

REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 3
NÚMERO 2

Revista Internacional de Ciencias Sociales



VOLUMEN 3 NÚMERO 2

REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES

Publicado en 2016 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
gkacademics.com

ISSN: 2530-4909

© 2016 (revistas in(°5°(% ""7 , el autor(es)

© 2016 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

EDITORES

.....
Lucía Sutil, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
Alfonso Unceta, Universidad del País Vasco, Bilbao, España

CONSEJO EDITORIAL

.....
Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela
Karim Javier Gherab Martín, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Ester Massó Guijarro, Universidad de Granada, Granada, España
José Antonio Mingolarra, Universidad del País Vasco, Bilbao, España
José Luis Ortega Martín, Universidad de Granada, Granada, España
Norma Rodríguez Roldán, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico
Lucía Sutil, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
Alfonso Unceta, Universidad del País Vasco, Bilbao, España

EDITORES ASOCIADOS

.....
Ksenia Sidorova
Celso Escobar Salinas
María Nohemí González Martínez
Gloria Esteban de la Rosa
Lorena Chacón Varón
Matthew James Lorenzen Martiny
Seber Ugarte Calleja
Lourdes Elena García
Juan Carlos Villa Soto

Índice

Desarrollo de planes de marketing locales en un contexto profesional como mecanismo de control sobre el aprendizaje.....	1
<i>Diego Monferrer Tirado, Marta Estrada Guillén, Juan Carlos Fandos Roig</i>	
Mujeres empresarias en el uso de la web 2.0: discursos de un preludio.....	11
<i>M^a del Rosario Rodríguez Díaz, M^a José González Río, M^a Ángeles Rebollo Catalán</i>	
Orígenes de las crisis financieras y el riesgo moral.....	27
<i>José Joaquín Ortiz Bojacá, Jorge Enrique Rodríguez Rodríguez</i>	
Biopoder y género: las vidas desnudas de la guerra.....	43
<i>Bibiana Pérez González</i>	
Las TIC, educación rural y currículum.....	51
<i>Enrique Guerrero Cárdenas</i>	
Crear y transformar críticamente: responsabilidad y compromiso del diseño.....	63
<i>Luz del Carmen Vilchis</i>	
Do currículo mínimo aos novos referenciais curriculares de 2009: a trajetória curricular dos cursos de Comunicação Social no Brasil.....	69
<i>Ediene do Amaral Ferreira, Verônica Gesser</i>	
La práctica pedagógica: una experiencia a partir de la perspectiva investigación-acción.....	81
<i>Mirian Terán de Serretino</i>	
Un criterio lógico de aceptabilidad de titulares periodísticos.....	91
<i>Fernando Migura</i>	



Table of Contents

Development of Local Marketing Plans in a Professional Context as a Mechanism of Learning Control.....	1
<i>Diego Monferrer Tirado, Marta Estrada Guillén, Juan Carlos Fandos Roig</i>	
Entrepreneur Women in the Use of Web 2.0: Speeches of a Prelude.....	11
<i>M^a del Rosario Rodríguez Díaz, M^a José González Río, M^a Ángeles Rebollo Catalán</i>	
Origins of Financial Crisis and Moral Risk.....	27
<i>José Joaquín Ortiz Bojacá, Jorge Enrique Rodríguez Rodríguez</i>	
Biopower and Gender: the Naked Lives of War.....	43
<i>Bibiana Pérez González</i>	
ICT, Rural Education and Curriculum.....	51
<i>Enrique Guerrero Cárdenas</i>	
Create and Transform Critically: Design Responsibility and Commitment.....	63
<i>Luz del Carmen Vilchis</i>	
From the Minimum Curriculum to the New Curriculum Frameworks of 2009: the Social Communication Course Curricular Trajectory in Brazil.....	69
<i>Ediene do Amaral Ferreira, Verónica Gesser</i>	
Pedagogical Practice: an Experience Based on Research Action Perspective.....	81
<i>Mirian Terán de Serretino</i>	
A Logical Criterion for Assessing the Acceptability of Press Headlines.....	91
<i>Fernando Migura</i>	



Desarrollo de planes de marketing locales en un contexto profesional como mecanismo de control sobre el aprendizaje

Diego Monferrer Tirado, Universitat Jaume I, España
Marta Estrada Guillén, Universitat Jaume I, España
Juan Carlos Fandos Roig, Universitat Jaume I, España

Resumen: Las asignaturas de Fundamentos de Marketing de los Grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Jaume I desarrollan un proyecto práctico para la aplicación de los conceptos vistos en clase en un contexto real y profesional centrado en empresas e instituciones del ámbito local. Los objetivos y competencias definidas en este proyecto fueron alcanzados de forma satisfactoria, mejorando considerablemente la asimilación y comprensión de conceptos desde la vertiente teórica, así como fortaleciendo habilidades del estudiante como el trabajo en grupo, la comunicación, la capacidad crítica y la resolución de problemas. La metodología cooperativa en un contexto profesionalizado incrementó notablemente la motivación al conseguir gestionar de manera eficaz la transmisión del conocimiento de las aulas al mundo real.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos, marketing

Abstract: The subjects of Basis of Marketing of the Degrees of Audiovisual Communication and Advertising and Public Relations at the Universitat Jaume I develop a practical project for the application of the concepts covered in class in a real and professional context focused on companies and institutions from the local context. The objectives and competences defined in this project were achieved satisfactorily, significantly improving the assimilation and understanding of concepts from the theoretical approach and strengthen the skills of the student such as team work, communication, critical thinking and problem resolution. The cooperative methodology in a professionalized context significantly increased motivation achieving effectively manage the transmission of knowledge from the classroom to the real world.

Keywords: Cooperative Learning, Learning by Projects, Marketing

Introducción

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha planteado la necesidad de adaptarse a la Sociedad del Conocimiento introduciendo numerosos cambios en los sistemas educativos universitarios con el fin de conseguir que Europa sea más competitiva en materia universitaria. A partir de diferentes declaraciones (Bolonia, Praga, Salamanca, etc.), el EEES se va configurando en torno a una serie de pilares sobre los que diversos países han legislado con el fin de transformar significativamente los paradigmas de enseñanza y aprendizaje tradicionales. Los cambios propuestos son diversos y profundos. Posiblemente, el principal tenga que ver con la armonización de los títulos en toda Europa, para así dar respuesta a las necesidades actuales y futuras tanto de los estudiantes como del mercado laboral (Baena y Padilla, 2012).

Otro de los cambios más significativos propuestos por el EEES es aquel que supone focalizar la atención en la formación de los estudiantes y, más concretamente, en su desarrollo de competencias (Cano, 2008). Esto implica una reforma substancial en las metodologías utilizadas y una apuesta clara por un aprendizaje en el que el alumno sea parte activa y protagonista de su propio proceso formativo, asumiendo responsabilidades que le permitan estar más preparado para enfrentarse a los avatares del mercado profesional (González y García, 2007; De Juan, *et. al.*, 2008; Baena, 2010).

En este sentido, la universidad descrita por el EEES no solo apuesta por un aprendizaje en base a contenidos, sino también por una enseñanza basada en el desarrollo de determinadas competencias que permitan la adaptación de los estudiantes a un mercado laboral cambiante y competitivo. De hecho, en el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES se expone: “los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con



carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

La primera consecuencia práctica que surge a raíz de este profundo cambio en la manera de concebir el proceso de aprendizaje y enseñanza del estudiante, es la necesidad de adecuar el currículo formativo a las claves de una educación basada en las competencias. A este respecto, la literatura diferencia entre tres niveles de competencias: las básicas, las genéricas y las específicas. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales necesarias para el desarrollo profesional. Entre ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas (Campos y Campos, 2010). Las competencias genéricas se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Finalmente, las competencias específicas son las propias de cada asignatura (Espinosa, et. al., 2006; Baena y Padilla, 2012). Para trabajar en dichas competencias resulta fundamental la utilización de las metodologías docentes más adecuadas y que impliquen una mayor participación por parte de los alumnos. Así, para desarrollar la competencia de trabajo en equipo tendremos que ponerlos a trabajar en un contexto cooperativo, para desarrollar la comunicación oral tendremos que darles la oportunidad de que se puedan expresar en público, para desarrollar la responsabilidad tendremos que asignarles tareas en las que puedan demostrar su compromiso, para desarrollar una visión crítica y de resolución de problema en el ámbito profesional tendremos que convertir el trabajo académico del alumno en un trabajo profesional de servicio al tejido empresarial, etc.

En este contexto, el aprendizaje cooperativo basado en proyectos de aplicación directa en el ámbito empresarial supone una interesante alternativa para organizar los procesos de enseñanza y de adquisición de las competencias. Se trata de una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal, social y laboral), donde cada miembro del grupo es responsable de su aprendizaje y del de los restantes miembros del grupo (García y Troyano, 2010). Los alumnos inmersos en una metodología cooperativa generan una interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, mejoran sus habilidades sociales y desarrollan un procesamiento grupal autónomo (Johnson y Johnson, 1989). Este tipo de aprendizaje es más profundo y duradero (Gil *et. al.*, 2006).

En este trabajo se pone de manifiesto la importancia de desarrollar metodologías activas como el aprendizaje cooperativo para alcanzar o mejorar muchas de las competencias genéricas, transversales y específicas requeridas actualmente a los universitarios. En estas líneas, presentamos una actividad docente de carácter práctico sobre estudiantes de dos titulaciones asociadas a las ciencias sociales y, por tanto, apartadas de las ciencias empresariales. En concreto, se plantea la aplicación directa en el ámbito empresarial más cercano de planes de marketing concretos desarrollados para dar solución a las problemáticas presentadas por los propios responsables de las empresas en cuestión, con lo que el alumno tendrá un contacto complementario al del propio docente. La descripción de la metodología y resultados obtenidos con esta iniciativa pretenden aportar a la literatura nuevas fórmulas que, dentro del aprendizaje cooperativo, permitan adquirir de la forma más eficaz posible las competencias propuestas en el EEES.

Descripción de la actividad docente: los planes de marketing profesionalizados

El objetivo genérico de la asignatura de Fundamentos de Marketing consiste en dotar al estudiante de mayor capacidad para analizar, planificar y responder de manera anticipada a los retos que plantea el entorno de marketing de las empresas, proporcionándole los conocimientos y herramientas de análisis, planificación, organización, ejecución y control que engloba el proceso de dirección de marketing en una empresa.

