

FUNDACIÓN
UNIVERSITARIAFacultad de
Comunicación Social
y Publicidad

Investigación en comunicación-educación y publicidad

2013-2014

Seminario INTERNACIONAL

AUTORES:

J. Ignacio Aguaded-Gómez

Ancízar Vargas León

Carlos Suárez Quiceno

Edwin Andrés Sepúlveda Cardona

Gabriel Jaime Lotero Echeverri

Juan Luis Ángel Cardeno

Lina María González Correa

Nélida María Montoya Ramírez

Ligia Inés Zuluaga Arias



Seminario INTERNACIONAL

371.3 S471

Seminario internacional comunicación educación y publicidad 2012-2013 (1 : 2014 : Medellín)

Investigación en comunicación-educación y publicidad 2013-2014 [recurso electrónico] : seminario internacional / J. Ignacio Aguaded-Gómez...[et.al] ; compilador Gabriel Lotero-Echeverri . -- Medellín : Funlam, 2014
110 p.

Producción intelectual de docentes y estudiantes de la Funlam

ENSEÑANZA CON AYUDA DE COMPUTADORES; TECNOLOGIA EDUCATIVA; INNOVACIONES EDUCATIVAS; SISTEMAS HIPERTEXTO; COMUNICACION - INVESTIGACIONES; PUBLICIDAD - INVESTIGACIONES; EDUCACION - INVESTIGACIONES; CURRICULO; GESTION DE ORGANIZACIONES; MEDIOS AUDIOVISUALES (ENSEÑANZA); CIBERESPACIO; PERIODISMO VIRTUAL; CIBERPERIODISMO

Seminario Internacional Comunicación-Educación y Publicidad 2012-2013

©Fundación Universitaria Luis Amigó
Transversal 51ª No. 67B 90 Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (574) 448 76 66 Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial

www.funlam.edu.co – fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8399-73-7

Fecha de edición: 15 de septiembre de 2014

Compilador:
Gabriel Lotero-Echeverri

Autores:
J. Ignacio Aguaded-Gómez
Ancízar Vargas León
Carlos Suárez Quiceno
Edwin Andrés Sepúlveda Cardona
Gabriel Jaime Lotero Echeverri
Juan Luis Angel Cardeno
Lina María González Correa
Nélida María Montoya Ramírez
Ligia Inés Zuluaga Arias

Corrector de estilo : Fernando Aquiles Arango Navarro

Diseño de portada: Edwin Andrés Sepúlveda Cardona y Rafael Vargas Cano

Ilustración: James Castañeda Rodríguez

Diagramación: Arbey David Zuluaga Yarce

Jefe Departamento Fondo Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Financiación realizada por la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en estas memorias, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin autorización escrita de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

AGRADECIMIENTOS

Al equipo de maestros e investigadores con cuyo esfuerzo y dedicación van aportando a la creación de nuevo conocimiento, a su grupo de investigación, a los demás compañeros de trabajo, a su Facultad, a su Universidad y, sobre todo, a los estudiantes y a la comunidad en general. Asimismo a todas las personas que creen en los esfuerzos que realiza Urbanitas, en tanto va construyendo cultura investigativa, en un proceso serio, comprometido, que encuentra constantemente nuevas dificultades para superar, e incrementa en forma permanente su convicción por la apuesta del conocimiento y la inteligencia en una contexto esencialmente humanista.

CONTENIDO

Presentación

La inserción curricular de la educación en medios	8
<i>Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez</i>	

Las teorías posmodernas de gestión de organizaciones	24
<i>Ancízar Vargas León</i>	

Diseño de experiencias de escritura: transmediación para crear contenidos mediáticos	32
<i>Carlos Suárez Quiceno - Edwin Andrés Sepúlveda Cardona</i>	

Enseñanza del periodismo virtual: desafíos y criterios para la producción de contenidos para la web	42
<i>Gabriel J. Lotero-Echeverri</i>	

Under 19: funambulistas del aprendizaje y la formación	54
<i>Juan Luis Ángel Cardeño</i>	

Hipertexto y relatos interactivos: contribuciones desde la comunicación y las TIC a los procesos de enseñanza – aprendizaje de las competencias relacionadas con la escritura	62
<i>Edwin Andrés Sepúlveda Cardona - Carlos Suárez Quiceno</i>	

La sociedad del conocimiento: ¿democratización de la información?	83
<i>Lina María González Correa</i>	

Una ruta investigativa en relación con la temática educación-comunicación-medios ...	95
<i>Nélida María Montoya Ramírez - Ligia Inés Zuluaga Arias</i>	

PRESENTACIÓN

La tecno-edu-comunicación es una expresión que surge en el seno de una investigación realizada por las facultades de Comunicación, Educación e Ingenierías de la Fundación Universitaria Luis Amigó –Funlam– y cuyo título fue “Acercamientos interdisciplinarios entre los programas de Educación, Comunicación Social e Ingeniería de Sistemas de la Funlam y sus relaciones con las demandas de formación interdisciplinaria de instituciones educativas de secundaria. Medellín 2008. Un estudio en cuatro instituciones privadas”. Esta relación de diferentes parejas del conocimiento no es simplemente teórica sino que se manifiesta en la evidencia cotidiana, cada vez con mayor influencia y pertinencia.

La publicación que observa ahora recoge el producto de varias investigaciones que evidencian de nuevo ese tipo de acercamientos que siguen generando el debate tecnología, educación y comunicación y, a su vez, apuntan a la construcción de nuevos campos del conocimiento, en contextos de posmodernidad, que superan la visión exclusivamente disciplinar de la modernidad. En siete capítulos se diseña una ruta de trabajo y conocimiento, con abordajes sistemáticos, específicos, concretos y al alcance de los aprendizajes significativos que se requieren hoy en el mundo de la comunicación.

Tal ruptura de fronteras se expresa en la contemporaneidad y se deja entender en la misión de la Funlam cuando se plantea “generar, conservar y divulgar el conocimiento científico, tecnológico y cultural y para la formación de profesionales con conciencia crítica, ética y social”. La convicción interdisciplinaria de la Universidad se refleja en los énfasis de sus programas, como el caso de Comunicación-Educación y Publicidad Social.

El grupo de investigación Urbanitas, adscrito a la Facultad de Comunicación Social y Publicidad inició sus labores con la línea de investigación en comunicación-educación, luego se aprobó la de publicidad social y los desarrollos investigativos impulsaron una nueva en comunicación-educación y cibercultura. Además de la participación en los certámenes programados por la Vicerrectoría de Investigaciones, el grupo también expone las producciones propias y foráneas en el espacio del Seminario Internacional de Comunicación-Educación y Publicidad, como parte de la estrategia de socialización y difusión de resultados de las reflexiones e investigaciones en los campos descritos.

Los textos siguientes dan cuenta de constantes acercamientos en la idea de la tecno-edu-comunicación. Así se puede apreciar en el caso de José Ignacio Aguaded-Gómez, con el trabajo sobre “La inserción curricular de la educación en medios”, en tanto se trata del ejercicio pedagógico destinado a la comprensión de los contenidos mediáticos desde el aula, con miras a una mejor dotación intelectual de la realidad que se transmite por las mediaciones, y una toma de conciencia de la problemática social, dada una educación para la tolerancia y el pluralismo.

Los contextos educativos y comunicativos atraviesan todas las organizaciones. Con tales elementos deben dirigirse. El texto sobre “Las teorías posmodernas de gestión de organizaciones” (Ancízar Vargas León) indaga por los cambios y tendencias de la sociedad del momento, en tiempos de incertidumbre y complejidad, que dan cuenta de un contexto económico y social. Aquí se centra la pregunta en la gestión de la empresa humana desde la comunicación y el mundo globalizado, aunada al avance de la tecnología y su influencia en la sociedad red.

La ruta continúa con el trabajo de Carlos Suárez Quiceno y Edwin Sepúlveda Cardona sobre “Diseño de experiencias de escritura: transmediación para crear contenidos mediáticos” que quieren proponer la manera como

una narración central puede llevarse a públicos específicos por diversos medios. Allí se propone un acercamiento a la “transmediación”.

Por su parte, Gabriel Lotero Echeverri muestra un acercamiento a la “Enseñanza del periodismo virtual: desafíos y criterios para la producción de contenidos para la web”. La enseñanza de uno de los aspectos de la comunicación y su relación con la virtualidad, muestra de nuevo la ruta pensada inicialmente. La indagación destaca cuatro elementos vitales: hipertextualidad, interactividad, multimedialidad y usabilidad, en el marco de una construcción de ciudadanía global.

Al recorrido asciende el texto “Under 19: funambulistas del aprendizaje y la formación”, de Juan Luis Ángel Cardeno. Allí se genera la pregunta por la importancia de la enseñanza, lo que se enseña y el aprendizaje.

A esta altura, de nuevo Edwin y Carlos recrean el recorrido con “Hipertexto y relatos interactivos: contribuciones desde la comunicación y las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias relacionadas con la escritura”. Éste es un cierre adecuado para hallar la interacción e interdisciplinariedad del concepto “tecno-edu-comunicación”, toda vez que se muestra la trascendencia de la comunicación escrita digital, es decir, tecnología, educación y comunicación en acción.

El texto “La sociedad del conocimiento: ¿democratización de la información?” de la profesora Lina María González Correa, revisa conceptualmente la categoría sociedad del conocimiento con el propósito de discutir su incidencia en el contexto colombiano, en el proceso de democratización del acceso y apropiación del conocimiento.

Finalmente, en el capítulo “Una ruta investigativa en relación con la temática educación-comunicación-medios”, las profesoras Nélida María Montoya Ramírez y Ligia Inés Zuluaga Arias reflexionan sobre la metodología del trabajo que ha orientado la producción científica, en torno al ámbito temático comunicación-educación-medios, de un grupo de investigadores de la Fundación Universitaria Luis Amigó, en Colombia.

Ancízar Vargas León
Decano de la Facultad de Comunicación
Social y Publicidad, Funlam.

La inserción curricular de la educación en medios

Dr. J. Ignacio Aguaded-Gómez*

Resumen

Se presenta en este texto una propuesta de inserción curricular de los medios de comunicación en las aulas desde una triple perspectiva, partiendo del analfabetismo audiovisual existente en nuestra sociedad y la necesidad de abordarlo de una forma inteligente y crítica desde la educación. Por ello se reflexiona sobre las metas y finalidades de la educación en medios y se realiza un posible esbozo de contenidos que requiere una contextualización y un plan concreto de intervención. Se concluye la importancia de la existencia de proyectos educativos de centro como estrategia planificada de éxito de la educación en medios en las aulas.

Palabras clave:

Currículum, medios, analfabetismo audiovisual, proyecto curricular, criticidad.

*Catedrático de Universidad de Huelva (España). Director del Grupo Comunicar. ignacio@aguaded.es

La inserción curricular de la educación en medios de comunicación presenta diferentes alternativas como reflejo de las distintas corrientes y tradiciones. Para decirlo de manera muy breve, se defiende por un lado la opción de una asignatura independiente y en igualdad de condiciones con el resto de las materias curriculares, y en otra línea el tratamiento transversal, justificando la necesidad de la interdisciplinariedad, en que los medios exceden las áreas disciplinares tradicionales.

La integración de la educación en medios de comunicación dentro del currículum escolar, en suma, se puede establecer desde tres enfoques diferenciados, como apuntan Area (1995) y Aguaded (2010a), sintetizando aportes anteriores:

- Área o asignatura independiente equiparable al resto de las materias del currículum, con espacios propios para su estudio, a menudo como una asignatura de segundo orden y en conflicto con otras asignaturas por sus metodologías más innovadoras.
- Contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) dentro de los bloques de las áreas curriculares concretas. De esta forma se rompe el planteamiento global de la comunicación y en la mayoría de los casos los medios se reducen a su vertiente de auxiliares y recursos didácticos, con lo que la función que consideramos más genuina, de análisis de la comunicación contemporánea desde una vertiente activa, esto es, crítica y lúdica, se pierde. Además, esta integración parcial depende siempre de la específica preocupación del profesorado por esta área de conocimiento.
- Tema transversal a lo largo de todo el currículum. La administración educativa española, en el proceso de las reformas educativas derivadas han apostado decididamente por la inclusión de la «educación en medios de comunicación» en los diseños curriculares de los ministerios de Educación (Cheung, 2009). Tanto los objetivos de etapas y ciclos, como los de las distintas áreas recogen implícita y explícitamente —aunque de una manera muy desigual— la necesidad del uso de los medios de comunicación como nuevos contenidos relevan-

tes, como lenguajes de comprensión e interpretación de la realidad y como nuevos medios al alcance de la mano. Sin embargo, en la mayoría de los países, la «educación en medios de comunicación» no aparece formalmente como un área transversal, junto a los otros ámbitos reconocidos como tales, esto es, la educación ambiental, la educación del consumidor, la educación para la paz, etc.

Una enseñanza específica sobre los medios no tendría un impacto efectivo si sus métodos no se introducen en todas las otras disciplinas y no influyen en el análisis de los productos mediáticos. Sin embargo, coincidimos con Masterman (1993) en que el estudio de los medios como disciplina específica «presenta enormes ventajas», ya que hay razones imperiosas que han llevado a los especialistas a pensar que la integración curricular de disciplinas específicas sobre la educación en los medios es la mejor manera de afianzar la educación para la comunicación, en los niveles de enseñanza superiores, mientras que en educación primaria la opción más válida parece ser su integración interdisciplinar.

La educación en medios de comunicación participa ampliamente de lo que ha venido en llamarse «temas transversales», ya que los alumnos comprenden los problemas cruciales de la sociedad, elaborando un juicio crítico sobre ellos a partir del trabajo con los medios, con lo cual se determina el para qué de la educación. Además, la integración de los medios en el currículum fomenta no solo capacidades intelectuales, sino también relaciones interpersonales, valores, actitudes, normas, estrategias y procedimientos, así como la inserción en el mundo social (Sánchez & Sandoval, 2009). Por otro lado, la educación en medios parte de la toma de conciencia de una problemática social surgida en las últimas generaciones: el progreso y el avance tecnológico, y por tanto, refleja los intereses, los conocimientos y las ideas previas del alumnado.

Es fundamental para definir las señas de identidad del centro educativo, dado que un uso integral de este eje transversal supone la implicación de todos los sectores de la comunidad escolar y su inclusión en el proyecto de centro. Además, se favorece la relación de la escuela con su entorno, ya que los medios de comunicación vinculan a la escuela y la familia en

un proceso compartido de aprendizajes y apropiaciones. En suma, la educación en medios abarca a todos los niveles y áreas del sistema educativo, trascendiendo el marco curricular.

El tratamiento de los medios de comunicación para el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana, no se limita solo a contenidos informativos o conceptuales, sino que debe estimular y atender, puesto que sus características lo facilitan, con una dinámica didáctica adecuada y centrada en el alumno, la motivación, los valores, la interculturalidad, el pensamiento crítico, la actitud investigadora, la interdisciplinariedad y el descubrimiento y la creación de sus propios mensajes de respuesta al medio.

Conocer críticamente los medios y saber emplear los nuevos lenguajes de forma creativa rompe definitivamente el distanciamiento entre lo que la escuela enseña y lo que los niños y chicos viven en sus hogares y en la calle (Aguaded, 1994). El empleo de los medios en todos los ámbitos curriculares, tanto horizontal como verticalmente, permite afirmar (Equipo Contrapunt, 1994) que la «educación en comunicación» más que un eje transversal, sea una «transversal de transversales», por «ser un vehículo poderoso de integración de los saberes de las distintas áreas transversales».

La inclusión o no de la «educación en medios de comunicación» como eje transversal del currículum refleja un modelo concreto de concepción de la enseñanza, así como un tipo definido de conceptualización del uso didáctico –global o parcial– de los medios de comunicación en el aula.

Educación en medios de comunicación

El fenómeno del «analfabetismo audiovisual», tal como apunta Tyner (1993) es una realidad palpable en nuestra sociedad. Cada vez más investigaciones y estudios demuestran que el consumo masivo e indiscriminado de los medios no lleva parejo, más bien al contrario, un conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual, provocando situaciones de indefensión ante sus mensajes (Aguaded, 1999; Pérez Tornero, 1993).

La educación en medios de comunicación no puede reducirse al uso de los medios en cuanto tecnologías al servicio del proceso de enseñan-

za-aprendizaje, por muy interesantes y didácticas que éstas puedan ser, o por lo mucho que motiven y faciliten este proceso, ni tampoco es posible entenderla como una formación específica para el ejercicio de determinadas profesiones en el campo de las comunicaciones sociales. Su sentido y finalidad ha de ser la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy.

Concretamente, la educación en medios de comunicación, en el marco de una enseñanza de calidad, tendrá que definirse atendiendo a las expectativas que los niños y jóvenes tienen en cuanto a los medios. No se trata tanto de defenderlos de ellos, ya que aunque es cierto el uso y abuso indiscriminado que se hace de los mismos, no se deben obviar las enormes ventajas de su expresión y comunicación. También es necesario considerar el análisis del contenido y la relación que mantiene el sujeto receptor con los medios de comunicación, de manera que se pueda establecer una confrontación entre la propuesta cultural de los medios —como parte de la sociedad—, y las percepciones espontáneas que se puedan tener, para esclarecer con ello las convergencias y divergencias. Por otro lado, hay que tener presente una formación de personas que sean conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad y sean capaces de apropiarse críticamente de ellos (Aguaded, 2010b) y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación. En esta línea, hay que tender hacia una acción pedagógico-didáctica, adecuadamente organizada que promueva una actitud crítica, una comprensión del lenguaje audiovisual, de la estructura y función que los medios representan y además incentive las capacidades y actitudes de los alumnos. En suma, la educación en medios debe tender hacia una concepción globalizada del fenómeno educativo en su doble interacción con los medios, como objeto de estudio dentro de la escuela y como instrumento al servicio de un modelo alternativo de comunicación educativa.

La UNESCO, en 1979, establecía una definición que se ha considerado como el patrón de referencia para este ámbito de conocimiento:

Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la educación de los medios de

comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación (UNESCO, 1984).

La educación en medios de comunicación puede definirse, por tanto, como «la educación de los niños y niñas y jóvenes de ambos sexos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben a través de los distintos medios de comunicación» (Bernabeu, 1994), de manera que en el centro se desarrolle una verdadera «cultura comunicativa».

Los destinatarios de este nuevo «eje transversal» de la enseñanza pueden ser los maestros y profesores de todos los niveles del sistema educativo y de todas las especialidades curriculares; los niños y jóvenes, expuestos diariamente a una «dosis» audiovisual considerable, sin conocimiento ni análisis de estos nuevos códigos de interpretación y expresión del mundo. Pero también los grupos y responsables comunitarios (educadores, animadores, asociaciones, etc.), preferentemente de ámbitos populares.

Por último, indicar que si bien hay un gran consenso mundial, tanto en la necesidad de poner en marcha programas de educación para la comunicación, como en los objetivos y metodologías, hay en cambio una gran variedad de denominaciones para titular esta importante parcela curricular. El término «educación para los medios» se emplea actualmente en Iberoamérica. Como objeción al mismo, cabe señalar que, en un estricto sentido, la palabra «medios» en castellano, como señala Sancho (1995), es excesivamente amplia en el ámbito general e incluso a escala docente, recogiendo otros recursos didácticos ajenos a la comunicación social. En los últimos años se ha utilizado con frecuencia el término «educación en materia de comunicación», recogiendo explícitamente el título de la traducción al castellano del libro de la UNESCO (1984): «educationauxmédias», traducido por la propia Organización en el mismo año. Aunque la denominación está ya asentada, tiene como principal handicap la amplitud del concepto de «comunicación» que al igual que «medios» en solitario hace referencia a otras muchas realidades, además de la comunicación social y sus medios de transmisión. Como variante se encuentra el de «educación para la co-

municación», que mantiene la misma amplitud semántica, pero dando en sí cabida a la educación en los medios de comunicación. Hay otras denominaciones que en las últimas décadas han ido imponiéndose con mayor o menor asentamiento, vinculadas a la especificidad de ciertas corrientes.

El término que nos parece más genérico, «educación en medios de comunicación» —o bien en plan sintético, «edu-comunicación»—, recoge, mejor que ningún otro, la traducción de la acepción que tiene en otros países la palabra inglesa «media». Además, consideramos que la preposición «en» es la que mejor define el sentido de la inclusión de los medios de comunicación con una finalidad crítica en la enseñanza, frente al sentido finalista —y consideramos también reduccionista— de la preposición «para».

Metas y finalidades de la edu-comunicación

Si partimos de la base de que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una planificación, es evidente la necesidad de justificar cuáles son los objetivos de la integración curricular de los medios, admitiendo que las aspiraciones de la edu-comunicación no pueden ser esencialmente conceptuales, sino más bien actitudinales y valorativas.

El aspecto clave que justifica la educación en medios de comunicación es el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica del alumno y para ello habrá que favorecer una toma de conciencia ante los medios, que facilite esa necesaria distancia para apreciar los mensajes de estos. En consecuencia, la tarea verdaderamente importante y difícil del profesor de medios será fomentar en sus alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica suficientes para que puedan aplicar sus juicios de valor. Por tanto los objetivos irán encaminados a descubrir los mecanismos, simbolismos y estrategias que emplean los medios para construir la realidad y seducirnos, así como a seleccionar y descubrir las intenciones ocultas y valores que los medios, con una aureola de transparencia, transmiten.

Además, será muy importante identificar y comprender las principales funciones y propósitos de los medios, especialmente, la información, la formación y el entretenimiento, así como conocer el funcionamiento de

los medios, el modo en que se constituyen como industrias culturales, los intereses y poderes asociados y su papel en la sociedad. La educación en medios ha de procurar, por otro lado, desarrollar la creatividad, la innovación y la cooperación, utilizando la expresión y comprensión de los medios como nuevo lenguaje comunicativo, utilizando para ello técnicas de investigación y documentación, mediante la búsqueda, selección, e interpretación de la información.

En suma, se busca educar para el pluralismo y la tolerancia, a través del contacto con la diversidad de culturas, de expresiones y de formas de vida, y todo ello introduciendo una metodología participativa en el aula con múltiples recursos y cauces de información y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad escolar y líneas de cooperación e intercambio con el exterior.

La educación en medios ha de crear espacios educativos que faciliten el aprendizaje, mediante el acceso a la información y a la producción de comunicación por parte de profesores y alumnos, valorando la función social de los medios de comunicación de masas y de los nuevos medios técnicos y su importancia como instrumentos de cooperación y solidaridad.

En definitiva, la educación en medios deberá plantearse como una educación «multidimensional» que sitúe al alumno ante el proceso de la comunicación como emisor activo y como receptor crítico, fomente la creatividad y sensibilidad hacia los nuevos lenguajes, enseñe a decodificar sus códigos y a analizar críticamente sus contenidos, enriquezca los criterios de juicio, aumentando su autonomía y distanciamiento ante los mensajes de los medios, abriendo nuevas perspectivas hacia otras culturas, favorezca la expresión y comunicación mediante el lenguaje audiovisual, con la creación y elaboración de productos mediáticos, y desarrolle la socialización y la participación, en una actitud de apertura, de plena libertad de expresión y de rechazo de todo adoctrinamiento desde los medios.

