trayectoria histórica, ya que comenzó sus emisiones en 1995 y se mantuvo en antena hasta 2013. Sin embargo, los gallegos que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 no citan a *Club Megatrix* entre los diez programas preferidos de su infancia.

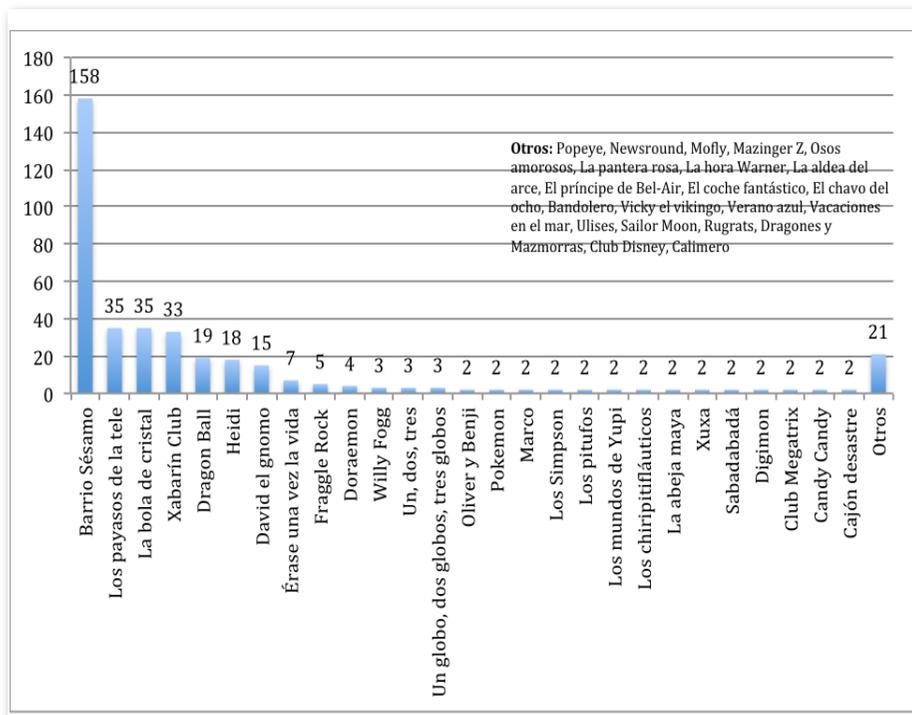


Tabla 6 Programas infantiles preferidos por la audiencia (1983-2003)

Casi la mitad de los gallegos que veían televisión infantil entre 1983 y 2003 señalan *Barrio Sésamo* como programa favorito de su infancia. Entre hombres y mujeres, *Barrio Sésamo* es el programa que encabeza el listado de programas preferidos. La diferencia se encuentra en que, en los puestos siguientes, las mujeres eligen *Los payasos de la tele* y *La Bola de Cristal* y, en el caso de los hombres, ocupa el segundo lugar *Dragon Ball*, seguido de *Xabarín Club*.

En cuanto a los resultados académicos, los gallegos y gallegas que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 con muy buenas notas eligen *Barrio Sésamo*, *Xabarín Club* y *La Bola de Cristal* como sus tres programas preferidos e incorporan al listado *Los mundos de Yupi*. Por su parte, aquellas personas que obtuvieron malas calificaciones eligen *Barrio Sésamo*, *Los payasos de la tele* y *Xabarín Club* como sus tres programas preferidos e incorporan al listado *El coche fantástico*.

La mayoría de los gallegos y gallegas que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 manifestaron que echan de menos alguno de los programas anteriores y así, tanto hombres como mujeres, les gustaría que se volviese a emitir *Barrio Sésamo* y *La Bola de Cristal*.

En este caso, además de los programas descritos anteriormente, a las mujeres les gustaría que se volviese a repetir *Club Disney* y *Verano Azul*. Los hombres añaden *Los caballeros del zodiaco*.

Los gallegos que veían televisión infantil entre 1983 y 2003 con muy buenas calificaciones académicas querrían que se volviese a emitir *Barrio Sésamo* y *La Bola de Cristal*. Sin embargo los que obtuvieron peores resultados académicos, aunque mantienen a la cabeza a *Barrio Sésamo* posicionan en segundo lugar a *Érase una vez la vida* y *Los payasos de la tele*.

Lo cierto es que se ha demostrado que niños que veían *Barrio Sésamo* con asiduidad desarrollaron habilidades verbales y matemáticas más avanzadas, incrementaron su vocabulario así como valores positivos.

Otro de los resultados que saca a la luz el estudio realizado es que más de la mitad de los niños y niñas gallegas que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 tenía un televisor en el domicilio familiar. Una cuarta parte tenía dos receptores y la mayoría de ellos, en su infancia, no tenía televisor en la habitación. Además, el porcentaje mayoritario de encuestados comenzaron a ver la televisión más tarde de los siete años.

En cuanto a la motivación para ver la televisión, la mayoría de los entrevistados veían la televisión por diversión aunque las mujeres son las que señalan los contenidos de calidad como factor motivador.

Respecto a la frecuencia de consumo, la mayoría de las personas veían la televisión todos los días y, sin embargo, más de la mitad de la población

encuestada manifestó que, en su infancia, veían poco la televisión, concretamente entre una y tres horas diarias. Como dato significativo es necesario destacar que los que obtuvieron buenos resultados académicos, lo hacían menos de una hora y los que obtuvieron malas calificaciones, veían la televisión por encima de las dos horas.

En cuanto a la relación de la televisión y el tiempo de ocio de las niñas y de los niños entre 1983 y 2003, se detecta que ver la televisión no era la principal actividad de tiempo libre. Así, más de la mitad de las personas dedicaba su tiempo de ocio a jugar, y, la mitad restante practicaba deporte, realizaban otras actividades, leían, veían la televisión y escuchaban música. Como se observa, ver la televisión era, por lo tanto, la tercera actividad preferida por las personas encuestadas.

Se observan diferencias significativas entre sexos. En el caso de las mujeres, al juego le siguen la lectura, mientras que para los hombres el deporte es la segunda opción para el tiempo libre.

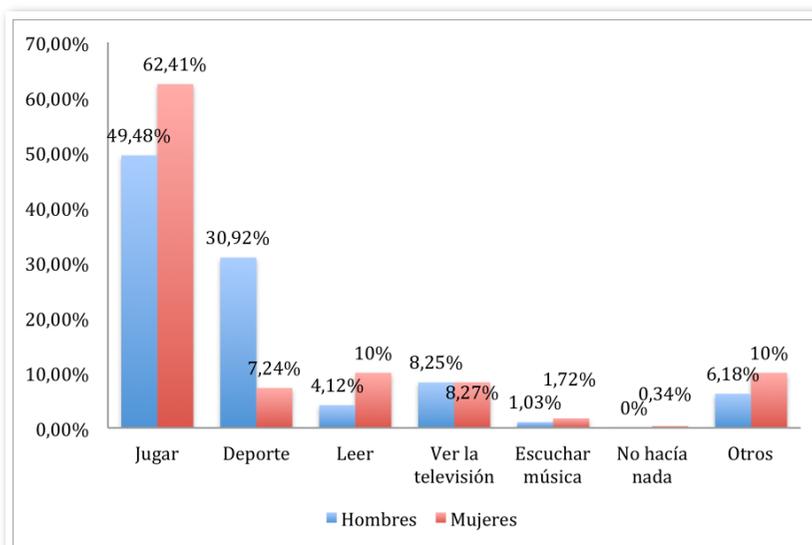


Tabla 7 Distribución del tiempo libre por sexos (1983-2003)

Las principales conclusiones relativas a la mediación entre familia y televisión revelan que en su infancia, las personas encuestadas veían la televisión con sus hermanos seguidos de la madre, abuelos, otras personas, padre y amigos. Los hombres veían la televisión, en segundo lugar además de con hermanos, en solitario. Mientras que las mujeres además de con hermanos veían la televisión con sus madres.

En cuanto a los resultados académicos, el análisis del comportamiento de la audiencia pone de manifiesto que las personas con muy buenas calificaciones veían, en segundo lugar, la televisión con sus madres mientras que aquellas que obtenían malos resultados la veían en solitario.

En este sentido hay que hacer hincapié en el fomento de la atención voluntaria de la televisión, es decir, que las familias pregunten qué ocurre, quiénes son los personajes, dónde se desarrolla la acción, cómo son los paisajes... en definitiva, comprobar que los niños y niñas han comprendido adecuadamente los contenidos.

Es necesario señalar que se ha demostrado que cuando los niños y las niñas realizan los ejercicios anteriores van desarrollando una conciencia crítica y el hábito de reflexionar. Además, de que se ha probado que la infancia que ve la televisión prestando atención voluntaria acaba en la edad adulta siendo más selectiva a la hora de elegir contenidos televisivos de calidad.

Por otro lado, prácticamente todas las personas gallegas que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 señalan que los contenidos televisivos afectan a los niños en su conducta y educación y el 66% asegura que esa influencia es negativa. Además, más de la mitad de los gallegos y gallegas que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 manifiestan que en su infancia sus padres les aconsejaban qué contenidos ver en la televisión y les prohibían ver determinados programas por tener contenidos inapropiados para su edad.

En este sentido, casi todos los gallegos que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 señalan que los padres y madres tienen la obligación de controlar los programas que ven sus hijos y deberían de implicarse en la relación de sus hijos con la televisión. Este control, además, debería de darse, según manifiestan, hasta los 16 años.

Como se observa en el gráfico inferior, más de la mitad de los gallegos y gallegas que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 manifestó que los padres y las madres se implican poco en la relación de sus hijos e hijas con la televisión. En este sentido, es necesario destacar que la influencia de la televisión en el proceso de formación de la personalidad de los niños y niñas es en la actualidad mayor y por lo tanto las familias han de preocuparse de lo que sus hijos e hijas miran en televisión porque de ello depende también su desarrollo mental.

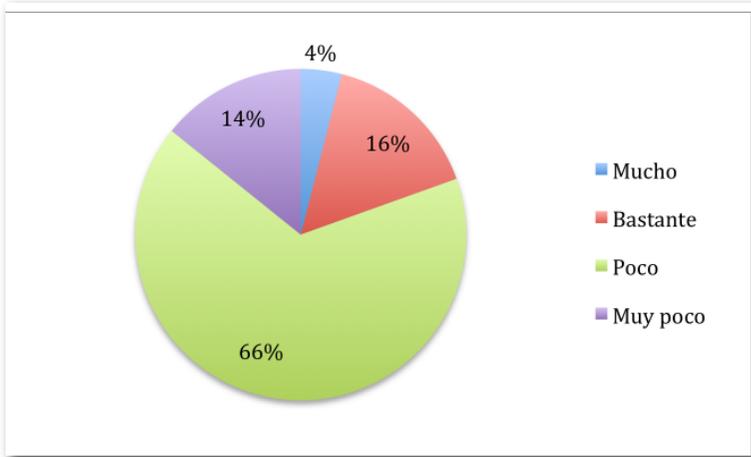


Tabla 8 Implicación de los padres en la relación de sus hijos e hijas con la televisión

Más de las tres cuartas partes de los gallegos y gallegos que veían contenidos infantiles entre 1983 y 2003 afirma que se debería preparar a los niños para ver la televisión. Y, para conseguirlo, la mayoría de las personas gallegas encuestadas señalan que los colegios deberían dedicar parte de la jornada lectiva a la educación en medios de comunicación.

Discusión y conclusiones

Este estudio pone de manifiesto que con el surgimiento de la cadena autonómica gallega y los canales privados televisivos podría entenderse que el público infantil tendría mayor cabida aunque, en realidad, los niños resultaron desatendidos. Lo cierto es que en el período comprendido entre 1983 y 2003, los tiempos de emisión de contenidos infantiles en televisión aumentaron hasta tres veces con las cadenas autonómicas y privadas pero, la programación de los contenidos, a tempranas horas del día, los convierte en invisibles para el público infantil.

Los datos que arroja la investigación realizada señalan, además, que los programas dirigidos a los niños y a las niñas tendrían una mayor visibilidad si se emitieran en la franja vespertina, al tratarse del momento del día en el que la infancia consume mayor tiempo televisión. Así se hacía en la primera década de estudio (1983-1993) y, como resultado, *Barrio Sésamo*, el programa infantil que se emitía de lunes a viernes por la tarde a la misma hora, logró convertirse en el contenido preferido de las personas gallegas que veían televisión dirigida a niñas y niños entre 1983 y 2003.

Y, junto a la visibilidad, también consideramos necesario hacer hincapié en que para que un programa infantil tenga éxito no es tan importante el

tiempo de emisión sino la ubicación en la franja horaria de tarde y la idoneidad de los contenidos. Así, resulta necesario recordar que Antena 3, pese a ser la cadena que más tiempo dedicó a la emisión de programas dirigidos a niños y niñas, no es para la audiencia gallega el canal que más contenidos infantiles emitió entre 1983 y 2003 sino que lo es TVE. Igualmente ocurrió con el programa *Club Megatrix*, emitido en Antena 3, que pese a ser el que más tiempo dedicó a la emisión de contenido infantil no figura entre los diez programas favoritos de la audiencia.

En cuanto a la idoneidad de los contenidos es fundamental poner en valor que para llevar a la práctica cada capítulo de *Barrio Sésamo* se determinaban, en un primer momento, una serie de objetivos pedagógicos. Una vez producido el programa, se testaba entre un grupo de menores preescolares para analizar si se alcanzaban los objetivos previamente determinados por el equipo del programa. Si la evaluación era positiva se podía emitir el programa.

Este procedimiento manifiesta, por lo tanto, que el vínculo estrecho entre profesionales de la educación y programas infantiles es fundamental para lograr contenidos de éxito, idóneos y adecuados al público al que se dirigen.

Para finalizar, y dado que este trabajo no pretende demonizar a la televisión sino aprovechar sus puntos fuertes, es necesario destacar que pese a que la investigación saca a la luz que las personas que consumen más horas al día televisión son las que obtienen peores resultados académicos, se detecta que aquellas niñas y niños que veían la televisión de la mano de sus madres obtenían muy buenas calificaciones. Es decir, en cierto modo el estudio demuestra que ver la televisión en familia, realizar comentarios sobre los contenidos que se están emitiendo, analizar diferentes aspectos sobre el eje temático de los programas y entenderlos es positivo para el desarrollo de los niños y de las niñas.

Y, junto a la mediación de la familia, también es necesario que la escuela intervenga en la relación entre infancia y televisión. Así, al igual que los y las profesionales de la educación deben estar presentes en el equipo de gestión de contenidos televisivos dirigidos a los niños y a las niñas para garantizar su idoneidad, es fundamental que personas expertas en comunicación tengan presencia en los centros educativos. Esta presencia de comunicólogos y comunicólogas en colegios e institutos, bien a través de la impartición de algún contenido transversal, bien a través de la formación del profesorado, será posible dar a conocer qué se esconde detrás de los medios de comunicación y enseñar a ver y descifrar críticamente los contenidos para, en definitiva, impulsar el consumo responsable de televisión.

Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, J. I. (1999). *Convivir con la televisión: familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Aguaded Gómez, J. I. (2007). *Educación y televisión. Propuestas para enseñar a ver televisión*. Madrid: Instituto Oficial de RTVE y Grupo Comunicar.
- Alonso, M.; Matilla, L.; Vázquez, M. (Eds.) (1995). *Teleniños públicos. Teleniños privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arnanz, C.M. (Coord.) (2004). *El Canguro catódico: la infancia en el panorama audiovisual*. Pozuelo de Alarcón (Madrid): Academia de las Ciencias y las Artes de Televisión.
- Ballesta Pagán, J. y Guardiola, P. (2001). *Escuela, familia y medios de comunicación*. Madrid: CCS.
- Bermejo Barros, J. (2006). *Mi hijo y la televisión*. Madrid: Pirámide.
- Bernal Bravo, C. (1999). *Análisis de los discursos subyacentes en la programación televisiva y su reconstrucción en la educación infantil*. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Blanco, I. y Romer, M. (2010) *Los niños frente a las pantallas*. Madrid: Editorial Universitas.
- Bringué Sala, X. y Sádaba, C. C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Ariel y Fundación Telefónica.
- Clemente, M. y Urrea, J. (2000). *Televisión: impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Corzo Toral, J.L. (2000). *Educarnos con la actualidad: no viene en el libro, pero entra en el examen*. Madrid: PPC.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Dufuar, L. E. y Moya Martínez, C. (1996). *La familia frente a la televisión*. Madrid: TFP Covadonga.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Feria Moreno, A (1995). *Educación y televisión*. Sevilla: Grupo Pedagógico Prensa y Escuela.

- Fernández Collado, C. (1999). *La Televisión y el niño*. México: Colofón.
- Fernández García, T. y García Rico, A. (Coord.) (2001). *Medios de comunicación, sociedad y educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Fombona Cadavieco, J. (1997). *Pedagogía integral de la información audiovisual: conocer, producir y actuar sobre la imagen informativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Gallego, D.J. (1992). *Cómo enseñar a ver críticamente la televisión*. Madrid: UNED.
- García Bello, A. (1998). *Convivir coa televisión*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- García de Cortázar, M. (et al.). (1998). *El Tercero ausente: investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Primera edición.
- García Galera, M.C. (2008). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- García Matilla, A. (2003). *Una televisión para la educación: la utopía posible*. Barcelona: Gedisa.
- García Matilla, A. (2004). *Los niños y los jóvenes frente a las pantallas: situación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en España en el ámbito de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Gros, B. (Coord.). (2004). *Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gunter, B. (1998). *Children and television*. London: Routledge.
- Hartley, J. (2000). *Los Usos de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Informe SOS (1996). *La familia frente a la televisión*. Madrid: SOS familia.
- IORTV (2004). *Enseñar a ver la televisión*. Madrid: IORTV.
- Kaplan, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De La Torre.
- Marta Lazo, C. (2005). *La televisión en la mirada de los niños*. Madrid, Fragua.
- Martínez Villanueva, F. (2005). *Mediación entre niño y televisión: ilo que podemos hacer los padres!*. Madrid: EOS.

- Masterman, L. (1993). *La Enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Miralles Lucena, R. (Coord.). (2003). *Medios de comunicación y educación*. Barcelona: CissPraxis.
- Montero Rivero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Moyer-Gusé, E. y Riddle, K. (2010). *El impacto de los medios de comunicación en la infancia: Guía para padres y educadores*. Madrid: Editorial Aresta.
- Muñoz, J.J. y Pedrero, L.M. (1996). *La televisión y los niños*. Salamanca: Ed. Librería Cervantes.
- Núñez Ladeveze (2003). *Televisión y procesos de aprendizaje: la modificación inexorable de los hábitos de socialización infantil*. En *Nueva revista de política, cultura y arte*. Nº85.
- Núñez Ladeveze y Pérez Ornia (2003). *Programación infantil en la televisión española: Inadecuada relación entre oferta y demanda*. En *Telos, Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*. Nº54.
- Núñez Ladeveze, L. (2012). *La investigación sobre comunicación e Infancia*. En Jiménez, A.G. *Comunicación, infancia y juventud. Situación e investigación en España*. Barcelona: 219.
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Colombia: Grupo Norma.
- Pastoriza, F.R. (2003). *Cultura y televisión: una relación de conflicto*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Tornero, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de información: nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós.
- Pérez Rodríguez, M. A. (2004). *Los Nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
- Prooper, F. V. (2007). *La era de los superniños: infancia y dibujos animados*. Buenos Aires: Alfarama.
- Raposeiras Roubín, M. (2005). *Posibilidades educativas del medio televisivo: propuestas de análisis*. En *Revista Comunicar* nº25. Vol. XIII. 2º semestre.
- Rico Lolo (1994). *El Buen telespectador: como ver y enseñar a ver la televisión*. Madrid: Ed. Espasa Calpe.

- River, M. J., Walzer, A. y García Matilla, A. (Coord.) (2002). Educación para la comunicación: televisión y multimedia: libro interactivo. Madrid: Corporación Multimedia.
- Salgado Carrión, J.A. (2006). La presencia de la televisión en los hábitos de ocio de los niños. Madrid: Fundación Autor.
- Sanz Rubiales, J. (1995). Medios de comunicación: aprender a ser críticos. Madrid: Editorial Palabra.
- Sartori, G. (1998). Homo videns: la sociedad teledirigida. Madrid: Taurus.
- Silverstone, R. (1996). Televisión y vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Shirley, R. Steinberg y Klincheloe, J. L. (Coord) (2000). Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia. Madrid: Morata.
- Torrecillas, T. y Vázquez, T. (Coor.) (2013). Familia, educación y nuevos medios. Madrid: Fragua.
- Vaca Berdayes, R. (1997). Quien manda en el mando: comportamiento de los españoles ante la televisión. Madrid: Visor.
- Vázquez Barrio, T. (2011). Los niños y el negocio de la televisión. Programación, consumo y lenguaje. Sevilla: Editorial Comunicación Social.
- Vázquez Barrio, T. (2011). ¿Qué ven los niños en la televisión?. Madrid: Editorial Universitas.
- Vilchez, L.F. (1999). Televisión y familia: un reto educativo. Madrid: PPC.