Los conocimientos adquiridos en esta asignatura son de vital importancia en la formación del futuro graduado, tanto en Comunicación Audiovisual como en Publicidad y Relaciones Públicas, y su incorporación al mercado laboral, que cada vez demanda más especialistas en esta materia, ya que proporcionan al estudiantado los conocimientos relativos a la investigación y comercialización

de mercados, tanto en su dimensión teórica como práctica, como instrumento orientado al desarrollo de acciones de marketing. Al finalizar el curso, el alumnado que aproveche sus contenidos debería ser capaz de conocer qué es el marketing desde un punto de vista general, sus últimas orientaciones estratégicas, en qué consiste la segmentación de mercados, el análisis del comportamiento del consumidor, los parámetros en los que se plantea una investigación de mercados, las herramientas de marketing más utilizadas y en definitiva, las distintas partes que configuran un plan de marketing y su aplicación a la realidad empresarial.

Consecuentemente, esta especialización pretende formar especialistas competentes capaces de desarrollar investigaciones rigurosas y relevantes en el contexto de mercado actual. En este sentido, los docentes que imparten esta asignatura o similares deben poder comprobar que el alumno es capaz de dar una aplicación real y profesional a los conocimientos y conceptos dados en clase, siendo competente, por tanto, a la hora de dar respuesta a problemas concretos a los que deberá enfrentarse asiduamente cuando se incorpore al mercado laboral.

Sin embargo, este carácter marcadamente práctico y aplicado al ámbito empresarial que caracteriza a las asignaturas de Fundamentos de Marketing (PU0919 y CA0919) es difícilmente asumible por el estudiante sin el apoyo de actividades y metodologías enfocadas a su promoción. Por esta razón, este proyecto de mejora educativa propone una metodología para la creación de un escenario cercano a la realidad empresarial que rodea al estudiante, para que éste pueda proceder a la aplicación práctica de los conocimientos vistos en clase desde una vertiente profesional. Concretamente, se plantea el desarrollo de un Plan de Marketing para empresas o productos locales (ya sean bienes o servicios, lugares, instituciones, eventos, etc.). De esta manera, cada grupo de estudiantes debía interactuar con una empresa del ámbito local elaborando un plan de marketing para la misma.

Así mismo, y con el fin de acercar la asignatura de Fundamentos de Marketing a la disciplina básica sobre la que versan los estudios cursados por el alumno en ambas titulaciones, la Comunicación, de las 4 acciones operativas que componen la propuesta de un Plan de Marketing (Producto, Precio, Distribución y Comunicación), se dió especial relevancia a la acción de Comunicación, solicitando la realización por parte del alumno de campañas publicitarias completas (en los principales medios: radio, televisión, cartelería y prensa, etc.) para la empresa o producto local escogido.

Además, se desarrollaron seminarios con profesionales del ámbito de la Publicidad y la Comunicación, aprovechando la experiencia profesional de los PDI asociados que impartían docencia en las asignaturas sobre las que se propone el presente proyecto. Por otro lado, se planteó la posibilidad de que los alumnos interactuasen con profesionales de la Comunicación Local, aprovechando la realización cada año del congreso COMLOC en la Universitat Jaume I. A este respecto, se valoró la presentación de alguno de los mejores proyectos desarrollados con los alumnos, a fin de promover la interacción entre empresa y estudiante, desde una vertiente bidireccional.

Objetivos

La cooperación, comparada con esfuerzos competitivos e individualistas tiende a resultar, en altos niveles de logro, una mayor retención a largo plazo de lo aprendido, un uso más frecuente de niveles altos de razonamiento y una mayor voluntad para persistir en tareas difíciles (Gil, *et al.*, 2006). Además, implica una mayor motivación intrínseca y una mayor facilidad para transferir el aprendizaje de una situación a otra. Conocedores de estas ventajas y amparados por cuantiosos estudios experimentales y correlacionados (Jonhson y Jonhson, 1989) este trabajo supuso la aplicación de la metodología cooperativa basada en proyectos en dos asignaturas con el fin de que se lograra el siguiente objetivos general: dotar al alumno de competencias profesionales a través de la simulación de un ambiente de trabajo cercano a la propia empresa, donde cada grupo de alumnos elabore un plan de marketing con fundamentos reales basado en empresas o productos locales. En otras palabras, se trata de profesionalizar la formación del alumno, dándole la posibilidad de experimentar y enfrentarse directamente con situaciones y problemáticas propias del ámbito profesional.

De forma más específica, de este objetivo general se derivaban diversos subobjetivos:

- La mejora del aprendizaje, dando un enfoque aplicado y profesional al mismo. Tal y como su nombre indica, la parte práctica de la asignatura con esta metodología de trabajo cobra todo su significado, al contemplar la labor del alumno como la de una agencia de servicios profesionales, con contacto directo con las empresas con el fin de dar solución a sus necesidades y problemas.
- La perfecta comprensión de los contenidos teóricos dados en clase. Implicar al estudiante en un proyecto global, fuerza al alumno a llevar la asignatura al día en términos conceptuales, favoreciendo su entendimiento gracias a la aplicación práctica que esta metodología conlleva. Más aún, el desarrollo de un proyecto global, y no de prácticas aisladas, ayuda a que el alumno sea capaz de entender la interrelación existente entre los conceptos vistos en el temario de la asignatura.
- Una mejora en la comunión entre asignatura, estudiantes y la propia titulación en su conjunto. Esto se consigue haciendo énfasis en la acción de comunicación, fomentando la aplicación por parte del estudiante de las habilidades técnicas desarrolladas en otras asignaturas para el desarrollo de sus campañas.
- El fortalecimiento de habilidades procedimentales como el tener la habilidad para trabajar en grupo, lo cual implicó tener destrezas para la negociación, el diálogo, la planificación y gestión de tareas, y la asunción de responsabilidades ligadas a los distintos roles adoptados dentro del grupo.
- La adquisición de otras capacidades adicionales como la fluidez en la comunicación oral, la visión crítica de los factores que rodean la toma de cualquier decisión y la destreza en la resolución de problemas.
- La habilidad para cooperar con agentes de distintos ámbitos, contemplando a sus compañeros, profesores y empresarios.

Los resultados esperados que se derivaban de estos objetivos recogían:

- La elaboración de programas de marketing concretos para empresas locales que pudieran ser aplicados por las mismas, contribuyendo de esta manera a la competitividad de los productos y empresas locales.
- El establecimiento de relaciones por parte de los alumnos con agentes empresariales que les dote de competencias relacionales y que les puedan servir de base para su futura incorporación al mercado laboral.
- La mejora en la capacidad de trabajar en grupo por parte del alumno, tanto con su propio grupo de compañeros, como con otros agentes externos, profesores, etc.
- El asentamiento de los conocimientos puramente teóricos vistos en clase, a través de una simulación práctica lo más cercana posible al ámbito empresarial.

En definitiva, con este proyecto de mejora educativa se pretendía profesionalizar el contenido de la asignatura, para tratar de formar personas competentes que posean los conocimientos y competencias necesarias para afrontar con éxito las responsabilidades propias de las actividades de marketing en el ámbito profesional.

Metodología

Los participantes de este proyecto estaban matriculados en las asignaturas Fundamentos de Marketing de los Grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Jaume I de Castellón. Dichas asignaturas se impartieron en el segundo semestre del curso académico 2012-2013. El número de participantes y sus características demográficas en cuanto a género aparecen descritas en la Tabla 1.

Tabla 1: Perfil de los participantes

<i>Grado</i>	<i>Alumnos matriculados</i>	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>
Comunicación Audiovisual	95	37	58
Publicidad y RRPP	94	27	67
<i>Total</i>	<i>189</i>	<i>64</i>	<i>125</i>

Fuente: *Elaboración propia.*

La metodología propuesta en se basó en dos recursos docentes fundamentales:

- El aprendizaje cooperativo (Martínez y Galán, 2000; Polanco, 2005).
- El aprendizaje en base a proyectos (Blumenfeld, *et. al.*, 1991; Hernández, 1996).

Estructura del proyecto

Tomando como metodología de trabajo la señalada anteriormente, este proyecto implicó a dos asignaturas de dos titulaciones distintas que se imparten temporalmente en el mismo semestre. Este hecho facilitó que las distintas fases a desarrollar, así como el calendario de aplicación de las mismas, fueran comunes tal y como se describe a continuación.

Fase I. Planificación por parte del equipo docente

Esta primera fase recoge la labor de gestión previa realizada por el equipo docente de las asignaturas, principalmente sobre dos cuestiones:

Definición del programa de actuación: con antelación al comienzo de las clases, se establecieron diversas reuniones entre los cuatro profesores con docencia en las dos asignaturas en cuestión con tal de determinar de forma común la materia teórica sobre la que trabajar, la metodología a utilizar, los objetivos marcados, así como el calendario de acciones y reparto de responsabilidades. Todo este planteamiento previo queda recogido en la guía docente de la asignatura, especificando con detalle los aspectos básicos asociados al desarrollo del plan de marketing a tener en cuenta por los estudiantes.

Búsqueda de empresas colaboradoras: simultáneamente se llevó a cabo una labor de búsqueda de empresas e instituciones locales que accedieran a colaborar en el proyecto planteado. Como resultado se obtuvo la colaboración de un total de 18 empresas e instituciones, cuyos ámbitos de actividad se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2: Ámbitos de actividad de las empresas e instituciones colaboradoras

<i>Ambito de actividad</i>	<i>Número de empresas</i>
Eventos musicales	3
Cerámica	6
Textil	1
Productos odontológicos	1
Servicio de consultoría	2
Servicios deportivos	2
Repostería	1
Sector hotelero	2

Fuente: Elaboración propia.

Fase II. Definición de los proyectos

Se corresponde con las siguientes tres etapas, relacionadas con el momento inmediatamente anterior al comienzo de los proyectos:

Formación de los equipos de trabajo: los equipos se diseñaron bajo la premisa de que debían contemplarse no bajo la consideración tradicional de “grupos de prácticas”, sino como agencias de marketing con identidad propia. En esta línea, cada equipo estuvo formado por entre 8 y 10 integrantes que se repartieron diferentes roles grupales (simulando a los roles laborales).