Los contenidos

El proceso de enseñanza-aprendizaje que determina la edu-comunicación requiere una selección de contenidos acorde con un modelo de aprendizaje en el que la recepción, la reflexión y la acción/respuesta sean los ejes fundamentales, de tal manera que las tres grandes dimensiones en las que se han de delimitar los contenidos de los medios sean: la recepción, su análisis y el desarrollo de destrezas comunicativas y expresivas.

Los medios construyen la realidad, son símbolos, signos, sistemas, que hay que interpretar, ya que no son más que un reflejo, una representación. Por lo tanto los principios genéricos y los aspectos claves que, con mayor o menor insistencia, se han de tener presentes se establecen en torno a la necesidad de fomentar el conocimiento crítico y creativo, esto es, activo con los medios de comunicación. Así se deduce que las áreas esenciales que ha de contener la educación para los medios se han de centrar en:

- El texto que significan los medios; es decir, analizar las producciones mediáticas en sus diferentes tipos, géneros, códigos y estructuras, así como en sus significados denotativos y connotativos, estableciendo ideologías y valores y sus consiguientes interacciones.
- Quién o quienes lo reciben. El significado de los textos no está tanto en factores inherentes al texto en sí como en el significado que otorgan los receptores. Cuestiones como múltiples significados del texto, los valores y sesgos implícitos en esos significados, las elecciones y selecciones, el uso, el disfrute, la cultura, el género, etc. han ido adquiriendo más importancia en los últimos años, como consecuencia de investigaciones recientes, con lo que parece fundamental dotar al alumno de habilidades que le permitan una lectura activa sobre los medios.
- La propia producción de los textos mediáticos. La educación en medios ha de facilitar el conocimiento de «cómo se ha producido un texto, quiénes lo han producido, por qué, en qué circunstancias y en qué contexto se ha producido» (Shepherd, 1993; Sánchez y Sandoval, 2009). Por ello en esta área hay que profundizar en contenidos como

las tecnologías, las prácticas de producción utilizadas, aspectos económicos de propiedad y control, su distribución, etc.

La educación en medios debe facilitar el conocimiento, las estrategias, destrezas y actitudes necesarios para la lectura de estos textos de forma personal y crítica, a la vez que las respuestas activas a los mismos. Nos interesa conocer «cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo son parte de la industria de construcción de la realidad y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es interpretada por quienes la reciben» (Masterman, citado por Area, 1995). En definitiva, los alumnos deben aprender con una metodología de investigación y construcción del conocimiento que acompañe ejercicios de lectura crítica de los medios, con actividades de producción y expresión personal.

Considerar los medios como simples instrumentos tecnológicos facilitadores de la enseñanza, nos aleja de los modelos conceptuales que establecen como elementos claves de la educación en medios de comunicación el estudio de la semiótica, la ideología, los contextos sociales de la producción y el consumo y el público destinatario, además del planteamiento de transversalidad. Ello supone una concepción reduccionista de la educación en medios de comunicación que ha traído consigo la separación artificial del uso de los medios (prensa, por un lado; y las llamadas «nuevas tecnologías», por otro) sin permitir entrar en profundidad en una visión global de la comunicación y en las aportaciones que este eje transversal, como ámbito de conocimiento específico.

Sin embargo parece claro, a la luz de las más recientes corrientes e investigaciones, que la edu-comunicación comprende unos nuevos lenguajes, con nuevos códigos de lectura, de comprensión e interpretación, que van más allá de la suma del lenguaje escrito con el visual, y que suponen por ello una auténtica revolución comunicativa, al aportar una nueva codificación de la realidad, más allá de los propios medios. En consecuencia, engloba necesariamente también todo el conjunto de tecnologías de la información y la comunicación que progresivamente van sumándose a la vida diaria, gracias al impresionante avance de las ciencias. Son estas tecnologías-punta las que sin duda han ido configurando este nuevo marco

de conocimiento y estos nuevos lenguajes. Ahora bien, teniendo presente que los instrumentos materiales no son más que la base y los soportes, que responden a una realidad mucho más compleja, pues su uso no tiene sentido si no es encuadrado dentro de un contexto más amplio, como es el de la comunicación del mundo moderno, con sus nuevos lenguajes y medios y su novedosa conceptualización de la realidad.

Por todo ello, una óptima propuesta de la educación en medios de comunicación debe centrarse, como indica Bernabeu (1994), en dos ejes centrales: la formación de receptores críticos y el fomento de la cultura comunicativa. Al mismo tiempo, hemos de diferenciar, siguiendo a esta autora:

- «La educación en los medios» o conceptos. El estudio de los medios en sí mismos y en este sentido, hay que entender la lectura crítica que permite valorar e interpretar los mensajes, seleccionándolos como receptor activo.
- «La educación con los medios» o procedimientos: estrategias que permitan el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual e investigación, el conocimiento del alfabeto audiovisual, los elementos que lo componen, sus reglas, etc.
- «La educación ante los medios» o actitudes: consumo selectivo, espíritu crítico y criterio personal. Se trata de formar en torno a la influencia de los medios de comunicación en la sociedad y en la propia vida (Aguaded, 2010a).

A manera de conclusión

La educación en la sociedad audiovisual debe contemplar la específica situación que hemos tratado de exponer, y, partiendo de su análisis, especificarse en un proyecto educativo concreto, con una filosofía educativa, que adecue las prácticas y actuaciones escolares a las nuevas demandas sociales (Creel y Orozco, 1993; Wilson, 2012).

En virtud de esas coordenadas sociales y educativas, los medios adquieren roles específicos en sus relaciones con los procesos de enseñan-

za-aprendizaje. Así, los medios, en un contexto de pedagogía transmisiva, como la que hasta ahora ha impregnado prácticamente el quehacer educativo en casi todas las regiones del mundo, pueden no ser más que meros auxiliares que complementan la función informativa de los profesores, ampliando sin el campo de conocimientos conceptuales a través del apoyo del lenguaje audiovisual. Éste es un primer paso, sin duda, pero muy limitado, porque donde realmente cobra sentido la dimensión comunicativa es cuando se convierte en el eje de una nueva conceptualización de la educación en la sociedad audiovisual en que nos ha tocado vivir.

La educación emancipadora tiene una epistemología alternativa que, en contraposición al conocimiento objetivo, se basa en el *conocimiento comunicado*. Este conocimiento es *generador* y no consumidor; se preocupa de la percepción y no de la recepción... En un sistema así la inteligencia constituye un proceso y no un producto (Críticos, 1993, citando a Stanton).

De esta manera la sociedad audiovisual demanda, frente a los estilos tecnicistas y pragmáticos que han imperado como modelos educativos, el «aprendizaje experiencial reflexivo», que supere la educación bancaria (Freire) de depositar conocimientos dentro de las cabezas de los alumnos y que promueva alumnos más críticos y creativos con su entorno, conscientes de su realidad y capaces de actuar libre, autónoma y juiciosamente. Pensamos, que el papel de los medios de comunicación en esta enseñanza crítica y de valores tiene que ser necesariamente crucial.

En este sentido, se pueden citar como estrategias más válidas «el pensamiento crítico, los modelos indagadores, los enfoques de estudios culturales, la educación de los valores, las estrategias interdisciplinarias, las experiencias creativas y la pedagogía democrática y centrada en el alumno» (Tyner, 1993).

Una sociedad cada vez más consumidora de medios —que de forma paradójica, apenas si se preocupa por fomentar aptitudes para el conocimiento racional de los códigos y lenguajes de éstos—, ha de poner en funcionamiento propuestas didácticas que permitan una intervención consciente del sistema educativo para «alfabetizar» a los chicos y chicas de hoy como consumidores y usuarios de los nuevos lenguajes de la comunicación y la

información, con plena conciencia de uso y con potencialidad para su utilización crítica y creativa.

La importancia social y personal de la comunicación audiovisual en el marco de la vida moderna y la necesidad de desarrollar propuestas críticas y creativas en el ámbito educativo para saber comprender, interpretar y utilizar los medios, requiere la presencia de éstos en los diferentes ámbitos del saber, puesto que no se trata solo de adquirir conocimientos, ni de promover actitudes, sino de fomentar técnicas y procedimientos que permitan al alumnado su análisis y uso como lenguajes propios.

Los medios de comunicación no solo presentan adecuadas estrategias para favorecer los objetivos del sistema educativo, sino que al mismo tiempo ofrecen propuestas metodológicas, al hilo de las corrientes didácticas en boga. En este sentido, el aprendizaje significativo, la globalización de los contenidos, la actividad del discente, la fundamentación en el entorno, la diversidad de los recursos, el inicio de los procesos a partir de las ideas previas, el carácter formativo de los procedimientos de valoración y evaluación, el rol de orientador y estimulador de los docentes, la flexibilidad organizativa, la adaptación curricular a las necesidades particulares del alumnado, la interdisciplinariedad curricular, la importancia de valores y actitudes... encuentran en los medios de comunicación unos recursos variados y de fuerte impacto y valor didáctico.

Los medios, en este contexto didáctico, acercan el proceso de aprendizaje al modelo investigador (Aguaded, 2012). Frente al estilo transmisivo y centrado en los contenidos, que hemos visto que no responde a las exigencias de la sociedad audiovisual, los medios favorecen la investigación y exploración de la realidad por parte de los alumnos y alumnas, que pueden aprender en un proceso de descubrimiento, al tiempo que son protagonistas de su aprendizaje. Los medios, tanto como auxiliares didácticos, como técnicas de trabajo o ámbitos de conocimiento diversifican las fuentes de información, partiendo de la «actualidad» y del entorno, ofreciendo informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares. Definitivamente, permiten cambiar la dinámica tradicional del aula, reduciendo la función informativa del profesor y reservándole competencias

didácticas más genuinas, como la de planificación, motivación y evaluación (Aguaded, 2010a; 2010b). Coincidimos, finalmente, con Len Masterman (1993) en que exigen nuevas formas de trabajar, en la línea de una enseñanza no jerárquica, «que fomente la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, sea lo más viva, democrática, centrada en el grupo y orientada a la acción que el profesor pueda conseguir».

Referencias

- Aguaded, J.I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39, 07-08. (DOI: 10.3916/C39-2012-01-01).
- Aguaded, J.I. (2010a). La Unión Europea dictamina una nueva recomendación sobre alfabetización mediática en el entorno digital en Europa. *Comunicar*, 34, 7-8. (DOI: 10.3916/C34-2010-01-01).
- Aguaded, J.I. (2010b). La formación en grados y posgrados para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 35, 7-8. (DOI: 10.3916/C35-2010-01-01).
- Aguaded, J.I. (1999). *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Aguaded, J.I. & Cabero, J. (Eds.) (2002). *Educación en red*. Málaga: Aljibe.
- Aguaded, J.I. & Contín, S. (Coords.) (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Area, M. (1995). La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum. *Píxel-Bit*, 4, 5-19.
- Bernabeu, N. (1994). Tratamiento transversal de la educación en materia de comunicación. En UNED (Ed.), *Medios de comunicación y educación* (129-144 pp.). Córdoba (España): Centro Asociado.
- Creel, M. & Orozco, G. (1993). El proceso de la recepción y la educación para los medios: una estrategia de investigación con público femenino. En R. Aparici, (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales* (199-220 pp.). Madrid, La Torre.

- Críticos, C. (1993). Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin apartheid. En R. Aparici (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales* (79-92.). Madrid, La Torre.
- CONTRAPUNT, EQUIP (1994). Los contenidos de la educación en materia de Comunicación., *Comunicar*, 3, 167.
- Cheung, C. (2009). Reforma educativa y educación en medios como agentes de cambio en Hong Kong. *Comunicar*, 32, 73-83. (DOI: 10.3916/c32-2009-02-006).
- Gonnet, J. (1995). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*. París, ArmandColin.
- Gutiérrez, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- Iriarte, P. & Orsini, M. (1996). *Educación y medios de comunicación*. Cochabamba (Bolivia): CEPROMI.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre. (Traducción española de Teachingthe media).
- Pérez Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, J. & Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar*, 38, 113-120. (DOI: 10.3916/C38-2012-03-02).
- Sancho, J. (1995). ¿El medio es el mensaje o el mensaje es el medio? El caso de las tecnologías de la información y la comunicación. *Píxel-Bit*, 5, 51-67.
- Shepherd, R. (1993). «Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios», en Aparici, R. (Coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: La Torre; pp. 135-151.
- Thesing, J. & Priess, F. (1999). *Globalización, democracia y medios de comunicación*. Buenos Aires: Ciedla, Konrad-Adenauer.

Tyner, C. (1993). Alfabetización audiovisual. El desafío de fin de siglo. En R. Aparici, R. (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales* (171-197 pp.). Madrid: La Torre.

UNESCO (1984). *La educación en materia de comunicación*. París: UNESCO.

Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 39, 15-24. (DOI: 10.3916/C39-2012-02-01).

Las teorías posmodernas de gestión de organizaciones

Ancízar Vargas León*

Resumen

Esta investigación conceptual aborda las teorías posmodernas de gestión de organizaciones, desde la observación y estudio de antecedentes que tienen relación con las teorías de las organizaciones en los contextos clásico y tradicional.

Encontrar y comprender nuevas teorías posibilita acercarse a cambios importantes y tendencias de la actual sociedad, en contextos de complejidad e incertidumbre.

La pregunta por la gestión atraviesa todo tipo de empresa humana, desde los retos relacionados con recursos humanos, tecnológicos, físicos y financieros, en el ambiente globalizado.

La idea final de esta indagación se relaciona con una de las manifestaciones de los cambios que influyen a las organizaciones. Se trata de la comprensión del avance de la tecnología en el marco de la sociedad red, tal como la denomina Castells (2005).

Comprender las organizaciones en su evolución, las nuevas teorías, los grandes cambios revolucionarios, las metatendencias y las posibilidades de gestión son insumos claves para una renovada concepción de la comunicación en tiempos de posmodernidad.

Palabras clave:

Organización, gestión, comunicación

* Doctorando en Comunicación, Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Decano Facultad de Comunicación Social y Publicidad, Funlam. Grupo de Investigación Urbanitas.

Introducción

Las organizaciones en general y las empresas en particular han tenido importantes desarrollos en la historia. Para ello, se han basado en teorías como la clásica y científica de Adam Smith, John Stuart Mill, F. W. Taylor, Henry Fayol. También son notorios los avances con escuelas humanistas como la teoría desarrollada por Elton Mayo. Otros teóricos como Maslow y McGregor, entre varios, influyeron en las formas de trabajo. En los años 80 Drucker y Porter iniciaron aportes que empezaron a cuestionar las maneras tradicionales y basadas en el proyecto de la modernidad.

Una especie de cascada de cuestionamientos a las formas tradicionales de pensar, desde las ideas y proyecciones de la geometría euclidiana y la concepción cartesiana, hasta la formulación de una “aventura posmoderna” (Friedmann, 2004); es decir, por diferentes vías se empieza a vislumbrar una nueva forma de ver el tradicional mundo organizado. Sostiene Friedmann que el nuevo milenio llegó con vertiginosos cambios que afectan la cotidianidad individual y colectiva, incluyendo los entornos económico, político y social, y se proyectan grandes cambios empresariales, a partir de la globalización, los procesos de transformación en la sociedad y la economía, la importancia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, entendida como un saber clave para el futuro.

El problema es que la complejidad se incrementó tanto como la turbulencia y la dificultad para predecir el entorno futuro. La teoría organizacional postmoderna identifica la construcción de un nuevo paradigma que, a su vez, se piensa en constante evolución.

Dados estos elementos básicos, cabe preguntarse ahora, ¿qué tan conscientes están las organizaciones actualmente frente a los grandes retos y cambios revolucionarios en la sociedad actual? ¿Comprenden y conocen las empresas las teorías posmodernas de gestión de las organizaciones? ¿Se preparan, y cómo lo hacen, las empresas para los retos revolucionarios contemporáneos de la sociedad?, y dentro de tales cambios, ¿asimilan los desarrollos tecnológicos y los alcances de la sociedad red?

Planteamiento del problema y justificación

Históricamente el hombre ha requerido de otros seres humanos para desarrollar dos capacidades fundamentales: defensa y ataque. Esta fórmula ha sido fundamental, tanto para la evolución como para la supervivencia de la especie.

Vivir en sociedad es la razón de ser del hombre, en medio de una valoración de las cualidades individuales, en beneficio del colectivo. Tanto si defiende como si ataca, las probabilidades de éxito dependerán esencialmente de los niveles de organización.

La gestión de la organización depende de diversas concepciones, así como el tipo de organización depende de diversos factores que pueden hacer más simple o complejo su funcionamiento. Para su supervivencia, las organizaciones requieren de una serie de elementos, como los recursos y la toma de decisiones.

Esta indagación se inserta en la necesidad de comprender bajo qué parámetros deben funcionar hoy las organizaciones para que puedan sobrevivir, tener éxito y garantizar su longevidad.

Objetivos

Objetivo general

Reconocer las teorías postmodernas de gestión de organizaciones en el contexto de la contemporaneidad.

Objetivos específicos

- Identificar los principales elementos que conforman la teoría de la organización postmoderna.
- Determinar los aspectos fundamentales que deben tener en cuenta las empresas actuales ante los nuevos retos de la gestión organizacional.

- Especificar la forma como algunas empresas deben relacionarse con la sociedad red, en términos de empresa-red.

Marco teórico

Luego de la revisión por diversas escuelas y autores, Alonso y Ocegueda (2006) identifican tres características de la organización, que retoman de R. Mayntz:

- Las organizaciones son formaciones sociales, con articulaciones concretas, número concreto de participantes y funciones específicas
- Orientación hacia objetivos y fines determinados
- Configuración racional para el cumplimiento de objetivos y fines proyectados.

Los tipos de organización, según Alonso y Ocegueda (2006) son: familia, tribu, ejército, gobierno, Estado. También las clasifican en formales e informales. Sus indagaciones determinan que el concepto de organización se puede estudiar desde las ciencias sociales y del comportamiento, por un lado, y desde el ángulo económico-empresarial. “El primero designa una formación, el segundo se refiere a una actividad y sus resultados están orientados hacia un objetivo” (Alonso & Ocegueda, 2006, p. 18).

Sostienen los autores que la Teoría Organizacional es en gran parte “hija” de concepciones modernistas del conocimiento. Al proyecto epistemológico de la teoría organizacional moderna subyacen seis asunciones meta-teóricas: objetividad, racionalidad, sujeto como agente racional, causalidad, cambio homeostático y lenguaje como representación de la realidad.

Metodología

La gestión de las organizaciones se teje con varios hilos, pero existe uno que es fundamental, puesto que se trata de la comunicación. Para la comprensión del asunto es indispensable preguntarse por la existencia de las teorías de la gestión en las organizaciones y, en ese campo, si existen teorías posmodernas, tanto como qué elementos esenciales las conforman.

Para acercarse al tema se presentan varias rutas, pero una de las más viables es la indagación documental y la reflexión de las conexiones posibles, hasta acercarse a las teorías posmodernas de gestión de las organizaciones. Es así como puede evidenciarse la innovación que se presenta en este campo del conocimiento. Así que identificar el problema tiene relación directa con los acelerados procesos de cambio, en el marco de las mega y metatendencias y en la forma como todo tipo de organización intenta enfrentar los retos presentes y del futuro inmediato.

Por tal motivo, al acercarse a la resolución de las preguntas de investigación, es necesario seleccionar los textos y contenidos que puedan contribuir a las respuestas y elaborar una ruta de trabajo para tal acercamiento. De ahí la inquietud por una serie de contenidos, tales como:

- Promoción del aprendizaje permanente
- Concepción de supervivencia y sustentabilidad
- Estructura y jerarquía organizacional
- Valoración histórica de los recorridos relacionados
- Sustentación teórica y conceptual del accionar cotidiano
- Concepción básica de la organización y su teoría como antecedente
- Ideas previstas de formación social en los ámbitos de acción de la cultura
- Manera como se determinan objetivos, metas y valores institucionales
- Acerca de la idea de gestión
- Conocimiento de las teorías contemporáneas de las organizaciones
- Otros aspectos relevantes, como la identidad, el performance, la comunicación organizacional, los objetivos organizacionales, las decisiones organizacionales, la legitimación, la nueva ciencia y la sociedad red y empresa red.

Para el estudio se seleccionaron 17 autores, bajo la orientación del investigador Friedmann Klapperich Reinhard, dada su experiencia científica en este campo del conocimiento. Por este motivo puede afirmarse que se echa mano de un método no probabilístico y se acude al muestreo conceptual, para acercarse a la concepción de las investigaciones de los autores determinados.

El apoyo al método se basa en la construcción de una matriz de análisis, que incluye el autor, escuela, contenido desde palabras clave, conceptos esenciales, acercamiento temático, novedad del aporte.

La técnica para la recolección de la información incluye la estructuración de una entrevista simulada al autor, que responde desde los textos consultados, con base en la pregunta inicial de investigación, los objetivos propuestos y las temáticas señaladas.

El instrumento para la recolección de la información es en esencia una entrevista semiestructurada que interroga los resultados de otras conclusiones, análisis, indagaciones y resultados de acciones prácticas mediante la sistematización de los autores.

El análisis y la interpretación de los resultados se efectúan desde una triangulación de la información obtenida, mediante una fórmula básica:

- Lugares comunes en las obras estudiadas
- Lugares opuestos en las obras estudiadas
- Aportes independientes y novedosos en las obras estudiadas

El cruce de estos encuentros genera el resultado previsto y permite vislumbrar las posibilidades de aplicación de las teorías posmodernas sobre la gestión de las organizaciones, con los aportes del campo de la comunicación.

Resultados

Este texto presenta los resultados de la indagación por la importancia que en la gestión de las organizaciones tienen las teorías postmodernas. Un recorrido por las teorías posmodernas de gestión de organizaciones permite acercarse a su reconocimiento en el contexto de la posmodernidad, identificando los principales elementos, así como los aspectos esenciales de los nuevos retos y la inminencia de protagonismo por parte de la empresa-red. Esta reflexión permite aportar a la consciencia de las organizaciones frente a los grandes retos y cambios revolucionarios en la sociedad actual, tanto como para la comprensión de las teorías posmodernas de gestión de las organizaciones y su preparación para tales retos, mediante la asimilación de los desarrollos tecnológicos y los alcances de la sociedad red.

Conclusiones

Para esta investigación es vital comprender la contundencia y velocidad con las cuales se presentan los cambios contemporáneos, debido a las mega y metatendencias. Supervivencia, sostenibilidad y capacidad de adaptación son aspectos esenciales entre aquellos que consideran su ingreso a los protagonismos del siglo XXI.