CAPÍTULO VII

**ORBITADOS.COM: ORIENTACIÓN
PROFESIONAL Y COMPETENCIA DIGITAL EN
LA UNIVERSIDAD**

Dra. Marcela Iglesias-Onofrio

Profesora Contratada Doctor, Universidad de Cádiz, España

Dr. Daniel Rodrigo-Cano

Universidad de Huelva, España

Resumen

El objetivo de este capítulo es compartir una experiencia de innovación y mejora docente, Orbitados.com, presentando los resultados alcanzados tras cuatro años desde el inicio del proyecto (2014-2017). Orbitados.com es un espacio para la orientación profesional del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz. Surge de un proyecto iniciado en 2014 con el triple objetivo de: a) atender la demanda de orientación profesional por parte de los alumnos del Grado; b) generar una herramienta que facilite las tutorías de los profesores-tutores que participan en el Plan de Acción Tutorial del Centro; y c) contribuir a dar una mayor visibilidad a la titulación y a sus graduados entre las empresas, de forma que conozcan los distintos perfiles profesionales y las competencias profesionales asociados a ellos, facilitando la inserción laboral de los egresados. Además, con la participación de docentes, alumnos, graduados y profesionales se pretende que la web y los perfiles en las redes sociales vinculados (Twitter y Facebook) alimenten el Entorno Personal de Aprendizaje de todos sus usuarios, facilite el *Networking* entre los mismos y genere un espacio 2.0 el que sus miembros puedan darse a conocer aumentando la visibilidad de su marca personal y profesional. A partir de los resultados obtenidos a través de las estadísticas de la web y de las redes sociales, podemos afirmar que se ha logrado crear una "órbita" de colaboración y aprendizaje en el escenario 2.0 en el que sus integrantes ponen en práctica las competencias personales, profesionales y digitales para facilitar su *Life Long Learning* y contribuyen a consolidar el vínculo universidad-empresa-sociedad.

Palabras clave

Orientación profesional, Competencia digital, Entorno Personal de Aprendizaje, *Networking*, Marca digital

Introducción

El objetivo de este capítulo es compartir una experiencia de innovación y mejora docente, Orbitados.com, presentando los resultados alcanzados tras cuatro años desde el inicio del proyecto. Orbitados.com es un espacio para la orientación profesional del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz. Surge de un proyecto financiado por la Unidad de Innovación Docente de la UCA desde el curso 2013-2014 con el triple objetivo de: a) atender la demanda de orientación profesional por parte de los alumnos del Grado; b) generar una herramienta que facilite las tutorías de los profesores-tutores que participan en el Plan de Acción Tutorial del Centro; y c) contribuir a dar una mayor visibilidad a la titulación y a sus graduados entre las empresas y la sociedad en general, de forma que conozcan los distintos perfiles profesionales y las competencias asociados a ellos, con objeto de facilitar la inserción laboral de los egresados.

Fruto de un trabajo de diseño colaborativo entre graduados, alumnos y docentes, se decidió que la herramienta de orientación profesional tomaría la forma de una página web o blog, con el fin de que la actualización de contenido fuera ágil y dinámica, de fácil y rápida difusión, y que a su vez ofreciera un espacio para promover la interacción entre docentes, alumnos y profesionales y la práctica de las competencias digitales de sus usuarios en el ámbito universitario.

Este trabajo se compone de los siguientes apartados. En el primero de ellos se identifican las principales características y fases de la orientación universitaria. En segundo lugar, se comentan algunas iniciativas docentes que han utilizado el blog como herramienta pedagógica en la educación universitaria. El apartado tercero describe la iniciativa llevada a cabo así como el método utilizado para luego dar lugar a la exposición de los resultados de la experiencia y a su discusión. Por último, se aportan las conclusiones.

La Orientación en la Universidad

La orientación en la universidad empieza a ser un servicio permanente a los estudiantes a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por el que se modifica la Ley Orgánica de Universidades, aunque de forma difusa y más dirigido a la atención a la discapacidad y la acción tutorial. Es a partir de la aprobación del estatuto universitario en 2010 cuando la orientación en la universidad se convierte en un sistema integrado y coordinado por los propios docentes y por profesionales especializados (Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2015).

La tutoría universitaria se trata de un recurso de ayuda y apoyo para el alumnado universitario, si bien los estudiantes acuden en primer lugar a sus compañeros. Debido a un probable desconocimiento de este servicio

por parte de los alumnos, hasta un 29,73% según el estudio realizado por Mora (2008), en los últimos años aumenta la participación de los estudiantes en los servicios de orientación posiblemente por “ser más conscientes de la importancia y necesidad de empleo” (Pérez Cusó y Martínez Juárez, 2015: 187).

Ante la escasa participación del alumnado en los procesos de orientación en el contexto del actual Espacio Europeo de Educación Superior, hay que proponer que la universidad mantenga un servicio de tutoría integral, capaz de orientar en contenidos formativos pero que además posibilite el desarrollo de competencias profesionales y personales que permita aprender de forma continua (Giner, Muriel, y Toledano, 2013). Las TIC posibilitan esta integración a través de diferentes técnicas como las desarrolladas en la Universidad de Cádiz entre los cursos 2003-2004 a 2011-2012: Tutorías virtuales, en la que los alumnos disponen de materiales en el aula virtual y el docente podía resolver las dudas planteadas; Tutoría académica no presencial en el Campus Virtual en el que los alumnos realizan tutorías entre iguales a través de los foros interactivos del aula virtual; Tutoría académica semipresencial para la dirección de TFM y TFG; Tutoría entre iguales virtual no tutelada a través de foros; Tutoría entre iguales virtuales tutelada a través de foros para el fomento del espíritu crítico (Giner, Muriel, y Toledano, 2013).

Con todo, es necesario establecer diferentes momentos y acciones en la orientación universitaria. Así, antes de acceder a la universidad y para estudiantes no universitarios se ha de proporcionar orientación y llevar a cabo una investigación para una orientación preventiva. Por otro lado, se ha de diseñar y poner en marcha un programa de orientación durante la realización de los estudios universitarios que, además de ofrecer orientación académica orientada al proyecto curricular de los estudios, establezca una conexión entre la carrera y el trabajo como proyecto de vida. Por último, se ha de plantear una orientación para después del paso de los estudiantes por la universidad basada en la orientación para la inserción laboral de los titulados universitarios (Salmerón, 2001).

La Universidad de Cádiz cuenta con acciones de orientación que atienden las necesidades de las distintas fases arriba reseñadas: i) la orientación pre-universitaria, a través de la cual se orienta a los potenciales alumnos sobre las vías de acceso a la universidad y los estudios que la UCA ofrece, y ii) el Programa de Orientación y Apoyo al Estudiante (PROA), que comprende el Proyecto Compañero (mentoría entre alumnos de nuevo ingreso y alumnos de cursos superiores), el Plan de Acción Tutorial (tutorías entre un profesor-tutor y un alumno) y el Programa de Orientación Profesional. En el marco de este último, desde la Coordinación de Orientación de la Facultad de Ciencias del Trabajo se han organizado diferentes Jornadas de Orienta-

ción Profesional para los alumnos del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos desde el curso 2012-2013 (Iglesias-Onofrio, Rodrigo-Cano, y Valiente, 2014) y se puso en marcha la web de orientación profesional que aquí se presenta.

Del blog en el aula al blog de orientación universitaria

Los Blog, Wikis, Redes sociales se han convertido en espacios habituales en el aula universitaria y más allá de ella, dado el amplio desarrollo de la Web 2.0 y el acceso sencillo y atractivo que supone tanto para el alumnado como para los docentes universitarios (Cabero, López-Meneses, y Ballesteros, 2009; Aguaded, López-Meneses, y Alonso, 2010; Gómez-Járabo y Gómez-Gómez, 2012). La velocidad de acceso a Internet, la tecnologización de los espacios universitarios y la tecnología *mobile* permite la ubicuidad para el acceso a gran cantidad de información, así el 87% de los universitarios se conecta a la red wifi de la universidad y el uso de plataformas virtuales alcanza el 90% de alumnos y docentes (Conferencia de Rectores de las Universidades, 2015).

Los blogs se convierten en espacios que permiten a los docentes organizar materiales y motivar, mientras que al alumnado les permite construir su propio aprendizaje, establecer redes de interacción y posicionar su marca personal digital (Aguaded y López-Meneses, 2009). Precisamente, la creación de Orbitados.com como blog de orientación universitaria tuvo entre sus objetivos el fomento de los entornos personales de aprendizaje para el alumnado universitario, el desarrollo de redes profesionales a través de Internet (*Networking*) (Fujimoto, Snijders, y Valente, 2017), y la creación de un espacio en el que alumnos, docentes y profesionales pudieran poner en práctica sus competencias digitales y dar visibilidad a su marca personal y profesional en la Web 2.0.

El desarrollo de estas competencias, establecidas en el sistemas universitario español desde el RD 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y más concretamente el desarrollo de las competencias digitales en convergencia con la Unión Europea a través del proyecto *Tunning* (González y Wagenaar, 2006; Morales, García-Peñalvo, Campos y Astroza, 2013) permite clasificar estas en tres grupos: Instrumentales; Interpersonales y Sistémicas. Además, desde la Comisión Europea se pretende fomentar una economía digital próspera desde la Estrategia Europa 2020 (COM, 2010). Para ello la Comisión Europea establece las competencias digitales: Navegación, búsqueda y filtrado de información; Evaluación de información; Almacenamiento y recuperación de información; Interacción mediante nuevas tecnologías; Compartir información y contenidos; Participación ciudadana en línea; Colaboración me-

diante canales digitales; Netiqueta; Gestión de la identidad digital; Desarrollo de contenidos; Integración y reelaboración; Derechos de autor y licencias; Programación; Protección de dispositivos; Protección de datos personales e identidad digital; Protección de la salud; Protección del entorno; Resolución de problemas técnicos; Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas; Innovación y uso de la tecnología de forma creativa; Identificación de lagunas en la competencia digital.

Los blogs en el aula universitaria tienen diferentes utilidades, como indican Valencia-Peris y Molina (2012): i) Transmisión de la información de la asignatura, en el que es el docente aporta información relacionada con los contenidos de una asignatura; ii) Abierto a la participación del alumnado, el docente administra y elabora la información y el alumnado participa del blog en los comentarios y se promueve el intercambio de información y el aprendizaje colaborativo; iii) Abierto a la participación del alumnado a través de los posts, tanto docentes como estudiantes pueden elaborar y publicar entradas como co-autores.

Orbitados.com es un ejemplo de este último ejemplo de uso de blog en la universidad en el que tanto los docentes como los alumnos y otros profesionales vinculados a las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos participan a través de sus publicaciones. Similar proyecto es el descrito por Santos, Galán y Del Olmo (2005) en la Universidad de Burgos, en el que se observó que el uso del blog de forma abierta favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, de síntesis y de trabajo en equipo, a la vez permite a los docentes identificar temas de interés para los alumnos y que, si es necesario, el blog puede complementar contenidos de la asignatura. En el caso de Orbitados.com, además de constituirse como una herramienta de orientación para alumnos y docentes-tutores universitarios, ofrece contenido que ha sido de utilidad para el desarrollo de alguna asignatura, además de poner a disposición un canal de comunicación e intercambio de conocimiento e información a través de su perfil en Twitter @orbita2com. En concreto, con el *hashtag* #orbitados se ha venido desarrollando desde 2013 una actividad voluntaria en la asignatura “Teoría de las Relaciones Laborales”, de 1º curso del Grado en RRLL y RRHH, a partir de la cual los estudiantes comparten información de interés y debaten sobre temas abordados en clase (Iglesias-Onofrio y Rodrigo-Cano, 2013).

En general, podemos concretar que el uso de los blogs en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad permite crear espacios de discusión y debate, ofrecer una guía para ejemplificar buenos usos de experiencias docentes, de alumnos y de otros profesionales, a la vez que permite un papel de facilitador del conocimiento y así los estudiantes se transforman en agentes activos en la construcción de los conocimientos, habilidades y competencias promoviendo espacios de sociabilidad, interacción y comparti-

miento de informaciones y conocimientos (García Will, 2013). Esta creación colectiva de conocimiento está en la base de la Web 2.0 en el que las TIC han posibilitado y desarrollado los blogs, wikis o redes sociales (Rodrigo-Cano, 2016).

Mientras que los blogs no han sido especialmente utilizados para la orientación educativa, sólo un “16,1% de los orientadores utilizan herramientas externas a la web oficial del centro, en su mayoría blogs, esto suelen ser páginas con información amplia y actualizada” (Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2015: 456). El alumnado universitario se comunica con los tutores universitarios a través del correo electrónico y asiste a la tutoría presencial (76%) mientras que solo el 34% de los estudiantes participa de las tutorías a través de Internet (Dopico, 2013). Otras herramientas como video-blogs (Liu, 2016) o redes sociales como Facebook (Manca y Ranieri, 2016) empiezan a tener presencia en la docencia universitaria y pueden tener un desarrollo para la orientación universitaria.

Orbitados.com: un blog para la orientación univesitaria

El Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos (RRL y RRHH) es una titulación que se implanta en la UCA en el curso 2009-2010 y que se caracteriza por tener diversos perfiles profesionales, como son el de Graduado Social, el de Dirección y Gestión de Recursos Humanos, el de Agente de Empleo y Desarrollo Local, el de Orientador Laboral, el de Mediador Laboral, el de Prevención de Riesgos Laborales y la Enseñanza.

Durante el período de transición desde la finalización de los antiguos planes de estudio -la Licenciatura en Ciencias del Trabajo y la Diplomatura en Relaciones Laborales- al inicio del actual Grado, un grupo de alumnos y graduados manifestaron su inquietud por el desconocimiento que las empresas y la sociedad en general tenía (y en cierto sentido continúa teniendo) acerca de las salidas profesionales del Grado en RRL y RRHH. De ahí su planteamiento sobre la necesidad de generar una mayor visibilidad de estos estudios y de la formación y competencias de sus egresados.

Por otra parte, el carácter multidisciplinar del Grado requiere de una plantilla docente que pertenece a distintas áreas de conocimiento: derecho laboral, civil, mercantil y constitucional, organización de empresas, sociología, psicología, estadística, etc. Ello ha derivado en que los docentes hayan visto complejizada su tarea de tutorización y orientación profesional al alumnado al no contar, en muchos casos, con una visión de conjunto sobre las salidas profesionales que ofrecen estos estudios.

Para dar respuesta a ambas necesidades, se creó la web de Orientación Profesional <http://orbitados.com/>. ORBITADOS responde al siguiente significado:

OR: orientación,

BI: dos elementos, los conocimientos y habilidades de la carrera más la formación y experiencia complementarias para el desarrollo de la profesión,

T: Trabajo,

A: Activo y

dos: filosofía 2.0.

Esta web cuenta con un espacio estructural –con actualización frecuente pero no cotidiana- que contiene información clave sobre:

- a) Los diferentes perfiles profesionales para los cuales prepara el Grado en RLL y RRHH (Figura 1), destacando las funciones y tareas que el graduado desarrollará en su puesto de trabajo, así como información, documentos de interés y formación continua recomendada específicos para cada perfil profesional.



Figura 1. Portal de la web Orbitados.com: perfiles profesionales

- b) Recursos para facilitar la empleabilidad en el apartado denominado “Recursos en la órbita” (Figura 2): i) Herramientas para la búsqueda de empleo (servicios de orientación, portales de empleo, identidad digital, entrevistas de trabajo, coaching para el empleo y

networking); ii) Mercado de trabajo (prácticas, becas, características del mercado laboral, nuevos yacimientos de empleo, nuevos perfiles demandados,...); iii) Emprendimiento (normativa, ayudas públicas, asesoramiento,...).



Figura 2. Recursos en la órbita de la web Orbitados.com

Por otra parte, la web dispone de un espacio dinámico que funciona como blog, en el que se publican periódicamente posts de diferente contenido sobre temas relevantes de actualidad relacionados con el mundo laboral, elaborados por profesionales, docentes, graduados y alumnos, así como información sobre cursos, jornadas y noticias de interés.

Además Orbitados tiene presencia en las redes sociales como Twitter (@orbita2com) y en Facebook (<https://www.facebook.com/orbitados>).

Método

La puesta en marcha de Orbitados como proyecto, desde su origen y durante su desarrollo hasta la actualidad, ha respondido a una metodología de carácter participativo en el que han colaborado graduados, alumnos, docentes y profesionales. Podría considerarse un proyecto que ha implementado una metodología de Investigación-Acción-Participativa (IAP) dado que combina un proceso de investigación y un proceso de intervención, concretamente de intervención social-formativa (Lewin, 1948; Ander-Egg, 1995), en la que los participantes son a la vez investigadores y participantes en el proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje para el cambio social (Freire, 1994).

La IAP debe permitir que los propios participantes desborden el proceso para lograr un conocimiento construido colectivamente entre los investigadores y los participantes en la intervención (Villasante, 2000; Benedicto, 2014). En el caso de Orbitados.com, este proceso de desborde se materializa en la participación de los alumnos, graduados y docentes no solo compartiendo el conocimiento a través del propio blog sino también desde las redes sociales como Twitter y Facebook.

La IAP permite plantear técnicas complejas capaces de identificar y, si es necesario, transformar la sociedad (Red CIMAS, 2015). Para ello es necesario combinar técnicas cualitativas, como el proceso de creación y participación desarrollado en Orbitados.com, y técnicas cuantitativas como la encuesta *online* que se realizó a profesores-tutores y alumnos del Plan de Acción Tutorial del Grado en RRLL y RRHH durante los cursos 2013-14, 2014-15 y 2015-16 con el fin de conocer su valoración.

Siendo esta una experiencia que continúa vigente, no es posible plantear una evaluación final del proyecto, sino aportar, por un lado, los datos objetivos cuantitativos que demuestran la evolución de la web Orbitados.com (número publicaciones, de visitas y visitantes) y de la presencia de Orbitados en las redes sociales (seguidores en Twitter y Facebook), y por otro, la opinión subjetiva de los propios usuarios de la web manifiesta a través de la encuesta y de reuniones grupales e individuales.

Resultados

Tal como se señaló más arriba, Orbitados comenzó su andadura como “idea” en octubre de 2013. Sin nombre hasta tres meses después, y fruto del trabajo colaborativo del equipo inicial –hoy ampliado–, la web se inauguró en febrero de 2014 junto a su presencia en Twitter y en Facebook. Desde entonces, la órbita profesional ha ido creciendo, sumando más miembros y usuarios, quienes con sus aportes han ayudado a mejorar la estructura y contenido de la web y su difusión por las redes sociales.

Orbitados.com está alojado bajo la plataforma WordPress dadas las características educativas que ésta posee como permitir la publicación de contenidos de forma sencilla, la aparición de contenidos en orden cronológico inverso, facilidad en la actualización y el mantenimiento y la posibilidad de publicación colectiva (Aguaded y López-Meneses, 2009). Además posibilita una URL permanente, el archivo de los posts a través de categorías o selección de enlaces a través de *blogroll* y la posible identificación del autor del *post* (Orihuela, 2004).

Durante el curso 2015-16, y en relación al curso anterior, se aumentó en un 28% el número de publicaciones (de 222 a 284 posts). En lo que llevamos del presente curso 2016-17, desde el 1 de octubre de 2016 hasta el 21 de julio de 2017, momento en que se escribe este texto, se registra un aumento del

36,12% en el número de publicaciones en la web, contando con un total de 397 posts.

Desde el curso 2013-14, el número de visitas de la web ha ido en aumento, llegando a las 29.667 en el curso 2015-16 de unos 13.506 visitantes (Gráfico 1).



Gráfico 1. Total de visitas y de visitantes registrados en Orbitados.com

En 2015-16, el número de seguidores de @orbita2com en Twitter aumentó en un 62% y el número de “Me gusta” en Facebook un 17% respecto al curso anterior 2014-15. En el presente curso académico se observa a su vez un aumento del 34,2% en el número de seguidores en Twitter (de 611 a 820) y del 11,1% en Facebook (de 412 a 458).

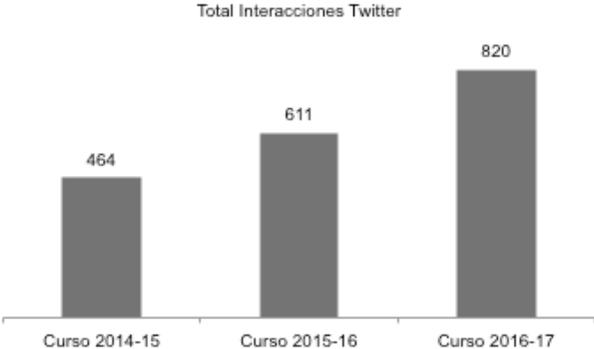


Gráfico 2. Evolución de los seguidores de @orbita2com en Twitter

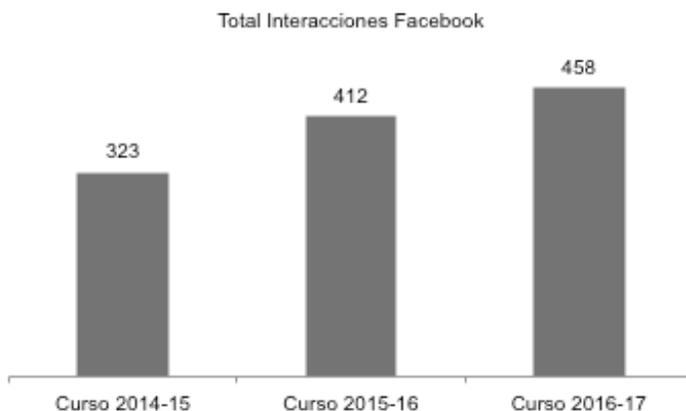


Gráfico 3. Evolución seguidores de Orbitados.com en Facebook

Los resultados de la encuesta online realizada a profesores-tutores y alumnos del Plan de Acción Tutorial del Grado en RRL y RRHH durante los cursos 2013-14, 2014-15 y 2015-16 son muy satisfactorios (los resultados del curso 2016-2017 aún no han sido recogidos).