Elección de la empresa: durante las primeras dos semanas del curso los grupos de alumnos realizaron una labor de investigación acerca de los posibles productos y empresas locales que pudieran ser potencialmente seleccionables para su plan de marketing, llegando incluso a contactar con personas responsables de las propias empresas para justificar tal decisión. En este sentido, el profesor de la asignatura les facilitó una lista inicial de posibles empresas colaboradoras, en base a la consulta realizada previamente en la fase I. Así mismo, con tal de que no se acumularan los contactos sobre las

empresas los profesores dividieron la lista inicial de 18 empresas en 9 para cada asignatura. Más aún, se incluyó un documento de *Google Docs* con las distintas alternativas en el aula virtual de modo que, una vez cerrado el acuerdo de colaboración con la empresa, un representante de cada equipo debía informar de tal acuerdo, quedando de la empresa en cuestión descartada para el resto de grupos.

Justificación de los proyectos a desarrollar: a continuación, se realizó una sesión de control en la que los grupos expusieron las alternativas tenidas en cuenta y las razones concretas que les habían llevado a decantarse por una en concreto, así como rechazar las otras. Todos los grupos debían de aportar una visión crítica a las decisiones del resto de grupos.

Fase III. Control y supervisión continuada sobre los proyectos

El control y supervisión del desarrollo de los proyectos se llevó a dos niveles: a nivel del alumno y a nivel del docente.

A nivel del alumno: cada dos semanas se realizaron tutorías en las que el alumno podía exponer las dudas o problemas que se le estaban planteando en el desarrollo del plan. Estas tutorías tenían dos particularidades. En primer lugar, no incluían únicamente al profesor de la asignatura, sino que a éste le acompañaban representantes de cada uno de los otros grupos de trabajo. En segundo lugar, en representación del grupo en cuestión acudía sólo uno de sus miembros.

De esta forma, se simulaba la labor de control de los comités de empresa que se dan en la empresa en el plano profesional. Al mismo tiempo, el hecho de reducir el número de participantes de cada uno de los grupos y fomentar la alternancia de ellos en las distintas tutorías garantizaba en cada uno de los alumnos:

- Una mayor implicación en el trabajo del equipo.
- Llevar un control continuo y completo tanto de la asignatura como del proyecto.
- Una mayor capacidad de crítica constructiva y explicativa.
- La posibilidad de aprovechar sinergias y aspectos procedentes de otros grupos.

A nivel del docente: el profesorado implicado en el proyecto mantuvo una constante comunicación con el fin de garantizar la adecuada secuencia de contenidos y actividades programadas. Así, se realizaron sesiones de seguimiento entre los cuatro profesores para evaluar el avance de los estudiantes en el proyecto y corregir las posibles desviaciones respecto a los objetivos previstos inicialmente.

Fase V. Seminario profesional

Al mismo tiempo, tal y como se ha comentado anteriormente, se realizaron un total de dos seminarios con profesionales del sector de la comunicación y la publicidad con actividad en la provincia de Castellón, con el fin de que el estudiante pudiera compartir opiniones e inquietudes con otros agentes del ámbito profesional.

Fase VI. Presentación de los proyectos

En las dos últimas sesiones, los alumnos llevaron a cabo una presentación sobre sus planes frente al resto de grupos. Para tratar de que ésta fuera lo más profesional posible y que su impacto no se limitara únicamente al ámbito académico, se invitó a los responsables de las empresas en cuestión para que acudieran a la misma, pudiendo dar su propia opinión y valoración sobre los planes presentados en relación a sus empresas.

Fase VII. Control de resultados

Una vez concluido el proceso, se realizó una labor de control basada en la opinión de los diferentes agentes implicados en este proyecto: alumnos, empresas y profesores. De este modo, se pudo obtener una visión del transcurso del proyecto desde distintos puntos de vista, a fin de mejorar posibles aspectos sobre los que no se hubieran logrado los objetivos deseados.

Resultados

La labor de control ejercida sobre cada uno de los tres agentes implicados en el proyecto en torno a la detección de los aspectos que podrían ser objeto de mejora de cara al año próximo resaltó los aspectos que se desglosan a continuación.

Cuestiones asociadas al estudiante

- La dificultad de las dos primeras semanas por adaptarse a una metodología que les resultaba totalmente nueva.
- La sensación de excesiva competitividad en el momento inicial de negociación con las empresas con tal de lograr el pacto por la realización del proyecto. Los alumnos proponen que el reparto se haga inicialmente por preferencia. En el caso en el que más de un grupo deseen realizar el proyecto sobre una misma empresa plantean la distribución mediante sorteo como medida totalmente justa.
- Un total de dos grupos manifiestan la dificultad de contacto con sus empresas. Principalmente, el problema residía en no tener una persona concreta que realice la supervisión, teniendo que contactar con distintas personas cada vez.
- Como suele ser normal en todos los casos en los que se plantean trabajos en grupo, tres grupos plantean problemas internos con alguno de sus miembros, por lo que consideran una falta de dedicación equitativa a la del resto de integrantes.
- En términos generales, la valoración media en cuanto a la impresión del estudiante sobre la metodología utilizada es de 8,79.

Cuestiones asociadas a la empresa

- Los aspectos remarcados en este caso se concentran en la dificultad por parte de algunas empresas para cuadrar horarios con los estudiantes, tanto en relación a las consultas de los alumnos como en la asistencia a las presentaciones de los proyectos.
- Relacionado con lo anterior, se manifiesta la sensación de que la propuesta llega con poco margen de tiempo por delante, aspecto a mejorar de cara al año próximo teniendo en cuenta que las dos asignaturas comienzan a impartirse en el segundo semestre.
- La valoración media en cuanto a la impresión de las empresas colaboradoras sobre la metodología utilizada es de 9,06.

Cuestiones asociadas al profesorado

- El número de matriculados dificulta el uso de esta metodología, pues conlleva la búsqueda de un gran número de empresas y el tener que optar por grupos de hasta 10 integrantes.
- Se plantea la posibilidad de crear grupos interdisciplinares, en el sentido de que integren a alumnos de las dos asignaturas. De este modo, en las acciones de comunicación podrían explotar las habilidades que cada grado domina en mayor medida.
- Se apuesta por la composición de una tabla en la que se establezcan con claridad los criterios de evaluación en esta parte de la asignatura, para evitar discrepancias en los criterios utilizados por cada profesor.
- Se expone la posibilidad de que el equipo pueda decidir con libertad quién expone el proyecto final, teniendo en cuenta que, al igual que en el ámbito de la empresa, cada miembro del equipo debe dedicarse a aquellas tareas para las que es más competente.
- La valoración media en cuanto a la impresión del equipo docente sobre la metodología utilizada es de 9,00.

Finalmente, y como medida de control de la efectividad asociada a la inclusión de esta metodología en la parte práctica de las asignaturas en cuestión en los resultados obtenidos por los

estudiantes, se comparan las notas de la primera convocatoria de los cursos 2011/12 y 2012/13, tal y como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3: Comparativa entre los resultados obtenidos por los alumnos (cursos 2011/12 y 2012/13)

	<i>Comunicación Audiovisual</i>		<i>Publicidad y RRPP</i>	
	<i>2011/12</i>	<i>2012/13</i>	<i>2011/12</i>	<i>2012/13</i>
<i>Nota media</i>	5,9	7,4	6,3	7,2
<i>% Aprobados</i>	54,83%	80%	60,97%	85,27%
<i>% Suspensos</i>	31,85%	11,58%	29,27%	5,26%
<i>% No presentados</i>	13,32%	8,42%	9,76%	9,47%
<i>% M. de honor</i>	1,28%	3,16%	0,00%	4,21%
<i>% Excelentes</i>	0,00%	27,36%	2,44%	4,21%
<i>% Notables</i>	30,24%	42,11%	36,58%	54,74%
<i>% Suficientes</i>	23,31%	7,37%	21,95%	22,11%

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, los resultados obtenidos con la inclusión de esta nueva metodología en ambas asignaturas representan una mejora muy considerable respecto al curso anterior, tanto en porcentajes de aprobados, alumnos presentados, como en las distintas notas logradas.

Conclusiones

La convergencia o armonización dentro del Espacio Europeo de Educación Superior se ha presentado como una oportunidad para transformar las estructuras del sistema universitario español en un modelo más coherente y acorde a las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los alumnos. Con el fin de armonizar la oferta formativa, las universidades comienzan a migrar de una enseñanza apoyada en la transmisión de contenidos, a un esquema que busca generar aprendizajes que aseguren el desempeño competente a los nuevos profesionales que se formen en sus aulas.

La sociedad está interesada en el conocimiento, pero no sólo en el conocimiento técnico, también espera que la universidad prepare a los futuros empleados y empleadores en habilidades transferibles. En este contexto, este proyecto supone una experiencia de aprendizaje cooperativo basado en el desarrollo de proyectos que permite el desarrollo efectivo de las competencias transversales y específicas buscadas en las asignaturas de Fundamentos de Marketing de los Grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. El uso de esta metodología, basada en la realización de un plan de marketing sobre empresas locales en un contexto profesional ha supuesto el procedimiento central para crear relaciones interpersonales positivas, la construcción del propio conocimiento por parte del alumnado y la extensión del aprendizaje conceptual sobre lo aprendido. El desarrollo de mapas mentales compartidos supone el enriquecimiento de la perspectiva, la mejora la capacidad crítica y el incremento de las competencias sociales.

Los resultados alcanzados en este proyecto demuestran que la cooperación entre alumnos y en base a experiencias profesionales incrementa la motivación del alumnado y del profesorado, creando nuevas oportunidades de innovación y mejora docente. En este sentido, este tipo de metodología puede servir de base para otras asignaturas de contenidos similares. De hecho, nos gustaría comentar que esta iniciativa va a tener continuidad durante el curso 2013/14 y se tratará de aplicar en otras titulaciones.