En el rastreo de la literatura sobre la gestión de las organizaciones, se evidencia que las iniciativas individuales, aunque importantes, son poco productivos y tienden a la desaparición, a menos que se socialicen y se lleven a la práctica mediante una amplia participación.

En la concepción de la organización, teniendo en cuenta a varios autores, se encuentra como denominador común, la mención al grupo, coordinación, colectividad, red, agrupaciones, sistema, servicio, continuidad, en fin, se trata de una distribución del trabajo para mayor eficiencia de los recursos mediante la cooperación, con unos objetivos determinados.

La reiterada mención a la “gestión” indicaría en el término algo dado por hecho. Sin embargo, su revisión indica que se trata de un proceso co-

laborativo, intencionado, coherente, detallado, asertivo y atento a las voces del entorno, para realizar los giros necesarios que permitan alcanzar la visión de la organización, considerada como un sistema vivo.

Entendida de esta manera, la gestión de las organizaciones diferencia, desde la teoría, el concepto moderno y posmoderno. Para el primero se evidencia ahora que “cumplió su misión” y quedan en la historia su objetividad, racionalidad, sujeto racional, causalidad, cambio homeostático y metalenguaje. El paradigma con visión cartesiana pierde validez frente a la realidad del siglo XXI.

Referencias

- Alonso M., E. G. & Ocegueda M., V. (2006). *Teoría de las organizaciones*. Umbral Editorial. México.
- Castells, M. (2005). *La sociedad red. La revolución de la tecnología de la información*. Alianza Editorial.
- Friedmann. R. (2004). *Gestión y organización de empresas en el siglo XXI. La aventura postmoderna*. Santiago: Ediciones RIL.

Diseño de experiencias de escritura: transmediación para crear contenidos mediáticos

Carlos Suárez Quiceno*

Edwin Andrés Sepúlveda Cardona**

Resumen

A partir del proyecto “Contenidos transmedia para la formación de competencias narrativas” se exponen los principales elementos de la estrategia denominada transmediación, haciendo énfasis en el aspecto narrativo. El texto propone el término transnarración para el tipo de ejercicio narrativo que se lleva a cabo. Finaliza planteando brevemente un ejercicio de diseño transmediático.

Palabras clave:

Narrativas transmedia, escritura, cibercultura.

*Magíster en estética. Profesor de tiempo completo de la Fundación Universitaria Luis Amigó, integrante del grupo de investigación Urbanitas.

**Magíster en Educación con mención en ambientes virtuales. Profesor de tiempo completo de la Fundación Universitaria Luis Amigó, integrante del grupo de investigación Urbanitas.

Introducción

Un acercamiento a la transmediación nos indica que es una estrategia que lleva a la producción y distribución de contenidos en diversos medios a partir de una narración central, con el propósito de hacer más accesible una historia o un producto para un público determinado.

La producción transmediática se asocia con objetivos comerciales, publicitarios, artísticos, experimentales, creativos y mucho más. En la actualidad se emplea en la industria del entretenimiento, como una forma de renovar la relación del espectador con las producciones que consume.

Uno de los puntos más notables de esta estrategia está en la posibilidad de diseñar y desarrollar narraciones. De modo que rastrear el concepto, ubicar sus principales experiencias y plantear la situación en términos de cómo las estrategias de producción de contenidos transmediáticos pueden contribuir al ejercicio de competencias narrativas dentro de contextos educativos, constituye el tema del presente texto, en el marco de la investigación “Contenidos transmedia y crossmedia para la formación de competencias narrativas en estudiantes de Comunicación Social”.

Planteamiento del problema y justificación

En la reciente cumbre de contenidos digitales Colombia 3.0, realizada en la ciudad de Bogotá, varios de los más representativos personajes ligados a la producción de obras transmedia como Alison Norrington y Jeff Gómez expusieron y compartieron sus ideas. Hacia el final de la jornada, integraron un panel en el que entre otras afirmaciones se dijo que muchos productos transmedia surgen de las instituciones de educación superior. Para producir contenidos, basta con pocos elementos, no es necesario incurrir en grandes inversiones.

Aunque la transmedia es un hecho que se presenta notablemente en medio de la cultura digital, tiene antecedentes en otras épocas y momentos. Hace ya varias décadas, el teórico de la literatura Gérard Genette (1989) habló de la literatura como un producto transtextual, que se genera

en segundo grado. Con esto se refería a las notables relaciones que establece un texto con otros textos. Es posible ver allí un anuncio, al menos en el terreno narrativo, de lo que ahora se ha venido proclamando como transmediación.

Valga como ejemplo inicial el cuento *El último amor del príncipe Genghi*, escrito por Margarite Yourcenar (1938), autora que no tenía reparos en contar de dónde habían surgido sus historias. Así, refería que este cuento se había motivado en la novela japonesa del siglo XI, Genghi Monogatari, que cuenta con detalle la vida de ese príncipe, pero que lamentablemente, para ella, deja un gran silencio sobre la última parte de su existencia. Por eso, hace un cuento de aquello que se omitió, recreando y continuando esa novela en un nuevo formato. Es necesario señalar que aquí se cumple una condición central del fenómeno transmediático: desde diferentes puntos se puede llegar a la historia. En este caso, el cuento nos devuelve a la novela.

Volvamos a Genette. En su obra *Palimpsestos* (1989), estableció cinco tipos de relaciones transtextuales: la primera, denominada intertextualidad se refiere a la presencia de un texto en otro texto, por ejemplo una cita, un plagio, una alusión. La segunda relación es la del texto con sus paratextos, o sea, con los títulos, subtítulos, intertítulos, prefacios, epílogos, etc., que en todo caso plantean un entorno al texto, del que el lector no puede prescindir. La tercera relación es la metatextualidad, generalmente denominada comentario, que une un texto a otro que habla de él sin citarlo o sin nombrarlo.

El cuarto tipo de transtextualidad, la más importante en términos de su aplicación a la construcción de los textos, la denomina hipertextualidad. Implica la relación entre un texto A, al que denomina hipotexto, y un texto B, al que llama hipertexto. Entre ambos existe una relación transformadora, pues el texto B se basa en el A, imitándolo de tal modo que lo transforma. Es esta acción transformadora donde parece ubicarse lo que nos interesa en la actualidad frente a los productos transmediáticos.

El quinto tipo es la architextualidad, que corrientemente se identifica con el género al que pertenece un texto, que puede estar o no declarado por el texto, y hace que el lector asuma una percepción genérica que orienta el “horizonte de expectativas” del lector.

Estas distinciones entre las relaciones que establece un texto con otros textos, son un prelude para la comprensión de la transmediación como fenómeno narrativo, que a su vez permite pensar en un procedimiento de transnarración.

Pero en los términos actuales de la temática, resulta incomprensible su definición si no se asume desde el punto de vista de la convergencia mediática, término que emplea Jenkins (2008, p. 14) para referirse “al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. «Convergencia» es una palabra que logra describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que crean estar refiriéndose”. Esta es entonces la condición que rodea a los productos transmedia. Nuevamente Jenkins es quien sirve para definir aquellos:

Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración transmediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas y los cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones.

La conjunción entre autores y lectores, entre espectadores y productores viene a producirse bajo estos fenómenos transmedia. Pero el asunto de interés en el presente texto no alcanza el campo comercial de las franquicias ni los fenómenos de inteligencia colectiva que surgen, sino que se interesa en el diseño mismo de la experiencia transmediática, en las estrategias particulares que envuelven la producción y la creación de los contenidos narrativos. En este punto, ha de volverse entonces al concepto de narración y a sus implicaciones en la transmedia. Un poco en el sentido

en que Scolari (2013, 20) apunta: “Creo que lo más interesante de las narrativas transmedia no es tanto analizarlas como crearlas”.

Objetivos

El principal objetivo de la investigación está encaminado a contribuir desde el campo de la comunicación, los nuevos medios y la didáctica, a los procesos de utilización de las estructuras narrativas transmedia y crossmedia, por medio de la revisión de experiencias y fenómenos narrativos contemporáneos, y de la implementación de prácticas de escritura de relatos y narraciones en múltiples medios.

Marco teórico

El escritor colombiano Fernando Vallejo (1983) ha pretendido retomar un estudio de la literatura en la medida en que se relaciona con otros textos o con la literatura misma como dice en su obra: “la historia de la literatura está hecha más de coincidencias que de diferencias”. De tal modo, que una narración puede dar origen a otras, de hecho, ese sería el proceso natural en la literatura, por lo que podríamos pensar que la literatura es esencialmente transmediática desde su génesis, máxime cuando se retoma el hecho de que muchos de los antiguos y clásicos relatos proceden del medio oral y han sido llevados posteriormente a la escritura, asumiendo otras formas y extendiendo la narración original hacia otros planos.

Narrar es conocer. El periodista y novelista Juan José Hoyos (2000) comenta, en una obra suya acerca del arte de narrar, que este término viene del sánscrito *gnā*. Esta raíz se encuentra también en las palabras *gnosis*, *cognoscere*, *conocer*.

La narración acaso sea la más importante de las formas de organización del discurso. Determinante para otorgar relevancia a la comunicación, es a la vez fuente insuperable de recreación, entretenimiento y formación. Las creaciones narrativas se pueden ver enriquecidas por los formatos bajo los cuales se construyen. En nuestro tiempo ha surgido una forma nueva de presentar las narraciones: los relatos digitales interactivos.

Cuando las escuelas literarias afirman que una obra existe en el conjunto de otras obras, pareciera que allí se está anunciando una forma de transtextualidad. De algún modo, la producción escrita es una permanente transmediación.

Sin embargo, tratando de alejarnos de la sustancialización del tema, en virtud de la cual tenderíamos a creer simplemente que la transmediación es la esencia creadora, nos propondremos mejor, encontrar lo específicamente transmediático en la producción de contenidos. Mejor aún, nos enfocaremos en la posibilidad de mejorar las competencias narrativas a través del uso de estrategias de creación transmediática.

Así entonces, competencia narrativa es otro concepto necesario. El término competencia suele asociarse con el lingüista norteamericano Noam Chomsky, quien a su vez parte de conceptos preexistentes como la teoría de la computabilidad. Para él, la competencia es aquello que nos permite, a partir de unas reglas fijas, producir una infinidad de oraciones utilizando la propiedad llamada recursividad. Así, la competencia es la capacidad de partir de un principio finito para potenciar una realización al infinito. En la competencia narrativa subyacen todos los relatos posibles y sus lectores, en la medida en que involucra la capacidad de producir y recibir diversidad de relatos.

El valor de la narrativa permite la reconstrucción discursiva de los saberes, o sea, hacer narrativo un conocimiento, crear un correlato que permita organizar los conocimientos en torno a él. La narrativa está presente en los saberes discursivos, donde es un aspecto propio de las disciplinas. Una simple mirada a la psicología evolucionista expone que el relato de historias tiene un valor adaptativo para la especie, que a partir de las narraciones, los seres humanos nos hemos transmitido la experiencia individual, convirtiéndola en colectiva. En la narrativa están involucrados muchos factores. El interés cognitivo por las historias es innato; tal vez allí radique el hecho de que sea esta forma discursiva la que más fácil comprende la mente humana. La facultad de narrar ha sido empleada en todas las épocas para transmitir ideas y generar ideas comunes (Dutton, 2005).

Metodología. Una experiencia de transmediación

La siguiente propuesta se está llevando a cabo dentro de una investigación acerca de contenidos transmedia como estrategia para el desarrollo de competencias narrativas. El objetivo de esta campaña es contribuir al desarrollo de dichas competencias a través de la creación de contenidos alrededor de una propuesta común.

La experiencia parte de considerar inicialmente que la literatura pertenece a todos los pueblos. Elegir una historia como la de Gilgamesh, cuya procedencia es lejana y antigua no deja de ser una posibilidad legítima para cualquier cultura y tiempo. Ahora bien, extraña que esta obra plena de interés y valor humano siga siendo observada sólo como una reliquia, cuando de ella se podría extraer un hondo e interesante contenido para las generaciones actuales.

Realizar un ejercicio de transmediación a partir de ese relato sumerio, supone un reto mayúsculo para el equipo que lo asuma, pero las condiciones están dadas. Planteamos primero el objetivo central: se trata de crear un movimiento en torno a este relato, que lleve a despertar un interés por el conocimiento de la obra y a que se extienda la historia a través de las obras derivadas que se producirán.

Recientemente, como se mencionaba antes, algunos personajes de talla internacional debatían en la ciudad de Bogotá acerca de las posibilidades que la actual convergencia de medios y la proliferación de dispositivos mediáticos ponían en manos del público, y afirmaban que con unos pocos recursos se podía llegar a mover una estrategia transmedia. Y aunque recomendaban buscar historias “propias”, en un sentido regional, es claro que también lo universal es propio. Así, se dejó atrás otra propuesta donde la obra generativa era la tradición oral de un pueblo indígena de Colombia, tal vez porque en estricto sentido, lo deseable es que esa acción llegue a desarrollarse desde las colectividades propias, en este caso, los habitantes de la Guajira, en Colombia.

De tal modo, esta propuesta sobre Gilgamesh, la más antigua de las obras literarias conservada, se desarrolla como un experimento de diseño, para hacer ver y participar a una posible audiencia de la creación de obras derivadas. Contamos para ello con una estrategia preliminar, el lanzamiento de un audiolibro, que se hace pública para que desde ya, se integren a ella quienes encuentren la riqueza mencionada de esa epopeya.

El primer paso es definir los medios para poner en línea el audiolibro que en una forma ágil permite conocer el relato. Luego, se definirán los otros medios de creación de contenidos, diferenciando para ello las tecnologías de distribución, de los medios. Inicialmente se abrió el sitio web www.gilgamesh8.webnode.com.co para iniciar las extensiones del relato.

Para el diseño de esta experiencia, la iniciativa se soporta en el proyecto de investigación acerca de los contenidos transmedia para la formación de competencias narrativas que se desarrolla en la Funlam. Luego, nos apoyaremos en los grupos de estudiantes del curso Literatura Clásica, del programa de Comunicación Social.

Los temas fuertes de la historia sobre los que se hará la extensión del relato son: el poder, la muerte, la amistad, el valor y la aventura. Las obras derivadas serán poesía, cuento, comic, ilustración, etc.

Conclusiones

Intentando unas conclusiones previas, podemos afirmar que bajo el manto de la transmediación se guarda la transnarración. De modo que a partir de la realización de una experiencia investigativa en la línea de narrativas digitales, que condujo hasta el proyecto Transmediación, llega a plantearse un concepto aplicable al conjunto de prácticas de lectura y escritura en soportes digitales: la transnarración.

Llamamos transnarración al acto de narrar a través de estrategias transmediáticas. Es necesario destacar que el ejercicio narrativo continúa teniendo una relación directa con la narrativa textual.

Para hacer un contenido efectivamente transmediático en una experiencia de aula o en un grupo focalizado, los participantes deben pasar de la función de consumidores a la de productores. Aquí puede aplicarse cabalmente el concepto de prosumidor insinuado tempranamente por McLuhan y expuesto con claridad por Toffler (1980). En esta característica reside uno de los rasgos más interesantes de esta estrategia.

La transmediación implica una narrativa que sigue manteniendo vínculos con las formas tradicionales de la narrativa. Ejemplo de ello puede verse en los juegos de video inspirados en la literatura.

El crecimiento de las prácticas ciberculturales en el mundo actual está vinculado al surgimiento de un nuevo medio donde converge la cultura. Ese medio es el medio digital (Murray, 2012).

La transmediación puede ser vista como una estrategia productiva dentro de la cibercultura. En términos de Jenkins (2009), estrategia comunicativa presente en todas las épocas. Para nosotros, tiene una relación directa con otras prácticas, como la remediación (Bolter & Grusin, 1999) que define la forma como los diferentes medios se relacionan entre sí, especialmente en esta época en la que nuevos medios entran a participar, de modo que se enfrentan entre sí, llegando a generar apropiaciones y reactualizaciones.

Referencias

- Bolter, J. & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. Londres/Canmbridge: de MIT Press.
- Dutton, D. (2005). *Estética y psicología evolucionista*. En: *Artes, La revista*. No.9, volumen 5/enero-junio, 2005. Universidad de Antioquia, Facultad de Artes; p.74-87
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus (1972)
- Hoyos, J.J. (2003). *El arte y el oficio de narrar en el periodismo*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Jenkins, H. (2008). *Convergente culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Murray, J. (2012). *Inventing the medium. Principles of interaction design as a cultural practice*. Cambridge: MIT Press.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, Centro libros PAPF.
- Toeffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza & Janes Editores, Bogotá, Colombia.
- Vallejo, F. (1983). *Logoi: hacia una gramática del lenguaje literario*. México: F.C.E.
- Yourcenar, M. (1938). *El último amor del príncipe Genghi. Cuentos orientales*. Ediciones Gallimard.

Enseñanza del periodismo virtual: desafíos y criterios para la producción de contenidos para la web

Gabriel J. Lotero-Echeverri*

Resumen:

En este texto se presenta una reflexión sobre la experiencia del docente en la enseñanza del periodismo virtual. Se destaca que este campo de estudios exige una aproximación exploratoria, debido a que solamente tiene un acumulado de unos diez años. Se abordan los principales criterios que debe cumplir el periodismo virtual, tales como la hipertextualidad, la interactividad, la multimedialidad y la usabilidad. Finalmente, se destaca que los desafíos propios de la sociedad de la información renuevan el compromiso del profesional de la comunicación y el periodismo en la búsqueda de la verdad, del interés común y en la construcción de una ciudadanía global.

Palabras clave:

Ciberperiodismo, hipertextualidad, interactividad, multimedialidad, usabilidad, compromiso.

* Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. Grupo de Investigación Urbanitas. gabriel.loteroec@amigo.edu.co

Introducción: experiencia de enseñanza de Periodismo virtual

El Periodismo virtual, también conocido como ciberperiodismo, es un nuevo término para describir las transformaciones del oficio del periodismo hecho para la Internet. El periodismo virtual aprovecha el ciberespacio para todo el proceso de elaboración de textos, desde la investigación, la documentación y, principalmente, para la publicación de contenidos periodísticos pensados para un nuevo tipo de medio de comunicación, determinado por la transmedialidad, la convergencia de soportes (Scolari, 2008).

Periodismo Virtual es un curso obligatorio del área de Periodismo del programa de Comunicación Social de la Fundación Universitaria Luis Amigó, componente de formación profesional que permite al estudiante la aproximación a los géneros periodísticos, a la investigación, a la producción de prensa, al periodismo para la radio y la televisión, a la producción de contenidos para medios electrónicos y micromedios. El curso está pensado como un nivel de profundización en el proceso de formación en el campo periodístico de los estudiantes del Programa, porque está articulado con los cursos del área, tales como Introducción al Periodismo, Géneros Periodísticos, Producción de Prensa, Producción de Información Radial y Periodismo en Medios Alternativos.

La apropiación de herramientas teóricas y prácticas que plantea el curso es necesaria debido a que en esta nueva área de intervención del periodismo se aplican los desarrollos de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales se han popularizado desde finales de los años noventa y se han extendido a todos los sectores de la vida económica, social y cultural, desde los niveles locales, nacionales e internacionales, en un contexto de globalización económica y cultural. El curso permite revisar este proceso histórico de la consolidación de las TIC como referente en el campo de la comunicación, la cual se explica desde enfoques teóricos como el de la Sociedad de la Información, a partir de autores como Manuel Castells (1996).

El curso busca que los estudiantes comprendan que la producción de contenidos para la red debe concebirse desde nuevos modelos de comunicación, más horizontales y participativos, que reconozcan y habiliten a los usuarios como interlocutores activos y aprovechen herramientas interactivas propias de la Web 2.0, tales como los foros y los chats.

El curso está diseñado como una sala de prensa. Su enfoque práctico se va evidenciando, de manera sistemática, en la construcción y actualización permanente de un blog o sitio web en el cual cada estudiante va publicando sus textos, para aplicar los conceptos clave del periodismo virtual.

La intensificación de la innovación y de los intercambios

Actualmente, el oficio del periodismo debe afrontar desafíos que no existían hace poco tiempo, debido a que el ritmo de la innovación tecnológica ha llevado a que cada cinco años se renueven los artefactos que dominan la esfera mediática. Por lo tanto, los profesionales de la comunicación deben comprender y fomentar la apropiación de innovaciones acerca de las cuales no fueron formados cuando cursaban estudios universitarios.

Para hacerse una idea de este panorama, vale la pena recordar que la red social Facebook® surgió en 2005 y en 2007 publicó su versión en español. En octubre de 2012, llegó a los mil millones de usuarios en el mundo, de los cuales unos 600 millones son usuarios móviles. Mientras, en Colombia se cuentan cerca de 16 millones de usuarios registrados, siendo la red más extendida en este país.

Otro servicio en línea que se ha extendido es la red de microblogging Twitter®. En Colombia se ha posicionado como espacio público, en el cual se publican en tiempo real discursos políticos de unos 140 caracteres. A la fecha, los más influyentes en esta red, de acuerdo con sus seguidores, son: políticos del orden nacional, artistas, periodistas, medios de comunicación, escritores, entre otros.

A pesar de ser tan reciente, un proceso de comunicación estratégica actualmente debe gestionar el aprovechamiento de las redes sociales. Es así como las principales organizaciones hacen presencia en esta red social, incluyendo las empresas periodísticas.

Las redes sociales cuestionan los modelos de comunicación tradicionales y exigen la adquisición de competencias profesionales, las cuales, por ejemplo, se han materializado en la constante creación de nuevos perfiles laborales, tales como el *community manager*, que demandan una formación a lo largo de toda la vida a quienes quieran retrasar la obsolescencia.

Otra transformación importante viene dada por la hiperconectividad y la movilidad. Esta es posibilitada por dos inventos: los dispositivos móviles y las redes de última generación. En cuanto a los dispositivos móviles, los teléfonos inteligentes se posicionan de manera creciente. El término «inteligente» hace referencia a la capacidad de usarse como un computador de bolsillo.

En Colombia, cerca del 16 por ciento de los celulares vendidos en 2012 son inteligentes; se trata de un mercado emergente, que se encuentra entre los de mayor crecimiento, y que ya ha superado el medio millón de tabletas y celulares inteligentes, de acuerdo con datos de la consultora tecnológica Flurry Mobile (Disponible en: <http://blog.flurry.com/bid/94352/China-Knocks-Off-U-S-to-Become-Top-Smartphone-Tablet-Market>).

Para aprovechar las características de estos dispositivos, actualmente conviven la tercera generación de transmisión de voz y datos a través de telefonía móvil (3G); la cual permite transferir una llamada o una videollamada, descargar programas, enviar y recibir correos electrónicos y mensajería instantánea.

Recientemente, llega a Colombia la cuarta generación (4G), banda ancha móvil de acceso a Internet, para los portátiles con USB módems inalámbricos, teléfonos inteligentes, entre otros dispositivos. Estas redes proporcionan como ventajas la velocidad de transferencia de datos en Internet, superior a cualquier otro servicio existente en dispositivos móviles, servicios de T.V. IP, entre otras posibilidades de comunicación.