Como se puede observar en la Tabla 1, tutores y alumnos coinciden en que la web es útil como herramienta de orientación profesional (3,4 puntos sobre 4 en el curso 2013-14, 3,7 en 2014-15 y 3,8 puntos en el 2015-16). La calidad de la información y de los recursos proporcionados en la web han sido valorados con un 3,3 en 2013-14, 3,6 en 2014-15 y un 3,8 en el curso 2015-16. Respecto a la estructura y organización de los contenidos de la web se valoraron con un 3,4 en 2013-14, 3,7 en 2014-15 y un 3,8 en 2015-16. Así pues, se registra un aumento en la valoración de los tres ítems desde el curso 2013-14 hasta el 2015-16, lo cual demuestra una tendencia de mejora y de evolución positiva.

	Utilidad de la web como herramienta de orientación profesional			Calidad de la información y de los recursos de la web			Estructura y organización de los contenidos de la web		
	13-14	14-15	15-16	13-14	14-15	15-16	13-14	14-15	15-16
Profesores PAT (N:22, N:17 y N:9)	3,5	3,8	3,6	3,4	3,8	3,6	3,4	3,8	3,6
Alumnos PAT (N:22, N:17 y N:3)	3,4	3,7	4	3,3	3,4	4	3,4	3,6	4
TOTAL (media) (N:22, N:24 y N:12)	3,4	3,7	3,8	3,3	3,6	3,8	3,4	3,7	3,8

Tabla 1. Valoración de la web Orbitados.com. Cursos 2013-14, 2014-15 y 2015-16 (Escala 1-4).

Como se puede apreciar por los datos aportados, los resultados son muy satisfactorios y responden a una intensa labor e implicación de sus orbitad@s. Si bien inicialmente no fue tarea fácil que los docentes y alumnos participaran de forma activa en el proyecto a través de sus publicaciones, poco a poco lo han ido haciendo de manera cada vez más frecuente.

En este sentido, además de utilizar la web como herramienta de orientación profesional en las tutorías con sus alumnos, algunos docentes han desarrollado ejercicios prácticos teniendo como eje Orbitados. Por ejemplo, en asignaturas como Derecho del Empleo y Derechos Fundamentales en las Relaciones de Trabajo, los alumnos han elaborado con la tutorización de sus docentes, breves artículos y/o material audiovisual como entrevistas a profesionales para publicar en la web. Asimismo, algunos graduados han publicado las conclusiones de sus Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster junto con sus tutores.

Discusión y Conclusiones

Más allá de los objetivos iniciales de crear una herramienta de orientación profesional y contribuir a dar una mayor visibilidad al Grado en RRL y RRHH, este proyecto ha tenido algunos resultados derivados que no estaban previstos de forma tan clara cuando se puso en marcha el proyecto y que hoy definen Orbitados. En primer lugar, no sólo el Grado en RRL y RRHH ha reforzado su identidad digital sino que también lo han hecho sus usuarios difundiendo a través de Orbitados su marca personal profesional y demostrando diferentes competencias profesionales, entre ellas, la competencia digital. Segundo, el aumento progresivo del número de visitas a la web y de los seguidores de Orbitados en Twitter y Facebook permite afirmar que los contenidos propios y los ajenos que se comparten en el espacio 2.0 son bien valorados y, por ende, Orbitados puede considerarse como un recurso para sumar al Entorno Personal de Aprendizaje de los profesionales relacionados con el mundo de las relaciones laborales y los recursos humanos. En tercer lugar, facilita la incorporación de los alumnos y graduados en redes profesionales del espacio 1.0 y 2.0 (*Networking*). Dichos resultados, que se exponen a continuación, resultan hoy en día clave a la hora de emprender el complejo camino de la inserción laboral de los graduados universitarios.

ORBITADOS: un espacio para dar visibilidad a la marca personal

La sociedad del conocimiento y el mercado laboral actual exigen que la universidad brinde a sus alumnos una formación integral en la que converjan no solamente el conocimiento teórico, el “saber”, sino además las competencias del “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar” tanto en el espacio 1.0 como en el 2.0.

Orbitados ofrece la posibilidad de que sus miembros y usuarios den a conocer sus competencias profesionales a través de sus publicaciones, demostrando, según el *post* en cuestión, la capacidad de expresión escrita en las publicaciones de textos, la capacidad de expresión oral en el caso de vídeos, la capacidad de síntesis, el conocimiento e interés sobre el tema tratado, y una actitud proactiva en la web 2.0 al hacer uso de la competencia digital.

Asimismo, la difusión de los *posts* a través de las redes sociales potencia la visibilidad de sus autores contribuyendo a difundir su marca personal y profesional, y a su vez, la de sus estudios, contribuyendo a que el tejido empresarial y la sociedad en general conozcan más de cerca las salidas profesionales del graduado en RRL y RRHH.

ORBITADOS: un recurso para el Entorno Personal de Aprendizaje

Cualquier actividad profesional que se ejerza hoy en día requiere de una formación y una actualización continuas. En consonancia con la filosofía y

la práctica del “*Life Long Learning*” para el desarrollo profesional, Orbitados pretende ser un recurso que pueda sumarse al Entorno Personal de Aprendizaje de los profesionales. Por ello, su web y sus perfiles en las redes sociales tienen por objeto generar y compartir información y conocimiento en diferentes soportes.

Por otro lado, Orbitados provee de un espacio de aprendizaje en el ámbito no formal que, a diferencia de las plataformas de enseñanza virtuales de las asignaturas de enseñanza reglada - las Aulas Virtuales-, perdura en el tiempo y puede incluir a una mayor cantidad de personas, de diversos perfiles y ámbitos.

ORBITADOS: un espacio para el Networking

La participación en esta órbita profesional, así como en otras, resulta esencial a la hora de tejer una red de contactos para facilitar y potenciar la inserción y la futura promoción en el mercado laboral. Ahora bien, no todas las órbitas están en el mundo virtual, también es necesario ser parte de órbitas en el mundo 1.0, en el espacio presencial.

Para ello, Orbitados ha venido participando activamente en las Jornadas de Orientación Profesional que cada curso organiza la Facultad de Ciencias del Trabajo desde 2013. En ese espacio, el equipo de Orbitados ha procurado acercarse cara a cara a todos los colectivos involucrados en la iniciativa: alumnos, docentes, graduados, profesionales y empresas, además de difundir la web para extender su alcance. A modo de ejemplo, este curso 2016-2017 organizó la Mesa redonda: “Orbitados debate: ¿Cómo movernos en la órbita profesional? Del espacio 1.0 al 2.0 y vuelta” en el marco de las V y IV Jornadas de Orientación Profesional del Grado en RRLL y RRHH en Cádiz y Algeciras respectivamente, en el que todos los ponentes coincidieron en remarcar la importancia del Networking tanto presencial como en la Web 2.0.

Podemos concluir, pues, que tras tres años de trabajo los colectivos implicados comienzan a “orbitarse”, a “apropiarse” de Orbitados, a sentirse parte de esta órbita y a contribuir a su crecimiento. No obstante, queda camino por recorrer en un doble sentido.

Primero, continuar la labor de integrar la orientación profesional en el proyecto curricular de los alumnos a lo largo de su paso por la universidad, de 1º a 4º curso, para lo cual es necesario concienciar sobre este enfoque y dotar de recursos y formación a su profesorado, para que estos a su vez lo transmitan a los estudiantes. Aún sigue arraigada la idea de que durante los dos primeros cursos es muy prematuro hablar de orientación profesional a los alumnos y se suele esperar hasta que llegan al último curso para proporcionarles algunas claves que faciliten su inserción laboral en forma de talleres de corta duración en los que se les habla a la vez de marca personal, curriculum 2.0, redes sociales profesionales, networking, competencias profesionales, emprendimiento y un largo etcétera que los estudiantes no

son capaces de asimilar debido a que no disponen de suficiente tiempo para ponerlo en práctica y porque se encuentran en un momento complejo en el que conjugan el período de prácticas, la elaboración de su Trabajo Fin de Grado y el estudio de las últimas asignaturas. Por ello, urge un cambio a nivel de la planificación estratégica para comenzar a ofrecer la orientación profesional de forma escalonada desde que los alumnos llegan a la universidad.

Segundo, es recomendable seguir investigando sobre cómo desarrollar eficazmente las competencias profesionales que demanda el mercado laboral, incluida la competencia digital, dentro del programa curricular de los alumnos. Ello requiere, de nuevo, concienciación y formación para los docentes, quienes, en muchos casos, sólo utilizan el Aula Virtual y el correo electrónico para su labor profesional y no disponen de perfiles en Facebook, Twitter, LinkedIn... Ciertamente es que el surgimiento de las redes para investigadores como ResearchGate y Academia.Edu, entre otras, han contribuido a que el profesorado comience a interesarse por su marca personal profesional e interactúe con sus colegas en el ámbito 2.0. Sin duda es un gran paso, ahora resta integrar de manera más específica las competencias digitales en la labor de orientación profesional.

Bibliografía

- Aguaded, I. y López-Meneses, E. (2009). La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. REIFOP, 12 (3), 165-17.
- Aguaded, I., López-Meneses, E., y Alonso, L. (2010). Innovating with Blogs in University Courses: a Qualitative Study. The New Educational Review, 22 (3-4), 103-115.
- Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social. Buenos Aires: Lumen.
- Benedicto, R. (2014). Guerra psicológica para la represión del movimiento social en torno al 15M: análisis psicosocial crítico de las estrategias gubernamentales de organización de la violencia para el control social (Catalunya, junio 2011-diciembre 2012) En E. Serrano, A. Calleja-López, A. Monterde, y J. Toret (Ed.), 15MP2P. Una mirada transdisciplinar del 15M. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/in3.2014.1>
- Cabero, J., López-Meneses, E., y Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. RUSC, 6 (2). (<https://goo.gl/2B2hnD>) (15/7/2017).
- COM (2010). EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. (<http://goo.gl/A8ZLxV>) (2017-06-25).
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015). Universitario 2014: Descripción, gestión y gobierno de las TIC en el Sistema Universitario Español. CRUE: Madrid.
- Dopico, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. REDU, 11(2), 195-220. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5573>.
- Freire, P. (1994). Educación y Participación Comunitaria. En M. Castells (Coord.), Nuevas perspectivas críticas en educación (pp. 83- 96). Barcelona: Paidós.
- Fujimoto, K., Snijders, T., y Valente, T. (2017). Popularity breeds contempt: The evolution of reputational dislike relations and friendships in high school. Social Networks, 48, 100-109. doi: <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2016.07.006>

- García Will, M. (2013). Tecnología de la Información y Comunicación y Educación Técnica e Profesional: una experiencia en la Escola Técnica Estadual de Carapicuíba, São Paulo, Brasil. In D. Aranda y J. Sánchez-Navarro (Ed.), II congreso internacional educación mediática y competencia digital. ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes (pp. 849-858).
- Giner, Y., Muriel, M.J., y Toledano F.J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. REDU, 11(2), 89-106. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5568>
- Gómez Járabo, I., y Gómez Gómez, M. (2012). El uso del blog como recurso didáctico en los grados de educación. In D.C., Sanchiz, E. Meneses, A.J. Martínez, A.H.M. Padilla, y L.M.García (Ed.), Actas del Congreso. (pp. 1136-1145). I Congreso Internacional Virtual Innovagogía 2012.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). Tunning Educational Structures in Europe. Informe final. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Iglesias-Onofrio, M. y Rodrigo-Cano, D. (2013). La web 2.0 en el proceso de enseñanza de aprendizaje. Una experiencia de innovación docente universitaria. Cuestiones Pedagógicas, 22, 299-313.
- Iglesias-Onofrio, M., Rodrigo-Cano, D., y Valiente, J. (2014). Universidad y Empleo: Orientación profesional para los graduados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Trabajo, 30, 79-99.
- Lewin, K. (1948). Action research and minority problems. In G.W. Lewin (Ed.), Resolving social conflicts. New York: Harper & Row.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241 a 16260. (<https://goo.gl/7Z4ZnR>)
- Liu, M-h. (2016). Blending a class video blog to optimize student m-learning outcomes in higher education. The Internet and Higher Education, 30, 44-53. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.001>
- Manca, S., y Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media teaching in higher education. Computers & Education, 95, 216-230.
- Mora, R. (2008). Conducta y asesoramiento vocacional/preprofesional de los estudiantes universitarios: variables individuales del desarrollo de la carrera y servicios institucionales (Tesis Doctoral). (<https://goo.gl/1PZCLd>). Universitat de València, Valencia.

- Morales, E., García-Peñalvo, F., Campos, R., y Astroza, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *RED*, 36. (<http://goo.gl/xmzFAc>) (2017-02-15).
- Muñoz-Carril, P-C. y González-Sanmamed, M. (2015). Utilización de las TIC en orientación educativa: Un análisis de las plataformas web en los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 426(2), 447-465. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43396
- Orihuela, J.L. (2004). Los weblogs: de la revolución a la consolidación. *Chasqui*, 85. doi: <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.voi85.422.g422>
- Pérez Cusó, F.J., y Martínez Juárez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 177-192. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037 a 44048. <https://goo.gl/PjKRuW>
- Red CIMAS (2015). *Metodologías participativas*. Madrid: Dextra editorial.
- Rodrigo-Cano, D. (2016). *Metodologías Colaborativas en la Web 2.0 en el proceso de enseñanza aprendizaje en las Universidades andaluzas: Cádiz, Huelva y Sevilla*. [Tesis doctoral] (<http://hdl.handle.net/10272/13146>). Universidad de Huelva, Huelva.
- Salmerón, H. (2001). Los servicios de Orientación en la Universidad. *Procesos de creación y desarrollo*. *Ágora Digital*, 2, 66-85.
- Santos, J.I.; Galán, J.M., y Del Olmo, R. (2005). Nuevas estrategias de enseñanza: experiencia con Weblogs. IX Congreso de Ingeniería de Organización. Gijón, 8 y 9 de septiembre de 2005. (<https://goo.gl/KdtEXj>) (8/6/2017).
- Valencia-Peris, A., y Molina, J.P. (2012). Experiencias de innovación educativa con blogs en la universidad española. In D.C., Sanchiz, E. Meneses, A.J. Martínez, A.H.M. Padilla, y L.M.García (Ed.), *Actas del Congreso*. (pp. 739-752). I Congreso Internacional Virtual Innovagogía 2012.
- Villasante, T. (2000). Síntomas/Paradigmas y estilos éticos/creativos. En T. Villasante, M. Montañés, y Martí, J. (Ed.). *La investigación social participativa*. España: El viejo topo.

Agradecimientos

Esta iniciativa no hubiese sido posible sin la valiosa colaboración de graduados, alumnos, docentes y profesionales del ámbito de las RRL y los RRHH. Nuestro agradecimiento a todos ellos por participar activamente publicando en la web y difundiendo Orbitados en el espacio 2.0 a través de las redes sociales. Finalmente, un especial agradecimiento para el Decanato de la Facultad de Ciencias del Trabajo por su aval e implicación en el proyecto desde su inicio en 2013 hasta la actualidad, y a la Unidad de Innovación Docente de la UCA por la oportunidad de materializar el proyecto.

CAPÍTULO VIII

**OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA ÁREA DE
RELAÇÕES PÚBLICAS E A INSERÇÃO DO
DIGITAL NO CURSO: UM ESTUDO NO CURSO
DE RP DE LONDRINA**

Maristela Romagnole de Araujo Jurkevicz⁷

Doutoranda em Ciências da Educação pela UTAD, Portugal

Joaquim José Jacinto Escola⁸

Doutor em Educação pela UTAD, Portugal

Regiane Ribeiro⁹

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Brasil

Resumo

Apresentamos neste artigo a análise de alguns dos dados obtidos na etapa da realização da pesquisa experimental e descritiva desenvolvida na área de Relações Públicas, da Universidade Estadual de Londrina, situada no norte do Paraná, no Brasil em relação à sua inserção no cenário digital. Entre os sujeitos de pesquisa envolvemos três agrupamentos distintos; os professores, alunos e documentos. Neste recorte, mostramos os resultados obtidos na análise realizada junto aos documentos oficiais do curso selecionado para o estudo, evidenciando como apresentam e inserem os aspectos relacionados ao contexto digital nos projetos pedagógicos que vigoram atualmente. Trata-se de uma parcela da investigação realizada na tese de doutoramento em Ciências da Educação desenvolvida na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Doro (UTAD) – PT. Para a análise desta etapa utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin e outros autores, procurando

7 Mestre em Educação pela UEL. Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Trás-Montes e Alto Doro. Professora do Departamento de Comunicação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: maristela.j@hotmail.com.

8 Doutor em Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Doro. Professor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e do programa de mestrado e do doutorado na linha de pesquisa Filosofia da Educação e Espaço Público, professor da Escola Superior de Educação de Torres Novas e professor assistente visitante na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. E-mail: jescola@utad.pt.

9 Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Professora adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professora Permanente do Mestrado em Comunicação na linha de pesquisa Comunicação, Educação e Formações sócio-culturais. E-mail: regianeribeiro5@gmail.com

sempre que possível costurar, editar e reunir recortes da realidade, reagrupando um conjunto de representações para demonstrar as especificidades de uma situação complexa. Selecionamos dois documentos norteadores dos dois últimos Projetos Pedagógicos do Curso que vigoram paralelamente no curso; as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, que orientaram o projeto iniciado em 2010 e com término previsto para 2018 e as Diretrizes Curriculares de 2013, que nortearam o projeto que começou a vigorar em 2016. Entre os principais resultados percebemos pela análise dos documentos um ligeiro avanço de 2002 para 2013 para as questões relacionadas ao ambiente digital, ainda com lacunas para a formação deste profissional para a Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Palavras-chave

Ensino Superior de Relações Públicas, Sociedade da Informação e do Conhecimento, contexto digital, formação profissional

Introdução

O curso de Relações Públicas apresentado neste artigo e foco de nosso estudo é ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), localizado na Região Sul do Brasil. Trata-se de uma Universidade Pública de abrangência estadual, mas precisamente no Estado do Paraná, situada na cidade de Londrina. A duração mínima do curso é de 4 anos e a máxima de 8 anos, e o sistema acadêmico vigente é o Seriado Anual. Encontra-se atualmente vigorando dois currículos.

Como docente do Ensino Superior na rede pública há mais de vinte anos, nesta habilitação, esta pesquisadora participou da coordenação do curso e das duas últimas reformulações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A mais antiga finalizada em 2009, com implantação em 2010 e a mais recente finalizada em 2015 e implantada em 2016. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas em 2013 demandaram novas alterações curriculares, além de discussões e novas propostas para o ensino da área, e tiveram o início da implantação em 2016 e o seu término está previsto para 2019, com a integralização de toda matriz curricular.

O primeiro PPC teve sua implantação efetivada no ano de 2010, estabelecido e aprovado de acordo com a Resolução CEPE nº 0258/2009 e terá continuidade até o final de 2018. Paralelo a este, encontra-se em fase de implantação o novo projeto pedagógico do curso, estabelecido e aprovado de acordo com a Resolução CEPE/CA nº. 005/2016, que entrou em funcionamento em 2016, com o desenvolvimento de sua primeira série. O número de matriculados por turma é de 20 alunos para cada turno, matutino e noturno. Uma mudança significativa foi à carga horária que passou de 1700 (um mil, setecentas horas) para 3220 (três mil, duzentas e vinte horas). O aumento foi em grande parte por decorrência da carga horária de estágios, que antes era voluntário e passou a ser obrigatório.

A partir de conversas em reuniões com os colegas de curso e com os alunos, bem como com os egressos que constantemente aparecem na academia para dar palestras e em congressos científicos, constatamos um descompasso entre as tendências e as expectativas do mundo do trabalho e a preparação dos acadêmicos, que posteriormente se tornarão profissionais de Relações-Públicas. Percebemos que as evoluções tecnológicas digitais não são incorporadas no ensino de Relações Públicas na mesma velocidade que o mundo do trabalho necessita.

Para verificarmos mais de perto estas questões e outras mais diretamente relacionadas ao contexto digital, selecionamos para este recorte apresentar nossa análise feita nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), especificamente as DCN de 2002 e de 2013. Nossa intenção foi verificar como os documentos oficiais da área nortearam a elaboração dos dois últimos Projetos

Pedagógicos do Curso (PPC) de Relações Públicas da UEL que vigoram paralelamente (2010 a 2018 e outro que iniciou em 2016), especificamente no que tange ao contexto digital. Segundo Moura (2002, p.245) “as diretrizes são caminhos, recomendações para as instituições de ensino”.

As DCN orientam a elaboração dos PPC, propiciando a articulação entre conteúdos abrangentes, específicos e de áreas afins. As áreas de organização do saber são elaboradas visando atender o perfil acadêmico almejado, habilidades e competências a serem desenvolvidas, definidas previamente pelos cursos e referendados pelas instituições de ensino. O PPC do curso é composto por uma estrutura com núcleo específico, com a finalidade de garantir sua identidade. A estrutura pode ter certa flexibilidade, podendo intercalar os conteúdos interdisciplinares ou focalizar determinadas ênfases em cada semestre letivo. Essa flexibilidade permite a diversificação na formação do aluno e a integração entre teoria e prática pesquisa básica e aplicada.

Objetivos Gerais

Analizamos as DCN de 2002 e 2013 do ponto de vista do contexto digital, (Cf. quadro 1), procurando atender o objetivo destacado na investigação, instrumentos e unidades de contexto/questões:

Objetivos da Investigação	Instrumentos	Sujeitos/ Objetos	Unidades de Contexto
Investigar os documentos oficiais da área sobre a inserção do curso no cenário digital	Documentos oficiais da área	DCN de 2002 DCN de 2013	Os itens 1, 2 e 3 – com os seguintes assuntos respectivamente: Perfil dos formandos; competências e habilidades e; conteúdos curriculares. Os artigos 4º, 5º e 6º com os seguintes assuntos: características gerais do egresso do curso; competências e habilidades e conteúdos curriculares.