REFERENCIAS

- Baena, V. (2010). "Innovación docente e identificación de inhibidores del aprendizaje en el área de empresa. Una propuesta metodológica". *Espiral-Cuadernos del Profesorado* 3(6): 3-14.
- Baena, V. y Padilla, V. (2012). "Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: la Fórmula UEM". *Revista de Docencia Universitaria. REDU* 10(1): 199-214.
- Blumenfeld, P.C.; Soloway, E.; Marx, R.W.; Krajeik, J.S.; Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). "Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning". *Educational Psychologist*, 26(3, 4): 369-398.
- Campos, E. y Campos, E. (2010). "¿Competencias básicas?". *Espiral-Cuadernos de Profesorado* 3 (5): 73-76.
- Cano, M.E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Universitat de Barcelona. Disponible en línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro7rev123COL1.pdf>. Última fecha de acceso: 4 de mayo 2010.
- De Juan, M.D.; González, E.; Parra, J.F.; Kanther, A. y Sarabia, F.J. (2008). "Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiante universitario de marketing". *Actas del XX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing*, 17-19 de septiembre de 2008, Gran Canaria.
- Espinosa, J.; Jiménez, J.; Olabe, M. y Basogain, Y. (2006). *Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES*. Universidad del País Vasco. Disponible en la web: <http://campus.usual.es/ofees/ARTICULOS/p216.pdf>. Última fecha de acceso: 30 de mayo 2011.
- García, A.J. y Troyano, Y. (2010). "Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 32(1): 1-15.
- Gil, C.; Aliás, A.; Montoya, M.D.G. (2006). "Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e impulsar a un mayor número de alumnos". *VI Jornadas de Aprendizaje Cooperativo*, Barcelona.
- González, N. y García, M^a. R. (2007). "El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de estudiantes". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (6): 1-13.
- Hernández, F. (1996). "Representar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo". *Revista Pedagógica* 6: 26-31.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). "Cooperative learning: What special education teachers needs to know". *Pointer* 33 (2): 5-10.
- Martínez, J.R. y Galán, F. (2000). "Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 11(19): 35-50.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Documento Marco. Madrid.
- Polanco, A. (2005). "La motivación en los estudiantes universitarios". *Actualidades Investigativas en Educación* 5(2): 1-13.

SOBRE LOS AUTORES

Diego Monferrer Tirado: Doctor en Gestión Empresarial por la Universitat Jaume I de Castellón con mención de premio extraordinario. Ejerce como profesor en el Área de Comercialización e Investigación de Mercados del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I desde el año 2007. Entre sus líneas de investigación se incluyen la orientación al mercado, el networking, la creación de empresas y el marketing internacional. Ha publicado artículos en revistas internacionales como: *International Business Review*, *European Journal of International Management*, *Business Research Quarterly*, *Investigaciones Económicas*, *Journal of International Entrepreneurship* e *International Journal of Business Environment* entre otras. Ha publicado diversos libros y capítulos de libro y presentado ponencias en numerosos congresos

como: *European Conference on Entrepreneurship and Innovation, Research in Entrepreneurship and Small Business, European Marketing Academy Conference, Academy of Marketing Science World Marketing Congress, International Network of Business and Management Journals*.

Marta Estrada Guillén: Doctora en Gestión Empresarial por la Universitat Jaume I de Castellón. Ejerce como profesora en el Departamento de Administración de Empresas y Marketing desde el año 2000. En este periodo ha desarrollado diversas líneas de investigación en torno al comportamiento del consumidor, la banca y la orientación al mercado. Ha publicado artículos en revistas internacionales como: *International Journal Aging Human Development, Innovar Journal, Social Value in Retail*, etc. Además, ha realizado numerosas ponencias en congresos nacionales e internacionales. Ha publicado diversas monografías y ha participado en diversos libros y capítulos de libro. Ha recibido cuatro premios de gran prestigio a nivel nacional tanto en el campo investigador como docente. Además ha ocupado puestos de responsabilidad en la empresa privada.

Juan Carlos Fandos Roig: Doctor en Gestión Empresarial por la Universitat Jaume I de Castellón. Ejerce como profesor en el Área de Comercialización e Investigación de Mercados del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I desde el año 2006. Sus líneas de investigación principales se enmarcan dentro del comportamiento del consumidor, confianza, motivación, marketing bancario. Ha publicado trabajos en revistas internacionales con proceso de revisión como: *Internacional como Journal of Bank Marketing, Services Industries Journal, Service Business o Revista Innovar*. Ha publicado diversos capítulos de libro y ha presentado más de 30 trabajos en congresos nacionales e internacionales con comité de selección. Ha participado en proyectos de investigación sobre la satisfacción del usuario en el sector sanitario, la importancia de la imagen-país, valor de marca y sobre competitividad e innovación.

Mujeres empresarias en el uso de la web 2.0: discursos de un preludeo

M^a del Rosario Rodríguez Díaz, Universidad de Sevilla, España
M^a José González Río, Universidad de Alicante, España
M^a Ángeles Rebollo Catalán, Universidad de Sevilla, España

Resumen: Este trabajo presenta los principales resultados de una investigación cuya finalidad es conocer la adopción de las redes sociales on-line en las pymes dirigidas por mujeres. Se parte de la base de que el uso de redes, como elemento estratégico de comunicación, se encuentra todavía en una fase incipiente de desarrollo, lejos aún de ser una práctica consolidada. Nuestro interés en este trabajo es conocer la predisposición y motivaciones de las empresarias hacia el uso estas redes, así como las utilidades y dificultades a las que han de enfrentarse. Nos interesa visibilizar el cambio actitudinal y competencial que las empresarias están imprimiendo en sus empresas dentro del marco competitivo en el que se encuentran. En definitiva, nos interesa estudiar la percepción que tienen las empresarias sobre el uso de las redes sociales online en la medida en que están insertas, como una herramienta más de gestión empresarial. Nos situamos ante un nuevo ámbito de conocimiento sobre el que apenas existen referencias bibliográficas ni se ha realizado apenas investigación; de ahí que la investigación tenga una finalidad fundamentalmente exploratoria y de carácter cualitativo. Para la obtención de la información se realizaron catorce entrevistas semi-estructuradas entre empresarias andaluzas de distintos sectores de actividad. Entre los principales resultados encontramos que algo menos de la mitad de ellas las utilizan, o están implantadas en sus empresas, como herramientas de comunicación. El resto, y relacionado con el tamaño de sus negocios, las utilizan como una prolongación del uso personal en el que se iniciaron.

Palabras clave: mujeres empresarias, redes sociales virtuales, inclusión, TIC

Abstract: This paper presents the main results of an investigation whose purpose is to investigate the adoption of on-line social networks in SMEs run by women. The base assumption is that the use of networks as a strategic communication element is still at an early stage of development, far from being an established practice. Our interest in this study is to determine the willingness and motivations of entrepreneurs in using these networks, as well as utilities and difficulties they have faced. Our goal is to visualize the change of attitude and competences that entrepreneurs are imprinting on their businesses within the competitive environment they operate in. Ultimately, we are interested in studying the perception of women-entrepreneurs regarding the adoption of online social networks to the extent where they are, as an additional management tool. We find ourselves facing a new field of knowledge on which there are very few references and very little research has been carried. Hence, this study has a primarily qualitative and exploratory purpose. To obtain the needed information we held semi-structured interviews to fourteen Andalusian entrepreneurs, coming from different business fields. The main findings were that just less than a half of them used them, or implemented them in their companies, as communication tools. The others, depending on the size of their business, adopted them as an extension of the personal use in which they had been started.

Keywords: Entrepreneur Women, Online Social Network as Interactive, Self- Inclusion, ICT

Marco introductorio

Si entendemos que la sociedad digital supondrá ventajas para el conjunto de la población, la consideración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se convierte en un elemento crítico para la consecución de las metas de transformación y modernización de un país, en el que las mujeres y la perspectiva de género juegan un papel clave. En febrero de 2013 se aprueba la *Agenda Digital* por el gobierno de España fijando una hoja de ruta en materia de TIC para alcanzar los objetivos de la *Agenda Digital para Europa*. Con ella, se pretende maximizar el impacto de las políticas públicas para la transformación y modernización de la economía y sociedad mediante el uso eficaz e intenso de las TIC por parte de la ciudadanía, las empresas y administraciones. Para el desarrollo de esta *Agenda Digital para España* se observan un conjunto de Planes específicos entre los que se encuentra el *Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad*, cuyo objetivo es lograr la mejora de la competitividad y posicionamiento de nuestras pymes, gracias al uso de las TIC. En sus finalidades específicas, en su *Eje III Igualdad*, se contemplan: “La promoción del em-



presariado TIC femenino”. Se trata de una línea orientada hacia un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo en el que las empresarias son población objetivo de las mismas. Situado así el contexto político institucional de nuestra temática, conviene tener presente algunas reflexiones en las dos últimas décadas en el ámbito económico-empresarial: estamos asistiendo a un salto cuantitativo y cualitativo en el ámbito empresarial femenino de todo el mundo constatado en su incremento y creciente presencia (Minitti, 2009). No obstante, se trata de una actividad que sigue teniendo un acento marcadamente masculino. En la primera edición del Informe *Mujer y desafío emprendedor en España* (Ruíz et al., 2010: 19), se indicaba que la tasa emprendedora de actividad femenina (TEA) –porcentaje de población femenina potencialmente activas entre 18 y 64 años, con iniciativas en fase de despegue– era del 37,4%; lo que situaba a nuestro país en un grupo favorable del marco europeo (38,1%). En el tejido empresarial andaluz reviste una importancia significativa el conformado por empresas de mujeres. Según la Federación de Organizaciones de Trabajadoras Autónomas para la Comunidad Andaluza, en 2011 se ha llegado a alcanzar el 33,5%. En su conjunto, este comportamiento diferencial de la masa crítica de la mujer no solo se plasma en la proporción de su participación en el tejido empresarial (menor número de negocios), sino también en aspectos cualitativos de su emprendimiento (Ruíz et al., 2012): dimensión de negocio (Coleman, 2007), capitalización inicial (Carter y Allen, 1997), sector de actividad más orientado al comercio minoritario, o servicios personales, más que a la fabricación y alta tecnología (Brush et al., 2006), etc. Mientras muchas empresas dirigidas por mujeres están tratando de asimilar y adecuarse a las TIC, especialmente Internet, ya se ha establecido un nuevo paradigma de comunicación que rompe las barreras entre emisor y receptor: la web 2.0 o *comunidades virtuales*. Estas empresarias sienten la presión y necesidad de subirse al tren de las nuevas formas de comunicación social como instrumentos indispensables para este nuevo marco global, competitivo y de relación. Las variables mencionadas: mujer, empresaria y web 2.0 podrían conjugarse como una oportunidad para el logro de los objetivos de eficiencia económica, competitividad y equidad en una renovada relación necesaria en el ámbito empresarial entre género y TIC, o en su defecto, como desventaja de exclusión al incrementar la *brecha de género* en el ámbito empresarial descolgándose de la pujante capacidad de penetración en los mercados a un coste relativamente bajo, en comparación con los enormes costes de difusión de la comunicación. El replanteamiento estratégico del presariado femenino ha de optar por un modelo digital de negocio pertinente al contexto circundante dirigiéndose a un mercado global, indispensable para su posicionamiento, y para la creación de valor de sus empresas.