Las videollamadas son un servicio potenciado por la Web 3.0, basada en la movilidad. Esta innovación de comunicación simultánea, que integra audio y video, permite mantener una comunicación a dos o más personas situadas en lugares alejados, el intercambio de información como gráficos, imágenes, entre otras y abarata los costos de las llamadas. Este invento que a una generación anterior le podría haber parecido de ciencia ficción, llevará a que el teléfono fijo convencional sea próximamente un artículo de museo.

El proceso de convergencia tecnológica tiene como uno de sus representantes a las tabletas. Los dispositivos móviles, basados en tecnología táctil, tienen un uso cada vez más intuitivo, el cual es comprendido incluso por bebés y disfrutado también por los simios superiores.

Estos dispositivos, de creciente preferencia entre los consumidores, tienen en jaque al PC, quien ve cómo su mercado internacional tiende a reducirse. De manera que, cuando se empezaban a comprender las transformaciones de la lectura y la escritura basadas en el entorno del PC, comienza la migración hacia otra lógica.

Los dispositivos están pensados para la nube, que es otro invento de reciente creación que llega a transformar las dinámicas de trabajo. Los servicios de almacenamiento de información en la nube están disponibles desde cualquier dispositivo que se conecte a Internet y son diseñados para facilitar el intercambio de carpetas y archivos y el trabajo colaborativo en tiempo real. Las principales marcas ya incorporan servicios de esta naturaleza: como el Drive, Skydrive®, Dropbox®, entre otros, los cuales tienen versión gratuita y planes de suscripciones.

La transformación tecnológica plantea al mundo de las comunicaciones grandes interrogantes. ¿Cómo debe pensarse la producción de contenidos para la televisión digital, para televisores inteligentes, para consolas inalámbricas de eduentretenimiento, para discos de almacenamiento de alta definición?, ¿para públicos hiperconectados, para audiencias fragmentadas?

Ejemplo de estas nuevas posibilidades es el negocio de la venta de aplicaciones a través de tiendas en línea, que mueven millones de dólares en todo el mundo, que están a un clic de distancia y cuya barrera de acceso sería simplemente el idioma.

Este es uno de los campos en los cuales la región antioqueña podría ser competitiva, porque requiere solamente creatividad, talento y conocimiento, ya que al salir por banda ancha permite el acceso al mercado mundial sin importar el aislamiento geográfico, las precarias condiciones del transporte y la conexión con puertos.

Brecha digital: las oportunidades no son para todos y todas

Anteriormente, se ha destacado el ritmo acelerado de innovación tecnológica de la época actual, escenario en el cual es fundamental contar con capacidades que hagan posible el aprovechamiento de los nuevos recursos, así como de actitudes ante dichas transformaciones que inciden en los distintos escenarios de la vida cotidiana, desde el trabajo, el estudio, el ocio, los cuales ya pueden ser teletrabajo, estudio virtual, entretenimiento y relaciones interpersonales virtuales.

Pero en muchos lugares del mundo, la mayoría de los habitantes ni siquiera han hecho una llamada de teléfono.

Colombia, un país con unos 45 millones de habitantes, cuenta con 4 millones de suscriptores de planes de acceso a Internet: fijo y móvil (según datos del Ministerio Nacional de las TIC, en septiembre de 2012).

De acuerdo con el Observatorio para la Sociedad de la información en Latinoamérica y el Caribe (ECLAC, 2010), en el 2008, el 8.8% de los colombianos carecían de educación formal y solamente el 39,7% contaba con educación primaria (cinco años de escolarización).

Buena parte del aumento se debe al repunte de las conexiones a redes celulares. De los 4,04 millones de suscripciones, 1,48 millones fueron provistas por los operadores celulares. Las conexiones fijas son 2,56 millones; éstas pueden atender a todos los miembros de la familia, lo que permite hacerse una idea del número de usuarios de Internet en el país.

Lo anterior da cuenta de la concentración en la distribución de recursos y oportunidades que hacen de Colombia uno de los países con mayor desigualdad social del planeta (PNUD, 2010).

Sin embargo, además de considerar la importancia de la brecha de acceso, también se debe reconocer la existencia de una brecha de uso, que viene dada por las capacidades que tienen las personas para aprovechar adecuadamente el acceso a la información.

De acuerdo con un estudio de PISA de 2009, que hizo exámenes internacionales de lectura digital para jóvenes de 15 años de 16 países de la OECD y tres invitados -entre los cuales figura nuestro país-, Colombia obtiene las peores calificaciones (ver: <http://www.fecolper.com.co/nacionales/20313-colombia-en-analfabetismo-digital-cronico>).

Esta situación se puede correlacionar con los resultados que obtienen los estudiantes universitarios en las pruebas de Estado previas a su graduación, administradas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES); en estas pruebas el componente de lectura crítica presenta dificultades para muchas carreras, especialmente para las de educación y ciencias sociales (los resultados se pueden consultar en: <http://www.icfes.gov.co>).

Finalmente, en relación con la brecha de uso, sería necesario realizar un estudio que permita diagnosticar las capacidades de los profesionales de la comunicación y el periodismo para la lectura digital y para la producción de contenidos pensados para la web y la transmedialidad, más allá del uso de un computador como una máquina de escribir con botón de suprimir.

De acuerdo con un foro de periodismo virtual realizado por el Ministerio de las TIC en Bogotá, se presentan algunos datos que pueden ilustrar la necesidad de reciclaje, de la educación a lo largo de la vida para los profesionales de la comunicación:

70% de los periodistas latinoamericanos no domina las búsquedas de Google, el 90% no sabe usar un lector RSS o no ve su valor, el 95% sigue trabajando de forma aislada en un procesador de palabras y 60% usa YouTube

casi a diario, pero no para su trabajo. (Disponible en: <http://colombiatrespuntocero.wordpress.com/2012/10/26/asi-fue-el-foro-de-periodismo-digital-en-el-arranque-de-colombia-3-0/>)

Características del ciberperiodismo

“La aparición de una nueva generación de medios digitales interactivos, ya no basados en la lógica del *broadcasting* sino en un modelo comunicacional totalmente innovador fundado en las redes y la colaboración de los usuarios, está desafiando nuestro conocimiento sobre los viejos medios de comunicación de masas” (Scolari, 2008, p. 32)

En el entorno digital el periodismo virtual se caracteriza por la integración de herramientas interactivas, la multimedialidad y la hipertextualidad (Franco, 2008).

Si algo caracteriza al ciberperiodismo es la superación de un modelo unidireccional, al permitir distintos niveles de interacción a los usuarios, que ya no se conciben como consumidores sino también como productores de contenido.

Esta condición se refuerza gracias a la arquitectura hipertextual, la cual representa una nueva gramática, una nueva arquitectura de los textos, en la cual el orden de lectura ya no viene determinado por el escritor, quien simplemente diseña una propuesta que será recorrida en los itinerarios particulares que cada usuario defina, por lo cual, ya no es posible determinar una narrativa convencional única para todos los destinatarios, sino múltiples modelos para armar (a la manera clarividente de Cortázar y otros representantes de la imaginación literaria).

Lo cierto es los textos para la web se construyen con recursos de hipertextualidad interna y externa, que permiten entregarle a los usuarios interesados todos los insumos de la investigación periodística que estén enlazados. Esta condición permite también generar experiencias en el usuario que lo lleven a tener todo el archivo disponible sobre el seguimiento a un hecho de su interés a un solo clic.

En un entorno en el cual la competencia se encuentra a un clic, la marca será un factor decisivo y la fidelización también se potencia cuando los usuarios se encuentran ante experiencias multimediales, que de acuerdo con diferentes estudios (Canavilhas, 2007) logran usuarios satisfechos, que son cada vez más exigentes, que encuentran lo que buscan, porque la plataforma es usable, amigable y de actualización en tiempo real.

En este punto, se reconoce además que ya no se produce contenidos para grandes audiencias, sino para públicos cada vez mejor segmentados.

Es el prestigio asociado a la marca el que permite a las versiones digitales de los medios más tradicionales cobrar por el acceso a sus contenidos (tendencia que ya se observa en medios como *The New York Times* y *The Washington Post*).

De manera reciente, se han desarrollado investigaciones que se preguntan por las nuevas formas de lectura y escritura que responden mejor a las condiciones de las plataformas digitales y de los múltiples dispositivos y pantallas (ver, entre otros: Briggs, 2012; Canavilhas, 2007; Díaz-Noci, 2010; Potter, 2006).

No existen recetas mágicas, y es necesario estar atento a la permanente renovación de las reglas del juego.

Asumir los retos planteados, desde el buen periodismo de siempre

La tecnología puede deslumbrarnos así como los indígenas se maravillaban ante simples espejos por los cuales entregaban su valioso oro.

En el año 2005, Magee (2012) investigó cuáles eran las competencias profesionales más valoradas por los administradores de redacciones digitales y por comunicadores vinculados a las mismas. Vale la pena destacar que el conocimiento de nuevas tecnologías no es la más valorada. Entre las más destacadas se encuentran las competencias comunicativas y es también significativa la valoración que se otorga a las habilidades para aprender nuevas tecnologías.

Uno de los desafíos viene dado por la necesidad de comprender que se trata de un cambio cultural y no sólo del acceso a herramientas tecnológicas. Entonces, el ciberperiodismo debe entenderse en el marco de la cibercultura: “Hablar de cibercultura es tratar el tema de las técnicas (materiales e intelectuales), las prácticas, las actitudes, los modos de pensar y los valores que se han desarrollado conjuntamente con la aparición y crecimiento del ciberespacio” (Jaillier, 2011, p. 48).

En este contexto, el periodista digital debe comprender y ayudar a entender fenómenos propios de la época contemporánea que son catalizados por la sociedad red, por ejemplo, debe contar con las competencias ciudadanas, que le permitan leer de lo local a lo global; entender fenómenos de movilización social como el de los indignados, que son potenciados por las TIC.

Lo anterior no implica desconocer la importancia de contar con las competencias tecnológicas que el entorno requiere; en los planes de estudio se debe seguir trabajando en el dominio de herramientas.

Pero, si como se ha podido evidenciar, la tecnología cambia a un ritmo creciente, es más importante crear capacidades para aprender a aprender, basadas en competencias investigativas; lo cual permite reconocer que los cambios tecnológicos no nos eximen de la responsabilidad de lograr el buen periodismo de siempre: basado en la investigación, en el compromiso con la verdad y en la función social (Tejedor, 2007).

Consideraciones finales: Sobre la enseñanza del periodismo virtual

En agosto de 2012 se realizó la primera jornada iberoamericana sobre la enseñanza del ciberperiodismo en las facultades de comunicación, con la coordinación de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín y la participación de profesionales y facultades de comunicación de Latinoamérica y Colombia, incluyendo a la Luis Amigó de Medellín.

Las jornadas aprovecharon el ciberespacio, por lo cual los foros se realizaron de manera virtual y tan sólo hubo un encuentro final para la discusión, puesta en común y elaboración de una declaración conjunta.

En el texto de declaración conjunta que elaboramos se destacan las siguientes orientaciones para la enseñanza del periodismo virtual (o digital, o ciber, o electrónico...):

- a. Se considera importante la inclusión en los planes de estudio de comunicación o periodismo de uno o varios cursos específicos, de carácter obligatorio o electivo. Esta inclusión responde a la flexibilidad y a la renovación curricular, que son criterios de calidad y pertinencia.
- b. El desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales que demanda el ejercicio del periodismo virtual debe reconocerse como un eje transversal, al cual se aporta a lo largo de todo el plan de estudios y no solamente en un curso específico.
- c. Los currículos de periodismo virtual deben ocuparse de la tecnología, de la cultura y de lo conceptual.
- d. En el marco de estas competencias, se destaca el autoaprendizaje, posibilitado por las competencias investigativas, para la creación, selección y apropiación de conocimiento orientado a la solución de problemas.

Referencias

- Briggs, M. (2007). Journalism 2.0: How to survive and thrive a digital literacy guide for the information age. En: http://www.kcnn.org/resources/journalism_20_pdfs/
- Canavilhas, J. (2007). Webnoticia: propuesta de modelo periodístico para la WWW. Covilhã: LivrosLabCom.
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.

- Díaz-Noci, J. (nov/dic2010). Medios de comunicación en internet: algunas tendencias. *El profesional de la información*, Vol. 19 N° 6, 561-567. Recuperado de: Base de datos Fuente Académica: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=61291657&lang=es&site=ehost-live>
- ECLAC (2010). Observatorio para la Sociedad de la información en Latinoamérica y el Caribe. En: <http://websie.eclac.cl/scripts/broker.exe>
- Franco, G. (2008). *Cómo escribir para la Web*. Austin: Knight Center for Journalism. En: http://knightcenter.utexas.edu/Periodismo_20.pdf
- Jaillier, E. *Cibercultura y educación*. En: Sierra, Gloria (2011). *Me conecto... luego existo. De los efectos de la cibercultura en la subjetividad, la educación y la familia*. Medellín: Corporación Ser Especial. pp. 47-65.
- Magee, M. (2012). Los roles de los periodistas en las salas de redacción digitales. En: <http://www.mediosparalapaz.org/>
- PNUD. (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe*. Santiago, PNUD. En: <http://hdr.undp.org/en/reports/regionalreports/latinamericathecaribbean/RHDR-2010-RBLAC.pdf>
- Potter, D. (2006). *Manual de periodismo independiente*. Washington: News-Lab. En: <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/ebook-manual-de-periodismo-independiente>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Tejedor, S. (2007). *La enseñanza del ciberperiodismo: de la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística*. Sevilla: Comunicación Social.

Under 19: funambulistas del aprendizaje y la formación

Juan Luis Ángel Cardoño*

Introducción

La ponencia que se presenta a continuación recurre a la argumentación académica para presentar desde una perspectiva reflexiva, la condición que cotidianamente comparten estudiantes y docentes en esos encuentros periódicos denominados clases.

Esos encuentros repetidos permiten en el mejor de los casos, presentar y desarrollar las unidades temáticas que dan cuerpo al contenido de un curso pero a duras penas conocer a los sujetos que lo integran en otros aspectos diferentes a las características disciplinares sobre las que se forman. En otras palabras, se logran diferenciar los estudiantes buenos, regulares o malos.

* Maestría en Educación; Economista, Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó; miembro del grupo de Investigación Urbanitas de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad; Medellín juan.angelca@amigo.edu.co

Analógicamente piense el lector en el supuesto de ir a un restaurante cuya condición para salir del mismo sea “comerse en su totalidad” el plato servido a riesgo de obtener como sanción un plato igual que deberá ser consumido. Las probabilidades a las que nos enfrentamos pueden reducirse a dos:

- a- Al restaurante van comensales que devoran todo el plato pero ello no significa que éste sea bueno.
- b- Los comensales no entran al restaurante dada la condición previa descrita antes, lo que tampoco significa que el menú no tenga calidad y gusto.

En el proceso educativo definido específicamente por la realidad escolar se encuentran muchas similitudes con el ejemplo anterior: hay un “menú” del cual se puede escoger (programa) pero una vez definido éste el comensal-estudiante debe no solo probar sino consumir una cantidad de ingredientes que pugnan por ser el centro inevitable del sabor de cada platillo. Agréguese a esto un número indeterminado de chefs-docentes que también se esfuercen por satisfacer a sus visitantes a punta de buen sabor (¿se esfuercen por satisfacer?).

Es imperativo plantear la necesidad de conocer más allá de lo que los procesos repetidos (clases, exámenes, tareas y similares) permiten saber sobre los sujetos de formación y aprendizaje para establecer ambientes que dinamicen la construcción y desarrollo del conocimiento, porque se dinamizan y desarrollan los sujetos. Si evidenciamos tantos cambios tecnológicos, ¿por qué la educación parece estancada en la misma situación?

Aquí se argumenta a favor del diálogo de los sujetos (docentes y estudiantes) y a favor del tiempo para conocerse teniendo como pretexto un curso cualquiera, pues de todas formas tenemos una apuesta: “La realización del ser humano, el compromiso que sabemos cumplir”.

Planteamiento del Problema y Justificación

Deserción, bajo rendimiento académico, reprobación y repetición son elementos diacrónicos de la historia educativa de los estudiantes y de las instituciones educativas, aunque hasta hace muy poco una elevada tasa de deserción era sinónimo de rigor académico. Para entender tales “problemas” se ha recurrido a caracterizar distintas variables que, agrupadas (reunidas más bien) de alguna forma parecen describir “cómo se producen” pero no logran explicar POR QUÉ se producen. Es como si ante una situación cualquiera ésta se lograra describir a partir de un conjunto de ecuaciones pero no se tuviera el método para resolverlas.

Un proyecto de investigación desarrollado en la Funlam en el año 2012 indagaba sobre las causas de la deserción estudiantil y las posibilidades de disminuirla acudiendo al uso de tecnologías para la información y la comunicación, pero éste generó más preguntas que respuestas, en una demostración de la no linealidad de los factores comúnmente asociados a la situación. Lo que ocurría en un colegio público de la ciudad, ¿podría tener las mismas características en una institución de educación superior?

Las variables que explican el por qué un sujeto decide matricularse en un programa profesional son tan disímiles como lo son las razones para desencantarse del mismo. Sin lugar a dudas buena parte del preñamiento se produce por influencias familiares, o por condicionantes sociales (distinción) y finalmente por convicciones personales basadas en evaluaciones limitadas de capacidades y exigencias o, en el mejor de los casos, por filiaciones de amistad. El des-preñamiento es un proceso cruzado por muchos caminos y uno de ellos es la esquina (carrefour, dirían los galos) donde se encuentran estudiante y docente, figuras en muchos casos opuestas y aparentemente contradictorias que parecen representar el “no saber” y “el saber” más, cuando se pasa de un contexto de conocimiento general (colegio) a un contexto especializado (universidad).

La matriz escolar permanece intacta a cualquier nivel (primario, básico o superior) aunque ciertos aspectos parecen flexibilizarse en el nivel superior, ejemplo: no suena un timbre para el descanso, se cambia de aula para

cada curso, etc. Ahora, cuando se habla de matriz se hace referencia a un complejo conjunto de relaciones categóricas que permiten ver diferentes registros (léxico, somático, acústico, escópico) que provienen de la retórica como distintas modalidades (proxémica, cinética, enfática, fluxión) que derivan de la dramática (Mandoki, 2006) En otras palabras, en lo “escolar” (como en muchas situaciones cotidianas) hay una marcada influencia de las formas, los acentos, los flujos y la energía que se perciben, al tiempo que hay un vínculo con las palabras, los sentimientos, los ecos o sonidos y las visiones.

¿Es usted docente? Posiblemente tiene memoria de cuántas veces le ha preguntado sinceramente a sus estudiantes: ¿cómo amanecieron? Haga un inventario de palabras sutilmente amenazantes dirigidas al público buscando su atención, siga su examen y posiblemente llegará a una conclusión contradictoria: ¡Sí lo ha hecho! Pero es por “bien” de los estudiantes. ¿Le recuerda algo familiar? (Lo hago es por su bien... tal vez le escuchó decir a sus padres...)

En los procesos educativos el estudiante tiene que valer más que un ipresente! que se deriva del repaso de la lista de asistencia (todas las masacres siempre tienen una lista...) “se pasa lista como recurso panóptico-acústico que atestigüe sólo la presencia o control del tiempo día a día por la escuela y no la condición afectiva o intelectual de los alumnos en clase”(Mandoki, 2006).

En esta perspectiva, se hace imperativo trascender el escenario formal y disciplinar para potenciar el desarrollo de los sujetos como la base fundamental de la formación y desarrollo del conocimiento. De paso, es posible que sea necesario ampliar los tiempos, fortalecer los aprendizajes y experimentar con diversas situaciones donde el proceso en general reporte utilidad desde todas las actividades que se emprendan.

Objetivo

Conocer y analizar los diferentes contextos en los que la población estudiantil menor de 19 años experimenta su existencia cotidiana para entender su realidad académica concreta.

Referente teórico

En algunos países de América Latina el 84% de la población estudiantil matriculada termina el nivel primario, sin embargo en otros sólo logra terminar el 28%. Por su parte, la finalización de la secundaria muestra una situación compleja que estabiliza su tasa de finalización entre el 17% y el 81%. Estos datos que provienen del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2012), dan cuenta en términos cuantitativos de la situación que a nivel de abandono temprano de la escuela padecen muchas regiones.

Si bien la política nacional le apuesta a la cobertura y la generalización del acceso a la educación, ¿también lo hace en función de la apropiación de conocimiento? Si comparamos las actividades que los docentes proponen y los resultados que se obtienen a distintos niveles podrá notarse una brecha amplia (y creciente) a pesar de la existencia de diferentes apoyos y soportes tele-tecnológicos. La medición del desempeño académico está presente como indicador fundamental y casi siempre el nivel es bajo en las áreas más vulnerables, p.e: matemáticas. En Colombia más del 62% de los estudiantes se ubican en niveles intermedios de valoración (ICFES, 2012). Pero no se trata simplemente de “mirar” estudiantes, en realidad la situación abordada tiene que ver es con sujetos de carne y hueso que denominamos adolescentes y estos que nos interesan tienen entre otras condiciones un proceso de transformación profundo que incluye: desasimiento de la autoridad de los padres (adultos en general), búsqueda y deseo de la independencia económica, descubrimiento y vivencia de la sexualidad, inclinación a tomar riesgos al tiempo que su timidez le ordena exhibirse, la pérdida del amor lo sume en la depresión y se torna rebelde y poco sumiso; pelea pero no sabe contra qué... (Weissman, 2011)

Metodología

Lo que se busca literalmente es descubrir los aspectos específicos de un proceso de formación en los que el estudiante se siente cómodo porque experimenta placer; y tiene placer porque se mueve y aporta con capacidades que él controla, y que no encuentra la forma que sean reconocidas o valoradas; al tiempo que el docente descubre que existen “muchos caminos para llegar a Roma”.

Cuatro recursos se despliegan aquí:

1. El uso de los teléfonos celulares como cámaras de video para registrar y producir celumetrajes. Posibilidades audiovisuales de generar un texto o una producción académica.
2. La elaboración de cartografías básicas del recorrido residencia-universidad que permite mostrar a otros (p.e: el docente) la ubicación o contexto sociogeográfico de donde proviene cotidianamente el estudiante, al tiempo que establece referencias significativas (improntas, marcas, sitios) para su tránsito diario.
3. La escritura de aspectos personales importantes bajo el modelo de autobiografías cortas, que obliguen a destacar elementos significativos positivos y negativos de su existencia.
4. La construcción de historietas con referencia a los contenidos del curso (trabajo en equipos) que permite, bajo la referencia genérica de lo que constituye un cartoon, desarrollar el poder expresivo y comunicativo de los sujetos.