Quadro 1: Objetivo destacado na investigação, instrumentos e unidade de contexto/questões

Fonte: Elaboração própria

Método

Para efetuar a análise dos documentos utilizamos a técnica da análise de conteúdo, que se insere no conjunto das metodologias de análise de dados na investigação social (Amado, Costa, & Crusóé, 2013). A análise de conteúdo na definição de um de seus criadores Berelson (citado por Kriepen-dorff, 1990, p.29) e Vala (1986):

(...) consiste numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza vária, filmes, propaganda e publicidade). O seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos. Pode dizer-se que, nesta perspectiva, ela incide sobre as denotações (o primeiro sentido do discurso) e não sobre as conotações (reflexo dos pontos de vista de quem fala ou escreve).

De acordo com Richardson (2012) a análise de conteúdo é, particularmente, utilizada para estudar material do tipo qualitativo (aos quais não se podem aplicar técnicas aritméticas). Desse modo, primeiramente devemos fazer uma primeira leitura para organizar as ideias e posteriormente, analisar elementos e regras que a determinam. Buscamos com isto, compreender melhor um discurso, extraindo os momentos mais relevantes.

A utilização de instrumentos de investigação de documentos de maneira pormenorizada e diligente, de acordo com Bardin (2011), tenta afastar os perigos da compreensão espontânea. A pretensão com este tratamento é de recusar a evidência do saber subjetivo, substituindo a intuição em proveito do construído. Significa rejeitar a sociologia ingênua que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que atinge somente a projeção da sua própria subjetividade.

A análise categorial é uma das técnicas utilizadas para a realização da análise de conteúdo, e, em seu desenvolvimento, desmembra o discurso em categorias. Os critérios de escolha e de delimitação das categorias são determinados pelos temas relacionados aos objetos de pesquisa e identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados (Bardin apud Valentim, 2005). Um conjunto de categorias cuidadosamente selecionadas pode gerar indicações produtivas para o processo de inferência, contribuindo para que as interpretações possam espelhar resultados validados pelo método.

Podemos então dizer que o aspecto prioritário da análise de conteúdo conforme afirmam Amado et al. (2013) consiste em possibilitar:

(...) além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido

da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção. (pp. 304-305).

A análise de conteúdo pode ser considerada uma técnica e um método de investigação. Como técnica, no ponto de vista de Lassare (1978), trata-se de um instrumento, com uma série de operações, com a finalidade de possibilitar a construção de um quadro de análise, para observar o conteúdo. E ainda segundo Amado et al. (2013) precisa responder critérios peculiares aos procedimentos de observação, como a objetividade, fidelidade, validade e discriminação. Enquanto método, os mesmo autores mencionam a sua finalidade na abordagem quantitativa, como a busca de respostas aos problemas de operacionalização das variáveis, validade externa, amostragem, generalização. E na perspectiva qualitativa Bogdan e Biklen (1994), colocam como um procedimento básico de investigação, especialmente adequado “(...) se o objetivo é, mais do que corroborar e ilustrar teorias, procurar desenvolvê-las de raiz, a partir dos dados” (p. 220).

Resultados

Apresentamos na sequência, nossa análise primeiramente nas DCN de 2002 e posteriormente nas DCN de 2013, para em seguida fazer um comparativo entre as duas, ressaltando os aspectos mais relevantes concernentes ao ambiente digital. As orientações das DCN de 2002 foram consideradas um avanço para o ensino da Comunicação no país, na avaliação de Peruzzo & Silva (2003), principalmente por possibilitarem a adequação de necessidades regionais ou locais aos currículos. Na opinião de Moura (2002, p.248) a partir do estabelecimento das DCN “a responsabilidade pela qualidade do ensino recai para as instituições educacionais”. Ficando a criação dos cursos, o PPC e os componentes curriculares diretamente ligados aos coordenadores dos cursos e seus respectivos colegiados e, em nível macro, às instituições de ensino. As lacunas existentes nas Diretrizes, caso constatadas, poderão ser sanadas pela autonomia existente, das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos, no que se refere ao PPC, à grade curricular e sua gestão.

Em nosso estudo, após uma primeira “leitura flutuante” e posteriormente, uma “leitura mais atenta” (Amado, 2000), fizemos um recorte para nossa investigação, selecionando alguns aspectos que julgamos mais pertinentes para serem analisados com maior intensidade, nas DCN de 2002, como: o perfil do egresso, as habilidades e competências e os conteúdos curriculares, especialmente para identificar os cuidados e indicadores referentes ao cenário digital.

Nas diretrizes de 2002 o perfil do egresso¹⁰ é apresentado em duas etapas, uma primeira visando estabelecer um perfil comum a ser atendido por todas as habilitações de Comunicação, independente de sua especificidade, com a finalidade de preservar a identidade do Curso como um campo da Comunicação. E outra, denominada de perfis específicos, com as especificidades inerentes a cada habilitação, por entender como essencial manter as características particulares de cada uma delas, englobando a diversidade de meios, linguagens e práticas profissionais e de pesquisa.

O perfil comum¹¹ dos formandos do curso de Comunicação Social é composto por quatro itens:

1. Sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção e **análise crítica** referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e suas inserções culturais, políticas e econômicas; 2. Sua habilidade em **refletir** a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, **adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo**; 3. Sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem; 4. **Utilizar criticamente** o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo, portanto, competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social (grifo nosso, p. 13).

Entendemos tratar-se de um perfil mais global por buscar atender a formação de todos os profissionais da comunicação, e no seu delineamento a tônica está em oferecer uma visão crítica e reflexiva ao egresso, aspectos essenciais para todas as profissões (1. Análise crítica, 2. Refletir, 3. Possibilitando o entendimento e 4. Utilizar criticamente). Contudo, ao focalizarmos a perspectiva digital, verificamos um discreto apontamento no item 2, [...] habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, *adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo*. Porém, a habilidade destacada no texto é a capacidade de reflexão sobre este tema, e não a intervenção e atuação, conforme nos fala Demo (2010, p.6):

Habilidade ou habilidades é ‘saber pensar’, no plano teórico e pragmático (pensar e intervir), assinalando-se a politicidade da autoconstrução [...]

10 Parecer CNE/CES nº 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

11 Parecer CNE/CES nº 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

Significa a capacidade humana de alargar suas oportunidades, dentro das circunstâncias dadas, ou de conduzir, até onde possível, seu destino.

No tocante aos perfis específicos¹² as diretrizes indicam as seguintes descrições:

1. Pela **administração** do relacionamento das organizações com seus diversos públicos, tanto externos como internos; 2. Pela **elaboração** de diagnósticos, prognósticos, estratégias e políticas voltadas para o aperfeiçoamento das relações entre instituições, grupos humanos organizados, setores de atividades públicas ou privadas, e a sociedade em geral; 3. Pelo **exercício de interlocução** entre as funções típicas de relações públicas e as demais funções profissionais ou empresariais existentes na área da Comunicação (grifo nosso, p.14).

Embora a pretensão dos perfis seja orientar as habilidades técnicas e profissionais na área de atuação, não vemos claramente indicadores para o exercício profissional de relações-públicas no ambiente digital. A sugestão do documento direciona a formação em três habilidades essenciais; administração de relacionamento, planejamento das ações e das políticas e a integração entre os profissionais de comunicação no ambiente organizacional, por meio do diálogo. Não há nenhum apontamento para o domínio das tecnologias ou linguagens midiáticas. Corrêa (2009, p.167) considera fundamental o uso estratégico de diversas habilidades em esferas distintas da comunicação digital. Para a autora, trata-se da questão de ter a competência de entender e potencializar o uso dos recursos digitais, sendo “[...] necessário e urgente uma reconfiguração dos processos educacionais formais e daqueles de educação continuada para uma eficaz resposta das estratégias de comunicação organizacional”. No documento são apresentadas as competências e habilidades gerais¹³ para os diferentes perfis da Comunicação, conforme se segue:

1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias;
2. usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade;
3. Posicionar-se de modo ético-político;
4. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;
5. experimentar e **inovar** no uso destas linguagens;
6. refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação;
7. ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área. (grifo nosso, p.16).

12 Parecer CNE/CES nº 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

13 Parecer CNE/CES nº 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

Constatamos a preocupação com a formação crítica do egresso, com bases na apropriação do conhecimento, bem como no domínio de linguagens, incluindo a língua portuguesa, além de uma dimensão ética e política. Ressaltamos a inserção do termo inovação no uso das linguagens, pois tem um sentido de contemporaneidade, voltado aos novos tempos, mas especificamente não se faz nenhuma referência direta ao uso das tecnologias digitais. Sacristán (2011, p.32) trouxe uma reflexão importante sobre as capacidades específicas dos profissionais diante dos avanços tecnológicos, no relatório apresentado ao Conselho Europeu, referente aos desafios do programa para 2010, feito para o Cenário Educacional Europeu de Educação Superior (EEES):

[...] o ritmo crescente com que mudam a sociedade e a economia e em especial, a introdução da TICs, obrigam a revisar a definição das capacidades pertinentes, adaptá-la periodicamente às mudanças e assegurar-se de que as pessoas que deixaram a educação ou a formação regular antes que se generalizasse o ensino de novas capacidades tenham mais adiante, a oportunidade de adquiri-las.

Prosseguindo na análise, as diretrizes apresentam um conjunto de competências e habilidades específicas por habilitação, indicando para Relações Públicas, as seguintes:

1. Desenvolver pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
2. Realizar diagnósticos com base em pesquisas e auditorias de opinião e imagem;
3. Elaborar planejamentos estratégicos de comunicação institucional;
4. Estabelecer programas de comunicação estratégica para criação e manutenção do relacionamento das instituições com seus públicos de interesse;
5. Coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, **em diferentes meios e suportes**, voltados para a realização dos objetivos estratégicos do exercício da função de Relações Públicas;
6. **Dominar as linguagens verbais e audiovisuais** para seu uso efetivo a serviço dos programas de comunicação que desenvolve;
7. Identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
8. Assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes às estratégias e processos de Relações Públicas (grifo nosso, p. 17).

Novamente ao olharmos mais atentamente as competências e habilidades do profissional da área, observamos dois aspectos destacados por nós como relevantes para o contexto digital, porém a sua colocação no documento estão bem gerais, lembrando vagamente a capacitação do profissional necessária para os desafios impostos a este cenário. São os itens 5. Coordenar o desenvolvimento de materiais de comunicação, em diferentes meios e suportes [...] e o 6. Dominar as linguagens verbais e audiovisuais [...]. Portanto, no que se refere aos itens competências e habilidades, as diretrizes deixam de oferecer indicadores mais diretivos, a fim de propiciar uma for-

mação mais ajustada dos profissionais no cenário digital, ampliando as possibilidades de novas ocupações no mundo do trabalho. A preparação mais adequada para este cenário é uma necessidade apontada por Fernandez (2010, p.167) aos futuros relações-públicas:

Tendo em vista que o novo paradigma comunicacional tem causado instabilidade profissional na área da Comunicação e as novas profissões emergem em decorrência disso, é necessário atualizar os cursos de graduação e pós-graduação para oferecer aos profissionais de comunicação uma formação direcionada ao entendimento das transformações em curso. [...] este novo paradigma comunicacional dá visibilidade e amplia a ideia de trabalho colaborativo e a produção em grupo.

Estes dois últimos itens indicados por Fernandez (2010) nos remetem a novas competências e habilidades a serem oferecidas ao profissional no aspecto digital, o trabalho colaborativo e a realização de produções em equipes.

As diretrizes de 2013¹⁴ tiveram um grande diferencial em sua constituição, por reunir um grupo de Especialistas, instituído pela Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, estabelecido por meio da Portaria 595/2010. Além da indicação de 7 especialistas reconhecidos pela área (Margarida M. K. Kunsch, Cláudia P. de Moura, Ésnel J. Fagundes, Márcio S. Henriques, Maria Ap. V. Ferraz, Paulo R. Nassar de Oliveira e Ricardo F. Freitas), foram elaboradas estratégias para ouvir diversos segmentos diretamente envolvidos (estudantes, professores, profissionais, empresários e representantes da sociedade civil), através da realização de consultas virtuais e audiências públicas nas cinco regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sul e Sudeste).

As consultas públicas virtuais tiveram pouca representatividade (119 contribuições em todo país), considerando o total de 107 cursos em funcionamento em 2010, época da elaboração do documento, acrescido de outras entidades e instituições representativas da categoria. O total de participantes nas cinco audiências públicas realizadas nas regiões foi de 292. A inexpressiva participação da categoria se deve de acordo com Rhoden (2013, p.149):

[...] a recorrente desmobilização na discussão do ensino e, consequentemente, da área. Porém é difícil falar em reconhecimento pela sociedade quando a maioria dos atores da área (da academia e do mercado) não se

14 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Relações Públicas. Resolução nº 02, de 27 de setembro de 2013. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 01 out. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2013&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=96>. Acesso em: 16 nov. 2016.

envolvem nesta que foi uma possibilidade de (re) direcionar as Relações Públicas, em termos de preparação do profissional que se quer no Brasil.

Nas diretrizes de 2013 em seu artigo 4º, o documento apresenta algumas características pessoais a serem incorporadas pelo egresso do curso de RP¹⁵, destacando ainda o caráter “ético, humanista, crítico e reflexivo” (p.28) deste profissional. Acreditamos que estas sugestões servem para o delineamento do perfil, conforme apresentamos na sequência:

I. Capacidade acurada de análise conjuntural, de forma a lidar quantitativa e qualitativamente com dados estatísticos, econômicos e sociais, transformando-os em indicadores para a elaboração de políticas de comunicação; II. Percepção das dinâmicas socioculturais, tendo em vista interpretar as demandas dos diversos tipos de organizações e dos públicos; III. **Compreensão das problemáticas contemporâneas, decorrentes da globalização, das tecnologias de informação e da comunicação e do desenvolvimento sustentável necessária ao planejamento de relações públicas**; IV. Entendimento do campo técnico-científico da comunicação, capaz de estabelecer uma visão sistêmica das políticas e estratégias de relacionamentos públicos; V. Capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora (grifo nosso, p.28).

O item número III – faz um acréscimo pertinente com relação ao planejamento de relações públicas, mostrando a importância da compreensão do contexto atual - as problemáticas contemporâneas, como decorrência dos processos de globalização e das TIC para a atuação do profissional. Notamos um ligeiro avanço na abordagem do digital, comparativamente a DCN de 2002, pois fala diretamente sobre um dos aspectos deste cenário, embora destaque a questão da compreensão, ainda não enfatiza a própria ação do relações-públicas.

A complexidade do processo da comunicação digital foi anunciada por Corrêa, Lima & Brittos (2009, p.332), ressaltando entre os seus desafios, o seu planejamento:

As atividades de comunicação digital nos ambientes corporativos exigem a integração e ações coordenadas de áreas como tecnologia da informação, desenvolvimento e treinamento de pessoas, os diferentes negócios em seus níveis operacionais, além da própria comunicação corporativa. Um grupo integrado que deverá dialogar constantemente com agentes provedores de sistemas e aplicativos, criadores e designers, sistemas

15 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Relações Públicas. Resolução nº 02, de 27 de setembro de 2013. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 01 out. 2013. Disponível em:
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2013&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=96>. Acesso em: 16 nov. 2016

de agregação e indexação de conteúdos, fornecedores de fluxos informativos, entre outros. O comunicador, ao enveredar pelo mundo da comunicação digital corporativa, tem diante de si uma tarefa complexa que se apresenta constantemente em uma relação indissolúvel entre planejamento, gerenciamento e governança.

As competências e habilidades¹⁶ nas diretrizes de 2013 são agrupadas no artigo 5º. em duas partes, I - as gerais e II - as específicas:

I - Gerais: a. Domínio das linguagens e as técnicas utilizadas no processo de comunicação e nas diversas mídias, articulando as dimensões de criação, produção e interpretação; b. capacidade de articular, de forma interdisciplinar, as interfaces existentes nas diferentes áreas da Comunicação, e em outros campos do saber, promovendo a integração teórico-prática; c. Atuação profissional em consonância com os princípios éticos de comunicação para a cidadania, considerando as questões contemporâneas, voltadas para os direitos humanos e a sustentabilidade; d. Capacidade de produzir conhecimento científico no campo da Comunicação e na área das Relações Públicas e de exercer a docência (2013, p.28).

II - Específicas: a. Desenvolver pesquisas, estratégias e políticas que favoreçam a interpretação qualificada da conjuntura sócio-organizacional; b. Gerar, executar e avaliar planos, programas, campanhas e projetos estratégicos de relações públicas, integrados às demandas organizacionais e da opinião pública; c. **Sistematizar os repertórios necessários à prática profissional, nos âmbitos da gestão de processos comunicacionais, da cultura organizacional e das inovações tecnológicas**; d. Utilizar técnicas e instrumentos adequados ao desenvolvimento de atividades específicas: assessoria de imprensa, organização de eventos, cerimonial e protocolo, ouvidoria, comunicação interna, pesquisa de opinião pública e de mercado; e. Realizar serviços de auditoria, consultoria e assessoria de comunicação de empresas; f. Atuar de forma qualificada em atividades de lobby/relações governamentais e comunicação pública; g. Administrar crises e controvérsias, promovendo ações para a construção e preservação da imagem e da reputação das organizações. (grifo nosso, 2013, p.28).

Nas competências e habilidades gerais, os apontamentos são mais amplos e não fazem nenhuma referência direta ao contexto digital. Já, nas específicas, o item c. demonstra uma habilidade relacionada diretamente com a perspectiva digital - a sistematização dos repertórios necessários à prática profissional, nos âmbitos da gestão de processos comunicacionais, da cultura organizacional e das inovações tecnológicas. Ainda que de uma forma

16 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Relações Públicas. Resolução nº 02, de 27 de setembro de 2013. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 01 out. 2013. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2013&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=96>. Acesso em: 16 nov. 2016

mais geral, menciona a organização de um conjunto de conhecimentos, entre eles os referentes às inovações tecnológicas. Em nenhum momento recomenda ou sugere o domínio de novas tecnologias digitais, mas no item a. das competências gerais, descreve de maneira mais genérica, como necessário os domínios em linguagens, técnicas e mídias.

As exigências para a formação de um novo profissional de relações-públicas encontram eco entre teóricos, profissionais e a própria organização (Cesca, 2012, Nassar, 2008, Kunsch, 2009, Terra, 2006). Corrêa (2009, p.163) fala de vários fatores que estão propiciando essa mudança, com reflexos na atuação, forma de relacionamento com os públicos e na própria prática:

A relação organização/tecnologias digitais/comunicação tem como um dos pontos mais sensíveis a adequação de ritmos: a rapidez da inovação digital e as diferenças em sua absorção e implementação por parte da organização (delimitada pela estrutura) e dos públicos (motivados pelo protagonismo adquirido). Tal adequação exige das organizações e dos profissionais de comunicação novos posicionamentos e conhecimentos, muita flexibilidade e criatividade no planejamento e na gestão dos processos comunicacionais.

Discussão e Conclusões

Entre as maiores mudanças ocorridas nas diretrizes de 2002 e 2013 estão os conteúdos curriculares em sua forma de apresentação e estrutura, a carga horária mínima obrigatória com uma ampliação considerável, e os estágios curriculares passando de voluntários, para obrigatórios. Os conteúdos curriculares nas DCN de 2002¹⁷ faziam distinção entre conteúdos básicos e específicos. Os básicos estavam relacionados com a parte comum do curso, caracterizadores da formação geral da área de Comunicação de todas as habilitações, categorizados em: “conteúdos teórico-conceituais; analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas conteúdos-políticos” (2001, p.20). E os conteúdos específicos para serem definidos pelos colegiados de cada curso, permitindo favorecer reflexões e práticas da habilitação específica.

Os conteúdos curriculares das DCN de 2013¹⁸ foram organizados para o curso de Relações Públicas e não mais para a Comunicação com suas habilitações, como aconteceu com a DCN de 2002. Como desdobramento desta

17 Parecer CNE/CES nº 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

18 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Relações Públicas. Resolução nº 02, de 27 de setembro de 2013. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 01 out. 2013. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2013&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=96>. Acesso em: 16 nov. 2016

resolução nº. 02, de 27 de setembro de 2013, publicada no Diário Oficial da União, em 1º de outubro de 2013, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Relações Públicas, o curso da UEL passou a ser denominado de Curso de Relações Públicas, substituindo a antiga nomenclatura de Curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas.

A estrutura dos conteúdos foi apresentada em quatro grandes eixos: Formação Geral, Comunicação, Relações Públicas e de Formação Suplementar. Em cada eixo poderia ser indicado um conjunto de conteúdos básicos, com a inclusão de atividades didáticas, laboratoriais e temáticas. No eixo de Comunicação dividido em dois: Fundamentos teóricos da comunicação e Linguagens, e Mídias e tecnologias, aparecem neste segundo, dois aspectos relacionados ao cenário digital: estudo das **tecnologias de informação e de comunicação**; estudos sobre a **cibercultura**. Na formação em Relações Públicas, aparecem três incisos relacionados ao ambiente digital, sugerindo atividades didáticas em laboratórios, com objetivo de desenvolver práticas: gerenciamento de crises, redação institucional, produção de mídias impressas, audiovisuais e **digitais**; comunicação **em rede**; e **portais** corporativos, governamentais e comunitários.

A carga horária mínima do curso passou de 2700 horas (DCN de 2002) para 3200 horas (DCN 2013), aumentando em 500 horas/aula, distribuídas em: 2800 horas para as atividades didáticas (teóricas e práticas, obrigatórias e optativas) dos eixos de formação, sendo, pelo menos 1400 horas para o eixo de Formação em Relações Públicas, incluindo a carga horária de 150 horas para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso e outras 1400 horas para serem distribuídas nos eixos de Formação Geral, Formação em Comunicação e de Formação Suplementar.