Red virtual y empresa 2.0

El surgimiento de los nuevos canales de comunicación en las postrimerías del siglo pasado y comienzos del XXI ha proporcionado una constante evolución de las denominadas redes sociales virtuales (RSV), merced a las posibilidades que presentan dichos canales para enlazar personas que se encuentran diseminados geográficamente, pero con intereses comunes. Se asiste a un radical cambio tecnológico: se pasa del eje de Internet como medio de comunicación global con características identificativas, aunque análogas a otros medios de comunicación, a la focalización del usuario al que se subordinan los elementos restantes de la red. Sus resultados son: más del 80% de los contenidos existentes en la red están generados por los usuarios (Dans, 2007). En efecto, el usuario en la web 2.0 toma un rol principal utilizando las páginas *webs* para poder compartir, comentar y estar conectado a otros usuarios y, por esta misma razón, se habla de “web social 2.0”. “Si internet abrió el mundo, las redes sociales lo han conectado por doquier” (Roca, 2009:18). Las redes sociales han pasado de ser una actividad *online* especializada, a un fenómeno de masas en el que participan decenas de millones de usuarios de internet (Lenhart y Madden, 2007). Erigidas en nuevos medios de comunicación, inicialmente, como formas alternativas de participación, relación, colaboración, ocio y entretenimiento, se han convertido también en instrumentos de comunicación de primer orden en el entorno empresarial. Con ello, se ha transformado el rol de los usuarios: de ser sólo consumidores a ser *prosumidores*”, es decir, productor + consumidor; mutación que se traduce en la participación activa de las personas en la creación de bienes y servicios, en lugar de limitarse sólo a su consumo.

Es claro, que al amparo de esta nueva realidad el entorno empresarial se ha vuelto más dinámico, de ahí la necesidad de adaptación a la nueva economía digital. El concepto empresa 2.0 se consolida como nuevo paradigma. Su base tecnológica parte de la mejora de herramientas anteriores: correo, mensajería instantánea, intranet, etc., pero sobre todo, de la incorporación de herramientas nuevas del mundo de internet, en concreto las *comunidades digitales*. Tradicionalmente las empresas adoptaban las nuevas tecnologías antes de que lo hiciera la sociedad en su conjunto, gracias a los beneficios reportados. Sin embargo en la afiliación de las tecnologías web 2.0 van a la retaguardia. Precisamente, el impacto social obtenido y la popularidad exponencial de estas herramientas entre los consumidores ha sido el detonante para que muchas empresas empiecen a incorporarlas, asumiendo que si quieren ser competitivas, estar en el mercado y tener una base de clientes fieles, deben estar presentes en las RSV. En efecto, las empresas comienzan a apostar por una filosofía, por un cambio cultural basado en la interacción, en la comunicación permanente, en la colaboración, en el intercambio, en la información..., como novedosas cadenas propagadoras de valor para las mismas. Estas innovadoras relaciones están dando pie a la idea de que “los mercados son conversaciones” y los clientes son elementos sociales que consumen y generan contenidos en medios sociales (Levine *et al.* 2009). El software social ha generado nuevas y poderosas formas de comunicación con los mercados. Lo bueno, malo, o mediocre de un producto, servicio o empresa está en la red (Levine *et al.* 2009). Las empresas deben seguir las conversaciones generadas en las RSV para conocer la opinión de los propios usuarios hacia sus productos, marcas o servicios, y poder así dar respuesta a sus demandas. Estamos ante un ecosistema comercial donde las transacciones de negocios se hacen vía redes abiertas sustentadas en la infraestructura de internet (Amit y Zott, 2001).

Fundamentos conceptuales

Combinando las temáticas del empresariado femenino y las TIC concretadas en las redes sociales, nos encontramos ante un campo de plena actualidad que atrae la atención de las acciones estratégicas y directrices político-institucionales de profundo calado, en su interés por conocer, detectar y dinamizar, un sector esencial para la competitividad, crecimiento y modernización de la sociedad. Sin embargo, a pesar de ser abundante la investigación acerca del uso de tecnologías o de los motivos de su adopción o no, un área aún poco desarrollada es el de la implantación de las tecnologías en las pymes, y, aún más inédita, el uso de la web 2.0 por parte del colectivo empresarial femenino. Respecta a las TIC en general, las investigaciones realizadas vienen arrojando datos sobre las barreras de acceso y, de manera específica, la *brecha digital de género* en lo referente al usufructo, habilidades y uso efectivo de las tecnologías (Cohoon y Aspray, 2006; Lagesen 2007), provocando un distanciamiento aún mayor en los ámbitos de decisión y diseño de las tecnologías futuras (Castaño, 2005; 2008). Jakob Nielsen ha distinguido tres sucesivos niveles en el acortamiento de la brecha, según el tipo de acceso que se vaya logrando: brecha digital *económica* (nivel de infraestructura), brecha de *usabilidad* (fácil de aprender y usar) y brecha digital de *uso significativo o de empoderamiento*, en la que los usuarios encuentran aplicaciones tecnológicas que suponen transformaciones profundas en sus modos de hacer (Nielsen, 2000).

Nuestro estudio, nos circunscribe a un ámbito muy concreto de desempeño profesional de la mujer: el empresarial y, sin dejar de lado las diferentes brechas digitales de género, lo cierto es que nos orienta hacia una cierta situación de inclusión en las redes sociales a partir de sus contextos, vivencias, necesidades y experiencias como factores y mecanismos facilitadores de su inclusión digital desde una perspectiva construida y fluida de género y TIC (Faulkner y Lie, 2007; Trauth *et al.* 2009). El uso de la web 2.0 supone transformaciones significativas en sus modos de hacer empresa, lo que les da la oportunidad de su empoderamiento como colectivo más privilegiado. Ello no ha de interpretarse como un proceso finalista o cerrado, sino como el umbral favorecedor que demanda una reeducación susceptible de potenciar las competencias necesarias para el desarrollo óptimo de sus destrezas digitales. En otras palabras, existen elementos motivadores contextuales de carácter utilitarista que han potenciado la adopción y posterior inmersión en las redes sociales en el contexto empresarial. “Es más, un giro al paradigma de la inclusión puede iluminar las implicaciones de la autoinclusión tanto para las propias mujeres como para el desarrollo de las TIC” (Verges, 2012). Conocer factores que influyen positivamente en la atracción en estos

entornos, conocer los factores de inclusión es igual o más importante que conocer los factores de exclusión (Faulkner y Lie, 2007). Podríamos estar en un ámbito favorecedor de ese “acople cognitivo” (Lévy, 1990) en el que la tecnología se convierte en una extensión del pensamiento y la capacidad de trabajo, y el uso significativo de un dispositivo técnico, se transforma en una herramienta. En un mundo progresivamente digitalizado, conocer y dominar herramientas es una forma de empoderamiento en un momento histórico de transformaciones radicales en los modos de crear y compartir conocimiento.

Knut Holtan Sorensen (2002) señala dos tipos de motivaciones *duty* y *love*. Las primeras expresan una motivación utilitaria, de herramienta, de recompensa. Las segundas, por el contrario, sintetizan una motivación pasional, entusiasta, etc. El estudio en nuestro país de Casaló, Flavián y Guinaliú (2012) condensa también el tipo de motivaciones en utilitaristas y hedonistas. Por otro lado, teóricamente uno de los modelos planteados para entender por qué los usuarios aceptan o usan las tecnologías es el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM). Presentado en 1989 por Freed Davis, se basa en la teoría de la acción razonada que plantea que las actitudes o conductas dependen de las creencias y de normas subjetivas. La actitud es “una predisposición aprendida para responder de manera consistentemente de manera favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado” (Fishbein y Azjen 1975:216). Davis afirmó que el uso de una tecnología (en el caso que nos ocupan las RSV) depende fundamentalmente de la percepción de facilidad de uso y de la percepción de utilidad. Mientras el primero atañe al grado por el que una persona cree que usar un determinado sistema estará libre de esfuerzo, la utilidad percibida alude a la probabilidad subjetiva de una persona de que, al usar un determinado sistema, mejorará su actuación en el trabajo (Davis, 1989:320).

Las contribuciones que este trabajo realiza al ámbito académico se precisan en las siguientes líneas argumentales:

- a. La aportación primigenia que supone la vinculación del tema de estudio del empresariado femenino con las TIC y, de forma específica el proceso introductorio de implantación de las RSV en el marco de su gestión.
- b. Al análisis cualitativo del uso y utilidad que están comenzando a hacer las pymes lideradas por empresarias, como instrumentos esenciales en el marco competitivo del mercado digital que nos envuelve.
- c. En último lugar, el estudio brinda una contribución original al centrarse en el umbral de uso de las redes sociales como oportunidad y ventaja competitiva sostenible por parte del empresariado femenino.

Sobre esta base, nuestras hipótesis de partida son las que a continuación detallamos:

- H1. En el caso concreto de las empresas dirigidas por mujeres el uso de redes, como elemento estratégico de comunicación, se encuentra todavía en una fase incipiente de desarrollo, lejos aún de ser una práctica consolidada.
- H2. Las motivaciones utilitarias son poderosos elementos de atracción para el uso e introducción de las redes sociales como instrumentos favorables y potenciadores de la imagen de sus negocios o servicios/productos ofrecidos.

Objetivos

El propósito capital que alienta el presente estudio es conocer en qué medida las *comunidades virtuales* que plantean una forma alternativa de participación de las empresas en el mercado, afectan o no a la gestión de las empresas dirigidas por mujeres. Es conocido que, pese a la presión de un mundo digitalizado en el que las empresas se esfuerzan por tener vida online, menos de la cuarta parte de las mismas, aprovecha el potencial de las tecnologías sociales. En este contexto pretendemos:

- A. Conocer qué papel tienen las redes sociales online en las empresas dirigidas por mujeres.
- B. Valorar la predisposición hacia el uso de las redes sociales, así como los retos de implicación con los que han de enfrentarse en esta realidad digital circundante.
- C. Indagar las experiencias de inmersión de las empresarias en entornos digitales.
- D. Conocer el grado de asimilación e integración en las comunidades virtuales, como instrumentos de oportunidad en los mercados.