Resultados

Al final del proceso se contará con un inventario generoso de recursos que combinan aspectos individuales (íntimos) tratados de alguna forma expresiva (retórica) que se ubicará en función de elementos urbanos concretos (el barrio, la calle, la tienda, el bus, la esquina...), así como produc-

ciones que exigen enfrentar situaciones técnicas reales y que deconstruyen el paradigma de los nativos digitales por la vía de los celumetrajés. Aquí se espera siempre el más elevado acceso a la recursividad del trabajo colaborativo; finalmente, las historietas como recurso académico tienen sentido en dos terrenos adyacentes, ambos limitados: el tiempo y el espacio. El mecanismo implementado siempre será el uso de papel, pegante, marcadores y tijeras... es que hay que volver a experimentar el “corte y pegue” con mucho sentido. Todo ello en procura de mejorar sustancial y radicalmente las prácticas docentes y el desarrollo de iniciativas didácticas que se ocupen realmente del conocimiento porque se fijan en el interés de los sujetos.

Conclusiones

Durante la realización de un examen clásico (papel, silencio, preguntas, tiempo, escogencia... pastel, invalidación, etc.) lo que ocurrirá al final tal vez nunca se ha detenido a observarlo: algún(os) terminan antes y someten sus respuestas a una verificación final antes de dar el paso definitivo: entregar. Los más convencidos y seguros irán decididos hasta la mesa del docente y lo dejarán allí (¿ha notado cómo?), otros esperarán a que compañeros claves o referentes entreguen y de repente se producirá una avalancha de entregas y ¿todo acaba? No, uno que otro espera hasta el final, quiere todo el tiempo o pide un minuto más; su entrega puede estar acompañada de un suspiro, prueba de “se hizo lo que se pudo”.

Parece que buena parte de las pruebas diseñadas por los docentes no cumplen funciones formativas lógicas sino punitivas. La prueba no es para “aprobar” y por el contrario se alardea después con los resultados finales, a) de parte del docente: lo aprobó el 5%; b) de parte de los estudiantes: “yo soy el 5%” y su fama crecerá entre sus compañeros y entre los docentes.

Esto es lo más parecido al plato servido en el restaurante ficticio que mencionamos al inicio. Si la satisfacción se logra es por el grado de dificultad (algo opera pero no todo) el nivel de conocimiento tendrá sabor a ba-

tallas sangrientas y pírricas (lo que se trasnochó, todo lo que se estudió, la gastritis, etc.), estará empujando a la trampa (que puede ser memorizada) y siempre será un galardón del pasado.

Mario Bunge escribió alguna vez: “De todos los enemigos de la educación, uno de los peores es el pedagogo que asegura que el modo de enseñar es más importante que lo que se enseña.” (Bunge, 2006) Pues, lo siento ilustre amigo... ¡la forma de besar también enamora!

Referencias

- Aberastury, A. (1980). *La adolescencia normal*. Buenos Aires. Paidós.
- Bunge, M. (2009). *100 ideas. El libro para pensar y discutir en el café*. Buenos Aires. DeBolsillo.
- Dolto, F. (1992). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires. Atlántida.
- Efron, R. (1998). *Subjetividad y adolescencia*. En *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires. Losada.
- Gomes da Costa, A. (2000). *El educador tutor y la pedagogía de la presencia*. En: 5. TENTI FANFANI E. (comp.) *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires. Unicef/Losada.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. México. Siglo XXI editors.
- Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. (2012). En: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

Hipertexto y relatos interactivos: contribuciones desde la comunicación y las TIC a los procesos de enseñanza – aprendizaje de las competencias relacionadas con la escritura*

Edwin Andrés Sepúlveda Cardona**

Carlos Suárez Quiceno***

Resumen:

Esta publicación propone una reflexión desde la comunicación y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y desde el uso de herramientas de software utilizadas en un proceso de enseñanza–aprendizaje de las competencias relacionadas con la escritura; luego de los resultados de la investigación sobre el desarrollo de la escritura en el nivel universitario a partir del empleo de software para la construcción de relatos interactivos de la Fundación Universitaria Luis Amigó. La investigación, que se llevó a cabo durante once meses del 2010, fue de carácter exploratorio y con enfoque cualitativo e indagó sobre los procesos de mediación que ocurren en un grupo taller de estudiantes de Comunicación Social, desde el proceso de creación de escritura hasta su implementación en plataformas o sistemas operativos.

Palabras clave:

Enseñanza, aprendizaje, hipertexto, relatos interactivos, escritura, software.

* Artículo de reflexión del proyecto de investigación: "Mediación en la escritura a través de software para construcción de relatos interactivos". Trabajo realizado gracias a la financiación del Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam) en el marco de la X convocatoria de proyectos de investigación del año 2010.

** Comunicador Social de la Fundación Universitaria Luis Amigó, sede Medellín. Maestría en Educación con Mención en Ambientes Virtuales de Aprendizaje de la Universidad Bolivariana de Chile. Docente-Investigador del grupo Urbanitas de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad de la Funlam.

*** Sociólogo de la Universidad de Autónoma Latinoamericana, Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, magíster en Estética de la Universidad Nacional, sede Medellín. Profesor Catedrático de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente-Investigador del grupo Urbanitas de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad de la ;Funlam.

Introducción

El proyecto “Mediación en la escritura a través de software para construcción de relatos interactivos” tuvo como objetivo principal contribuir desde el campo de la comunicación, la educación y la cibercultura, a los procesos de fundamentación de la escritura por medio de la implementación de experiencias de escritura de narraciones interactivas.

Además, éste planteó promover el desarrollo de la escritura digital de carácter no lineal en el ámbito universitario; diseñar estrategias de apoyo para los procesos académicos en las asignaturas “Lecto y tecnoescritura”, del programa de Ingeniería de Sistemas, y “Redacción y Ortografía”, del programa de Comunicación Social, así como para otros cursos de enseñanza del lenguaje y la literatura que se impartan en la Universidad; crear desde un campo interdisciplinario, varios objetos virtuales que aporten a la didáctica de la lengua escrita y establecer elementos didácticos y metodológicos pertinentes para la integración de las herramientas de software en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las competencias relacionadas con la escritura.

A partir de la intervención de hipertextos, relatos interactivos y mediaciones en su formación, el objetivo de esta publicación es contribuir desde los referentes de mayor pertinencia del marco teórico del proyecto y desde el análisis de la información obtenida hasta los resultados del mismo. Aunado a la reflexión de la comunicación y las TIC a los procesos de enseñanza – aprendizaje de las competencias relacionadas con la escritura en los estudiantes de comunicación social.

Por otro lado, el grupo de investigación Urbanitas de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad de la Fundación Universitaria Luis Amigó - sede Medellín-, llevó a cabo la investigación durante los meses de febrero a diciembre de 2010 y se ejecutó en el marco de la X convocatoria institucional de proyectos de investigación.

El proyecto trata sobre la construcción de historias no lineales, los relatos interactivos o novelas visuales como un género que se desprende de los videojuegos y las aventuras conversacionales.

La investigación es de carácter exploratorio, en tanto se propuso implementar un recurso poco utilizado en la enseñanza de la escritura en el nivel de educación superior: la construcción de relatos interactivos a través de la mediación de software. Asimismo, porque creó una experiencia de escritura a partir de la que se evalúan los resultados en torno al proceso y los productos obtenidos. Presentó una metodología cercana a la Investigación Acción Participación, en la medida en que la propia observación de los sujetos sobre su proceso de adquisición de competencias dentro del proyecto sirvió para establecer los resultados de la intervención. Igualmente, retoma elementos del enfoque Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), desde el modelo de situación problema.

Para la ejecución del proyecto, se propuso la creación de un grupo taller de desarrollo de narraciones interactivas, a quienes se capacitó en aspectos de manejo de software y en elementos de redacción, escritura no lineal y construcción de relatos, para promover y acompañar el proceso de escritura. La intervención en el taller implica la exploración de varios paquetes de software, seleccionados por la idoneidad para servir como mediadores en el proceso de creación y construcción de relatos, tanto en las fases iniciales de invención, como en las finales de edición e integración.

Para la recolección de la información, se recurrió a registros en línea por medio de un sitio web donde se integró la información relacionada con el proyecto y donde cada estudiante consignó, en una especie de bitácora, sus impresiones sobre la actividad que fue desarrollando. Finalmente, la información se analizó por medio de las categorías construidas para tal fin.

Las principales fuentes utilizadas son los instrumentos de recopilación de información del proyecto *“Mediación en la escritura a través de software para construcción de relatos interactivos”*, así como el informe final de investigación. Del mismo modo, se recogen algunos elementos de los estudios de George Landow acerca del hipertexto; los aportes de Daniel Cassany sobre leer en la pantalla; y ciertas nociones sobre tecnología y lenguaje de Swadesh y Leroi - Gourhan. También son de suma importancia las experiencias de los trabajos de Scolari, Ong, Levy, entre otros, sobre sus desarrollos en materia de la escritura digital.

Antecedentes conceptuales y precisiones teóricas. Un acercamiento al concepto de las historias no lineales, el hipertexto y los relatos interactivos

Afternoon. A story, de Michael Joyce (1987); *Ulises* de James Joyce (1992); *Rayuela* (1963) y *la Vuelta al día en 80 mundos* de Julio Cortázar; y *Cent Mille Millions de Poèmes*, de Raymond Queneau (2007) son algunos antecedentes escritos de historias no lineales o de narraciones yuxtapuestas que son un referente literario, tanto como objeto de estudio dentro de la academia – con más entusiasmo en programas y facultades de comunicación social- o, sencillamente, como lecturas de entretenimiento.

De la misma manera, el cine se ha visto acogido por este tipo de narraciones: *Pulp Fiction* (Tarantino, 1994), *Memento* (Nolan, 2000), *Amores perros* (González Iñárritu, 2000), *21 gramos* (González Iñárritu, 2003), *Crash* (Haggis, 2004), *Sin city* (González y Miller, 2005), *Babel* (González Iñárritu, 2006) y *Slumdog Millionaire* (Danny Boyle, 2008), entre otras, son historias que se desarrollan con un hilo conductor no lineal.

Casi desde la aparición de las computadoras personales, a finales de los años 70 y principios de los 80, se había desarrollado un tipo de software de entretenimiento llamado Ficción Interactiva o Aventuras Conversacionales. Este género consistía básicamente en abordar un relato que se desplegaba en la pantalla e iba avanzando conforme el usuario digitaba órdenes en lenguaje natural. Este tipo de entretenimiento fue muy popular y llegó a convertirse en un hito dentro de la industria del software. Posteriormente, las exigencias del medio fueron haciendo necesaria la incorporación de imágenes y, paulatinamente, se fue imponiendo un formato gráfico-textual. Luego, surgieron las aventuras gráficas –como un subgénero de los videojuegos de aventura-. Finalmente, como un desarrollo paralelo, surgió el videojuego, más como una ruptura con los anteriores que como un desarrollo propio de ellos. No obstante, los videojuegos actuales tienen una filiación con aquellas otras aventuras descritas. En nuestra época, aún conviven todos estos géneros, y han aparecido otros, entre los que se puede contar las novelas visuales, muy populares en el Japón y otros países orientales.

Pero es Internet, como un medio de centralización de medios, el que ha posibilitado -además de la proliferación de historias no lineales en diferentes formatos- un espacio para la creación de software que facilite la interacción de historias no lineales y contenidos no convencionales. En Internet, del mismo modo, las lecturas de los navegantes del ciberespacio no se recorren habitualmente de forma lineal. Los estudiantes y navegantes saltan de texto en texto, de hipertexto en hipertexto, de hipermedia en hipermedia por la red, construyendo, incluso, hábitos no lineales de lectura. Al respecto, Cassany, en el capítulo *Leer en la pantalla* de su libro *Tras las líneas*, añade:

Surgen nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros (correo electrónico, conversación o chat, página o sitio), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros (teclado, coloquial) y formas lingüísticas. A partir de estas prácticas también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura. Se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades (Cassany, 2006, p. 173).

En los años 80 se desarrolló *Quills*, uno de los primeros programas diseñados para escribir juegos en lenguaje natural. Es aquí cuando aparecen también los sistemas de autoría o párseres para la construcción de juegos interactivos. La razón fue muy simple: si jugar era un divertimento para muchas personas, lo podía ser de igual manera la posibilidad de crear sus propios juegos.

En la actualidad, han surgido otro tipo de programas diseñados para asistir la escritura de relatos interactivos hipermediales. Tal es el caso de Ren'Py, un software que permite la construcción de relatos interactivos, denominado en inglés como: *Visual Novel Engine*. Éste es un motor libre y multiplataforma que permite crear juegos basados en historias como las novelas visuales que son historias para ordenador con opciones de palabras, imágenes, sonido y música, con una estructura lineal o no lineal.

Entre sus características para usuario-programador se encuentra la posibilidad de mostrar diálogos o pensamientos de personaje, elegir opciones de menú sin límite de longitud, mostrar y ocultar fotos e imágenes, realizar transiciones entre pantallas, insertar música, efectos de sonido y voces,

inserción de etiquetas, establecer variables y ramificar o enlazar el valor de las variables. Además, permite simulación de juegos soportando otros lenguajes de programación.

Para el usuario lector o jugador, el programa permite, entre otros:

Un menú principal que se muestra antes de empezar el juego; menú del juego que permite al usuario cargar, guardar, y ajustar preferencias; guardado automático del juego cada cierto tiempo; capacidad para seleccionar si el juego se visualiza en una ventana o en pantalla completa; capacidad independiente para cambiar el volumen de la música, efectos de sonido y de la voz; capacidad para saltarse texto, incluyendo la capacidad de saltarse solamente el texto leído; capacidad para avanzar texto automáticamente sin necesidad de tocar el teclado, capacidad para ocultar con texto, así el usuario puede ver las imágenes tras él; retornar, la capacidad de volver a un momento anterior y ver una escena previa (sitio Web oficial de la aplicación Ren´Py, s.f.).

De este modo, se puede observar que las posibilidades de interactividad son vastas tanto para un grupo interdisciplinario de autores, ilustradores y programadores como para el jugador, *per se*, del relato interactivo. Se deduce entonces que para la construcción de estos textos no lineales o relatos interactivos se necesita de competencias especiales en la construcción de textos de este estilo y estructura, porque el proceso es totalmente distinto al de una historia lineal.

Acá, el concepto de hipertexto se hace pertinente en la medida que se estrecha la relación entre textualidad y tecnología. Para comenzar, los hallazgos de George P. Landow sobre el hipertexto (2009), inician un estudio minucioso de los fenómenos comunicativos no lineales en la red. Landow en *Hipertexto 3.0* (2009) lo ubica como un fenómeno de la transformación del texto tradicional, evidente, por ejemplo, en el paso de la figura del lector pasivo a la de lector/escritor:

El hipertexto, como la teoría crítica contemporánea, reconfigura al autor – esto es, lo reescribe- de varias maneras evidentes. Primero, la figura del escritor en hipertexto se acerca a la del lector, aunque no se funda completamente en ella: las funciones del escritor y del lector se entrelazan más estrechamente que en cualquier otro momento. Esta transformación y cuasi fusión de los roles es el último paso de la convergencia entre dos

actividades antes muy diferenciadas. Aunque hoy se presume de que todos los que saben leer también saben escribir, no siempre ha sucedido así, y los historiadores de la lectura señalan que durante varios milenios mucha gente que sabía leer no podía siquiera escribir su nombre. Hoy en día, cuando consideramos la lectura y la escritura, seguramente las concebimos como procesos en serie o procedimientos realizados de forma intermitente por una misma persona: primero se lee, luego se escribe y se vuelve a leer. El hipertexto, que crea un lector activo, y hasta entrometido, contribuye a la conformación de esta convergencia entre ambas actividades; pero al hacerlo invade las prerrogativas de escritor, quitándole algunas para otorgárselas al lector (Landow, 2009, p. 167).

En este sentido, Landow explora el hipertexto desde las teorías literaria y social; los avances de software y la tecnología informática, desde la construcción e integración de las técnicas hipertextuales en diversos campos, han posibilitado reflexiones teóricas que enriquecen el conjunto de la teoría hipertextual desde el área de las humanidades, la cual lleva a una redefinición del mismo concepto de literatura. Los análisis de Landow engloban el desarrollo conceptual de hiper-texto, sus implicaciones en las teorías literarias que incluso modifican las implicaciones educativas y también aspectos sociales.

En suma, Landow ve en el hipertexto la posibilidad de romper con las restricciones que la forma impresa impone a la obra. Ruptura de linealidad, fragmentación, navegación, entre otros conceptos, son las posibilidades de un nuevo medio, y se ven acogidas en la forma hipertextual.

Sobre este hecho, Vannevar Bush (1945) ya advertía en tiempos de posguerra - como precursor del concepto de la World Wide Web - la labor y el papel del sujeto frente al de la máquina. Es tal vez la primera referencia histórica al concepto de hipertexto. Con *As we may think* se describe un primer sistema de información unido por enlaces asociativos. Este sistema, que lo denominó *Memex* (memoria extendida), se supone es la solución a la gestión de la vasta literatura científica. *Memex* permaneció en una idea quimérica y no se desarrolló, empero influyó categóricamente en el concepto de hipertexto e Internet.

Del mismo modo, Carlos Scolari (2008) muestra un amplio panorama de la comunicación digital iniciada desde los principios de la década de los 80 del siglo anterior. Compara la revolución digital con el impacto mismo de la Revolución Industrial y la creación de la imprenta. Scolari, plantea -igual que Landow- a un usuario interactivo denominado “prosumidor”¹ (productor + consumidor) que usa y lee diferentes nuevos medios desde entornos colaborativos descentralizados (Web 2.0, Internet 2.0, periodismo 2.0). Evidencia, así mismo, al hipertexto como un instrumento revolucionario – desde su obra *Hipermediaciones*.

Muchos descubrieron en estos sistemas un formidable instrumento educativo; otros revelaron interesantes conexiones entre la tecnología hipertextual, las teorías hermenéuticas y el posmodernismo [...] la masa de escritos sobre hipertextos alcanzó una cifra que superó holgadamente el más completo catálogo de los hipertextos entonces disponibles en el mercado (Scolari, 2008, p. 214).

Scolari, de igual modo, incluye en sus obras los temas de la democratización de la Internet y sus nuevas experiencias narrativas, la literatura hipertextual y la ficción interactiva y ahonda un poco más en la evolución del *monomedio* al *multimedio* y por supuesto de la hipermedia en el hipertexto:

El hipertexto siempre incluyó al hipermedia. Tanto en las reflexiones pioneras de Bush (2001) como en los trabajos de Engelbart (2001) y Nelson (1992a) el hipertexto estaba destinado a contener y enlazar no sólo documentos escritos sino también fotografías, gráficos, sonidos y representaciones tridimensionales (Nelson, 1992a, p. 219).

De esta manera, Scolari señala la evolución de las interfaces y la aparición de nuevos géneros y formatos en el aprendizaje y aplicación del hipertexto, que son las remodelaciones de los lenguajes de los viejos medios para un lector modelo acostumbrado | a las *inter-actividades* y las redes, o sea, un usuario experto en textualidades fragmentadas con gran capacidad de adaptación a los nuevos entornos.

¹ A propósito del término es importante revisar el trabajo de José Octavio Islas-Carmona (Doctor en Ciencias Sociales y Director de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic), entre otros), en el volumen once de la revista Palabra Clave de junio de 2008 el cual se titula: El prosumidor, el actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad.

Podría afirmarse que, simultáneamente, Nicholas Negroponte (1995) - con *Mundo digital* –, trata de posicionar el término tecnociencia, como uno de los primeros conceptos para entender un hipertexto, definido desde la informática como punto de conversión de átomos a bits por las posibilidades del PC, los medios, la Internet, las relaciones y por supuesto las multimedia. Asimismo, se interesa y traza un marco de estudio sobre la relación del hombre y la máquina, la movilidad en la era de la post-información y el hecho de filtrar los contenidos y programas a voluntad del consumidor. Así, esboza las cualidades mínimas del hipertexto para el lector/escritor:

La estructura del (hiper)texto se debe imaginar como un modelo molecular complejo. Se pueden reordenar los fragmentos de información, expandir las frases, y definir las palabras sobre la marcha [...] Estos vínculos los puede incorporar el autor en el momento de la «publicación» o, más adelante, el lector (Negroponte, 1995, p. 38).

Por otro lado, Pierre Levy (1995) con su icónico texto *¿Qué es lo virtual?* destaca sobremanera las aclaraciones de virtualidad en oposición a lo digital. De éstas y otras aportaciones teóricas cabe mencionar la *virtualización del texto* sobre la cual Levy comenta:

El lector de un libro o de un artículo impreso en papel se enfrenta a un objeto físico en el que se manifiesta íntegramente una determinada versión del texto. Puede, ciertamente, tomar notas en los márgenes, fotocopiar, cortar y pegar, entre un sinfín de posibilidades, pero el texto inicial está ahí, negro sobre blanco, completamente realizado. En la lectura en pantalla, esta presencia extensiva y previa a la lectura ha desaparecido. El soporte digital (disquete, disco duro magnético, disco óptico) no contiene un texto legible por el hombre sino una serie de códigos informáticos que, eventualmente, el ordenador traducirá en signos alfabéticos por medio de un dispositivo de visualización de datos. La pantalla aparece entonces como una pequeña ventana a partir de la que el lector explora una reserva potencial. Potencial y no virtual, pues el rastro digital y el programa de lectura predeterminan un conjunto de posibilidades que, si bien puede ser inmenso, no está por ello numéricamente agotado y lógicamente cerrado. Sin embargo, no es la cantidad lo que distingue lo posible de lo virtual; lo esencial está en otra parte: la informática, ya que no considera más que el soporte mecánico (material y programa), sino que sólo ofrece una combinatoria, aunque sea infinita,

pero nunca un campo problemático. La memorización digital es una potencialización, la visualización de datos, una realización (Levy, 1995, p. 38).

Sin embargo, en otros territorios propios para el estudio del hipertexto acerca de los parámetros y conceptos de usabilidad, acuñados por Nielsen, se delimita la necesidad de verificar los momentos de eficacia de los productos tanto en hardware y software, porque la producción de este tipo de medios no está alejada del comportamiento y la experiencia del usuario en la pantalla; de esta manera, Landow retoma a Nielsen e interpreta:

En <The art of Navigating throug hHypertext> Jakob Nielsen apunta la formulación usual de que <uno de los mayores problemas de aplicabilidad en lo que respecta al hipertexto es el riesgo de desorientación del usuario al navegar por el espacio informacional... Nielsen cree que <el auténtico hipertexto debería hacer sentir a los usuarios que pueden moverse libremente a través de la información conforme a sus propias necesidades> (Landow, 2009, p. 190).