A carga horária maior implicará em aumento de disciplinas, conteúdos, e aumento de carga horária docente a ser administrada pelos departamentos e colegiados de Cursos e conseqüentemente em maior volume de conteúdos para a formação dos alunos. Cada curso deverá solucionar em seu projeto pedagógico (PP) como aumentar esta quantidade de horas nos currículos, podendo variar no aumento de séries, estruturação, oferta em período integral ao invés de somente em um período (matutino ou noturno), ou a inclusão de modalidades não presenciais. Esta última possibilidade foi instituída desde 2001, por meio da Portaria nº. 2.253¹⁹, de 18 de outubro e atualizada pela Portaria nº. 4.059²⁰, de 10 de dezembro de 2004, contendo a

19 Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2001/por_2001_2253_MEC_regulamentacao_oferecimento.pdf. Acesso em: 20 mar. 2016.

20 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 20 mar. 2016.

regulamentação sobre atividades não presenciais até o limite de 20% da carga horária do curso nas instituições de ensino no Brasil.

A partir desta portaria, as atividades educativas em ambientes virtuais (nos cursos presenciais) tiveram condições legais para existência, permitindo também a implantação de cursos semipresenciais. Esta possibilidade é um indicativo de que as instituições de ensino superior e os docentes podem planejar ações direcionadas no ambiente virtual. Com esta permissão, mais um desafio surge para o docente, a sua preparação para o uso destas novas plataformas. Além disso, a docência é uma possibilidade para o exercício profissional de relações-públicas. Portanto, estas duas novas alternativas, emergem como um estímulo ou como um dificultador para as academias, pois precisará preparar o professor para fazer um uso adequado das plataformas digitais e terá que repensar a formação profissional, preparando o egresso para atuar no contexto digital, inclusive para a docência com o uso das TIC.

Os estágios considerados espaços para formação, no que se refere aos estudos e práticas supervisionadas por orientadores, realizados em atividades externas à oferta do Curso, tem a finalidade de promover o relacionamento entre o aluno e a realidade social. Nas DCN de 2013 passaram de atividades voluntárias, para obrigatórias, com uma carga horária a ser cumprida de 200 horas. Com esta característica exigirá de todos os cursos uma reestruturação no que se refere ao estabelecimento de convênios, parcerias, planos, seguros, e carga horária docente para assegurar a supervisão de todos os alunos, entre outros aspectos.

Como vimos até o momento pela discussão apresentada, as Diretrizes mostraram um ligeiro avanço de 2002 para 2013 para as questões relacionadas ao ambiente digital, ainda com lacunas para a formação deste profissional para a Sociedade da Informação e do Conhecimento. Este fato também foi apontado por Rhoden (2013, p.157) ao considerar que “pela relevância que o digital tem na formação e na atuação de RP, [...] esses documentos (as diretrizes) não suprem a necessidade atual para a profissão, no novo cenário”.

Nos aspectos relacionados ao perfil, competências e habilidades, as diretrizes são genéricas, fazendo pequenas inserções sobre o contexto digital. As DCN de 2002 apresentam no perfil comum um discreto apontamento sobre a complexidade e velocidade do mundo moderno, priorizando a capacidade crítica dos alunos e nos perfis específicos não faz nenhuma indicação direta sobre este aspecto. Já, as DCN de 2013 no delineamento do perfil faz um apontamento em cinco apresentados, mais ainda no nível da compreensão do contexto atual. Nas competências e habilidades, as DCN de 2002, tanto nas gerais como nas específicas, não apresentam indicações

diretas do ambiente digital. E as DCN de 2013 mencionam somente uma competência na parte das específicas, em sete apresentadas.

Os maiores avanços foram evidenciados nos conteúdos curriculares das DCN de 2013, aparecendo dois aspectos relacionados ao cenário digital no Eixo de Comunicação – Mídias e Tecnologias, com a previsão de estudos das mídias, tecnologias da informação e de comunicação e estudos sobre cibercultura. E na Formação em Relações Públicas, com a sugestão de três práticas laboratoriais, incluindo a produção de mídias impressas, audiovisuais e digitais; comunicação em rede; e portais corporativos, governamentais e comunitários.

Ressaltamos a possibilidade de inclusão de atividades não presenciais, com o uso de tecnologias digitais em até 20% da carga horária do curso, como um ponto favorável, para as discussões e reflexões sobre a formação de um profissional mais ajustado aos novos tempos. Visto que esta possibilidade está regulamentada para todas as instituições de ensino no Brasil, certamente incidirá em acalorados debates entre instituições, professores, teóricos e alunos.

No mais, como as Diretrizes serviram como recomendações para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de curso e os novos PP tiveram início no ano de 2016 em todos os cursos de RP do Brasil, ainda é possível sugerir ajustes, alterações e verificar como estão tratando as questões relativas ao cenário digital. Um acompanhamento à implantação do projeto é essencial e compete ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso este papel. O caráter dinâmico das diretrizes é ressaltado pelo Ministério de Educação e Cultura, possibilitando adaptações em decorrência de mudanças rápidas impulsionadas pelo avanço tecnológico. Mudanças estas que podem ser acrescentadas nos PP de acordo com as necessidades de cada curso, se constatadas: “[...] este aspecto dinâmico só é viável dentro de uma estrutura como a das Diretrizes Curriculares, que irá permitir às IES definir diferentes perfis de seus egressos e adaptar, estes perfis, às rápidas mudanças do mundo moderno”. (MEC²¹, 2012).

21 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1299
Acesso em: 04 mar. 2016.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Referência: Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, (5), 53-63.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusóé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-352). Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Cesca, C. G. G. (2012). *Relações públicas para iniciantes*. São Paulo: Summus.
- Corrêa, E. S. (2009). Comunicação digital e seus usos institucionais. In M. M. K. Kunsch (Org.). *Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas* (2a ed., pp. 169-184). São Caetano do Sul, SP: Difusão.
- Corrêa, E. S., Lima, M., & Brittos, V. C. (Org.). (2009). *Digitalização e práticas sociais; modulações e alternativas do audiovisual*. São Leopoldo: EdUnisinos.
- Demo, P. (2010). *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação.
- Fernandez, A. F. (2010). Tendências ocupacionais e profissionais. In D. Castro, J. M. M., & C. Castro (Orgs.). *Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil* (Vol. 3). Brasília: Ipea. Recuperado em 30 agosto, 2016, de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/Panorama_da_Comunicacao_e_das_Telecomunicacoes_no_Brasil_-_Volume_3.pdf.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análisis de contenido: teoria e práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kunsch, M. M. K. (Org.) (2009). *Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas* (2a ed.) São Caetano do Sul, SP: Difusão.
- Lassare, D. (1978). L'analyse de contenu. *Psychologie Française*, 23(3), 167-186.

- Moura, C. P. (2002). *O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*. Porto Alegre: Editora da PUCRS.
- Nassar, P. (2008). A mensagem como centro da rede de relacionamento. In: Di F. Massimo (Org.). *Do público para as redes: a comunicação digital e as novas formas de participação social* (pp. 191-201). São Caetano do Sul, SP: Difusão.
- Peruzzo, C. M. K., & Silva, R. S. (Orgs.) (2003). *Retrato do ensino em comunicação no Brasil*. São Paulo: Intercom.
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3a ed.) São Paulo: Atlas.
- Rhoden, W. (2013). *O ensino superior de relações públicas: formação digital, práticas e desafios na UFSM*. Tese de doutorado, Porto Alegre, Brasil.
- Sacristán, J. G. (2011). Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In J. G. Sacristá, A. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco & J. M. A.
- Terra, C. F. (2006). *Digital: o futuro das relações públicas na rede*. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. (pp.102-128). Porto: Ed. Afrontamento.
- Valentim, M. L. P. (2005). *Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação*. São Paulo: Polis.

CAPÍTULO IX

**A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM
TEMPOS DE WEB 2.0 – UMA PROPOSTA
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Nadia Sanzovo ²²

Doutoranda em Ciências da Educação pela UTAD, Portugal

Joaquim José Jacinto Escola ²³

Doutor em Educação pela UTAD, Portugal

Resumo

A profissionalização de professores para a nova realidade em tempos de WEB 2.0 tem sido crítica e não tem encontrado ressonância de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas universidades, cujas propostas inserem-se, principalmente, em programas de formação de nível de pós-graduação ou como programas de qualificação de recursos humanos. O perfil do profissional de ensino tem sido ainda orientado para uma determinada "especialização", mesmo porque o tempo necessário para essa apropriação não o permite e como consequência evidencia-se a fragilidade das ações e da formação. Dessa forma, o professor profissional, em função de um projeto de formação explícito deve (Charlier, 2001): (i) levar em consideração o maior número de parâmetros possíveis da situação de formação considerada; (ii) articular de maneira crítica, a partir de teorias pessoais e/ou coletiva; (iii) considerar uma ou várias possibilidades de condutas e tomada de decisões de planejamento de sua ação; (iv) pô-las em prática em situações concretas e recorrer a rotinas para assegurar a eficácia de sua ação; (v) ajustar sua ação de imediato se perceber que isto é necessário (reflexão na ação); (vi) tirar lições de sua prática para mais tarde refletir sobre sua ação. Destarte, a combinação ação-pesquisa-formação parece adequada para o problema da tensão entre diferentes facetas do trabalho pedagógico. O texto apresenta uma proposta, como parte da tese de doutoramento em Ciências da Educação do Programa de mestrado e do doutorado na linha de

22 Mestre em Educação pela UNESP/Marília-SP. Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Vila Real- Portugal. Professora do Departamento de Humanas e Chefe do Departamento de Educação – DEPED/UTFPR-PB - Brasil. E-mail: sanzovo@utfpr.edu.br

23 Doutor em Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Professor da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e do programa de mestrado e do doutorado na linha de pesquisa Filosofia da Educação e Espaço Público, professor da Escola Superior de Educação de Torres Novas e professor assistente visitante na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. E-mail: jescola@utad.pt.

pesquisa Filosofia da Educação e Espaço Público, da UTAD- Vila Real-Portugal e que vem sendo experienciada em ambiente universitário, por meio de uma alternativa metodológica, na modalidade de metodologia ativa e colaborativa, com apoio do Laboratório Virtual (Moodle), com o conteúdo organizado, num modelo de intersecção e interação, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, para criar serviços que dão suporte ao ensino e à aprendizagem.

Palavras-chave

Sociedade da Informação e do Conhecimento, contexto digital, formação profissional, proposta didático-metodológica.

Introdução

Não são poucas as políticas educacionais na América Latina assim como no Brasil no sentido de possibilitar a formação dos professores – os atores fundamentais num contexto de mudanças e novas demandas no contexto atual das sociedades. No entanto, no decorrer dos anos, muitas dessas mudanças têm mostrado fragilidades no que se refere à formação inicial e continuada dos professores, como bem mostram estudos de Gatti, (2003), Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009).

Os professores se encontram no centro das preocupações e das políticas educacionais dos países, principalmente, nos ditos países em desenvolvimento. Destarte, críticas têm sido direcionadas ao modelo de formação das faculdades/universidades em que o professor foi e continua a ser formado, isto é, num modelo essencialmente instrumental de racionalidade técnica – o que também acaba por afastar a pesquisa acadêmica da prática pedagógica e ainda negando-lhes os saberes, inclusive de experiência.

Como docente há mais de vinte anos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco e participante, na chefia, do Departamento de Educação – DEPED, da Instituição, temos, juntamente com a equipe, buscado formas e alternativas de formação continuada para e com o corpo docente de modo a proporcionar um processo ensino-aprendizagem de mais qualidade e comprometido com a formação do estudante exigido no contexto do século XXI.

Este texto é parte da tese de doutoramento de título “Laboratório virtual e modelo multiplicador por grupo: perspectivas para o desenvolvimento de competências profissionais, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, na formação de professores”, que está sendo desenvolvido no programa de mestrado e do doutorado na linha de pesquisa Filosofia da Educação e Espaço Público, área de Ciências da Educação, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real-Portugal.

Objetivo

Testar um Laboratório Virtual, com utilização das TIC (e-book – Objetos de Aprendizagem), por meio de metodologia ativa (Flipped Classroom e Metodologia Colaborativa - Trezentos (Fragelli, 2015) para a Formação Continuada de Professores nos cursos de Bacharelado, por meio de um Modelo Multiplicador por Grupo, focado no desenvolvimento de competências profissionais, tendo por suporte teórico a teoria da ação-reflexão-ação proposta por Schön (1983).

Métodos e Procedimentos

A pesquisa de doutoramento configura-se, pois, como um impulso para uma investigação que ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitado pelo contexto e pela ética da prática: uma pesquisa-ação, no Laboratório Virtual para a formação continuada de professores que ensinam Matemática, utilizando o modelo multiplicador por grupo.

Dessa forma, quanto à caracterização da pesquisa, propõe-se a pesquisa-ação, conforme (Becker (1997), Gil (1999, 2002), Haguette (2003), Mann (1975), Pask (1995), Peruzzo (2005), Taylor e Bogdan (1996), Triviños (1997), mesmo com a dificuldade, como constata Tripp (2005) de defini-la. Conforme o autor diz, é “importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p.445-446).

A profissionalização docente

Muitos estudos que tratam da formação de professores, na perspectiva de Imbernón (2010), abordam uma fase mais experimental em detrimento de uma fase descritiva em função da difusão dos cursos de formação e, em função desses condicionantes, nos últimos anos tem-se disseminado programas de formação de professores e por isso

[...] la idea de que el sostén puramente "experiencial" de la práctica educativa escolar de la mayor parte de los profesores estaría en la raíz de su ineficacia. A partir de aquí se nos dice que la base científica de las normas pedagógicas es potenciadora de la eficacia docente. Y se considera, siguiendo a M. Bunge, que "una regla es fundada si y solo si se basa en un conjunto de fórmulas de leyes capaces de dar cuenta de su efectividad. (Fernández, 1992:326)

Na análise feita por vários estudos como de Quartiero; Fantin; Bonilha (2012), mesmo com surgimento de algumas propostas inovadoras de formação, todo investimento na implementação de propostas inovadoras de formação de professores tem apresentado resultados aquém do esperado, de acordo com os Relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com esses documentos, esses programas têm evidenciado baixos impactos, de modo geral, nas práticas docentes – o que implica uma revisão crítica dos modelos de formação que estão em curso nas políticas educativas, no sentido de que se manifesta uma preocupação acentuada com a formação de professores para que possam atuar melhor no instável mundo globalizado (Sacristán, 1999).

O que tem sido feito em primeiro lugar, segundo autores como Sossai, Lunardi Mendes, Pacheco (2009); Peralta, Costa (2007), é tão somente o “apetrechamento” das escolas, isto é, a aquisição de parafernálias tecnológicas, que em curto espaço de tempo se tornam obsoletas, e só depois a formação dos professores para o uso dessas ferramentas. Mas mesmo assim, pesquisas também apontam que não há mudanças significativas.

De um lado se acredita que as Tecnologias Digitais (TD) aguçam o interesse, a motivação e a criatividade dos alunos, levando a crer que aliadas a propostas metodológicas que valorizam e privilegiam a aprendizagem, por outro lado, professores sem a devida qualificação para atuar com as novas tecnologias não possibilitarão mudanças pedagógicas significativas. No entanto, para uma efetiva integração implica investimentos em dois domínios: na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso (Peralta e Costa, 2007).

Muito embora o acesso e a oferta de formação no âmbito das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) tenham aumentado nos últimos anos, a realidade é que na prática – mesmo utilizando mais as TD no seu fazer pedagógico, os tipos e usos têm sido muito redutores em termos do seu verdadeiro potencial (Lunardi-Mendes e outros, 2013).

Assim, segundo García Carrasco (1984, p. LI), citado por Fernandez (1992:324-5), por exemplo, a construção de

[...] “proposiciones pedagógicas” debiera seguir los siguientes pasos: 1. Algo debe ser conseguido. 2. Existen teorías científicas que pueden ser utilizadas como recurso explicativo o de legalidad en el ámbito de hechos comprometidos por las metas propuestas. 3. Determinación de secuencias de acción, o enunciados normativos que rigen secuencias de acción, entre cuyos efectos deben quedar incluidos los propósitos intentados. Momento, este último que, a su entender, se constituye en “criterio validador de las normas pedagógicas y, por lo mismo, en fuente de progreso de la actividad racional en pedagogía.

Autores, como Kochler e Mishira (2008), retomam as ideias de Shulman (1987) e ampliam o conceito específico da utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem, acrescentando ao modelo um terceiro componente: o conhecimento tecnológico, conceituando-o como modelo TPACK, cuja premissa é a ideia de que a atitude do professor no que diz respeito às tecnologias é multifacetada, dinâmica e uma sintonia para a integração das TIC no currículo resultará da interseção balanceada de três tipos de saberes: o conhecimento pedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento tecnológico.

Esse modelo defende a ideia de que o uso da tecnologia no ensino superior requer o desenvolvimento de um conhecimento complexo, contextualizado, denominado por seus autores de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico

de Conteúdo (CTPC), traduzido dos termos em inglês *Technological Pedagogical Content Knowledge* – TPACK. O modelo apresenta a ideia de uso pedagógico das TDIC (Tecnologias Digitais de informação e Comunicação) que pode ser possível a um professor capaz de articular e inter-relacionar os três tipos diferentes de conhecimento: (i) Conhecimento de conteúdo ou disciplinar da sua área específica; (ii) conhecimento pedagógico e (iii) conhecimento tecnológico conforme ilustrado na Figura 01.

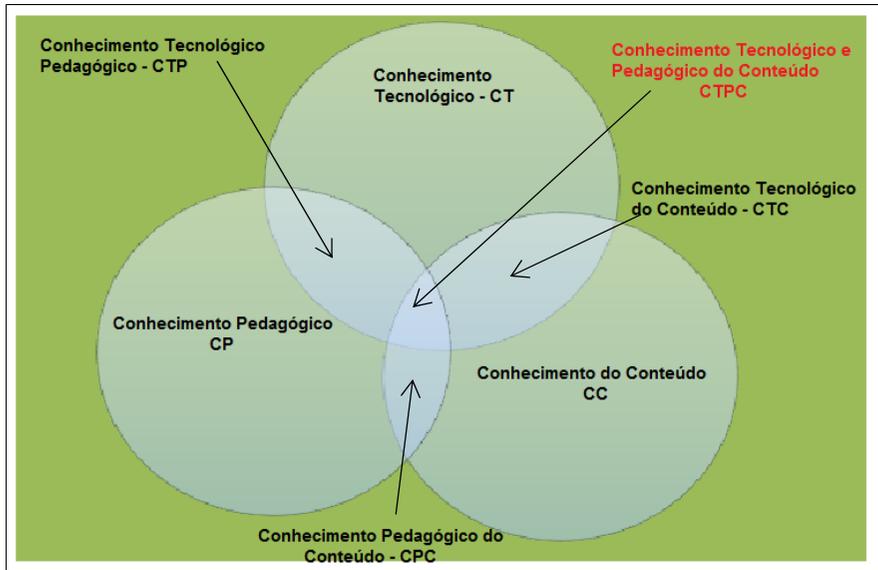


Figura 1 – Modelo TPACK
 Fonte: Baseado em Koehler e Mishra (2008)

Esse conceito de TPACK pode facilitar a compreensão da forma como se processa o desenvolvimento profissional de um professor para usar as TDIC no ensino curricular de sua disciplina. Essa justificativa aponta para a aplicação do modelo para atender a um rápido desenvolvimento da cibercultura no contexto atual da sociedade da informação, sustentando a hipótese de que o desenvolvimento desses saberes facilitaria o uso das TDIC nos processos pedagógicos em sala de aula (Jonassen, 2007).

Destarte, o percurso de formação defendido, neste texto, sustenta que o aprendizado de ofício complexo como o ensino deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática decorrente de uma teoria. Tal forma de articular uma proposta implica, então, uma formação continuada; implica, sobretudo, que cada formador suscite em seu próprio meio a emergência de aspectos teóricos ligados às problemáticas vividas pelos professores (Bélair, 2001).

Nesse ponto, os mecanismos de formação estabelecidos para responder a essa conduta, como as contextualizações e as observações que serviriam de modelos a transportar para a sala de aula junto aos alunos, poderiam ser retomados em uma conduta de meta-análise, na qual os professores em serviço refletissem sobre a importância de certos mecanismos após terem vivenciados eles próprios essas ações como aprendizes.

Dessa forma, segundo Paquay (1994, apud Bélair, 2001), o professor pode ser o professor-pesquisador, isto é, aquele que analisa a sua prática, coloca questões, reflete e age na ação. Schön (1997) identifica nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte e é nessa dinâmica que possibilita ao professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula, principalmente numa cultura tecnológica como a contemporânea. O processo é essencialmente meta cognitiva, segundo o qual, o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Como, então, definir as competências de um professor reflexivo que tem como eixo as necessidades e as demandas de seus alunos e em um ambiente determinado? Como ensinar essas competências que são afinal pouco teorizadas, mais pragmáticas e, em geral, provêm de atitudes? São tantas as questões para as quais não se parecem oferecer verdadeiras propostas (Bélair, 2001), mas para as quais se devem buscar respostas em programas de estudos e pesquisas.

Segundo Perrenaud et al (2001), cinco campos parecem sugerir uma estrutura que permite a emergência de campos de competências a serem adquiridos pelo novo professor, que lhe possibilitem adequar um percurso de formação a fim de responder as necessidades de formação de uma profissionalização consciente:

- Competências exigidas em relação à sociedade;
- Competências ligadas à vida de classe;
- Competências inerentes a sua pessoa;
- Competências ligadas às disciplinas ensinadas;
- Competências ligadas na relação com os alunos e suas particularidades.