En definitiva, queremos visibilizar el esfuerzo y cambio actitudinal y competencial que las mujeres empresarias están dispuestas a asumir en sus empresas, dentro del marco competitivo en el que están.

Investigación y planteamiento metodológico

En este artículo presentamos los resultados de una investigación de carácter exploratorio, basada en una metodología cualitativa, llevada a cabo con la finalidad de conocer la implantación de las nuevas redes de comunicación en las empresas dirigidas por mujeres en Andalucía. Los objetivos propuestos en la investigación han definido la aplicación de la técnica de la entrevista personal semi-estructurada para la recogida de la información y el empleo del software Atlas.ti para la realización del análisis cualitativo (Lewins y Silver 2007; Saldaña, 2009). El empleo de esta técnica de investigación está justificada por la pretensión de profundizar en la experiencia particular de cada empresaria en relación con la implantación de las redes de comunicación en su empresa, así como la propósito de captar el enfoque con que cada una de las empresarias aborda el tema.

A través de los discursos, pretendemos recoger sus experiencias con estas herramientas en el particular contexto social y empresarial en el que trabajan. Partimos de nuestro desconocimiento sobre el uso que estas empresarias pueden o no tener de las RSV y, por ende de su aplicación en la gestión. Por ello nos interesa conocer el estado actual de su nivel de conocimiento, experiencia, uso y aplicación; las necesidades que les permiten cubrir; las dificultades técnicas o de otro tipo, si las hubiere;... En definitiva, nos interesa estudiar la percepción que tienen las empresarias sobre el uso y utilidad de las redes sociales online y en qué medida podrían estar implementadas como herramientas de gestión en sus negocios.

El universo de esta investigación lo constituyen las empresarias de Andalucía. La selección de la muestra se hizo aplicando diferentes muestreos cualitativos en diferentes etapas. En una primera fase, se utilizó un muestreo intencional con el propósito de confeccionar un listado de empresas dirigidas por mujeres cuya experiencia era objeto de estudio. Una vez confeccionado éste, en la segunda etapa, se combinaron los criterios del *muestreo por cuotas* (sector empresarial; tamaño de la empresa) con el muestreo *de máxima variación* (mujeres que se encuentran en diferentes momentos de su ciclo vital) de manera que tuviéramos una amplio espectro de hablas posibles. Por definición, el muestreo cualitativo selecciona a aquellas personas que por su situación, experiencia o conocimiento aportan una información relevante sobre el mismo. Finalmente, se realizaron catorce entrevistas personales, para cuya realización se elaboró una guía sustentada en el marco teórico. Todas las entrevistas se llevaron a cabo en las propias empresas, lo que ha permitido conocer el contexto del negocio en primera persona, reportando una información útil y rica para su interpretación. La explicación de la selección muestral así como la explicación del análisis de las entrevistas resulta relevante en aras a garantizar la validez del trabajo de campo, el análisis de datos y, en definitiva, la investigación realizada. En este sentido, en lo referente a su análisis, éste ha seguido el modelo descrito por Valles (1997) y por Glaser y Strauss, (1967) con el propósito de dar respuesta a los objetivos de la investigación.

De forma complementaria, se ha aplicado el análisis del discurso y el análisis desde la *perspectiva de género*, entendido el género como categoría política forjada por el feminismo, como «ideología transformadora de la realidad» (Cobo, 2005: 257). Su análisis implica optar por un enfoque capaz de luchar contra las desigualdades de género y de otra índole, pues las inequidades condicionan el acceso y el control a recursos y beneficios, así como a las opciones vitales, expectativas sociales o de la propia existencia (Botía-Morillas, 2013).

Análisis y discusión

Esbozo del perfil empresarial

Conforman nuestra muestra, empresarias autodefinidas como autónomas- con y sin empleados- (8), así como las que están presentes en la dirección y gestión de las denominadas empresas familiares (6). Sus sectores de actividad se distribuyen en comercio, servicios, fabricación y alta tecnología.

Las mujeres de nuestro estudio se agrupan en cuatro tramos de edad, dos de ellos son especialmente significativos: empresarias agrupadas en el intervalo 40/49 y las situadas en la franja, inmediatamente inferior, de 30/39. En sus extremos, menores de 30 y mayores de 50, son casos menos representativos del conjunto, pero muy interesantes en su análisis. La forma de convivencia dominante y habitual es el matrimonio o convivencia en pareja. Once de estas empresarias declaran estar casadas y el resto están solteras y, divorciadas o separadas. Aunque en nuestra sociedad conviven diferentes modelos familiares, la familia nuclear es la habitual en este grupo de empresarias. Más de las tres cuartas partes tienen hijos e hijas, con una media de 2 hijo/as.

La distribución del nivel educativo en nuestra muestra presenta un gama amplia: empresarias con estudios universitarios (9), frente a quienes tienen ciclos formativos (superior y medio) (3), bachiller (1) o estudios equivalentes a primaria (1). Respecto al uso de las redes sociales, prevalece el uso generalizado de Facebook, seguido de Twiter, Linkedin y, de manera excepcional, Instagram, Google + y Pinterest. También, se menciona e incluye unánimemente como red social Whatsapp. Como es sabido, las redes sociales se distinguen por tipologías, características técnicas o personas que se adhieren. Lo que varía entre una red y otra puede ser el contexto en el que las relaciones se establecen, o bien el tipo mismo de relaciones. Además, a nivel técnico, cada red social se distingue por su diseño y funcionalidad, por el software utilizado y por las características de la arquitectura del sitio (Berra, 2011:186).

Tabla 1: Perfil empresarial

Empresaria	Empresa/Negocio	Edad	Nivel educativo	Situación familiar	Redes Sociales Virtuales
1	Autónoma	33	CFGS	Casada, 2 hijos	Facebook Whatsapp
2	Autónoma	37	Universitario	Casada, 2 hijos	Facebook, Whatsapp
3	Autónoma	38	Universitario	Casada, 2 hijos	Facebook, Twitter LinkedIn, Whatsapp
4	Autónoma	38	Universitario	Casada, 1 hijo	Facebook, Twitter LinkedIn, Whatsapp
5	Autónoma	40	Universitario	Casada, 1 hijo	Facebook, Whatsapp
6	Empresaria	43	Universitario	Casada, 2 hijos	Facebook, Whatsapp
7	Empresaria	48	Universitario	Soltera	Facebook, Twitter LinkedIn, Whatsapp
8	Autónoma	48	Estudios Primarios	Divorciada, 2 hijos	Facebook, Twitte, What-sapp r
9	Autónoma	61	Universitario	Casada, 1 hijo	Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest, Whatsapp
10	Empresaria	46	Universitario	Casada, 4 hijos	Facebook, Twitter, LinkedIn, Whatsapp
11	Empresaria	49	Bachillerato	Casada, 2 hijos	Facebook, Whatsapp
12	Empresaria	47	CFGM	Casada, 2 hijos	Facebook, Whatsapp y, excepcionalmente LinkedIn
13	Empresaria	41	Universitario	Casada, 3 hijos	Facebook, Whatsapp
14	Empresaria	29	CFGM	Soltera	Facebook, Tuenty y LinkedIn

Fuente: Elaboración propia.

Inicios en las redes sociales: Usabilidad, experiencias y aprendizaje

Usabilidad:

La asimilación e integración de las innovaciones, en general, suponen un cambio de mentalidad que combina motivos personales y profesionales. Un factor que puede actuar como limitación de su uso es el grado de dificultad o de gestión. La “usabilidad” es un término anglosajón que hace referencia a la facilidad de uso de una aplicación o producto. Jakob Nielsen la definió en el 2003 como un rasgo de calidad que mide la sencillez del uso de las interfaces web. Los componentes que miden la

usabilidad son: la facilidad de aprendizaje, eficiencia, memorización o cualidad de ser recordado, eficacia (errores) y satisfacción (Nielsen, 2003). El hecho de que la mayoría de las herramientas de la Web 2.0 sean asequibles en su aprendizaje, ha incidido en que muchas personas se hayan introducido a través del ensayo acierto/error.

En el tipo de redes objeto de nuestro estudio, algunas empresarias que comienzan su experiencia a nivel personal suelen ser atraídas por la invitación de conocidos o personas de confianza. Hablaríamos de un “acercamiento por contagio”. En efecto, pese a destacar la importancia de la experiencia de uso sencillo y del aprendizaje informal de las RSD, se dan factores contextuales en grupos informales que influyen positivamente en la atracción hacia estos instrumentos:

...que alguien empezaría a hablar del tema “oye pues no sé qué... Pues, yo he estado hablando por el Facebook, pues no sé cuánto... Pues, metete, ábrete la cuenta. Yo es que soy muy poco dada muchas veces a eso.” (...) Pues sería algo así también, sería algo de que mis amigas, pues, métete por ahí... (E.2)

Su introducción en el mundo virtual de la mano de personas conocidas y la facilidad de uso de las redes son elementos potenciadores para seguir e incrementar su presencia en las mismas. No obstante, no se puede pensar exclusivamente en la usabilidad de forma aislada, si no es en relación con la utilidad percibida, como más adelante comentamos.

Experiencias de uso:

Las empresarias utilizan mayoritariamente las *comunidades virtuales* en su vertiente personal/profesional, lo que les da una versatilidad de acciones y comportamientos en los distintos ambientes definidos. Por su parte, Ellison *et al.* (2007) sugieren que Facebook es utilizado para mantener relaciones offline existentes o para solidificar las conexiones en el mundo real, más que para conocer a nuevas personas. De hecho, alguna empresaria expresó que el uso de estas redes a nivel personal ha supuesto un cambio sustancial:

Entonces el tener un contacto tan directo también con esas personas que fueron parte de mi vida importante hace tiempo, y poder mantener el contacto con ellas, me, me da mucha=...= mucha satisfacción personal”. “Y, a nivel profesional es que estás continuamente aprendiendo... (E.7)

El *Observatorio sobre el uso de las Redes sociales en las Pymes Españolas*, señala en su segunda edición (febrero, 2013) que, el 55,3% de las pymes en España usan redes sociales de manera profesional. Y, en esta línea nuestras empresarias delimitan con mucha precisión el uso de estas redes en su labor como tales:

“Yo tengo un perfil personal para las redes sociales, un perfil profesional -como tengo para todo- y el perfil de la empresa que hemos montado” (...) Yo sé perfectamente cuando estoy en uno o cuando estoy en otro (...) perfiles, en función de lo que quiera, porque además entiendo que tú no puedes mezclar eh, un comentario personal, con un comentario profesional, con un comentario de negocio, o con un comentario [que tú haces de otro negocio]. (E.3)

Las redes sociales redefinen múltiples ámbitos espaciales y puntualizan distintos modelos de interacción que abarcan el mundo real y el mundo virtual. Nos encontramos, pues, ante empresarias que usan de manera diferenciada las posibilidades de las RSV. Del conjunto de las empresarias, se distinguen claramente tres situaciones que las introducen en la siguiente casuística:

- A. En primer lugar, conciencia de necesidad. La consideración de las redes sociales como instrumentos útiles y necesarios.
- B. En segundo lugar, adherencia de primer nivel o nivel de acceso: empresarias que extienden el uso personal al ámbito del negocio, incluso subrogándose aquél a un segundo plano, en un intento de “pseudoprofesionalizar” la herramienta, especialmente en el ámbito del comercio, los clientes, etc., sin competencias digitales debidamente formadas para explotar en su integridad la red.