En otras palabras, los aportes de usabilidad de los productos digitales, estipulados por Nielsen (2001) en *Designin web usability* intentan establecer parámetros de medición, eficacia percibida, interacción persona/computador, aplicabilidad, diseño, flexibilidad, consistencia, por enumerar algunos. En buena parte, la relevancia del trabajo de Nielsen es la sistematización de los errores y aciertos de los lectores de hipermedias e hipertextos en lugares específicos como las compañías de software, las agencias de publicidad y las instituciones educativas. Particularmente, Nielsen al respecto precisa que:

La mayoría de los formatos más habituales en los medios morirán y serán reemplazados por un medio integrado en Web en los próximos cinco años. El legado de los medios no puede sobrevivir porque el paisaje de los actuales medios es un artefacto de la tecnología hardware subyacente. Como quiera que la experiencia del usuario es dictada por las limitaciones de hardware, podemos apostar con seguridad que algo mejor sucederá una vez que estas limitaciones desaparezcan (Nielsen, 2001, p. 45).

En síntesis, hasta ahora, el panorama de los hitos del hipertexto demuestra un paisaje de signos, significados y significaciones categorizado por las intervenciones y los objetos de estudio de las diferentes disciplinas. Muchos encuentros donde convergen, aparentemente sin conexión alguna, las teorías de la literatura, el hipertexto informático, usabilidad del software y hardware.

Queda descubierto que los estudios sobre la no secuencialidad de los textos y la hipertextualidad permite abordajes literarios, semióticos, filosóficos, tecnológicos y operativos, que incluso emergen de los estudios paradigmáticos sobre la materia.

Las postulaciones - desde muchos campos del saber- justifica, entonces, la pertinencia de un proyecto sobre la escritura de textos y relatos interactivos y sus mediaciones con programas informáticos.

Correlaciones teóricas: tecnología y lenguaje

Un estudio célebre sobre la escritura y la oralidad elaborado por Walter Ong, aporta un concepto clave para entender la especificidad de la escritura y las fases de su desarrollo. Ong elaboró un enfoque en el que la escritura es entendida como una tecnología sobre la palabra. La escritura toma el camino de las tecnologías: a cada avance de los medios, corresponde un cambio en la expresión.

Asimismo, una de las hipótesis más interesantes acerca de cómo nuestra especie llegó a la adquisición del lenguaje y al dominio de la escritura, es la del lingüista Maurice Swadesh (1966), quien se ha destacado, sobre todo, por el desarrollo de métodos para la alfabetización de adultos. Con notable inteligencia plantea una relación entre el desarrollo de la técnica y el origen del lenguaje, cuestión esta última que los demás lingüistas se resistían a tratar debido a la falta de evidencias para su estudio. Si bien Swadesh reconoce que las lenguas no pudieron dejar rastros de sí mismas antes de la escritura, pero establece que otros fenómenos típicamente humanos, como el empleo de herramientas, sí arrojan luz al respecto.

Infiere que si hace casi dos millones de años el hombre, que antes usaba palos y piedras sin haber adquirido las técnicas para conformarlos, aprendió a partir una piedra golpeándola con otra para obtener aristas cortantes, entonces, también aquellos homínidos ancestrales estuvieron en la capacidad de producir gritos instintivos y después aprendieron a usarlos con intención comunicativa. Aquí está el amanecer del lenguaje: la edad eoglótica.

De algún modo el desarrollo del lenguaje tuvo que ser semejante al de la capacidad de fabricar y utilizar los implementos. Sin poder comprobar los períodos detalladamente, es correcto pensar en grandes etapas del desarrollo, y bien podríamos hablar de un paleoglótico, quizá hasta con divisiones en inferior, medio y superior, así como de un neoglótico. Siguiendo la analogía, se podría añadir al idioma hablado la etapa de la escritura, con lo que habría comenzado entonces la edad gráfica. Más tarde hubieron de venir los períodos mecánico -o sea de la tipografía y la máquina de escribir-, luego el eléctrico -con el telégrafo y otros aparatos-, y, por fin el electrónico (Swadesh, 1966, pp. 15-16).

En sus inicios, este proceso de creación lingüística derivó paulatinamente en la conformación de protolenguas que llegaron a adquirir el grado de lenguas complejas y a dispersarse, junto con los grupos humanos que las fueron puliendo, como si se tratara de sus herramientas de sílex. De este modo, transcurre una primera etapa del lenguaje, llamada edad oral, en la que todavía el grafismo no interviene como elemento comunicativo. Habrá que esperar casi hasta el año 35.000 para que aparezcan las primeras manifestaciones del grafismo que anunciarán la edad gráfica del lenguaje.

Esta etapa tendrá, del mismo modo, su desarrollo ligado a la técnica, desarrollo no siempre lineal ni único, que nos llevará a la invención de las formas de escritura que empleamos hoy.

Esta hipótesis de la técnica y el lenguaje coincide en gran medida con las observaciones de uno de los más grandes estudiosos de los procesos técnicos y de la paleontología: el francés André Leroi- Gourhan, quien en su obra *El gesto y la palabra* (1968) realiza una de las más brillantes exposiciones que pueda encontrarse acerca del desarrollo del grafismo. Su análisis sobre el desarrollo de la escritura parte de la hipótesis de que ésta se desarrolló a partir de los mitogramas, narración de mitos, donde los signos son las claves de un contexto oral irremediablemente perdido, y en consecuencia su origen debe buscarse a partir de la expresión abstracta y no de la figuración.

Dice Leroi-Gourhan que la escritura es un sistema que permite a la sociedad la fijación del pensamiento, que en su origen está emparentada con el grafismo y el arte, siendo producto exclusivo de las sociedades agrícolas donde se ha efectuado una normalización, entiéndase domesticación, del espacio y del tiempo que se refleja en una linealización y comprensión del pensamiento.

Entre lo más revelador de sus apreciaciones se encuentra el señalamiento de que el desarrollo de la escritura no parte del pictograma, relato figurativo a partir de escenas; sino del mitograma, expresión abstracta, hasta llegar a la linealización del pensamiento por medio de la subordinación completa del grafismo al lenguaje hablado. Al mismo tiempo, se llega a la fonetización del grafismo, despojándolo de su contenido ideográfico.

Añade Gourhan que esta subordinación de la expresión gráfica al lenguaje oral limita la capacidad reflexiva del ser humano, aunque no la inmoviliza, pues los signos de la escritura todavía dejan la posibilidad al lector de construir su propia imagen y realizar el esfuerzo propio que implica la decodificación de los signos. No obstante, el desarrollo de las técnicas audiovisuales plantea el peligro de inmovilizar finalmente ese campo reflexivo. En este punto, vale la pena anotar que son precisamente las tecnologías multimediáticas que vemos surgir en la actualidad, las que tal vez hagan posible que estas hipótesis puedan comprobarse.

El análisis de Leroi-Gourhan arroja varias consideraciones muy interesantes: por una parte, en ciertos pasajes coincide con Swadesh al resaltar que el útil o herramienta se encaminó hacia la máquina, mientras que la palabra lo hizo hacia la escritura. Por otra, aunque la escritura derivó más del arte que del lenguaje, terminó subordinada al lenguaje oral; y la capacidad reflexiva del intérprete disminuyó en la medida en que los signos representan valores fonéticos. Así, el paso a las escrituras fonéticas significó una renuncia en el campo reflexivo, una pérdida de expresión frente a una ganancia de precisión.

No obstante, es necesario recordar que entre los sistemas de escritura más notables se encuentran los ideográficos, como el empleado en la escritura china. No sólo porque podemos considerar que en cuanto a la técnica sean los más antiguos, tanto en el campo filogenético como ontogenético, sino porque presentan un dinamismo tan amplio que su grado de expresión todavía recupera lo que fuera la antigua relación entre arte y escritura.

La subordinación del grafismo a lo fonético no ha sido total, en la transmisión de los mensajes escritos sigue conservándose una enorme porción de expresión y figuración, funciones que se amplían actualmente en la me-

dida en que las nuevas tecnologías han recurrido ampliamente al signo icónico y a las interfaces gráficas. Sobre este aspecto, vale la pena considerar que en los últimos años, la sociedad se encamina hacia un resurgimiento de la ideografía y la pictografía por medio del uso intensivo de estas interfaces gráficas en las máquinas digitales. Se evidencia entonces, la necesidad de recurrir a estas técnicas para interactuar con los entornos virtuales, con el mundo de sílice.

En resumen, los cambios que actualmente se presentan en la técnica siguen paralelos a los cambios en el lenguaje. Cada nuevo elemento, herramienta o tecnología condicionará de alguna forma la dinámica individual y social humana. De hecho, la suma y relación de todos ellos en cada época, marca un horizonte en la vida misma.

Con mucha probabilidad, en unos años más, cuando la mayor parte de la humanidad se convierta al sílice, en cuanto usuaria de las máquinas digitales, y se interconecte a grandes velocidades, su interacción con los signos gráficos trascenderá el fonetismo para ahondarse en lo que ya teóricos como Pierre Lévy (1991) han llamado ideografía dinámica, una nueva forma de comunicación creada para los entornos virtuales, que ya avizoramos en algunas formas como la infografía y la *world wide web*:

Pela primeira vez na história, a informática contemporânea autoriza a concepção de uma escrita dinâmica, cujos símbolos serão portadores de memória e capacidade de reação autônomas. Os caracteres dessa escrita não significarão apenas por sua forma ou disposição, mas também por seus movimentos e metamorfoses. Trata-se de algo bem diferente do hipertexto ou da multimídia interactiva, que se satisfazem em mobilizar e dispor os antigos modos de representação que são o alfabeto e a imagem gravada. Com a ideografia dinâmica, visamos a uma linguagem que seria inimaginável antes do desenvolvimento da microinformática convival; uma linguagem intrinsecamente ligada às capacidades de memória e interação dos computadores contemporâneos, que só alcançará sua plena dimensão na futura rede digital integrada de banda larga (Levy, 1991, p. 17)².

² Traducción del equipo de investigación: "Por primera vez en la historia, la informática contemporánea autoriza la concepción de una escritura dinámica, cuyos símbolos serían portadores de una memoria y de una capacidad de reacción autónomas. Los caracteres de esta escritura no significarían solamente por su forma o su disposición, sino también por sus movimientos y sus metamorfosis. Se trata pues de una cosa muy diferente del hipertexto o del multimedia interactivo, que se limita a movilizar y poner en red los antiguos modos de representación que son el alfabeto y la imagen grabada. Con la ideografía dinámica llegamos a un lenguaje que sería inimaginable antes del desarrollo de la microinformática; un lenguaje intrínsecamente ligado a las capacidades de memoria e interacción de los computadores modernos, que sólo alcanzará su plena dimensión en la futura red digital integrada de banda ancha".

Discusión y conclusiones

De cara a la evolución de la escritura digital, no es arriesgado plantear que la hipertextualidad es una competencia más que se exige al escritor contemporáneo. En este aspecto, es de suponer que este componente pasa de ser un atractivo para los lectores a una condición de la escritura. Desarrollar esta competencia es un buen modo de formar a los estudiantes actuales.

En todas las etapas ha existido la función hipertextual, aunque sólo a partir de la última se libera esta posibilidad con una mayor potencia, al punto de caracterizar en gran medida la producción actual de textos. De hecho, esta condición no se refleja sólo en la lectura como ejercicio de recepción del texto, sino que interviene de manera crucial en la producción, pues implica una manipulación sumamente plástica del texto en su fase de producción. O sea, la hipertextualidad muchas veces está presente con más fuerza en el momento de escribir que en el de leer. Esto lo sabe muy bien todo aquel que escribió antes de la masificación de los computadores y el subsiguiente empleo de las diferentes generaciones de procesadores de texto. En este sentido, podría hacerse una provechosa arqueología de los modos prácticos de la escritura. Frente a ello surgen entresijos como: ¿cambia la propia narrativa al usar los medios digitales? ¿La lectura se hace sustancialmente diferente?

Es claro que desde la irrupción de los computadores en la vida cotidiana, la forma de escribir y leer viene cambiando. Se ha pasado de lo que algunos llaman las escrituras moleculares o pre-electrónicas a la escritura digital. Este cambio se hace aún más sensible cuando de nuevos géneros literarios se trata. Si bien todavía no emerge una producción masiva y clara de arte literario multimedial o hipertextual, sí es cierto que una porción significativa de los textos actuales posee la condición de ser hipertextual, y que es pertinente indagar acerca de las posibilidades que este medio ofrece.

Al respecto, en el ensayo *Mi cocina letrada*, Daniel Cassany (2008), este reclama para sí el estatus de escritor aunque sus obras no pertenezcan al campo de la literatura, dado que es necesario seguir preguntándose acerca de la idoneidad de las experiencias de creación de textos narrativos para el desarrollo de la escritura en el nivel de educación superior, sobre todo, cuando entendemos la necesaria relación que existe entre las disciplinas científicas y sus formas discursivas. Aún más, la escritura literaria y la escritura científica no son diametralmente opuestas, al contrario, tienen claros puntos de encuentro.

A modo de conclusión, el ejercicio de la escritura discurre por diversos niveles, los mismos que los lingüistas consideran básicos en el estudio del lenguaje: fonético, sintáctico, semántico, pragmático. En muchas ocasiones los cursos de redacción en la universidad se quedan en una visión reduccionista de la escritura en la que la ortografía y la gramática ocupan el lugar central, o bien se convierten en una suma de actividades sin una estructura coherente. Estas prácticas dejan intacta, cuando no frustrada, la capacidad creadora de los estudiantes. En otras palabras, no logran fundamentar el dominio de las competencias necesarias para un buen ejercicio de la escritura.

De igual manera, el concepto de escritura se ha visto modificado por el uso de los medios digitales. Las posibilidades de edición, de transformación, vinculación y reproducción de las obras, nos están llevando hacia nuevos espacios de creación escrita. Por ello, la propuesta trató además de partir de una especie de situación problema generada por el propósito explícito de crear objetos virtuales con las características de un juego dentro de un campo o temática específico, motivo por el cual los participantes se vieron ante la necesidad de resolver esta situación por medio de propuestas creativas.

Lo siguiente recopila algunas opiniones de los participantes de la investigación, luego del análisis en los instrumentos de recolección de información, tanto en la prueba de entrada como de salida:

Categoría	Opinión
Empleo de programas	“Los programas facilitaron el buen desarrollo del relato porque generaban cierto orden, coherencia y linealidad de la historia. Considero que el uso de los programas fue apropiado para la construcción del relato en toda su etapa”.
Relación — vínculos con la escritura	“Tengo más confianza para escribir y desarrollar ideas narrativas, descriptivas y poéticas; surge la necesidad de seguir escribiendo y creando historias pero digitales e interactivas que esto que se está viendo y verá”. “Mi relación con la escritura ahora es mucho más estrecha, disfruto más escribir”.
Relevancia de un taller de relatos interactivos en el ámbito universitario para programas de pregrado	“Creo que es importante porque desde temprano deben construirse ideas que estén involucradas con las nuevas tecnologías, es como unir el recuerdo y el legado de los escritores con ideas propias pero que se acomodan a lo que ya está imperando: “la cultura digital”. Además, porque qué sería de un estudiante que está en proceso de aprendizaje si no construye desde sus conocimientos previos ideas y proyectos que le sirvan para él y para los que tiene a su alrededor”. “La importancia del taller es vital en el ámbito universitario, pues desarrolla más competencias como la creatividad, el ritmo y la fluidez a la hora de crear un texto, utilizando diferentes herramientas que ayuden y posibiliten mucho más esta labor. Todo esto es a modo de preparación para el momento donde tengamos que enfrentarnos a un ámbito profesional”. “Sería de gran ayuda un taller de relatos interactivos en el ámbito universitario, ya que por medio de este se podría acceder de una manera más amable a lecturas de interés, pues sabemos que el relato interactivo cuenta con una demanda versátil y puede adaptarse tanto a un texto científico como a un tema del común o cualquier cuento o novela”. “Considero que es importante porque motiva a los estudiantes al fortalecimiento de acciones elementales para la vida y desarrollo profesional, como lo es la lectura y la escritura. Actualmente, los estudiantes responden con mayor facilidad aquello que emplee elementos técnicos, interactivos y visuales; los apropian y comprenden con más gusto a diferencia de un texto plano, lineal y meramente textual”.

Bitácora	“Luego de haber planteado la situación-problema, descargué SEO Note y comencé a explorarlo poco a poco. Mientras tanto iba pensando en cómo darle más forma a mi historia, pensando en problemas con sus posibles soluciones, además pensaba en varios finales para hacer la historia más interactiva. El manejo del software de SEO Note se me facilitó mucho, el único inconveniente que noté al principio es que no corrige la ortografía, pero eso lo tomé como un reto como escritora. Al finalizar de escribir lo que llevo adelantado de la historia copié y pegué el texto a Word para asegurarme de que no existieran errores ortográficos. Me llevé una buena sorpresa porque los errores no eran más que dejar el debido espacio entre una coma y la palabra siguiente. Hasta ahora, como avance tengo un perfil de los dos personajes de la historia, el comienzo y dos posibles desenlaces. Sin embargo, quiero hacer de la historia algo más interactivo, por eso estoy pensando en posibles situaciones dentro de la historia para que los personajes decidan, y que dependiendo del camino que tomen se presente un final. A modo de reflexión el ejercicio ha sido totalmente enriquecedor para mí, siento que es una manera didáctica e interesante para poder aprender a hacer este tipo de relatos”.
----------	---

Fuente: instrumentos de recopilación de información del Taller de Relatos interactivos

Al unísono, se puede concluir que el software puede constituir en sí mismo una herramienta y un signo, por cuanto se integra al manejo del lenguaje mismo. Vigotsky comenta cómo el desarrollo de la escritura en los niños, en cuanto a su capacidad expresiva, se ve limitada por el manejo mismo del código: *“El lenguaje escrito le resulta más difícil porque tiene sus propias leyes, con frecuencia diferentes a las del lenguaje hablado, y el niño no domina aún bien estas leyes”* (Vigotsky, 2001, p. 53).

Esta observación adquiere significado en la medida en que el uso de interfases digitales constituye una especie de código que debe ser asumido e incorporado. Una vez que el software llegue a ser transparente, se asimilaría a la categoría de signo, entraría a ser parte del lenguaje. El marco referencial abarca, entonces, una mirada acerca del desarrollo de la escritura y los cambios que se perfilan alrededor del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Otros:

1. A la par que avanza el desarrollo técnico, el lenguaje y la escritura se modifican y adoptan nuevas formas expresivas. Así, es posible establecer, de la manera en que lo señalan algunos lingüistas, una etapa gráfica, la de los manuscritos; otra mecánica que correspondería a la imprenta; la eléctrica, con la irrupción del telégrafo y el teléfono, y finalmente, una electrónica con el advenimiento de las máquinas digitales.
2. En todas las etapas ha existido la función hipertextual, aunque sólo a partir de la última se libera esta posibilidad con una mayor potencia, al punto de caracterizar en gran medida la producción actual de textos. De hecho, esta condición no se refleja sólo en la lectura como ejercicio de recepción del texto, sino que interviene de manera crucial en la producción, pues implica una manipulación sumamente plástica del texto en su fase de producción. O sea, la hipertextualidad muchas veces está presente con más fuerza en el momento de escribir que en el de leer. Esto lo sabe muy bien todo aquel que escribió antes de la masificación de los computadores y el subsiguiente empleo de las diferentes generaciones de procesadores de texto. En este sentido, podría hacerse una provechosa arqueología de los modos prácticos de la escritura.
3. El desarrollo de la tecnología de la escritura -como fundamento de la transmisión del conocimiento y el saber en las relaciones sociales- permitió a los individuos la creación de técnicas singulares para los distintos formatos escritos, visuales y audiovisuales*.

Es el auge y la consolidación de Internet, visto como un medio que integra los medios tradicionales, el que permitió el desarrollo de nuevos formatos, técnicas y códigos para la escritura de productos de texto. Reconfigura las habilidades y el papel de autor/escritor, del medio mismo, las mediaciones, y al usuario/consumidor.

* Tal fenómeno, descrito en una mirada retrospectiva por Peter Burke y Asa Briggs (2002) en *De Gutenberg a Internet*, aborda a los diferentes medios de comunicación- como en un paneo- a partir de los hechos históricos de cada uno, los modos de operación y los consumos culturales.

Referencias

- Argüello, R. (2006). *La competencia narrativa. En: La muerte del relato metafísico*. 3ra ed. Bogotá: ambrosía editores. p. 25-41
- Attali, J. (1992). Objetos nómadas. Milenio. 2da ed. Barcelona: Seix Barral. p. 67-90.
- Bush, V. (1945). As we may think. *AtlantibicMontly. Volume* (176), 101-108.
- Briggs, A. & Bruke, P. (2005). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Calvino, Í. (1994). El libro, los libros. (Palabras pronunciadas con ocasión de la Feria del Libro de Buenos Aires en abril de 1984) . En: LEER y re-leer. No.8 –Departamento de Bibliotecas. Universidad de Antioquia.
- Canclini, N. (2007). Lectores, espectadores e internautas. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2008). Mi cocina letrada. *El malpensante. Volumen* (84), 39-45.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. & Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. CEE Participación educativa (9), 53-71.
- Leroi - Gourhan, A. (1965). *El gesto y la palabra*. Caracas: Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. (trad. Felipe Carrera D. de la edición francesa de 1965).
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. México: FCE.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Levy, P. (1995). *¿Qué es lo virtual?*. Barcelona: Paidós (ed. orig.: Qu'est-ce que le virtual? por Éditions de la Découverte, París).
- Nielsen, J. (2001). *Designing Web Usability*, Indianápolis: New Riders (es. Cast. Usabilidad. Diseño de sitios web, Marid: Prentice Hall).

- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B (ed. orig.: Being Digital, nueva York, VintageBooks).
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Swadesh, M. (1966). *El lenguaje y la vida humana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vigotsky, L. (2001) *La creación literaria en la edad escolar*. En: La imaginación y el arte en la infancia. México: ediciones Coyoacan. 71-85.

Cibergrafía

- Peirce, C. (1894) “¿Qué es un signo?” Recuperado el 20 de noviembre de 2010 en: <http://www.unav.es/gep/Signo.html>
- Rodríguez, J. (2008). “Présteme un libro electrónico por favor”. *Los futuros del libro*. Recuperado el 28 de noviembre de 2010 en: <http://www.madrimasd.org/blogs/futurosdelibro/2008/12/03/108522>
- Scolari, C. (2010). “Evolución y diseño de las interfaces de lecto-escritura: del papiro al iPad”. Recuperado el 23 de junio de 2010 en: [http://kosmopolis.pbworks.com/Sessi%C3%B3n+A+Evoluci%C3%B3n+y+dise%C3%B1o+de+las+interfaces+de+lecto-escritura%A+del+papiro+al+iPad](http://kosmopolis.pbworks.com/Sessi%C3%B3n+A+Evoluci%C3%B3n+y+dise%C3%B1o+de+las+interfaces+de+lecto-escritura+A+del+papiro+al+iPad)
- Web Oficial De Ren´Py. “Software para construcción de relatos interactivos hipermediales”. Recuperado el 13 de marzo de 2010 en: http://www.renpy.org/wiki/renpy/Home_Page
- Web Del Proyecto. “Mediación en la escritura a través del empleo de software para la construcción de relatos interactivos”. Recuperado el 2 de mayo de 2010 en: <http://relatosinteractivos.webnode.es>

La sociedad del conocimiento: ¿democratización de la información?