Esses campos de competências permitem, então, visualizar o percurso a ser desenvolvido. Os professores de ofício devem cobrir todos esses campos de competências de acordo com suas necessidades, suas forças e suas fraquezas, em contexto mais personalizado, no qual os cursos servem de pontos de referências para suas reflexões organizadas de suas práticas em sala de aula. Sem atingir a todos, sobretudo porque seria mais difícil avaliar esses êxitos, o professor deve percorrê-los e prever, conscientemente ou não, um

plano de formação pessoal, tendo em vista apropriar-se deles ao longo de sua carreira.

Convém lembrar que a centralidade na intervenção remete ao ator que produz. Não se pode conceber, como lembra Haramain (1991), citado por Carbonneau e Héту (2001), a interação entre saberes práticos e teóricos sem um ato que a porte. Ou seja, a transformação da prática educativa e do saber do professor está estreitamente ligada à transformação da identidade pessoal e profissional.

Assim, cada professor em serviço deverá enfrentar situações para as quais terá de elaborar suas respostas. No entanto, para maior mobilização do conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de trabalho em equipe, comunidades de reflexão e pesquisa, entre os professores – o que sugere espaços para esse crescimento.

Uma via possível consiste em, na formação, colocar os professores em serviço em contato com o caráter relativo das modas pedagógicas e, fazendo isto, com a obrigação de construir cada qual sua identidade profissional e equipar sua caixa de ferramentas em função dessa identidade. Por outro lado, essa identidade é sempre o resultado de um equilíbrio entre esquemas de ação mais ou menos antagônicos e é tanto mais rica quanto mais bebe de fontes diversificadas.

Essa possibilidade visaria, a propósito da profissão do professor, a desenvolver estratégias de pesquisa que permitam desvendar sua prática e, assim, vincular a formação ao exercício do professor.

Nesse sentido, Nóvoa (2009a), pergunta: o que será necessário fazer para dar coerência aos propósitos, materializando na prática o consenso que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional? Ele responde que talvez seja possível assinalar três medidas, que estão longe de esgotar as respostas possíveis, mas que podem ajudar a superar muitos dos dilemas atuais para a formação do professor:

- Primeira medida - É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, o que quer dizer que há necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas, isto é, a exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez possa servir de inspiração;
- Segunda medida - É preciso promover novos modos de organização da profissão, o que aponta para a necessidade de promover novos modos de organização da profissão. Grande parte dos discursos

torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como a dos médicos, dos engenheiros ou dos arquitetos, pode inspirar os professores. A forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram processos de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se predispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção;

- Terceira medida - É preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, o que quer dizer que, apesar dos enormes avanços neste domínio, é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que se tem designado por uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida (a formação continuada e permanente).

Schön (1997) propõe, assim, a noção de “prático reflexivo”, rompendo com o paradigma objetivista e optando por modelo construtivista existencial, centrado na apropriação e na relação interativa dos atores sociais que produzem essas condutas em situações específicas.

Constituído assim, num curso/programa de formação de professores possibilitam-se elementos de reflexão e de ação contextualizados a partir da análise de casos, isto é, a estratégia pesquisa-ação-formação permite propor premissas para uma formação articulada à prática profissional (Charlier e HauglustainE, 1992 apud Charlier, 2001).

A profissionalização, então, segundo Perrenoud (2001), é a capacidade de “capitalizar a experiência de refletir sobre sua prática para reorganizá-la”.

Por isso, é necessário aos professores que já atuam profissionalmente uma constante reflexão sobre a prática, de modo que possam produzir conhecimento que levem a mudanças e, conseqüentemente, à qualidade da educação, ou seja, como Perrenoud (2000) lembra que em italiano se chama “ag-

giornamento, o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução”. (p.156).

Nóvoa (2009b) aponta também cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. Elas servem de pretexto para a elaboração das propostas sobre a formação de professores. São propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação.

1. O conhecimento – de acordo com as palavras do filósofo francês Alain (1986), citado por Nóvoa (2009b), que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina, posto que ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento. O domínio científico da área específica do conhecimento é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento tudo o resto é irrisório.
2. A cultura profissional - ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão.
3. O tacto pedagógico – é a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais;
4. O trabalho em equipe - os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada instituição formativa, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que os ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais;
5. O compromisso social – pode-se chamar-lhe de diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da in-

clusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança/jovem ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da instituição formativa obriga a ir além e, nesse sentido, comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente.

A proposta, portanto, é pesquisar, analisar o impacto desse espaço de ação-reflexão-ação — Laboratório Virtual para a Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática — por meio do Modelo Multiplicador por Grupo, para construção de um modelo alternativo que possa contribuir na formação e qualificação do profissional.

A tese tem como diferencial desenvolver um modelo alternativo de formação no qual os próprios professores serão os co-construtores do processo. A questão, portanto, é também saber se o professor irá se apossar das tecnologias para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem, posto que ainda há uma distância de gerações, em termos de utilização de tecnologia e o magistério é muito conservador no Brasil.

Assim, neste contexto tecnológico das sociedades contemporâneas, em relação ao professor, Cabero (2001) sinaliza que a influência de novos entornos/contextos tende a uma série de repercussões para ele – professor, no sentido de que modifica e amplia alguns dos papéis que tradicionalmente tem desempenhado, passando a ser: consultor de informação, facilitador de informação, design de *medios*, moderador e tutor virtual, avaliador contínuo, assessor e orientador. Por outro lado, no contexto da teleformação, o professor também se deparará com três grandes papéis: provedor de conteúdo, tutor e administrador daquilo que cabe ou pertence ao nível organizativo da atividade.

Quando se pensa na utilização de tecnologias educacionais, além de ser necessário o entendimento prévio sobre toda a estrutura para o funcionamento dos recursos, será preciso também desenvolver um plano de utilização das ferramentas e dispositivos que esteja em consonância com o processo pedagógico da escola ou do curso. Para isso, o professor deve entender que as ferramentas serão um ponto de apoio e aprimoramento ao plano de ensino já pré-estabelecido pela instituição.

A utilização das tecnologias agregará valor aos processos de aprendizagem, transformando a dinâmica da sala de aula e o acesso à informação em algo lúdico, estimulante e irrestrito ao ambiente institucional. Como os professores, além dos alunos, utilizarão as ferramentas a favor de suas atividades, é preciso que eles sejam convidados a integrar o processo de planejamento para transição e adaptação das rotinas escolares e dos processos avaliativos

a essa nova funcionalidade. E para o sucesso dessa mudança, o documento desenvolvido deverá ter como foco a conquista dos objetivos delineados.

Por conseguinte, possivelmente, um dos papéis mais significativos que o professor desempenhará nesses novos contextos será o tutor virtual, papel, segundo Llorente (2006:2) citado por Madrigal (2016), mais amplo do que aquele realizado em uma situação presencial de formação:

[...] el rol que desempeñe el profesor como tutor virtual será fundamental para garantizar la calidad y eficacia del proceso formativo realizado a través de la red. Se puede distinguir cinco roles básicos a desempeñar por los tutores: el rol pedagógico, social, de dirección, técnico y orientador.

Já para Madrigal (2016:2):

[...] el rol de tutor contribuye a la creación del conocimiento especializado, centra la discusión sobre los puntos críticos, contesta preguntas, responde a las diferentes contribuciones de los estudiantes y las sintetiza. También potencia la creación de una atmósfera de colaboración en línea entre los diferentes participantes, se lleva el tiempo de las intervenciones y se marca la agenda para el desarrollo y la exposición de los temas, y por otro lado se establecen las normas de funcionamiento del proceso formativo, y se orienta sobre el comportamiento técnico de las diferentes herramientas de comunicación que podrán ser utilizadas.

Das cinco funções básicas do tutor virtual decorrem:

- a) Função acadêmica: (i) Dar informações, explicar e clarificar os conteúdos apresentados; (ii) Supervisionar o progresso dos estudantes e revisar as atividades realizadas; (iii) Responder aos trabalhos dos alunos; (iv) Assegurar que os alunos estão alcançando o nível adequado; (v) Formular perguntas para diagnosticar conhecimentos que os estudantes possuem e levantar as possíveis inconsistências e erros que apresentam; (vi) Construir atividades para facilitar a compreensão de informação e transferência; (vii) Construir atividades e situações de aprendizagem de acordo com um diagnóstico prévio; (viii) Introduzir o tema de debate e relacioná-lo com os anteriores; (ix) Resumir os debates em grupo com aportes dos estudantes; (x) Resolver as possíveis dúvidas surgidas da leitura dos materiais didáticos ou na realização das atividades; (xi) Fazer avaliações globais e individuais das atividades realizadas; (xii) Informar os resultados e avaliações alcançados.
- b) Função social: (i) Dar boas-vindas aos estudantes que participam dos cursos em rede; (ii) Facilitar a criação de grupos de trabalho; (iii) Incentivar os estudantes para que ampliem e desenvolvam os argumentos apresentados por seus companheiros; (iv) Integrar e conduzir as intervenções, sintetizando, reconstruindo e desenvol-

- vendo os temas que vão surgindo; (v) Animar e estimular a participação; (vi) Propor atividades para facilitar o conhecimento entre os participantes; (vii) Dinamizar a ação formativa e trabalho em rede; (viii) Facilitar a criação de um ambiente social positivo.
- c) Função organizativa: (i) Estabelecer o calendário do curso em geral por módulos, entrega de tarefas e a sequência das diferentes atividades de comunicação; (ii) Estabelecer data e horários para os chats e fórum; (iii) Explicar as normas de funcionamento dentro do ambiente: critérios de avaliação, exigências ou nível de participação; (iv) Apresentar as normas de funcionamento para estabelecer contatos com o professor tutor; (v) Manter contato com o restante da equipe docente e organizativa, fazendo chegar rapidamente os problemas detectados em nível de conteúdos, de funcionamento do sistema ou de administração; (vi) Organizar o trabalho em grupo e facilitar a coordenação entre os membros; (viii) Oferecer qualquer informação significativa para a relação com a instituição.
- d) Função orientadora: (i) Facilitar técnicas de trabalho intelectual para o estudo em rede; (ii) Dar recomendações públicas e privadas sobre o trabalho e a qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido em rede; (iii) Assegurar-se que os alunos trabalhem a um ritmo adequado; (iv) Motivar os estudantes para o trabalho online; (v) Informar os estudantes sobre seu progresso no estudo e facilitar-lhe estratégias de melhores trocas; (vi) Facilitar ações de compromisso quando existem diferenças de desenvolvimento entre os membros das equipes; (vii) Ser guia e orientador do estudante; (viii) Aconselhar o estudante para desenvolvimento de atividades e prosseguimento dos cursos.
- e) Função técnica: (i) Assegurar-se de que os estudantes compreendam o funcionamento da plataforma educativa; (ii) Dar conselhos e apoios técnicos; (iii) Realizar atividades formativas específicas; (iv) Fazer gestão dos grupos de aprendizagem que se formam para o trabalho em rede; (v) Incorporar e modificar novos materiais no ambiente formativo; (vi) Remeter aos estudantes partes do programa de onde podem baixar atividades, tarefas, fóruns, entre outras atividades; (vii) Manter-se em contato com o administrador da plataforma; (viii) Conhecer a plataforma e suas ferramentas de trabalho.
- f) Essas funções assinaladas são de grande importância nestes tempos em que a educação virtual vai abarcando espaços cada vez mais importantes nesta sociedade da informação em um mundo em que existem os *media* para favorecer a interatividade entre as pessoas das diversas nacionalidades, de diversos contextos muitas vezes

opostos que permitem ambientes de aprendizagem idôneos, multi-culturais, interculturais e internacionais para a construção de aprendizagem significativa e pertinente.

Resultados e Discussões: A proposta de reorganização didático-metodológica

Nesta proposta apresenta-se o desenho de um possível modelo de formação continuada que engloba tanto os docentes quanto os estudantes numa nova perspectiva para formar o aluno para enfrentar os novos contextos que se colocam na sociedade da informação e do conhecimento.

Dessa forma, a proposta de reorganização didático-metodológica aqui apresentada se constitui de: (i) Laboratório Virtual – plataforma Moodle; (ii) Objetos de Aprendizagem (OA); (iii) Flipped Classroom (Sala invertida); (iv) Metodologias ativas colaborativas; (v) Ambiente Colaborativo, conforme ilustra a Figura 02.

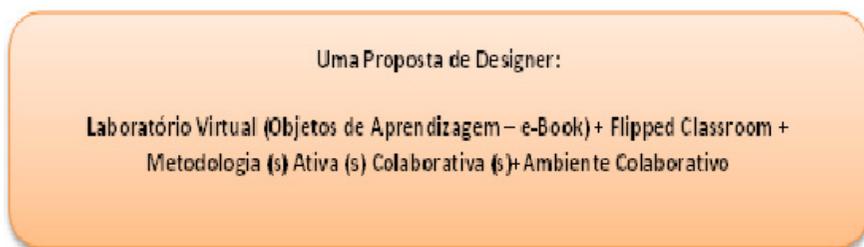


Figura 02 – Proposta de reorganização didático-metodológica
Fonte: Autoria própria

Há, pois, nesta perspectiva, mudança no modelo de comunicação em relação aos modelos unidirecionais de comunicação, onde há um emissor – normalmente o professor ou material didático, que envia ou manda a informação –, e um receptor, normalmente o estudante, que processa e em função de sua semelhança com a apresentada e recebe a qualificação acadêmica.

1. Laboratório Virtual

O Laboratório Virtual, sustentado e depositado na plataforma Moodle, propõe um modelo de intersecção e interação utilizando as tecnologias de informação e comunicação, para criar serviços que dão suporte ao ensino e à pesquisa, mas mais do que o aporte do recurso tecnológico é a possibilidade de desenvolver uma cultura da autonomia no estudante, posto que a cultura da aula narrativa continua muito forte e arraigada nos nossos sistemas formativos – é preciso, pois, aprender a aprender, desaprender e

reaprender na atual sociedade da informação, quando os conteúdos mudam tão rapidamente também.

1.1. Os Objetos de Aprendizagem (AO)

Segundo Balbino (2007:01),

[...] Objetos de Aprendizagem são definidos como uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada e reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem. Exemplos de tecnologia de suporte ao processo de ensino e aprendizagem incluem aprendizagem interativa, sistemas instrucionais assistidos por computadores inteligentes, sistemas de educação à distância, e ambientes de aprendizagem colaborativa.

Um bom Objeto de Aprendizagem deve estar dividido em três partes (Bettio e Martins, 2004, p.3): (i) Objetivos: tem como finalidade mostrar ao aprendiz o que ele poderá aprender com o estudo do Objeto. Pode, por exemplo, conter uma lista de conhecimentos prévios necessários para um bom aprendizado; (ii) Conteúdo instrucional: mostra todo o material didático que é preciso para que no final o aluno atinja os objetivos dispostos no item anterior; (iii) Prática e feedback: uma característica importante dos Objetos de Aprendizagem é que ao final coloca-se uma avaliação, para que o aluno veja se atingiu às expectativas, e se não, utilizá-lo novamente, quantas vezes forem necessárias.

Assim, nesta proposta, os Objetos de Aprendizagem constituem-se de e-books (Bornatto, Sanzovo, 2017; Machado, Sanzovo, 2017), depositados na plataforma Moodle (o Laboratório Virtual), com o conteúdo determinado para cada disciplina de cálculo, nos núcleos básicos de cada curso.

2. “*The Flipped Classroom*”- A Sala Invertida

O método consiste em: (i) fornecer os conteúdos (e-book) com antecedência de forma que os estudantes possam se preparar antes de ir para a sala de aula; (ii) motivar os estudantes a serem protagonistas de sua própria aprendizagem; (iii) mobilizar aulas participativas, com discussões e aplicações práticas. Como vantagens, os defensores apontam uma adequação ao ritmo individual, já que as aulas em vídeo permitem andar, parar e andar para trás. Permitem também a comunicação com colegas e professores, aumentando a motivação; já os que se opõem apontam para uma grande dependência da tecnologia e um reforçar do tempo de ecrã.

Assim, pode-se pensar um currículo misto, ou utilizar-se do expediente da modalidade EAD (Educação a Distância), no caso do “*Flipped Classroom*” no ensino regular e presencial, o que poderá conciliar as positivities de ambas as modalidades.

3. Metodologia ativa colaborativa

Em diferentes trabalhos (Cabero e Hernandez, 1995; Cabero e Marquez, 1997 e 1999), conforme aponta García-Valcárcel (2003), tem-se insistido nas possibilidades educativas que tem o uso dos *media* pelos alunos como: contextualização dos *media* e dos materiais de ensino, passar de meros reprodutores/receptores a produtores de *media* e à compreensão de seu processo, aprendizagem das linguagens e características técnicas das tecnologias..., sinalizando que sua verdadeira potencialidade educativa não se encontra no produto propriamente dito, mas em todas as atividades que são realizadas no processo.

De outro lado, não se deve esquecer a significação ou significância que a aprendizagem colaborativa está adquirindo com as tecnologias nos últimos tempos. A aprendizagem colaborativa tem recebido diversas conceituações, como se pode observar em Owens (1989), citado por García-Valcárcel (2003) nos seguintes termos: “[...] el intercambio y cooperación social entre grupos de estudiantes para el propósito de facilitar la toma de decisiones y//o la solución de problemas. La colaboración entre aprendices les permite compartir hipótesis, enmendar sus pensamientos y trabajar mediante sus discrepancias cognitivas”.

Sob esta perspectiva, considera-se que a função da educação é mostrar aos estudantes como devem chegar a construir os conhecimentos em colaboração com o restante dos seus companheiros.

3.1. Da Metodologia Colaborativa “Dos Trezentos”

A utilização de tecnologia de informação e comunicação possibilita desenvolver mecanismos que auxiliam no ensino e aprendizagem em ambientes universitários, como é o caso desta apresentação de uma alternativa metodológica, na modalidade de metodologia colaborativa, com apoio do Laboratório Virtual.

Segundo Fragelli (2015), existem vários fatores que influenciam no baixo índice de concluintes nos cursos de Engenharia tais como a falta de conceitos prévios suficientes para uma aprendizagem significativa, a pouca relação entre o que é ensinado e o mercado de trabalho, e a insistência no modelo tradicional de ensino e aprendizagem que, por diversas vezes, se mostra ineficiente. Também um aspecto muito importante e pouco explorado está relacionado à forma de avaliação da aprendizagem utilizada, principalmente concernente ao nervosismo e à ansiedade que provoca em alguns estudantes.

A metodologia dos Trezentos (Fragelli, 2015) consiste, pois, em promover ao máximo a colaboração entre os estudantes, despertando o olhar para as dificuldades de aprendizagem do outro. Nesse sentido, para que essa cola-

boração seja estimulada, são formados grupos de estudo. Os estudantes realizam uma prova e, com base no resultado dessa avaliação, os grupos são formados pelo professor e contêm, obrigatoriamente, alguns estudantes que tiveram bom rendimento e alguns estudantes que tiveram rendimento considerado insatisfatório.

Os estudantes com rendimento insatisfatório que completarem todas as atividades propostas realizam uma nova prova e ficam com a melhor das duas notas que, quase na totalidade dos casos, é aquela obtida na segunda avaliação. Os estudantes com bom rendimento não podem refazer a prova, contudo, melhoram a própria nota considerando duas dimensões: (a) o nível de ajuda oferecido aos estudantes do grupo; e, (b) a melhora no rendimento dos estudantes ajudados.

As atividades geralmente são as seguintes: (a) dois encontros presenciais com os integrantes do grupo com, pelo menos, duas horas de duração; (b) entrega de uma lista de exercícios desenvolvida pelo professor; e, (c) resolução de uma prova desenvolvida pelo líder do grupo. d) suporte do Laboratório Virtual, com o conteúdo organizado em e-book.

4. O ambiente colaborativo

No entanto, se há todos esses recursos disponíveis, há necessidade de se pensar o desenho de materiais para essa nova ambientação e que não sejam mais aqueles elaborados para serem usados literalmente face a face, ou organizados de modo que os estudantes estejam voltados de costas para os outros conforme o modelo tradicional das salas de aula. O que envolve não somente o ambiente virtual, mas também o ambiente físico da escola regular. Nesta proposta, um dos primeiros passos é familiarizar-se com a plataforma e seus diferentes espaços, como o conteúdo está disposto para o estudante.

Outro aspecto, diferente do presencial tradicional, é a organização que pode ser feita de diferentes formas na sala física para se trabalhar com o material impresso e em hipertexto, com o conteúdo já predisposto. Nessa proposta, na área dos cálculos, as unidades de aprendizagem já estão disponibilizadas para que os estudantes os tenham a sua disposição nos momentos de estudo individualizado, principalmente no modo da “sala invertida” e nos momentos de interação com os colegas do grupo na metodologia ativa colaborativa.

Para tal, propõe-se a “Mesa Heptagonal Separável com Estação Central Multitarefa” (Sanzovo, Silva, 2017), em vias de patenteamento (Figura 3), como ferramenta, que consiste em uma mesa circular separável que dispõe em sua estrutura central saídas USB e tomadas, oportunizando o uso de eletrônicos e uma estação multitarefa que possibilita uso de computador

portátil, sendo a mesma rotativa, viabilizando o aproveitamento em conjunto, cujo desenvolvimento foi realizado em conjunto com uma empresa do ramo metalúrgico e moveleiro.