- C. Finalmente, adherencia de segundo nivel o participación activa: mujeres que, por el sector de su empresa, tamaño, formación específica en RSV,.... reorientan la utilidad de las mismas desde un conocimiento y uso profesional en su negocio. Estaríamos ante una capacitación adecuada y provechosa de las redes.

En definitiva, asistimos pues, a un proceso secuencial en cuyo inicio siempre está el uso personal e intuitivo de la RSV en su mundo más cotidiano.

Aprendizaje:

El periodo en el que estas empresarias comienzan a usar las RSV varía fundamentalmente en función de la utilidad dada y del tipo de empres; no obstante, podríamos hablar de hace unos tres o cuatro años en algo menos de la mitad de la muestra. Sin embargo, en todos estos casos se ha complementado con una formación específica sobre el uso y aplicación de estos instrumentos. Tener una política en redes supone conocerlas y saber qué es lo que se quiere hacer. Y, para ello, hay que tener una visión amplia desde la que se desglosen las ventajas y desventajas que cada red o redes tienen aplicadas al caso concreto y necesidades de cada empresa:

Hice un curso (...) y me encantó. Yo quería gestionar las redes de mi empresa (....) Y, ya llega un momento en que yo no puedo abarcar, no puedo, y: lo tengo que delegar....., pero por lo menos, saber =. (...) Al hacer este curso me llevé las tablas necesarias para, para hacerlo, creo, de manera más correcta. (E.6)

Según un estudio realizado en España por Lamolla (2010), y ratificando lo que hasta ahora vamos exponiendo, en general las mujeres no tienen una formación en el campo de las TIC, y tanto las que no tienen formación superior, como las que sí, se han formado a través de cursos o de manera autodidacta. El siguiente testimonio ilustra la experiencia de una empresaria que se ha beneficiado de una oferta formativa del Instituto de la Mujer de la Junta de Andalucía:

“Hoy hay muchas empresas dedicadas al posicionamiento..., a las tienda..., hay muchos profesionales relacionados con el tema de subir de=... =de hacerte ser visible en Internet, (...), pero, claro, ellos no conocen mi empresa... La que conoce mi empresa soy yo, y yo sé, yo soy la persona que tiene que saber qué redes sociales le viene bien a mi empresa, al igual que si me conviene o no tener página de ventas online, el posicionamiento dónde me conviene, o las palabras técnicas para estar bien posicionada (...) Yo, antes de realizar el curso, pensaba de que yo necesitaba un profesional, el cual, me dijera a mí lo que tenía que hacer con mi empresa en internet para que fuera visible, pero no, no, no es así. Soy yo la persona que le tiene que decir al profesional lo que tiene que hacer y dónde se tiene que anunciar para que mi empresa sea visible en internet, ...Y, muy importante, cómo yo quiero que vean mi público, el público de internet mi empresa. (E.14)

Las empresarias que han pasado de experimentar estas herramientas como un uso personal a un uso profesional incorporado a sus procesos de trabajo como “práctica común”, es decir: “adherencia de segundo nivel o participación”, la web 2.0 de sus empresas se gestiona desde departamentos específicos (comunicación, marketing,...) con personal cualificado. Ahora bien, no todos los perfiles existentes en la web 2.0 han sido abiertos con conocimiento y competencias. Algunos han podido ser inaugurados sin considerar los elementos necesarios para mantener un perfil en RSV de tipo corporativo o profesional. Estaríamos ante lo que hemos denominado “adherencia de primer nivel de acceso” en el que se ha extrapolado el uso personal de las RSV al profesional. Es en este nivel donde se pone de relieve la necesidad de impactar con políticas públicas en la formación de competencias digitales del empresariado femenino, al objeto de lograr su transformación y adecuación al posicionamiento de nuestras pymes.

Inmersión

Asumimos que el éxito de las redes sociales deriva de la participación duradera y activa de sus miembros/empresas frente a la pura aceptación inicial. Además, su uso es consuetudinario, forma

parte de hábitos diarios, de la asiduidad, de la rutina, considerándose la rutinización una medida de éxito en la red social (Saga y Zmud, 1994):

(...) Pero, yo llego y lo primero que hago es encender, abrir el Facebook. Y: después, como lo tengo en el móvil me llegan los mensajes constantemente.” (...) = Sí que es verdad, es lo que te digo, estoy conectada las 24h con el ..., con el móvil, con el Facebook (E.1)

Con este tipo de redes las empresas buscan obtener beneficios diversos, como reducir costes del servicio de atención al cliente, mejorar sus investigaciones de mercado, aumentar la notoriedad de la marca, etc. Aunque hemos podido observar una correlación negativa entre empresarias con pequeños negocios y aplicación de las redes sociales como instrumentos de comunicación y marketing, no podríamos inferir que sea una constante, una relación lineal, al existir interferencias de variables tales como el sector, el volumen de negocio, la edad, la formación y la crisis económica, entre otras. Algunas empresarias aun estando firmemente convencidas de la necesidad de incorporar a sus empresas un uso profesional de las RSV, los tiempos de crisis, la incertidumbre y supervivencia en la que se mueven actualmente sus negocios, constituyen un lastre para replantearse nuevos canales de difusión. Si bien, en general, un uso básico de las redes sociales digitales no comporta una inversión económica importante, sí es cierto que requiere de un mínimo proyecto de análisis y reflexión de las RSV más adecuadas a ese negocio, unas estrategias de comunicación, una asignación de tiempos y personal, etc.

Utilidad percibida

Estaríamos ante un error al creer que lo que motiva el uso de un producto, de las RSV que nos ocupan, es exclusivamente su usabilidad. En efecto, los usuarios no buscan usabilidad, sino también utilidad, entendida como provecho, beneficio e interés que produce su uso (Hassan-Montero, 2006), o lo que es lo mismo, lo que anima un uso es la capacidad que tiene algo para la resolución o satisfacción de necesidades o deseos. Ahora bien, la relación entre usabilidad y utilidad es dependiente, dado que la usabilidad representa el grado en que el usuario puede explotar la utilidad.

Conscientes de la controversia existente beneficios vs. perjuicios en la utilización de las RSV, tanto a nivel privado como profesional/empresarial, en nuestra investigación se explicita un consenso sobre su provecho en el mundo empresarial.

Motivación utilitaria

La apuesta decidida para aprovechar las RSV y la incorporación efectiva en las empresas permitirán alcanzar niveles de productividad y eficiencia para competir en el entorno digitalizado. El uso de estos nuevos instrumentos de comunicación está definido por la utilidad que reportan o el valor que procuran:

La verdad, que como ahora: se vende tanto online y todo el mundo parece que, (sonriendo) que, por internet busca todo... (...) Yo vendo a toda España. Yo lo envío, además, por mensajería. (E.1)

Las redes sociales se han convertido en un canal de difusión, además de representar una fuente de información de primera mano para las empresas, ya que en aquéllas es posible descubrir necesidades o preocupaciones de los prosumidores que allí interactúan. Debido a la naturaleza de las redes sociales, no sólo es posible acercarse al público objetivo con mayor facilidad sino que además, la creación y publicación de contenidos provoca una difusión a mayor escala favorecedora para el posicionamiento de la empresa entre los buscadores. Los usos versátiles que pueden darse se reflejan en el siguiente extracto:

El twitter, el twitter me aporta, mmm... pues tres cosas: una muy importante el estar al día de la actualidad en on-line; cosa que es muy interesante cuando viajas mucho, porque cuando tú te vas de España pues aterrizas en otro país, enciendes el Twitter y rápidamente te enteras de lo que ha pasado en los veinte primeros tweets, siguiendo los periódicos y siguiendo las cadenas de televisión española, sabes lo que ha ocurrido,... Las noticias del mundo. Estás informando on-line de lo que pasa en el

mundo. Es un periódico ambulante. Luego, lo segundo y muy interesante, información de tu empresa, o sea, buscando lo que se dice de tu empresa eeeh... pues, a nivel del mundo, pues quién menciona a tu empresa, en qué medios de comunicación ha salido, en qué foro está, (...), o sea, temas relacionados con tu negocio; y; en tercer lugar, a nivel de... de empleados es muy interesante porque la gente interna de la empresa también habla, menciona a la empresa y también puede tener temas laborales, temas de (...) o de gente que esté contenta o descontenta. También puedes evaluar un poco el clima laboral de... de tu empresa desde el punto de vista interno. Con lo cual el Twitter está claro como herramienta de trabajo. (E.10).

Diferentes estudios resaltan cómo los beneficios que se pueden obtener por su uso son muy diversos y afectan de una manera integral al negocio de la empresa. En efecto, en esta diferencial apertura hacia los ecosistemas empresariales que comienzan a animar a sus clientes a unirse a ellos, algunas empresas utilizan las herramientas de la Web 2.0 para cambiar la forma en que se gestionan y controlan las organizaciones a nivel interno. Las redes sociales son por tanto, según *La sociedad de la información en España 2013*, ampliamente utilizadas por todas las tipologías de empresas. Los usuarios hacen uso de ellas con el objetivo de mejorar la comunicación dentro de la empresa y fomentar el trabajo en equipo. Y la segunda utilidad, hace referencia a la comunicación hacia fuera, principalmente con los clientes, cosa que es realizada por el 47% de los usuarios (Fundación de la Innovación Bankinter: 66).