Lina María González Correa*

Introducción

La sociedad del conocimiento hace referencia a un modelo de desarrollo económico basado en la evolución de las Tecnologías de la Información, que en la actualidad está determinando cambios sociales, culturales, políticos y económicos.

El cambio de la sociedad industrial a la post-industrial trae consigo cambios fundamentales en materia económica. La evolución tecnológica ha supuesto variaciones en el sistema económico mundial, que afectan, de manera directa a las sociedades.

Bell introdujo la noción de la «sociedad de información» en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, publicado por primera vez en 1973. En él formula “que el eje principal de ésta será el conocimiento

* Doctoranda en Comunicación. Docente investigadora Fundación Universitaria Luis Amigó. Grupo de Investigación Urbanitas. Medellín, Colombia. lina.gonzalezco@amigo.edu.co

teórico y advierte que los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información, donde las ideologías resultarían sobrando” (Bell, 1991, p. 12).

El cambio en los sistemas de producción tradicionales hacia el recurso intelectual y la producción de conocimiento, sumado a los vertiginosos avances en materia tecnológica, producen una transformación en la manera tradicional de establecer procesos de comunicación.

En principio, la sociedad del conocimiento “responde a una demanda diversa, intelectual y social. Reconoce que los problemas son transversales, transnacionales, multidimensionales y transdisciplinarios. Heterogeneidad, inclusión y articulación de nuevas prácticas, Su interés excede el ámbito académico. El Conocimiento se difunde a través de la sociedad”. (Bell, 2008, p. 54)

Conocimiento, que para ser difundido en este ámbito, requiere del uso de las herramientas tecnológicas y de alfabetización en lo digital.

Si bien la evolución de las TIC ha abierto infinidad de posibilidades en la circulación de conocimiento, no hay que perder de vista que a pesar de ello las posibilidades no aseguran su acceso.

El objetivo del presente texto es determinar de qué manera la Sociedad del Conocimiento ha democratizado el conocimiento en Colombia.

Planteamiento del problema y justificación

En principio, la sociedad del conocimiento “responde a una demanda diversa, intelectual y social. Reconoce que los problemas son transversales, transnacionales, multidimensionales y transdisciplinarios. Heterogeneidad, inclusión y articulación de nuevas prácticas, Su interés excede el ámbito académico. El Conocimiento se difunde a través de la sociedad”. (Castell, 2008, p. 54)

Si bien la evolución de las TIC ha abierto infinidad de posibilidades en la circulación de conocimiento, no hay que perder de vista que a pesar de ello las posibilidades no aseguran su acceso.

En países en vía de desarrollo como Colombia, donde los problemas de gobernabilidad son evidentes, es fácil darse cuenta que la llamada revolución tecnológica dista de la realidad de sus habitantes.

Teniendo en cuenta la definición anterior de Castell, podemos darnos cuenta, al menos en el caso colombiano, que el “círculo de retroalimentación acumulativo” de la información no es posible, porque hay problemas económicos y de formación para acceder a la “sociedad de conocimiento”.

Manuel Castell (2008) pone el énfasis de sus estudios referidos al tema en el poder, afirmando que en la época actual este es definido en diversos espacios comunicativos. Es por ello que hoy la comunicación cobra un papel protagónico en la sociedad, al servir como “mediadora” de las relaciones sociales en el contexto del mundo globalizado.

Estamos en un momento histórico, de grandes avances en lo tecnológico, pero lo que debiera suponer la democratización del conocimiento, está suponiendo, para los países del Tercer Mundo, una brecha más profunda entre riqueza – pobreza.

Referente Teórico

Son varios los puntos de vista desde los que se puede analizar el concepto de sociedad del conocimiento: por un lado, la Unesco, en su informe mundial publicado en 2005, “Hacia las sociedades del conocimiento”, las define y las diferencia de la sociedad de la información, porque la segunda reconoce la diversidad cultural de las sociedades actuales:

La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que

se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca —en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista— a prever una forma única de sociedad posible (Unesco, 2005, p. 17).

Por otro lado, Francisco Javier Quiroz nos muestra nuevos modelos de construcción de la sociedad, en el que la comunicación se convierte en un pilar fundamental de desarrollo en cualquiera de sus formas:

El siglo XXI se presenta asomando el rostro de un nuevo paradigma de sociedad, un modelo donde la información entendida como conocimiento acumulado de forma comunicable aparece como el cimiento del desarrollo económico, político y social. El proceso de transformación hacia este modelo —se afirma— es irreversible. El avance tecnológico faculta al ser humano para hacer provecho de datos, información y conocimiento en formas, modos o maneras sin precedentes, propiciando un intercambio científico, cultural y técnico a escala mundial, pasando sobre las barreras geográficas, las divisiones políticas y las de tiempo. Una gran oportunidad histórica (Quiroz, 2009, p. 2).

Manuel Castells aporta una mirada de la sociedad del conocimiento desde la política, la economía y su relación con los ciudadanos, en tanto se construyen y fortalecen, a partir del desarrollo tecnológico, nuevas relaciones de poder:

Hacia el final del segundo milenio de la era cristiana, varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable. El derrumbamiento del estatismo soviético y la subsiguiente desaparición del movimiento comunista internacional han minado por ahora el reto histórico al capitalismo, rescatado a la izquierda política (y a la teoría marxista) de la atracción fatal del marxismo-leninismo, puesto fin a la Guerra Fría, reducido el riesgo de holocausto nuclear y alterado de modo fundamental la geopolítica global. El mismo capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical; una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; la incorporación masiva de la mujer

al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias; la intervención del Estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el estado de bienestar, con intensidad y orientaciones (Castells, 1999, p. 46).

A partir de las definiciones anteriores, la pregunta gira en torno a la democratización del conocimiento: ¿la revolución tecnológica y las nuevas sociedades del conocimiento están permitiendo la expansión del conocimiento a todos los grupos sociales, o por el contrario, están al servicio de los grupos dominantes para fortalecer economías privadas?

Analizando el caso colombiano, en donde la gobernabilidad es una utopía, donde los derechos humanos no son preservados por el Estado, donde aún hay cifras de analfabetismo, hambre, falta de servicios públicos y guerra civil, nos podemos dar cuenta, de que a pesar de las políticas públicas que el gobierno propone, la brecha digital está acrecentando la diferencia económica, colocando a los más pobres en el lugar menos aventajado con respecto al desarrollo tecnológico.

Sociedad del conocimiento en Colombia

Las políticas públicas colombianas en materia de conectividad y apropiación de nuevas tecnologías de la información propenden por hacer un uso eficiente de las nuevas tecnologías, como un factor que incide en la inclusión social: “Todos los colombianos conectados, todos los colombianos informados haciendo uso eficiente y productivo de las TIC, para mejorar la conectividad y la inclusión social” (Ministerio de Comunicaciones, República de Colombia).

Políticas que, además, apuestan por acceso a la información, alfabetización digital, usos sociales de las tecnologías y creación de nuevos contenidos.

Una reflexión desde la experiencia colombiana es que garantizar el acceso a las tecnologías de información y de comunicación no es suficiente, sino que hay una apuesta por la apropiación. Uno de los mayores desafíos es crear habilidades y usos sociales que permitan la producción de contenidos. Hasta hace muy poco la meta de cerrar la brecha digital se planteaba

a partir de la dotación de computadores, no obstante hoy existe un claro enfoque de direccionar esfuerzos financieros y de formación a la meta de apropiación. Las políticas públicas orientadas a la conectividad exclusivamente son un tema que comienza a superarse. No pasa mucho tiempo después de una dotación de computadores antes de plantearse la necesidad de producir contenidos y de estrategias de formación que conciban de manera integral y transversal las TIC en función de promover todos los ejes del desarrollo humano (Ministerio de Comunicaciones, República de Colombia).

Sin embargo la realidad es otra: la precaria educación pública y la inversión en tecnología es escasa, el costo de la conectividad a internet en los hogares dificulta el acceso. La situación política en Colombia hace que los recursos sean invertidos en la guerra y que los esfuerzos se concentren y se prioricen en seguridad, lucha contra el narcotráfico y la guerrilla, procesos de paz y desarme de autodefensas.

El problema de gobernabilidad en Colombia, entendida como “la capacidad del Estado para garantizar los derechos básicos a sus ciudadanos”, hace que la democratización del conocimiento a partir de la creación y consolidación de las tecnologías de la información, sea un factor más de diferencia social.

Resultados

Las nuevas sociedades del conocimiento están facilitando la expansión de la información, a partir del desarrollo de las TIC, sin embargo los cambios van más allá de llevar tecnología a todos los lugares, se requiere de voluntad política, en términos de cambio de condiciones sociales en Colombia, que permitan la alfabetización digital, el acceso a las conexiones y la apropiación de los ciudadanos de los contenidos y de los medios emergentes, para poder propiciar un verdadero cambio social.

En materia de igualdad social, pobreza, acceso a la educación básica, cubrimiento alimentario y de servicios sociales o el derecho a la vida, nuestro país está lejos de poder formular políticas públicas que solucionen, de

manera eficaz, dichos problemas. Más difícil será entonces lograr las metas del gobierno, que propenden al desarrollo y uso de las TIC. El caso es equiparable al de otros países latinoamericanos.

Si bien la Sociedad del Conocimiento en Colombia es una sociedad que comienza a configurarse, y que requiere no sólo de infraestructura tecnológica, sino también voluntad política para avanzar en la inclusión a estas nuevas sociedades, no creo que sea posible hablar en Colombia de verdaderas “sociedades del conocimiento”, cuando los derechos humanos fundamentales todavía no son garantizados y ejercidos por el gobierno y las comunidades. Los recursos y los esfuerzos no son suficientes aún para poder hablar de cambio social de los ciudadanos.

La denominada “Sociedad del Conocimiento” presenta grandes desafíos a cualquier país en la actualidad, pero en los países en desarrollo los retos son mayores ya que hay muchos obstáculos, superados por las naciones más desarrolladas (pobreza, desigualdades sociales, bajos índices de educación, pocas oportunidades de salud, trabajo y vivienda), que aún son tarea pendiente por resolver.

En América Latina la sociedad del conocimiento es apenas una quimera porque todavía no se han dado las condiciones sociales y culturales que ayuden a un cambio de paradigma en cuanto a lo que se considera desarrollo, producción de innovaciones y de conocimiento, en el sentido de inclusión social y digital de los grupos sociales más vulnerables y desfavorecidos (Pineda, 2009, p. 12).

Para los países en vías de desarrollo el concepto de sociedad del conocimiento e inclusión digital aún está lejos de vivirse plenamente, en muchas ocasiones por problemas que tienen que ser resueltos paralelamente, tal sea el caso de la pobreza, el analfabetismo, narcotráfico, corrupción, entre otros. Este documento hace un análisis de los desafíos que requieren los países del continente latinoamericano y se enfoca en la incidencia que logra tener la tecnología en la construcción de ciudades más modernas y dinámicas en lo que se refiere a tecnología. Menciona los conceptos de inclusión digital, que involucra la educación de comunidades con contenidos innovadores y actuales, así como hacer partícipes a los sectores minorita-

rios, y de este modo lograr naciones equitativas e incluyentes que puedan producir nuevos conocimientos potenciando mecanismos de aprendizaje. El artículo reafirma la articulación necesaria entre las redes, el Internet, el conocimiento científico y los sectores populares. Concluye proponiendo algunas ideas para afrontar el subdesarrollo, donde es inminente corresponder las necesidades propias como el hambre, empleo y vivienda con procesos de producción de conocimientos útiles y con sentido que puedan ser ejecutados localmente (Pineda, 2009, p. 15).

Si la Sociedad del Conocimiento es aquella de “la inteligencia Interconectada”, deberán implementar mecanismos para potenciar en todos los sujetos procesos de aprendizaje, lo cual implica que esta sociedad debe ser de inclusión social, donde la innovación colectiva contribuya al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos. Para esto es necesario que se integren y no sean excluidos (...) La inclusión digital no sólo deberá significar el acceso a infraestructuras y tecnologías digitales o a su uso y disfrute, sino el derecho a participar en la producción de conocimientos, lo cual significa que nos abramos a una democratización social más amplia. Participar en las actividades vinculadas al conocimiento implica un cambio radical en los modos de organización social y colectiva, supone utilizar las energías y capacidades de la gente en actividades de esfuerzo propio para lograr un mejoramiento en sus condiciones de vida. Por eso no puede haber inclusión digital sin inclusión social (Pineda, 2009, p. 21).

Teniendo en cuenta que la “Sociedad del Conocimiento será aquella que impulse más el aprendizaje constante de los individuos mediante una red de instituciones formales (escuelas, universidades) y no formales, que apoyadas en las tecnologías y las redes, faciliten la tarea de aprovechar los nuevos conocimientos que se generan en el mundo” (Pirela, 2004, p. 53), los retos que deben afrontar los países en vía de desarrollo frente a los avances de las sociedades del conocimiento, deben estar encaminados a construir unas comunidades más justas, igualitarias y equitativas.

Frente a los retos que plantea la Sociedad del Conocimiento y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, el tema de la reducción de las brechas digitales se debe asumir como un principio

ético que haga recuperar la igualdad social y de oportunidades para el crecimiento y desarrollo, comprendiendo que las mismas no son solo desigualdades de acceso y participación en el mundo interactivo y digital y, por ende, desigualdades para la producción y el disfrute de conocimientos compartidos, sino que son desigualdades estructurales vinculadas con una distribución de la riqueza material, social y cultural.

Cualquier iniciativa que implique el desarrollo de políticas integrales de participación ciudadana en las redes de conocimiento, bien sean sociales, comunitarias o digitales deberá ser recibida con beneplácito, pero teniendo presente que la producción de saberes es una actividad que necesita de la acción de los sujetos involucrados y no de decisiones paternalistas de los gobiernos o instituciones vinculadas al desarrollo de las comunidades.

La inclusión digital ha sido vista en los países en desarrollo como uno de los retos a superar para lograr que la sociedad del conocimiento sea más humana, igualitaria y equitativa. Pero, la inclusión digital debe considerarse desde la idea misma de inclusión social y de cómo aprovechar las posibilidades que pueden ofrecer la ciencia y la tecnología, para superar la pobreza, el hambre, la polución ambiental y los problemas más acuciantes de los habitantes de los países menos desarrollados.

La inclusión digital no sólo deberá significar el acceso a infraestructuras y tecnologías digitales o a su uso y disfrute, sino el derecho a participar en la producción de conocimientos, lo cual significa que nos abramos a una democratización social más amplia. Participar en las actividades vinculadas al conocimiento implica un cambio radical en los modos de organización social y colectiva, supone utilizar las energías y capacidades de la gente en actividades de esfuerzo propio para lograr un mejoramiento en sus condiciones de vida. Por eso no puede haber inclusión digital sin inclusión social.

Si las acciones emprendidas por un país para el logro de la inclusión digital se centra exclusivamente en la divulgación y distribución de tecnologías en los sectores populares y en su entrenamiento para el uso, sin abordar los problemas de sus condiciones de vida, de salubridad, de

vivienda y de educación, resultará muy difícil que las TIC realmente contribuyan con la eliminación de las brechas digitales y puedan lograr que se produzca un salto cualitativo de mero uso de los aparatos a un proceso de producción de conocimiento útil y con sentido para dichas comunidades.

En Colombia existe, según lo anterior, la necesidad de poner en marcha políticas fuertes que le permitan estar a nivel de los países del primer mundo: es necesario alfabetizar digitalmente al 100% de la población, para lograr, que en el futuro, pueda ser un país competitivo con las economías globalizadas. Se requieren planes de acción que permitan el desarrollo y la construcción de sociedades modernas, mediante la educación, porque el concepto de sociedades del conocimiento es más profundo que estar a la vanguardia de los desarrollos digitales, comprende unas dimensiones ética, política, democrática y ciudadana.

El concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista– a prever una forma única de sociedad posible (Druker, 1959).

Referencias

- Bell, D. (1991). El advenimiento de la sociedad post-industrial. Madrid: Alianza Universidad.
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política. Barcelona: Telos.
- Castells, M. (2002): “La dimensión cultural de Internet”, Universitat Oberta de Catalunya.
- Castells, M. (1999). La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red. México: Siglo XXI.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>.
- Drucker, P. Landmarks of Tomorrow. New York: Harper. 1959.
- Morin, E. (1994). El método. Vol. I: el conocimiento del conocimiento. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá
- Pérez, Y. Darin, S. (2008). Nuevos paradigmas de la gestión en un cambio de época: de la era industrial a la era del conocimiento, los retos derivados de la globalización. La Habana: Ciencias de la información Vol. 39, No. 1, abril, 2008.
- Pineda, M. (2009). Desafíos actuales de la sociedad del conocimiento para la inclusión digital en América Latina. [pdf]. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones” <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>
- Pineda, M. (2005). “Sociedad de la Información, democratización de las comunicaciones y redefinición de las Políticas de Comunicación en América Latina, en la presente década”. Anuario ININCO, Vol. I (17):81-96: Caracas.

- Pirela, J. (2004). Los procesos de mediación en las organizaciones de conocimiento en la cibernsiedad. Tesis doctoral. Maracaibo: Luz.
- Quiroz Waldez, J. (2009). Sociedad de la información y del conocimiento. Boletín de los Sistemas Nacionales Estadístico y de Información Geográfica. Volumen 1, Número 1. México.
- Radamés, C. (2010). Epistemología y ciencia de la información: repensando un diálogo inconcluso. Cuba: Acimed.
- Toffier, A. (1990). El Cambio de Poder. Madrid : Plaza & Janes.
- Unesco. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial. Paris: Ed. Unesco.

Una ruta investigativa en relación con la temática educación-comunicación-medios

Nélida María Montoya Ramírez*

Ligia Inés Zuluaga Arias**

Resumen

Este artículo presenta una reflexión sobre el método y la metodología del trabajo que ha orientado la producción científica, en torno al ámbito temático comunicación-educación-medios, de un grupo de comunicadores sociales, investigadores de la Fundación Universitaria Luis Amigó de la ciudad de Medellín-Colombia. Esta reflexión hace un esbozo de los pasos estratégicos que orientan este trabajo de cuatro años desde la concepción de método como un orden o procedimiento a seguir que responde a una lógica de pensamiento científico; el cual, se instrumentaliza en una ruta metodológica que articula: el saber disciplinar, la focalización en un ámbito temático específico y la interacción con los contextos institucionales y sociales a través de proyectos investigativos específicos que favorecen el desarrollo general de la labor investigativa.

Palabras clave:

Educación, comunicación, medios, investigación.

* Comunicadora Social Periodista de la Universidad de Antioquia - Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales - Docente de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad Fundación Universitaria Luis Amigó Adscrita al grupo de investigación Urbanitas Medellín, Colombia nelida.montoyara@amigo.edu.co

** Comunicadora Social Comunitaria de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales - Docente de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad Fundación Universitaria Luis Amigó - Adscrita al grupo de investigación Urbanitas Medellín, Colombia ligia.zuluagaar@amigo.edu.co

Los investigadores actuales deben ser ante todo estrategas, porque el éxito de su ejercicio estará en una programación sistémica que les permita alcanzar sus fines. Esta afirmación no sólo hace referencia al plan que requiere el proyecto de investigación; sino a la organización global de su ejercicio investigativo.

Esta competencia planificadora tendrá como propósito favorecer la producción de conocimiento en un contexto con ritmos veloces que le exigen al investigador, atender a esta complejidad, pero sin renunciar al rigor científico, a la calidad del proceso y de los productos y a la pasión y vocación que despierta esta tarea.

Desde esta perspectiva, el artículo hace un acercamiento reflexivo a la experiencia de trabajo de cuatro años en torno a la producción de conocimiento en relación con la temática comunicación-educación y medios. Se propone una reflexión metodológica de este quehacer investigativo específico, pero desde una concepción que diferencia método y metodología.

La referencia a método se adapta del concepto científico de este término que tiene que ver con seguir un orden o procedimiento el cual responde a una lógica de pensamiento científico. En este caso para enfrentar la producción de conocimiento, el investigador necesita generar un método estratégico que, a manera de plan, le permita recorrer su ejercicio investigativo de manera lógica y en coherencia con las exigencias que le demanda el contexto académico y científico. La instrumentalización de este método se traduce en una ruta metodológica que favorece el desarrollo general de la labor investigativa y de cada proyecto que de ella se derive.

El primer paso de este método de trabajo es apoyarse en un saber disciplinar. En el caso de la experiencia investigativa que se comparte hoy, los profesionales que la han liderado escogieron la comunicación social articulada a la comunicación-educación. Campo que entra en consonancia con la formación profesional, postgraduada e incluso con el ámbito laboral de estos profesionales.

Aunque lo anterior pueda parecer una obviedad, muchos investigadores olvidan que investigar exige una base de conocimientos previos que derivan de los procesos de formación que ellos mismos han recibido y que

al profundizar en un ámbito se puede potenciar la producción científica. Muchos profesionales escogen temáticas sólo por la presión de investigar y pasan de un tópico a otro por esta misma razón y no por un plan que entrelace de manera estratégica su quehacer investigativo con su saber.

El segundo paso de este plan-método es considerar que el saber seleccionado debe focalizarse en un escenario profesional y en una línea de investigación concreta. La experiencia investigativa sobre la que se reflexiona, nace dentro del programa de Comunicación Social de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Este programa tiene como eje estructurador de su propuesta educativa la formación de profesionales, no sólo en el área disciplinar que les es propia, sino en el énfasis: comunicación-educación, acento que también orienta la Línea de Investigación del Programa.

La concepción de comunicación-educación se integró al Programa desde el surgimiento del mismo en 1998, cuando el abordaje de la comunicación social y la formación de comunicadores recorrían la etapa socio-cultural. Terreno propicio para que la comunicación se centrara más en problemáticas concretas y focales como lo comunicativo-educativo.

La comunicación desde la perspectiva sociocultural, se nutre como campo de reflexión y de investigación de los estudios culturales ingleses, los estudios culturales norteamericanos y, por supuesto, la tradición investigativa en comunicación de América Latina. Los estudios desde esta perspectiva, a juicio de Jesús Martín-Barbero (Afacom, 2004, p. 23), presuponon que los procesos de interacción, transmisión, mediación y significación deben estudiarse desde los problemas y operaciones del intercambio social, esto es, desde las matrices de identidad y los conflictos que articula la cultura. Lo que implica, en palabras del autor, recuperar la historia de los procesos culturales en cuanto articuladores de las prácticas comunicativas. En coherencia con este pensamiento es posible hablar de escenarios sociales educadores como proyectos que reivindican lo colectivo y lo público, lo político y lo ético y buscan ingresar a la modernidad haciendo uso de la educación como fenómeno eminentemente comunicativo.