Figura 3 –Mesa Heptagonal Separável com Estação Central Multitarefa
Fonte: Sanzovo e Silva (2017)

Considerações finais

Esta proposta de desenho didático-metodológico disciplinar, aliando Objetos de Aprendizagem (e-book) depositados no Laboratório Virtual, metodologias ativas colaborativas e uso dos recursos tecnológicos - TIC, mais ambiente colaborativo pode possibilitar aos estudantes aprenderem melhor, seja pela característica humanista da proposta em que há uma colaboração para a aprendizagem, fazendo com que eles vejam o outro e se coloquem no lugar dele (Roger, 1973), ou pela percepção de aprender significativamente o conteúdo e, por outro lado, reestrutura o fazer pedagógico do professor em uma contínua e permante formação.

Referências bibliográficas

- Balbino, J. (2007). *Objetos de Aprendizagem: contribuições para a genealogia*. Recuperado de http://www.dicas1.com.br/educacao_tecnologia/.
- Becker, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- Bélaïr, L. (2001). A formação para a complexidade do ofício do professor. In: Perrenoud, P. et al. (Org.) *Formando professores profissionais. Quais as estratégias? Quais competências*. 2.ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bettio, R.W. de; Martins, A. (2002). *Objetos de Aprendizado – um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância*. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso/trabalhos/texto42.htm>.
- Bornatto, G.; Sanzovo, N. (org.) (2017). Tecnologias educativas [recurso eletrônico] : cálculo diferencial e integral 1. *Série Laboratório Virtual e Modelo Multiplicador por grupo*, v. 1. Pato Branco: UTFPR. 2017. 151 p. ISBN: 978-85-99584-08-8 Recuperado de <http://pb.utfpr.edu.br/labvirtual/inicio.html>.
- Carbonneau, M. e Héту, J.C. (2001). Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: Perrenoud, P. et al. *Formando professores profissionais. Quais as estratégias? Quais competências?* 2.ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- Charlier, E. (2001). Formar professores profissionais para a formação contínua articulada à prática. In: Perrenoud, P. et al. *Formando professores profissionais. Quais as estratégias? Quais competências?* 2.ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fernández, A.G. (1992). *De la epistemología a la sociología. La cara oculta de la pedagogía tecnológica*. Contextos X/19-20, 1992 (pp. 321-339).
- Fragelli, R. (2015). Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*. Vol. 6 (Supl. 2). Abril, 2015 p.860-72.
- García-Valcárcel, A. (2003). Tecnología educativa – Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico. In: Casanova, M. Antonia (Dirección) . *Colección Aula Abierta*. Editorial La Muralla, S.A, Imprime Ibérica Gráfico, S.A. (Madrid).

- Gatti, B. (2003). Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: *IV Congresso Paulista de Formação de Professores*. Águas de Lindóia, SP.
- Gatti, B.; Barretto, E.S.S. (2009). Professores: aspectos de Sua profissionalização, formação e valorização social. *Relatório de Pesquisa*. Brasília: Unesco.
- Gatti, B; Nunes, M. M. R. (Org.). (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das Licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC.(Textos FCC,n. 29).
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Haguete, T. M. F. (2003). Metodologias qualitativas na sociologia. 9.ed. Petrópolis: Vozes.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Koehler, M. Mishra, P. (2008). Introducing Technological. In: AACTE (Eds.). *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. New York. NY. MacMillan.
- Machado, E; Sanzovo, N. (org.) (2017). Tecnologias educativas [recurso eletrônico]: geometria analítica e álgebra linear. *Série Laboratório Virtual e Modelo Multiplicador por grupo*, v. 2. Pato Branco: UTFPR. 2017. 337 p. ISBN: 978-85-99584-09-5 Recuperado de <http://pb.utfpr.edu.br/labvirtual/inicio.html>.
- Madrigal, Psic. Pastor Hernández . (2016). *Funciones de la tutoria virtual*. Recuperado de <http://craig.com.ar/biblioteca/8/FuncionesDeLaTutoriaVirtual-Hernandez.pdf>.
- Mann, P. (1975). Métodos de investigação sociológica. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nóvoa, A. (2009a). Professores: O futuro ainda demora muito tempo? In: Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal
- Nóvoa, A.. (2009b). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: In: Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. EDUCA. Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal.

- Pask, Gordon. Metodología participante con rigor. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (org.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madri: Síntesis, 1995.
- Peralta, H.; Costa, F. A. (2007). Teacher's Competence and Confidence regarding the use of ICT. *Sí s i f o / e d u c a t i o n a l s c i e n c e s j o u r n a l · n o . 3 · m a y / a u g o 7*.
- Perrenoud. P. (2001). O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das peráticas e tomada de consciência. In: Perrenoud, P. et al. *Formando professores profissionais. Quais as estratégias? Quais competências?* 2.ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed
- Peruzzo, C. M. K. (2005). Observação participante e pesquisa-ação. In: Duarte, Jorge; Barros, Antonio (org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas.
- Quartiero, E. M.; Fantin, M.; Bonilla, M.H. (2012). Políticas para la inclusión de las TIC em las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. *Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa – Campus Virtuales*, n.01, v1 p. 115-126, 2012.
- Rogers C.R. (1973). *Liberdade para aprender*. 2. ed. Belo Horizonte (MG): Interlivros.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em Educação*. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sanzovo, N.; Silva, C.A. (2017). *Mesa heptagonal separável com estação central multitarefa*. (em fase de patenteamento). Pato Branco: UTFPR.
- Schön, D. (1997). *Os professores e sua formação*. Coord. de Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote.
- Sossai, F. C.; Lunardi-Mendes, G. M.; Pacheco, J.A. (2009). Currículo e novas tecnologias em tempos de globalização. *Perspectiva*. V.27, 2009, p.19-46.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tripp, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 31, n.3. p.443-466, set./dez. 2005.

CAPÍTULO XVII

**EXPLORACIÓN DE LAS HABILIDADES Y
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE
PRESENTAN LOS ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN DENTRO DEL MARCO EUROPEO**

Francisca Angélica Monroy García
Universidad de Extremadura, España

Resumen

La formación universitaria ha tenido diversas modificaciones en los últimos años, entre ellas podemos hacer referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje que ha sufrido importantes adaptaciones y ajustes tras la implantación del Plan de Bolonia. En estos momentos, los estudiantes a lo largo de sus años de formación inicial deben adquirir una serie de habilidades, destrezas, conocimientos y competencias que se encuentran recogidos dentro de los planes de estudios. Además de saber hacer un correcto uso de los recursos y herramientas educativas que ofrecen las TIC, las cuales nos brinda una mayor comunicación entre profesor- alumnos y dentro de la comunidad educativa en general, como es el mayor acceso a la información, flexibilidad de espacio-tiempo, etc. Todo ello nos lleva a considerar que es importante que la comunidad docente tenga conocimiento de los estilos de aprendizaje que presentan sus alumnos para ajustarse a las necesidades que presenta cada uno consiguiendo de este modo el éxito académico del discente. Con este estudio presentamos un acercamiento empírico a las características de aprendizaje que muestran los alumnos de Educación, siendo el objetivo principal conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, observando si a lo largo de su trayectoria académica se produce alguna modificación en sus estilos. La metodología que utilizamos es de carácter descriptiva, la muestra se encuentra constituida por 498 alumnos de las diferentes titulaciones mencionadas. El instrumento que utilizamos para la recopilación de los datos es el cuestionario CHAEA (1992) diseñado por Alonso y Gallego. Finalmente, por los resultados y conclusiones del estudio podemos indicar que el estilo de aprendizaje predominante es el estilo reflexivo en la mayoría de los sujetos que forman parte de este estudio, no encontrando diferencia significativa entre los cuatro estilos de aprendizaje analizados.

Palabras claves

Estilo de aprendizaje, Plan de Bolonia, TIC, habilidades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y competencias.

Introducción

La sociedad actual en la que no encontramos, hay que indicar que estamos sumergidos en un proceso de incesantes cambios, esto lleva a tener que estar continuamente realizando adaptaciones a nivel organizacional, laboral, formativas, etc. Siendo todo esto cambios influyentes en la gestión de los centros educativos, debido a que se trata de las instituciones encargadas de formar a los futuros profesionales.

En el sistema universitario, tras la implantación del Plan de Bolonia, se han producido diversos cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en el diseño de los nuevos planes de estudios, todo ellos están orientados a conseguir los contenidos que se encuentran establecidos para cada una de las materias que se encuentran asentadas en el sistema de competencias (Cuadrado, Fernández, Monroy y Montaña, 2013).

Además de los cambios referidos anteriormente, se ha producido un nuevo sistema de educación superior, donde hay que tener en cuenta que las TIC son herramientas cada vez más necesarias dentro de los procesos de aprendizaje. Como destaca Cuadrado y Fernández (2008), que indican la importancia que tiene que los maestros puedan comenzar a trabajar desde edades tempranas la alfabetización digital, asimismo consideran que el trabajo colaborativo es una estrategia metodológica importante para la implantación del EEES.

El proceso formativo inicial del profesorado es una de las etapas más importantes en el período de preparación de los futuros docentes dentro de un contexto básico y mediante los planes de formación establecidos. A través de ellos alcanzarán una serie de competencias educativas que van a ser necesarias como punto de partida para su desarrollo profesional en las diferentes dimensiones del conocimiento, además de ir dirigido a la mejora de la calidad de vida educativa (Jaén y Banet, 2003).

Según Cuadrado, Fernández y Ramos (2010), los futuros docentes deben alcanzar una serie de competencias que les ayude analizar las situaciones, ajustar los procesos de enseñanza y precisar las tareas, así como la toma de decisiones desde un punto de vista ético, social y humano para llevarlas a cabo en su trabajo y valorar el efecto que tiene en el aprendizaje de sus discentes.

El interés por conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos lo consideramos necesario y relevante, porque como docentes debemos saber si los cambios que se están produciendo actualmente dentro del sistema educativo se ajustan al modo de aprender de nuestros alumnos, así como las habilidades y estrategias de aprendizaje con las que cuentan.

Hay que indicar que no es muy común que los docentes se preocupen por conocer el estilo de aprendizaje que presentan sus alumnos, así como la diferencia que existe dentro de su grupo-aula. Este desconocimiento conlleva a que el proceso de enseñanza que se desarrolle sea igual para todos, además del material que se emplee, sin tener en cuenta que cada persona necesita de un tipo de atención diferente para llegar a conseguir las metas de su propio aprendizaje. Los docentes son un punto clave para lograr que todos los alumnos de un grupo de alumnos consigan el éxito en sus metas académicas y esto supone se llega alcanzar conociendo el perfil de aprendizaje que presentan, entre otros aspectos a considerar, de la misma manera que las orientaciones que serán más ajustadas y las circunstancias más propicias para que los alumnos lleguen a aprender correctamente.

Con este trabajo que presentamos, lo que se persigue es conocer los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos universitarios, así como las habilidades y estrategias de aprendizaje que tienen adquiridas si se encuentran ajustadas a las necesidades del momento actual. Bajo la consideración de Kolb (1985), Mumford y Honey (1992) y Alonso, Gallego y Honey (1994), se considera que los estilos de aprendizaje se trata de una cualidad que puede ser adquirida en el tiempo. Su fundamento se encuentra en la experiencia pudiendo esta verse modificada a lo largo del tiempo, aunque hay que considerar que los estilos de aprendizaje se suelen encontrar constante en el tiempo, pero sin embargo el estilo preferentes que presenta un sujeto se va a encontrar interrelacionado con los elementos internos que este pueda presentar.

De las diversas definiciones que podemos aportar sobre los estilos de aprendizaje señalamos la de Alonso, Gallego y Honey (2007) que considera que los estilos son aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos aprenden, interactúan y responden en sus ambientes de aprendizaje.

La clasificación que presentamos a continuación de los estilos de aprendizaje es una de las más utilizadas por diferentes autores en sus trabajos y la que ha tomado de referencia Alonso, Gallego y Honey (2007), siendo esta la siguiente:

- **Estilo Activo:** estos sujetos suelen caracterizarse en la forma que tienen de implicarse con la experiencia, ejecutando las actividades. Son partidarios del compromiso personal, de compartir opiniones e ideas, de esta forma se crecen ante los retos y resolución de problemas. Tienen una gran capacidad de iniciativa y se suelen resistir ante las tareas estructuradas, las normas y la rutina.
- **Estilo Reflexivo:** suelen ser personas prudentes y con capacidad de reflexión profunda cuando deben tomar alguna decisión y actuar.

Se caracterizan por su observación, escucha y provisión de diferentes puntos de vista ante la toma de decisiones.

- **Estilo Teórico:** lo que caracteriza a estas personas es la búsqueda de la coherencia, la lógica y las relaciones del conocimiento. Suelen analizar y sintetizar desde el raciocinio y la objetividad. No suelen ser partidarios de los trabajos en grupo, a no sé que los miembros que lo componen sean clasificados, desde su punto de vista, dentro de su mismo nivel intelectual.
- **Estilo Pragmático:** su característica principal es que le atraen llevar a la práctica sus ideas, la teoría y la técnica para conocer su funcionamiento. Están continuamente persiguiendo nuevas ideas que se puedan llevar a la práctica y eligen actividades de aprendizaje que se puedan aplicar. Tienen predilección por las tareas que son funcionales y prácticas y toman las decisiones según su utilidad.

Partiendo de las definiciones presentadas y desde las consideraciones subyacentes en ellas, podemos indicar que en las tareas que se desarrollen utilizando las TIC los docentes deben tener presente: a) diagnosticar los estilos de aprendizaje dominante en el grupo y dirigir las estrategias del aula para alcanzar un aprendizaje eficaz; b) identificar sus destrezas para conocer las menos desarrolladas y trabajar alguna tarea que ayude a los sujetos a mejorarlas; c) se aconseja variar las estrategias de enseñanza para que los sujetos fomenten unas y otras destrezas.

Por otra parte, en los procesos de aprendizaje tanto las TIC como las nuevas propuestas pedagógicas van a facilitar y promover la interacción y comunicación entre los miembros que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje (docentes y alumnos), junto con la posibilidad de crear una comunidad educativa virtual. Sin embargo, desde una análisis de la situación actual algunos investigadores como Shemla y Nachmias (2007); Harris y Hofer (2009); Georgina y Olson (2008), destacan que la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje está siendo lenta, donde se encuentra una brecha digital aún importante entre las TIC y la pedagogía. Por lo que afirman que la enseñanza mixta sería la forma más apropiada para llegar a integrar las TIC en los procesos educativos (Cuadrado, Fernández, Monroy y Montaña, 2013).

Actualmente la enseñanza virtual se encuentra cada vez más presente dentro de nuestra sociedad y sistema educativo, en gran parte de las universidades es cada vez más habitual encontrar universidades virtuales, campus y aulas virtuales que presentan características diferentes en cuanto a su aplicación, nivel de curso, materias, metodologías, plataformas, etc.

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es conocer los estilos de aprendizaje predominante en los alumnos de las diferentes especialidades de Magisterio.

Por otro lado, vamos a comprobar si existen diferencias en función del curso, especialidad y género. Si presentan alguna modificación significativa en sus estilos a lo largo de su formación inicial.

Metodología

La metodología que utilizamos es de tipo descriptiva, con ella se persigue dar respuesta a los objetivos marcados. Es un trabajo no lineal, debido a que cabe la posibilidad de regresar a los datos o bien modificar nuestras interpretaciones.

Los análisis descriptivos que se han desarrollado han sido mediante el recuento de los ítems respondidos como “más” en cada uno de los estilos de aprendizaje, la media de cada uno de los estilos y la diferencia entre el género para poder observar si se encuentra alguna modificación en los estilos de aprendizaje de los alumnos universitarios.

La muestra se encuentra formada por los alumnos de Educación Primaria y Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la UEX. Está compuesta por estudiantes de primero, tercero, cuarto y quinto curso de las diferentes especialidades. Todos ellos son grupos una muestra seleccionada de manera intencional y natural, con un total 498 sujetos, heterogéneos y sus edades están comprendidas entre los 18-25 años.

Tabla1. Muestra distribuida por cursos y especialidad

	Primaria	E. Física	E. Espe.	L. Extran.	A y Leng.	E. Infantil
	Frec	Frec.	Frec.	Frec.	Frec.	Frec.
Primero	233	0	0	0	0	104
Tercero	24	20	30	26	21	40

En la tabla 2 se muestra la distribución de la muestra considerando tres variables como es el género, especialidad y curso, siendo este análisis una representación más esbozada de la muestra de estudio. La participación mayoritaria en función del género la aportan las chicas, con una frecuencia de 368 alumnas que participan en este estudio, mientras que el género masculino aporta una menor representación. Como se puede observar en

las especialidades y cursos, en todos ellos las chicas aportan un mayor número de participación a excepción de la especialidad de educación física, donde la mayor representación pertenece al grupo de los chicos con una frecuencia de 14 frente al de las chicas de una puntuación de 5 alumnas. A pesar de que las tendencias se van modificando, pero siempre ha sido una titulación más orientada, debido al deporte a los chicos, siendo más atractiva para este género en relación al resto de especialidades.

Tabla 2. Distribución de Frecuencias por cursos, especialidades y género.

		Primaria	E. Física	E. Especial	L. Extran.	Aud. y Leng.	Infantil
		Frecu.	Frecu.	Frecu.	Frecu.	Frecu.	Frecu.
Primero	H	78	0	0	0	0	8
	M	152	0	0	0	0	96
Tercero	H	8	14	4	8	1	5
	M	16	5	26	18	20	35

Para la recogida de datos hemos utilizado el cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA, diseñado por Alonso y Gallego (1992), es un instrumento que proviene de la traducción y adaptación al español del “Learning Style Questionnaire” (LSQ) diseñado por Honey y Mumford (1986). Este instrumento consta de 80 ítems, que se presentan de forma breve y se estructuran en cuatro grupos de 20 ítems, perteneciendo estos a los cuatro estilos de aprendizaje.

Para ello elegimos los días y materias obligatorias en la que asistiera el mayor número de alumnos, de manera que obtuviésemos la mayor representación de alumnos en cada una de las titulaciones. Previamente se solicitamos permiso a los docentes que impartían dichas materias para poder disponer de su hora de clase y aplicar el cuestionario.

Resultados

Para verificar nuestro objetivo principal hemos realizado un análisis factorial de respuestas positivas (más) y negativas (menos), para cada uno de los ítems de los estilos de aprendizaje clasificados. Como podemos comprobar en el cuestionario CHAEA (Alonso, 1992) llega a conocer el perfil de estilo dominante en el alumnado mediante dicho análisis.

Para ello hemos calculado la media de los perfiles de aprendizaje de todos los alumnos de un curso, obteniendo de esta forma el perfil de aprendizaje

concreto, siendo de forma similar para cada uno, los resultados se presentan en la siguiente tabla 3:

Tabla 3. Medias de estilos de aprendizaje por curso

		ACTIVO	REFLE- XIVO	TEÓ- RICO	PRAGMÁ- TICO
PRIMA- RIA	Pri- mero	11,82	14,66	12,90	12,93
	Ter- cero	12,33	14,42	12,67	12,46
INFAN- TIL	Pri- mero	11,84	14,83	12,64	12,09
	Ter- cero	12,18	15,23	12,35	12,13
TOTAL		12,04	14,79	12,64	12,40

En la tabla podemos observar los valores de las medias obtenidas para cada uno de los estilos, considerando para ello la variable curso, especialidad y los estilos de aprendizaje según la clasificación que presenta Alonso (1992): Estilo Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático. Para calcular el nivel correspondiente al estilo activo, hemos realizado el análisis factorial de los ítems que pertenecen a dicho estilo, a continuación hemos calculado la frecuencia de las preguntas a las cuales los alumnos responden positivamente de forma individual y finalmente una vez conocemos los estilos que presentan cada uno de los estudiantes de eses grupo hallamos la media grupal para dicho estilo. De esta misma forma vamos realizando el mismo procedimiento para el resto de los ítems de cada uno de los estilos de aprendizaje de los alumnos que forman parte de nuestro estudio.

Según los resultados podemos indicar que todos los cursos y especialidad presentan una mayor tencia hacia el estilo reflexivo, siendo las medias ligeramente superiores en educación infantil concretamente en el curso de tercero con 15,23 puntos, siendo el resto de los resultados muy similares entre ellos, además de indicar que no existe diferencia significativa entre los diferentes grupos. En relación a los tres estilos restantes, podemos destacar el estilo teórico como el más utilizado por los estudiantes en su proceso de aprendizaje, con una media total que se encuentra en 12,64 puntos, no presentando diferencias significativas entre los grupos. En función a estos resultados podemos indicar que a los alumnos tienen capacidad para hacer una reflexión profunda ante la toma de decisión, antes de llegar a tomar un decisión definitiva tienen en cuenta diferentes puntos

de vista, hacen reflexiones profundas, etc; pero además son personas que buscan la lógica, la coherencia y la relación entre los conocimientos.

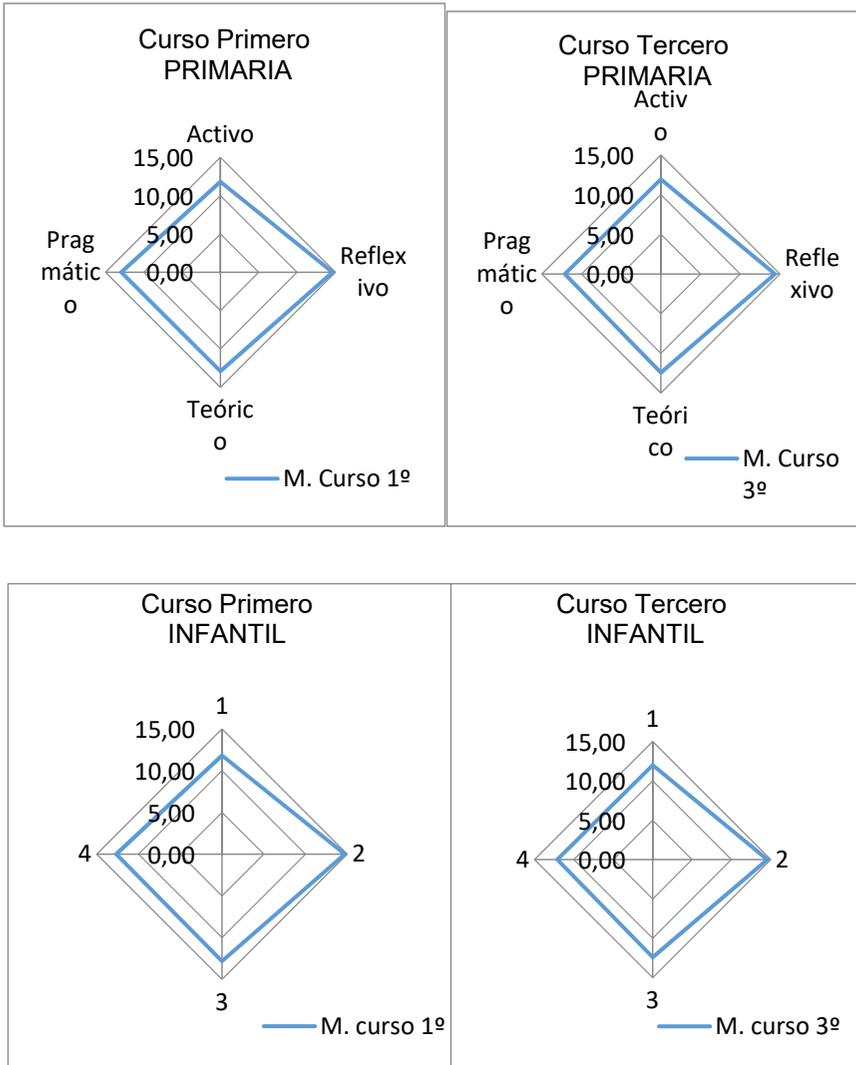
Tabla 4. Resultados de perfil de Estilos de Aprendizaje por especialidad

ESPECIALIDAD	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
1º Primaria.	11,82	14,66	12,90	12,93
1º Infantil.	11,84	14,83	12,64	12,09
3º E. Primaria	12,33	14,42	12,67	12,46
3º E. Física	12,00	13,95	12,90	12,30
3º E. Especial	11,97	15,23	11,80	11,87
3º L. Extranjeras	11,62	14,19	12,81	12,27
3º A. Lenguaje	11,81	13,71	12,10	11,62
3º E. Infantil	12,18	15,23	12,35	12,13

En la tabla 4 que hemos presentado, se puede observar cuales son las medias obtenidas en función de la especialidad y cursos de los estilos de aprendizaje predominante en cada uno de ellos, en este caso hemos utilizado como variable de agrupamiento la especialidad y sus estilos. A través de los resultados que hemos obtenidos podemos indicar que estilo de aprendizaje que presenta la media de la población es el estilo reflexivo con una media de 15,23, este resultado se obtiene como se puede comprobar en la tabla en la especialidad de tercero de educación infantil y educación especial, siendo la medio de los estilos de aprendizaje más bajo de una puntuación de 11,62 en el estilo activo en tercero de Lenguas Extranjeras y el estilo pragmático en la especialidad de Audición y Lenguaje, siendo en ambos casos el resultado obtenido similar.

Posteriormente se van a representar de manera gráfica los perfiles de estilos de aprendizaje de cada uno de los cursos y especialidades que forman este trabajo, los valores que hemos tenido en cuenta para realizar las representaciones gráficas son los presentados anteriormente en la gráfica 1, esto es, la media del perfil de cada curso. Una vez señalados los puntos de cada una de las coordenadas se unen obteniendo la figura romboidal que presentamos a continuación.

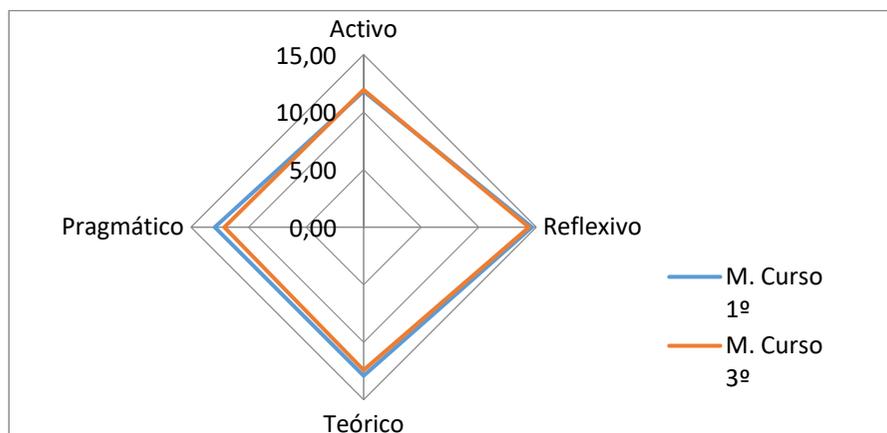
Gráfica 1. Perfiles de estilo de aprendizaje por cursos



Como se puede observar en las figuras romboidales en los cuatro cursos se obtienen unas figuras casi perfectas, donde podemos apreciar una pequeña simetría es hacia el estilo reflexivo en todos ellos. Con esta representación y las puntuaciones de las medias afirmamos que los alumnos universitarios que forman parte de esta muestra, hacen uso de los cuatro estilos en su proceso de aprendizaje y que no presentan diferencias significativas entre los grupos, aunque sus características principales tienden a hacer mayor uso del estilo reflexivo.

Se puede decir que en relación a nuestro estudio y en forma de síntesis en la gráfica que se presentan a continuación se encuentran representadas las medias obtenidas en este trabajo, lo que nos lleva a indicar que los estudiantes que forman parte del estudio hacen un uso moderado de los cuatro estilos de aprendizaje.

Gráfica 2. Perfiles de aprendizaje en ambos cursos.



En las siguientes gráficas que presentamos, se encuentra representados ambas especialidades en ellas se aprecia una pequeña diferencia, aunque es no significativa del estilo pragmático. Además, se observa que los estudiantes presenta a lo largo de su formación inicial diferencia en los estilos de aprendizaje, haciendo un mismo uso de los diferentes estilos en primero y tercero, tal como se muestra en la líneas de representación. Indicar que los resultados que obtenemos en nuestro estudios son similares a los mostrado por Alonso (1992), en el estudio sobre los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos que estudian en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas, siendo el resultado un estilo predominante el reflexivo en los alumnos que pertenecían a la Facultad de Educación, debido a que es el más utilizado por los sujetos en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.

Seguidamente vamos a presentar el perfil de estilo de aprendizaje categorizado por el género de la muestra, para comprobar si existe diferencia significativas entre ellos, es decir, queremos conocer si los chicos y chicas presentan diferentes estrategias y habilidades en el desarrollo de su proceso de aprendizaje a lo largo de su formación universitaria.

Tabla 5. Medias de los estilos de aprendizaje por género

		ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
PRIMERO	HOMBRE	12,37	13,83	13,09	13,05
	MUJER	11,63	15,01	12,72	12,53
TERCERO	HOMBRE	11,60	14,00	12,95	12,77
	MUJER	12,12	14,81	12,23	11,88

En la tabla presentada se muestran las medias de los estilos de aprendizaje que presentan los alumnos teniendo en cuenta la variable género, el resultado al igual que en los anteriores es una mayor tendencia hacia el estilo reflexivo tanto en los hombres como en las mujeres de los cuatro cursos, no presentando diferencia significativa en ninguno de los casos, siendo ello previsible.

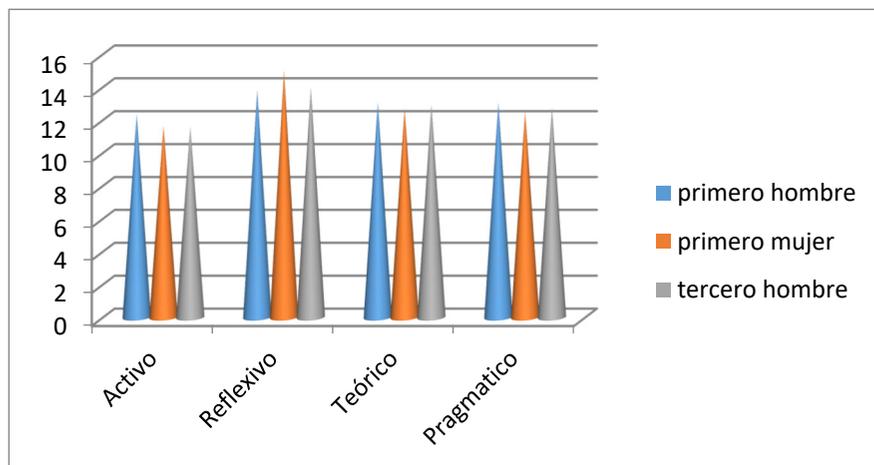
Hay que destacar que el género masculino de primero suelen hacer uso del estilo reflexivo, teórico y pragmático con cierta asiduidad en su proceso de aprendizaje, como muestran los resultados obtenidos que son muy similares en ambos estilos, mientras que en caso de las chicas de primero y tercero, a pesar de que no se hallan diferencias significativas, el estilo reflexivo es el más utilizado concretamente en las chicas de primero con una media de 15,01 seguido de las chicas de tercero.

En el caso de las chicas la media más baja obtenida coincide con el género masculino, siendo el estilo activo el que menos utilizan en su proceso de aprendizaje no mostrando cambios importantes durante su período de formación inicial.

Por los resultados que hemos obtenido en este estudio podemos afirmar que el perfil de estilo de aprendizaje predominante en los alumnos universitarios de Educación Primaria e Infantil es el reflexivo, siendo la media más alta en el curso de tercero de Educación Infantil y Educación Especial con una media de 15,23. En relación a las medias en función del género podemos indicar que el estilo predominante continua siendo el reflexivo, siendo la más destacada en las alumnas con una puntuación en la media de 15,01 y la más baja en el género masculino con una puntuación en la media de 13,83, tal y como se muestran en las tablas de resultados.

Estos resultados que se presentan a continuación en una representación gráfica, para la que se ha tenido en cuenta los valores de las medias obtenidas en la tabla 3, siendo la tendencia predominante de la muestra hacia el estilo reflexivo.

Gráfica 3. Representación de las medias categorizado por género



En relación a las normas de interpretación, se debe considerar la relatividad de las medias que hemos obtenido para cada uno de los estilos de aprendizaje, esto es, no significa lo mismo obtener la misma media de puntuación en el estilo activo que en el estilo pragmático.

Concretamente, el cuestionario CHAEA elaborado por Alonso (1992) se empleaba un baremo de los estilos que nos facilita de este modo la interpretación de las puntuaciones que hemos obtenido. Con ello, se puede diagnosticar el estilo de aprendizaje que predomina en los alumnos que componen la muestra, para el análisis de los resultados obtenidos se ha trazado un esquema de interpretación de las puntuaciones obtenidas, situando a cada sujeto o grupo de estudio entorno a la media, tanto en ella como por debajo o por encima de la misma. Para ello se agrupan los resultados en cinco niveles según indica Honey y Munford (1986), siendo estos los siguientes:

1. Nivel de preferencia Muy Alta, representa al 10% de los encuestados con puntuaciones más alta.
2. Nivel de preferencia Alta, representa el 20% de los encuestados con puntuación Alta.
3. Nivel de preferencia Moderada, representa el 40% de los encuestados con puntuación nivel medio, es decir entorno a la media.

4. Nivel de preferencia Baja, representa el 20% de los encuestados con puntuación baja.
5. Nivel de preferencia Muy Baja, representa el 10% de los encuestados con puntuación más baja.

Esta clasificación que presentamos a continuación, se puede utilizar como pautas de comparación y orientación que sirve a los alumnos de manera individual sobre la importancia que tienen los estilos de aprendizaje en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar las metas y el éxito académico, o bien como orientación para el grupo de docentes que trabaja con estos sujetos para que sea útil en el reajuste de sus procesos de enseñanza, haciendo uso de una u otras metodologías en función del grupo de trabajo, en el desarrollo de sus clases, entre otras tareas académicas que se lleven a cabo.

Tabla 6. Baremo de interpretación General de Preferencia de Estilo de Aprendizaje.

N= 498	Muy Bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy Alto
Activo	0 – 8	9 – 10	11 – 14 (Media 11,94)	15 – 16	17 – 20
Reflexivo	0 – 11	12 – 13	14 – 17 (Media 14,86)	18 – 19	20
Teórico	0 – 9	10 – 11	12 – 15 (Media 13,07)	16 – 17	18 – 20
Pragmático	0 – 8	9 – 10	11 – 14 (Media 12,94)	15 – 16	17 – 20

Por último hay que indicar que tras realizar la prueba de ANOVA T3 de Dunnett, podemos confirmar que los resultados que hemos obtenido a lo largo de este trabajo, y teniendo en cuenta que no hay modificación en cuanto al perfil de los estilos de aprendizaje en los estudiantes universitario, se puede observar ciertos reajustes o variaciones en cuanto a los diferentes cursos, siendo este caso motivo suficiente para que signifique un cambio de estilo a lo largo de su formación inicial, esto lo podemos comprobar en el grado de significación que hemos obtenido, aunque no se corresponde a un cambio de perfil general del mismo solo pequeñas modificaciones como hemos indicado anteriormente.

Para poder comprobar y contractar los objetivos que hemos señalado, así como obtener un conocimiento más fiable del estudio que se ha desarrollado, se realiza el análisis de medias y varianzas (ANOVA) considerando dos variables una cualitativa que sería el curso y otra cuantitativa que se trataría de los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático), se trata de un análisis que nos permite comprobar si los valores de la media de la variable cuantitativa presenta algunas modificaciones significativas entre las medias de cada uno de los estilos de aprendizaje.

Para llevar a cabo el estudio estadística se utiliza el programa SPSS (15), si la variable categórica tuviese más de dos categorías sería recomendable hacer el análisis de la varianza de ANOVA, para lo que es necesario que se cumplan dos requisitos imprescindibles, que los grupos sean independientes y la homogeneidad de la varianza, por lo tanto se hace necesario en primer lugar estudiar si existe homogeneidad de la misma en la variable cuantitativa, para ello se realiza la prueba de Levene junto con la ANOVA de Scheffé, siendo estas una de las pruebas más recomendada para la comparaciones a posteriori (post-hoc) en los estudios de carácter cuantitativo y cuando los grupos se encuentran desequilibrados.

Tabla 7. Prueba de homogeneidad de varianzas de Levene

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Activo	,846	3	618	,469
Reflexivo	2,157	3	618	,092
Teórico	1,464	3	618	,223
Pragmático	3,360	3	618	,018

En la tabla 7 que hemos presentado, hay que indica que la prueba es lo suficientemente homogénea en su varianza, por ser su grado de significación superior a 0,05 en tres de los cuatros estilos de aprendizaje (Activo 0,469 - Reflexivo 0,092 - Teórico 0,223), como podemos observar en el caso del estilo pragmático el nivel de significación que se obtiene es (Pragmático 0,018), por este motivo podemos descartar hacer un estudio paramétrico, debido a que disponemos de información como es la media por los análisis que anteriormente hemos presentado, por lo tanto se lleva a cabo un estudio estadístico no paramétrico, en este caso vamos a optar por hacer la

ANOVA, consideramos que el nivel de significación no es tan elevada como para llegar a descartar directamente pruebas paramétricas, para ello utilizaremos un análisis de ANOVA T3 de Dunnett, asumiendo con ello las desigualdades y grupos que se encuentran desequilibrados.

Tabla 8. Resumen del análisis de ANOVA de T3 de Dunnett.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Activo	Inter-grupos	136,587	3	45,529	3,963	,008
	Intra-grupos	7100,513	618	11,490		
	Total	7237,100	621			
Reflexivo	Inter-grupos	21,367	3	7,122	,679	,565
	Intra-grupos	6479,585	618	10,485		
	Total	6500,952	621			
Teórico	Inter-grupos	32,213	3	10,738	1,352	,257
	Intra-grupos	4908,901	618	7,943		
	Total	4941,114	621			
Pragmático	Inter-grupos	178,948	3	59,649	9,227	,000
	Intra-grupos	3994,962	618	6,464		
	Total	4173,910	621			

En la tabla 8 presentamos el resumen del proceso de la ANOVA de un factor, donde se pueden realizar las siguientes consideraciones, que la variación entre la media de los grupos de estilo activo no son iguales para el grado de significación (0,008) al ser este menor a 0,05, al igual que sucede

con el estilo de aprendizaje pragmático con un resultado de (0,000), mientras que en el estilo tanto reflexivo como teórico los resultados obtenidos han sido (0,575 y 0,257 respectivamente) son las medias iguales por el grado de significación que se obtiene en ambos casos siendo superior a una p.0,05.

Conclusiones

Para concluir nuestro trabajo y dando respuesta a los objetivos que nos planteábamos al inicio del mismo, destacar que el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes universitario, sin lugar a duda en todos es el estilo reflexivo, siendo los resultados similares en los tres estilos restantes en todos los cursos y especialidades, lo que nos indica que los alumnos si hacen uso del resto de estilos en determinados momentos de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede ser debido a que los alumnos presenten ciertas habilidades y estrategias que van adquiriendo a lo largo de su formación para establecer relación entre los conocimientos que debe adquirir.

No se encuentran grandes diferentes diferencias significativas en los resultados obtenidos entre los diversos cursos y especialidades, en la puntuación de las medias que hemos obtenido. Por lo tanto, se hace necesario destacar que a lo largo de la formación universitaria los alumnos no modifican fácilmente sus estilos de aprendizaje, aunque hay que considerar que si van adquiriendo características de los otros estilos de aprendizaje y hacen uso de los mismos en determinadas tareas académicas.

En relación al género tampoco se aprecian diferencias significativas en los resultados obtenidos, aunque hay si hay que considerar que el género masculino de primero hace un uso más constante tanto del estilo reflexivo, como del teórico y pragmático como se muestra en las puntuaciones de las medias, así como el género femenino del mismo curso es preferentemente el estilo reflexivo el que emplea en su proceso de aprendizaje, esto se ve un poco modificado en el curso de tercero, lo que indica que a lo largo de los años y tras la experiencia que va adquiriendo se muestran pequeños cambios en los diferentes estilos.

Además, hay que señalar que la información que se presenta en este estudio, es que los estilos de aprendizaje que presenta cada uno de los sujetos participante va a tener además influencia en las relaciones que se establezca con los iguales, por tanto esto ayudará o no tanto en la adquisición de las competencias y capacidades que son necesarias desarrollar a través de un aprendizaje significativo de manera tanto individual como grupal haciendo un uso correcto de las diferentes herramientas que tiene a su alcance con son las TIC.

Las respuestas que hemos obtenido en este estudio no se encuentran influenciada por el azar, debido a que se ha tenido en cuenta tanto el número de respuestas esperadas como las no esperadas.

Para finalizar consideramos que sería recomendable hacer partícipe a la comunidad docente de la importancia que tiene considerar los perfiles de aprendizaje de sus alumnos, porque con ello podrán ajustar más adecuadamente los contenidos y metodologías de enseñanza al estilo que presentan sus alumnos llegando alcanzar los objetivos marcados, además de mejorar la interacción que se establece entre los miembros del grupos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C.M.; Gallego, D.J. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: procedimiento de diagnóstico y mejora*. Bilbao, 7º edición.
- Andreu Barrachina, Ll.; Sanz Torrent, M. y Serrat Sellabona, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 111-126
- Borracci, R.A.; Guthman, G.; Rubio, M. y Arribalzaga, E.B. (2008). Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios y médicos residentes. *Educación Médica*, 11 (4).
- Coll, C; Palacios, J y Marchesis, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: una experiencia de innovación docente. *Revista Electrónica Teorías de la Educación*, 9 (1), 197-211.
- Cuadrado, I.; Fernández, I.; Monroy, F.A y Montaña, A. (2013). Estilos de aprendizaje del alumnado de Psicopedagogía y su implicación en el uso de las TIC y aprendizaje colaborativo. *Revista de Educación a Distancia*, 35.
- Cuadrado Gordillo, I., Monroy García, F. A., & Montaña Sayago, A. (2012). Perfil de los estilos de aprendizaje que predomina en los alumnos de Psicopedagogía de la Universidad de Extremadura. *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*. p 1-7.
- Cuadrado Gordillo, I., Montaña Sayago, A., & Monroy García, F. A. (2012). Las TIC en la formación inicial del profesorado. *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*
- Declaración de Bolonia. (1999). Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación.
- Delors, J. (1996). *La educación o la utopía necesaria. La educación encierra un tesoro*. Unesco. Madrid. Santillana.
- Gallego, D. y Alonso, C. (1998). La educación ante el reto del nuevo paradigma de los mecanismos de la información y la comunicación. *Revista Complutense de Educación*, 9 (2), 13-40.
- García Cué, J.L.; Santizo Rincón, J.A. y Alonso García, C.M. (2009). Instrumentos de medición de Estilos de Aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 1-23.

- Honey, P. y Mumford, A. (1995). *Using your learning styles*. Inglaterra, Berkshire: Peter Honey.
- Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao.
- Montaño, A. y Monroy, F. A. (2015). Educación superior y competencias tic. un reto a conseguir. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN: 2007-2619, (8).
- Oliveros Martín-Varés, L. (2006). Identificación de competencias: Una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17 (1), 101-118.
- Ruiz Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- Sistema de Garantía de Calidad: Verifica del Grado de Primaria de la Universidad de Extremadura. 2009.
- Sistema de Garantía de Calidad: Verifica del Grado de Infantil de la Universidad de Extremadura. 2009.

*Este libro se terminó de elaborar en mayo de 2018
en la ciudad de Sevilla, bajo los cuidados de
Francisco Anaya, director de Egregius Ediciones.*