Igualmente, queda en claro que para el programa académico de Comunicación Social de la Funlam y sus investigadores, lo comunicativo-educativo se aborda desde la tesis de la “conformación de un nuevo campo”, defendida por quienes entienden que se está frente a la emergencia de un nuevo espacio de intervención cultural y social autónomo, denominado interrelación comunicación-educación o educación-comunicación.

En consonancia con lo anterior la Línea de Investigación del Programa, Comunicación-Educación, contempla cinco ejes temáticos o sublíneas que recogen los abordajes teóricos, prácticos e investigativos de este nuevo campo de saber: comunicación, educación y escuela; comunicación, educación y organizaciones sociales; comunicación, educación y ciudad; comunicación, educación y ciberculturas y comunicación, educación y medios.

Al elegir como punto focalizador de estos cuatro años de producción científica uno de los ejes temáticos de la **Línea Investigativa** citada en el párrafo anterior, se estructura el tercer paso de este método de trabajo investigativo. El eje problémico seleccionado ha sido el que establece intersecciones entre comunicación, educación-medios. Parafraseando a Martín-Barbero, transitamos de los medios a las mediaciones; los comunicadores sociales dejan de ser intermediarios entre dos polos vacíos y se configuran como constructores de narrativas que son mediaciones eficientes en la formación de identidades, en la transmisión de saberes; fungen más como actores sociales que, con sus prácticas, se transforman y pretenden transformar sus contextos inmediatos; en todo eso se confunden con los pedagogos: de ahí la alianza estratégica entre comunicadores y educadores; de ahí la razón de estatuir un campo como la comunicación-educación (Documento maestro de la Línea).

Pero este tercer paso se potencia con un cuarto momento: la articulación de todo el ejercicio investigativo con el contexto institucional de los investigadores y con el contexto empresarial que rodea sus praxis.

En cuanto al contexto institucional, la producción investigativa de estos años ha consolidado las funciones sustantivas de la Fundación Universitaria en la cual se genera. En la docencia, por ejemplo, algunos de los cursos acompañados por los investigadores son afines a la línea de trabajo orien-

tadora de esta producción científica, lo cual enriquece el aula, los trabajos de grado de los estudiantes y la gestión académica. En cuanto a la extensión, esta se ha visto beneficiada a través de los eventos y propuestas de formación que han surgido de los ejercicios investigativos y, finalmente, es fortaleza la propia proyección de la formación profesional de los investigadores involucrados. En estos momentos ya hay propuestas de tesis doctorales que articularán y profundizarán este trasegar investigativo.

En cuanto al contexto empresarial se está trabajando en alianza estratégica con el periódico El Mundo, diario que lidera una propuesta mediática que gira en torno a un proyecto diferenciador con una intencionalidad educativa explícita e innovadora frente a procesos comunicativos-educativos: Educar Mientras se Informa, filosofía de trabajo y estrategia que se alinea con el quehacer investigativo sobre el cual se reflexiona en este manuscrito.

Estos pasos que se han esbozados tienen sentido gracias a los hilos que los constituyen como tejido. Estos hilos son los proyectos de investigación que dan vida y articulan el método y la ruta metodológica investigativa sobre la cual se reflexiona.

El primero de ellos fue el estudio: Narrativas icónicas sobre valores y derechos fundamentales que subyacen en los dibujos presentados al concurso “Personitas de Colores” del periódico El Mundo entre el 2003 y el 2010.

Este concurso de pintura es una de las actividades comunicativas-educativas articuladas al periódico El Mundo. Este medio de comunicación, con las secretarías municipales de educación como aliadas, ha repartido más de 735.000 formatos para que niños, niñas y adolescentes, entre los 5 y los 14 años, participen de este concurso. Conscientes del valor documental, expresivo, narrativo y comunicativo de estos trazos en colores, y de la articulación de esta actividad con el eje temático comunicación-educación-medios, el equipo de investigadores, en convenio con el periódico El Mundo, decidió emprender un proceso investigativo de un año, 2011, para acercarse a la comprensión e interpretación de estos documentos visuales con el objetivo de sistematizar y difundir sus sentidos y significados.

Los objetivos que se plantearon en esta investigación fueron: 1-Realizar una lectura interpretativa y comprensiva de las narrativas icónicas sobre valores y derechos fundamentales que subyacen en los dibujos presentados al concurso. 2-Develar los elementos icónico-simbólicos más frecuentes usados por niños y niñas antioqueños entre los 5 y 14 años para representar valores, derechos, deseos, sueños y algunas percepciones sobre el departamento de Antioquia. 3-Reconocer algunas de las fuentes socioculturales de influencia que nutren este sistema de representaciones plasmadas por los niños y niñas en sus dibujos y 4-Interpretar desde la perspectiva semiótica y desde las etapas del desarrollo gráfico plástico del dibujo infantil el contenido expresivo de dibujos participantes en este concurso.

Este estudio, más extensivo que intensivo, respondió a una lógica comprensiva, de corte documental y hermenéutico, e incluyó en su muestreo, 2960 dibujos de un universo aproximado de 195.0000, dibujos de ambos géneros, de un amplio rango de edades -5 a los 14 años- que provenían de las 9 subregiones antioqueñas y sus diferentes municipios. Igualmente, se tuvieron en cuenta las 20 categorías por edades que el concurso había trabajado en sus años de existencia.

- El diseño metodológico de esta investigación se fundamentó en una ruta teórica abordada desde dos perspectivas básicas:
- La Iconográfica, apoyada en la etapas de desarrollo gráfico-plástico propuestas por Viktor Lowenfeld y Brittain Lambert: la Presquemática (de los 4 a los 6 años); la Esquemática (de los 7 a los 9 años); el Principio del Realismo - Crisis de la Preadolescencia- Edad de la Pandilla (de los nueve a los once años) y la etapa del Realismo Visual (que comprende las edades entre los 12 y 14 años).

Y la Iconológica en la cual “El modelo semiótico permite una aproximación fiable al fenómeno de las construcciones iconográficas autónomas en la infancia atendiendo a sus funciones básicas” (Martínez García, 2002, p. 104), desde los planteamientos de la autora Luisa María Martínez García (2002) en su artículo Indicadores socio-culturales en las representaciones gráficas de los niños.

Estos textos visuales fueron “entrevistados” mediante las preguntas que guiaron la investigación, y se les pudo “observar” de la misma manera con la que se observa un evento o un hecho social (Galeano María, 2004). Mediante estas “entrevistas” fue posible que la semiótica ofreciera una visión para abordar el problema del sentido desde una andamiaje teóricamente estructurado que explicara la lógica de los signos, mientras que la hermenéutica buscó la apertura del sentido, su conexión con el mundo (Lizarazo, Arias, 2004).

Esta lectura fue posible gracias al diseño de 20 fichas de registro de información para cada una de las temáticas del concurso. Estas fichas permitieron dar cuenta en los dibujos de las perspectivas teóricas seleccionadas. Cada una de ellas incluyó:

Una parte técnica en la cual se registró: nombre de quien realiza el análisis, fecha del registro; edad, sexo, fecha de nacimiento, municipio y subregión de quien realiza el dibujo que se analiza y año del concurso.

En relación con lo iconográfico se incluyó una descripción del dibujo según los elementos centrales de las edades grafico plásticas. Esta descripción tomó en cuenta el título del dibujo, la pregunta que el periódico El Mundo sugirió como tema en cada una de las categorías del concurso, el manejo de la figura humana, la distribución de estas figuras en el espacio, el uso del color y aspectos gráficos singulares e importantes.

En cuanto a lo iconológico la ficha abrió un espacio para analizar los nexos afectivos (relación de los personajes y/o objetos que aparecen en el dibujo); los nexos orgánicos y ecológicos (relaciones o vínculos entre figuras de la naturaleza y los personajes del dibujo); los nexos funcionales (figuras que determinan la ocupación u oficio de los personajes del dibujo) y los nexos socioculturales que implican la expresión de una conciencia social en relación con el medio cultural y con los símbolos oficiales y emblemas que justifican el consenso general sobre ciertos significados (tácitos o explícitos) (Martínez García, 2002, p. 107).

Estos nexos socio-culturales que tienen que ver con lo simbólico se subdividen desde una interpretación semántica en:

Símbolos étnicos: cuando el significado tiene su origen en los hábitos, costumbres, ritos, folclore, tradiciones, que se constituyen como señas de identidad de una comunidad.

Símbolos fácticos: cuando el significado alude o refiere a todo aquello que está política y socialmente aceptado como poder, autoridad, reconocimiento social, etc. (...)

Símbolos emblemáticos: son aquellos que reflejan ciertas señales o códigos aceptados en un determinado círculo como indicadores de pertenencia a algo (...)

Símbolos multimedia: son las que aluden a una realidad virtual que se superpone a la realidad ordinaria (...) (Martínez García, 2002, p. 108).

El análisis estas fichas implicó el diseño de matrices que dieron cuenta en cada una de las sistematizaciones de datos desde:

- Los patrones comunes: de cada uno de los elementos iconográficos e iconológicos que recogieron las fichas, se registró en cada matriz lo común, lo más repetitivo y significativo.
- Lo excepcional: igualmente, en cada uno de los ítems que plantean las fichas se destacó la información atípica, fuera de lo común, pero importante para la comprensión final del objeto de estudio de esta investigación.
- Lo descriptivo-estadístico: de la misma manera en las fichas había preguntas cerradas o algunas abiertas que requirieron precisar datos estadísticos para ampliar el proceso interpretativo del objeto de estudio.

El objetivo de este artículo, más que hablar de resultados, es el método y la metodología que han orientado el ejercicio investigativo sobre el cual se reflexiona. Se da paso al segundo estudio que es hilo articulador de esta ruta investigativa estratégica: “Educar mientras se informa” un estudio de caso del periódico El Mundo de la ciudad de Medellín.

Este estudio deriva y es una profundización del anterior. “Personitas de Colores” le permitió al equipo de investigadores acercarse a una de las estrategias comunicativas- educativas de este periódico impreso, pero

al ampliar el estudio sobre esta actividad específica creció el interés por conocer y comprender la propuesta comunicativa-educativa a la cual se articulaba. De este interés surge la investigación sobre la estrategia “Educar mientras se informa”.

Al comprender los medios de comunicación como textos sociales, el periódico El Mundo comprendió su responsabilidad en los procesos formativos de sus audiencias. Por tal razón, desde sus inicios, este diario siempre incluyó en sus actividades periodísticas propuestas educativas que, en el 2010, se formalizaron con “Educar mientras se informa” y se integraron a su filosofía institucional, a su estructuración administrativa y a las páginas del Periódico.

Al analizar los compromisos que este medio de comunicación asumió con lo educativo fue inevitable pensar en las relaciones que podían establecerse entre el énfasis en comunicación-educación del programa de Comunicación Social de la Fundación Universitaria Luis Amigó y la intencionalidad educativa del periódico.

Por ello, la ruta investigativa para esta estrategia se planteó desde la pregunta que orientó el desarrollo de esta investigación: ¿Puede develarse un modelo educomunicativo que resignifique el lugar de la prensa tradicional desde el estudio de caso de la propuesta “Educar mientras se informa” del periódico El Mundo de la ciudad de Medellín? Y para responder a este interrogante se propusieron como objetivos específicos: hacer una lectura comprensiva de las praxis educativas y comunicativas que tejen el surgimiento y desarrollo de esta propuesta; evidenciar cómo asumen los participantes este proceso y cómo los impacta la estrategia y diseñar modelo educomunicativo (pedagógico, didáctico y comunicativo) que resignifique el lugar de la prensa tradicional en contextos sociales y educativos a partir de la comprensión de toda la experiencia.

El programa “Educar mientras se informa” se articula sobre tres principales líneas de acción:

- La primera línea, *El Mundo, Una Escuela de Periodismo*, se dedica a la transformación de la sala de redacción en una escuela práctica de periodismo con enfoque pedagógico, en la cual los periodistas asu-

man el doble perfil de periodistas y educadores y puedan así cumplir cabalmente con la responsabilidad de informar y educar.

- La segunda línea de acción, El Mundo, Todo un Texto Escolar: el diario le permitirá a su lector habitual estar mejor informado y más capacitado para participar en la democracia, y, además, el Periódico podrá ser recibido en colegios y escuelas como un texto escolar, que se ajusta a las necesidades educativas locales y temporales, porque se escribe en el entorno local y se entrega día a día. De esta manera, El Mundo como texto escolar cuenta con las siguientes características básicas: una agenda informativa más propia y pertinente; posibilidades pedagógicas superiores a otros medios; rediseño del periódico; preguntas generadoras; guía de uso diario y campañas educativas todos los días, para todas las edades
- La tercera línea de acción: acompañamiento, seguimiento y evaluación de la estrategia. Puesto que “Educar mientras se Informa” constituye la visión a futuro para el periódico El Mundo, el compromiso del diario no se limita a la entrega de un material educativo pertinente. Por eso, se ha planeado una serie de talleres introductorios para jefes de núcleo, rectores y profesores, aliados de la estrategia. Con ellos y mediante diferentes canales (teléfono, web, correos, etc.) se mantiene un contacto permanente que no sólo permite verificar el uso de los periódicos y medir el impacto, sino también hacer los ajustes constantes y responder a las necesidades que educadores y educandos expresen. Igualmente, un grupo de promotores visita al menos una vez a la semana, cada I.E. con la finalidad de generar la atención sobre las campañas que estén circulando y revisar que todos los componentes del periódico estén siendo aprovechados al máximo, o si no sugerir actividades para que así sea.

De acuerdo con el problema planteado y los objetivos propuestos, se consideró pertinente para este ejercicio investigativo, trabajar desde el paradigma comprensivo (cualitativo) con el enfoque, estudio cualitativo de caso. Este paradigma fue el mismo en el que se inscribió el estudio sobre “Personitas de Colores”; pero para este segundo, el estudio cualitativo de caso marcó la diferencia y posibilitó la profundización.

“Un caso es pues un suceso o aspecto social localizado en un espacio y un tiempo específico, y que es objeto de interés de un estudio”. (Galeano, 2004, p. 66). El propósito de este estudio de caso no es representar todos los periódicos, sino representar el caso: “Educar Mientras se Informa” en el periódico El Mundo. Un caso no puede representar todos los periódicos del mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados.

En esencia el estudio de caso como tipo de investigación se refiere a la recolección, al análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un aspecto concreto de la realidad; en suma, la estrategia “Educar Mientras se Informa”. Y para lograrlo, la ruta metodológica se trazó con un diseño coherente en el cual: se exploró (problematización inicial); se focalizó (muestreo, definición de categorías, trabajo de campo, análisis preliminares, identificación de categorías apriorísticas); se profundizó (análisis secuencial, triangulación, interpretación de datos) y por último se redactaron el informe final y los productos derivados de la investigación.

Para presentar una síntesis de esta ruta metodológica, se decide estructurarla desde las técnicas de generación y recolección de información que la sustentaron. Pero antes de detallar cada una de ellas se deja en claro que el proceso de muestreo para aplicar cada una de estas técnicas fue intencional y obedeció a las condiciones del enfoque de esta investigación, el estudio de caso, en el cual la selección de la muestra no pretende representar a una población con el objeto de generalizar resultados, sino que se propone ampliar el abanico y el rango de datos tanto como sea posible, a fin de obtener la máxima información de las realidades que puedan ser descubiertas.

Las técnicas de generación y recolección de información que estructuraron esta investigación fueron:

- Análisis de contenido: este estudio exigió la revisión documental de los medios escritos que utiliza la propuesta Educar Mientras se Informa. Específicamente: las cartillas que orientan el trabajo de gestores y talleristas que acompañan la propuesta en las Instituciones Educativas; del periódico por su despiece educativo y de las campañas que circulan en éste.

Para este análisis se diseñó una ficha sustentada conceptual y metodológicamente en las siguientes aportaciones: el análisis morfológico de Kayser del cual se tuvieron en cuenta para el estudio: su objetivo, la “personalidad” del periódico, la morfología del periódico y la “valorización”; las funciones del lenguaje de Roman Jakobson; las características generales, pragmáticas, morfosintácticas y léxicosemánticas del lenguaje periodístico; los géneros periodísticos y el periodismo iconográfico de Peltzer (1991). Para dar cuenta de lo pedagógico y de lo didáctico principalmente se tuvieron en cuenta: ¿Cómo se construye un modelo pedagógico?, de Elvia María González Agudelo (2008) y las Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2002).

- Implementación de encuestas: se diseñaron y aplicaron cuatro tipos de encuestas con el objetivo de evidenciar cómo asumen los participantes este proceso y cómo los impacta la estrategia “Educar mientras se informa”. Se realizaron 51 encuestas a docentes de las Instituciones Educativas dónde se implementa esta estrategia; 17 a periodistas del periódico El Mundo y 10 a gestores y talleristas de esta propuesta.
- Entrevistas semiestructuradas con informantes clave: estas entrevistas fueron direccionadas para informantes clave que hacen parte del periódico El Mundo y que tienen que ver directamente con la dirección administrativa o periodística. Se diseñó una batería de preguntas iniciales para orientar la entrevista que incluía preguntas como: En el momento de ingresar al periódico recibió información sobre la intencionalidad comunicativa-educativa de este medio; Esta información sobre la intencionalidad educativa la recibió de parte de los directivos del Periódico; Igualmente sobre esta intencionalidad recibió información de los coordinadores y/o encargados de su área de trabajo; Los periodistas que ya estaban en el Periódico discutieron o compartieron con usted información sobre esta intencionalidad comunicativa-educativa; Conoce los objetivos del Programa Educar Mientras se Informa; Ha recibido capacitaciones formales sobre la comunicación-educación e Identifique fortalezas y oportunidades de mejora de la estrategia.

Las entrevistas se grabaron y se transcribieron sus apartados clave en una matriz de análisis. Esta matriz destacó: las ideas clave de las entrevistas (El qué dice); los tópicos (Lo que dice); identifica categorías apriorísticas y emergentes e interpreta.

- Y observación no participante: en este estudio, la observación no participante se abordó como técnica de investigación social sustentada en un enfoque etnográfico. Esta observación se caracteriza por la recolección de información que realizan los investigadores como observadores no implicados. En el caso específico de esta investigación fueron observados los talleres e interacciones que realiza el Programa Educar Mientras se Informa en las Instituciones Educativas.

Los desarrollos propios del método y la ruta metodológica presentados en párrafos anteriores, los pasos que estructuran este camino y los estudios que le dan vida le posibilitaron al equipo de investigación entrar en contacto con el Grupo Comunicar de España, Colectivo Andaluz de Educación y Comunicación y con su Grupo de Investigación «Ágora».

A través de la experiencia del grupo Ágora fue posible conocer el Proyecto: “La evaluación de la competencia mediática”, investigación que propone detectar y diagnosticar los niveles competenciales de la ciudadanía con objeto de justificar, si procede, la necesidad de una educación mediática en la población española, descubriendo aquellas dimensiones en las que es más urgente incidir.

Este estudio macro se ha realizado en varias fases: en el año 2006, cuando se inició el proceso de investigación, fue preciso definir en qué consistía la competencia mediática, después se elaboraron, validaron y aplicaron herramientas para medir el grado de competencia en diferentes comunidades autónomas españolas y a partir del 2010 se empieza a ejecutar el proyecto I+D “La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales”.

Este proyecto de investigación tiene como objetivo detectar necesidades y carencias que repercutan en un déficit en la competencia en comunicación audiovisual de la ciudadanía española en tres ámbitos sociales: los profesio-

nales de la comunicación, los profesionales de la enseñanza obligatoria y los formadores universitarios tanto en el área de la comunicación (Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad) como en el de la educación (Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social).

Con el ánimo de proyectar a ámbitos nacionales e internacionales la producción científica alrededor de la temática comunicación-educación-medios, el equipo de investigadores amplía su alianza con el entorno sociocultural. Y en alianza con el periódico El Mundo y con la participación del doctor José Ignacio Aguaded Gómez, director del Grupo de Investigación «Ágora» dentro del Plan Andaluz de Investigación, se realiza en el 2014 un acercamiento exploratorio de corte descriptivo para la evaluación del grado de competencia mediática en tres ámbitos sociales de la ciudad de Medellín: los profesionales de la comunicación, los profesionales de la enseñanza obligatoria y los formadores universitarios tanto en el área de la comunicación como en el de la educación.

Esto con los objetivos de: definir los indicadores de referencia para medir el grado de competencia mediática en comunicación en los tres ámbitos sociales específicos de la ciudad de Medellín. Evaluar de manera exploratoria los niveles y el grado de competencia mediática en las muestras seleccionadas de los tres ámbitos específicos de los que se ocupará el estudio en referencia con las seis dimensiones que componen la competencia mediática: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y las audiencias, y la dimensión estética. Detectar algunas necesidades y carencias de los tres ámbitos sociales específicos en relación con los niveles de competencia en comunicación: tecnología, lectura crítica y producción de medios. Identificar en muestras de lineamientos curriculares, proyectos educativos institucionales y planes de estudio con referencia a las seis dimensiones que componen la competencia mediática.

Finalmente, como un objetivo adicional, la investigación que actualmente se adelanta continúa en la línea de mejorar los pasos del método de trabajo investigativo de este grupo. En este nuevo proyecto siguen siendo centrales el saber disciplinar; la focalización en la relación comunica-

ción-educación-medios; la articulación con los contextos institucionales y sociales y el fortalecimiento de la ruta investigativa estratégica que el equipo se ha trazado en lo general y en lo específico.

Referencias

- Afacom (Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios de Comunicación). (2004). *Exámenes de calidad de la educación superior- ECAES en comunicación e información. Marco de fundamentación conceptual y especificaciones de la prueba ECAES en Comunicación e Información*. Bogotá, abril 20 de 2004, pp. 33-38.
- Aguaded Gómez, J.I. (2010). *Memoria técnica. Proyectos tipo A/B. La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales: los profesionales de la comunicación, la universidad y la educación obligatoria*. España. 38 p.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. México D.F.: McGraw-Hill.
- FundaMundo. (2011). *Documento privado de constitución*. Medellín.
- Galeano Marín, E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- González Agudelo, E.M. (2008). *¿Cómo se construye un modelo pedagógico?* Colombia: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- González Agudelo, E.M (1999). *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*. Colombia: Facultad de Educación Universidad de Antioquia.
- Lizarazo Arias, D. (2004). *Íconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de la imagen*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books?id=d2lyUciFYPQC&pg=PA53&dq=Semiotica+de+la+Imagen&hl=es&ei=pA5sTKmrKMKAlA->

fv_aUc&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0C-DIQ6AEwAjgU#v=onepage&q=Semi%C3%B3tica%20de%20la%20Imagen&f=false).

Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. Segunda edición.

Martínez García, L.M. (2002). *Indicadores socio-culturales en las representaciones gráficas de los niños*. En: Revista electrónica: Arte, Individuo y Sociedad de la Universidad Complutense de Madrid. (Anejo I2002, 103-109). Pág104. ISSN: 1695-9477 Recuperado de:<http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0202110103A.PDF>].