Las empresarias conforman las intenciones de uso de las redes sociales pensando que mejorará el desarrollo de su negocio, o de sus relaciones, o contactos, etc., de tal manera que, la razón por la que aquellas las emplean vendrá determinada por el logro o cumplimiento de los objetivos alcanzados (Lorenzo *et al.*, 2011):

Claro, y para promocionar el negocio hay que tener proyección y se tiene que ver para generar negocio, porque las redes sociales es un elemento gratis y potente. (...) a nivel profesional, tú proyectas en la red lo que haces bien, tu fortaleza, ¿no? (E.4)

En este sentido estamos enfatizando la participación de estas empresarias en las redes desde el enfoque *duty* o utilitario en un marco empresarial de racionalización. En efecto, el *Observatorio sobre el uso de las Redes Sociales en las Pymes Españolas* (2013: 29 y ss) señala que, las empresas utilizan las redes sociales para aquello en lo que ven que supone una ventaja competitiva clara respecto a sus rivales: la manera en que mejora la competitividad es el hecho de darse a conocer en el mercado y establecer un canal de comunicación directo con sus clientes. Von Hippel (2005) entiende que asistimos a un proceso de desplazamiento del proceso de generación de innovaciones: de la tradicional y hasta ahora dominante *innovación centrada en el productor* ("manufacturer centric model of innovation"), a una *innovación centrada en el usuario* ("user-centered model of innovation"). Y señala cómo a menudo estos prosumidores comparten sus innovaciones libre y gratuitamente, a la vez que intenta responder al por qué de este comportamiento.

Riesgo percibido

El aprovechamiento de las *comunidades virtuales* puede tener aspectos positivos para la cuenta de resultados de las empresas, pero también se ponderan sus aspectos adversos.

Hay que estar, no, pero, eh... las redes sociales es una arma de doble filo. Hay que ser muy cuidadoso porque, igualmente te pueden dar buen resultado, buena publicidad, que como te den mala publicidad mmm... te la cargas bien. (E.14)

Las redes sociales, además de ser un canal de difusión, tienen la bondad de ser un canal de retroalimentación a través del análisis de los comentarios de los usuarios. Los consumidores confían en las tecnologías sociales antes de consumir un producto y servicio, y además, con posterioridad comparten su experiencia.

Todo hace referencia, todo lo retornamos aquí. Tenemos muy bien y muy medido todo ese tema y entonces... Es curioso porque, porque hay gente que de repente no son consumidores pero se encuentran con, ...con algo que le ha llegado de otro, de rebote, y dice ¿uf? ¿Y esto qué es? O esto, o esto me ... o... Y claro, es que hemos encontrado un nicho perdido que lo estamos rescatando gracias a eso. (E.13)

Pero, también, en esta comunicación participativa y de poder de los consumidores, está la *virilización*. En efecto, una de las características de los medios sociales es la capacidad viral de los contenidos, capaz de multiplicar el efecto epidemia tanto positiva como negativamente. Los prosumidores son agentes activos movilizados en el mercado en torno a una idea en cuestión segundos, con el impacto positivo o negativo que ello puede tener:

Qué tengo que priorizar y qué emergencias tengo que atender. Si sé que hay una queja de un cliente que ya la ha publicado y que ha compartido con nosotros, todo eso que también me ocupa un poco de la reputación (...).Y todo no tiene la misma trascendencia, tú filtras y eres capaz de medir, si esto es importante lo tengo que ver con detalle, si esto es...(....). (E.13)

En este sentido, imagen y reputación de las empresas son dos de los intangibles más vulnerables en la telecomunicación instantánea de las plataformas online. Ambas, son percepciones públicas sobre una empresa o compañía que configuran una relación gestáltica de figura/fondo. La imagen actúa como figura, y la reputación constituye el fondo (Villafañe, 2004). Si bien, tienen conciencia de la incidencia de imagen y reputación que procuran estas “conversaciones participativas”, existe también entre estas empresarias un pensamiento reflexivo sobre el alcance viral de estas comunidades virtuales.

Tú no puedes ser una esponja y creerte todo lo que ahí está , ¿vale,? porque es lo que decía este chico que es informático -que yo te digo que es tan gracioso- “lo que está en facebook existe”. No, lo que está en facebook existe, o no. Verás, o eso es así,... o no. Es que ya es una alarma social con cualquier cosa que sale en facebook y, a lo mejor, hay que contrastarlo y esquivarlo entonces en ese aspecto es una hándicap, en el sentido que cambia a todo el mundo. (E.3)

Entre ellas hay un cierto consenso sobre la “prudencia”, “el cuidado en la forma de lo que escribas”, “la sensatez” que debe estar presente en lo que se publica, en el cómo se publica, en la escucha activa y atenta y continua, etc.

[¿A las redes?] ¿El negativo?, pues, que hay que andar con prudencia, como todo en la vida. Hacerlo con sentido común y bueno, como todo, es tu forma de comportarte, fuera de tu trabajo, en tu entorno familiar, cuando te vas a la calle y sales de copas, es: “el saber estar”. (E.6)

Conclusiones

El marco pergeñado por las empresarias andaluzas muestra básicamente un proceso temporal de acceso dinámico y fluido de género en el uso de las TIC (Falkner y Lie, 2007; Trauth et al. 2009) y, de manera concreta, en las RSV como instrumentos que están siendo implementados gradualmente en su gestión habitual, aunque no siempre profesionalizada. Hablamos de una trayectoria de acceso, de progreso en la construcción de su propia inclusión (Verges, 2012) con tres situaciones progresivas definidas: a) conciencia de necesidad; b) adherencia de primer nivel o nivel de acceso “pseudoprofesional” y; c), adherencia de segundo nivel o participación activa. En su conjunto, el contexto empresarial, económico-mercantil actúa como polo de atracción que despierta su necesidad. Las variables que impulsan la aceptación de las redes sociales son: actitud, usabilidad y utilidad; dimensiones del modelo TAM (Davis, 1989). En efecto, mientras el grado de facilidad de uso de las RSV es condicionante favorecedor en su práctica, para el ensayo acierto/error; la utilidad, el beneficio reportado, el provecho acarreado, respecto a los objetivos propuestos, las convierte en útiles instrumentos que motivan el grado de inclusión por parte de estas mujeres en el uso de estas tecnologías específicas. Es decir, su inclinación a la autoinclusión responde a su necesidad, a la voluntad, capacidad y firmeza de adquirir destrezas y conocimientos digitales necesarios para adaptarse a las nue-

vas formas de comunicación social que requieren sus empresas. Todo lo cual las impele a ser demandantes y receptoras del rédito racional de líneas políticas públicas dirigidas a la implementación de las RSV en el ámbito empresarial y a la consecución del uso integral de las mismas. Su actitud, entendida como predisposición, sitúa a estas mujeres empresarias en una tendencia al acortamiento de las brechas de género al situarse entre las denominadas brecha de usabilidad y brecha digital de uso significativo (Nielsen, 2000). Es más, siendo conscientes de las ventajas y desventajas de las redes, están predispuestas a consolidar su inclusión sabiendo del déficit actual que las sitúa, como término medio, en el umbral de una adecuada utilización. En general, su motivación utilitaria es el campo abonado de tracción para un aprendizaje, para una formación especializada que potencie la coyunda entre web 2.0 y tejido empresarial con signo de género. La prerrogativa de esta investigación es la apertura de una línea yerma en esta temática, pese a que sea achacable como contrapartida, la limitación espacial del trabajo, circunscrito a aun ámbito concreto, cual es la Comunidad Autónoma de Andalucía.

REFERENCIAS

- Amit, R. and C. Zott, C. (2001). Value Creation in e-Business. *Strategic Management Journal* 22(6-7): 493-520.
- Berra, M. (2011). *Sociología de las redes telemáticas*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Botia-Morillas, C. (2013). Como diseñar una investigación para el análisis de las relaciones de género. Aportaciones metodológicas. *Papers* 98(3): 443-470.
- Brush, C., Carter, N. M., E. J. Gatewood, P. G. Greene and M. M. Hart. (2006). Women's Entrepreneurship in the Unites States. In Brush, C., Carter, N., Gatewood, E., Greene, P Hart, M. (Eds), *Growth-Oriented Women Entrepreneurs And Their Businesses: a Global Research Perspective*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Casaló, L.V.; Flavián, C. Guinaliu, M. (2012). Redes sociales virtuales desarrolladas por organizaciones empresariales: antecedentes de la intención de participación del consumidor. *Cuadernos de Economía y Dirección de Empresa* 15(1): 42-51.
- Castaño, C. (Dir.). (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Cátedra Ediciones.
- (2005). *Las mujeres y las tecnologías de la Información. Internet y la trama de nuestra vida*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carter, N. M. y Allen, K. R. (1997). Size-determinants of Women-Owned Business: Choice or Barriers to Resources. *Entrepreneurship and Regional Development* 9(3): 211-220.
- Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de Trabajo Social* 18: 249-258.
- Cohoon, J. McGrath and Aspray William (eds.). (2006). *Women and Information Technology: Research on Under-Representation*. Massachusetts, United States: MIT Press.
- Coleman, S. (2007). The role of human and financial capital in the profitability and growth of women-owned small firms. *Journal of Small Business Venturing* 13(6): 303-319.
- Dans, Enrique. (2007). La empresa y la web 2.0. Recuperado de http://profesores.ie.edu/enrique_dans/download/web20-HDMV.pdf, [fecha de consulta: 12/03/2014].
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology, *MIS Quarterly* 13(3): 319-340.
- Ellison N. B.; Steinfield Ch.; Lampe C. (2007). The benefits of Facebook "friends": exploring the relationship between college students' use of online social networks and social capital. *Journal Comput Mediat Commun* 12: 1143-1168.
- Faulkner, W. and Lie, M. (2007). Gender in the Information Society: Strategies of Inclusion. *Gender Technology and Development* 11(2): 157-177.
- Fishbein, M.; Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Fundación Banesto. (2013). *Observatorio sobre el uso de las Redes sociales en las Pymes Españolas, 2013*. Recuperado en <http://www.slideshare.net/cink/segundo-observatorio-sobre-el-uso-de-las-redes-sociales-en-las-pym-es-espanolas>. [fecha de consulta: 05/04/2014].
- Fundación de la Innovación Bankinter. (2012). *Tecnologías Sociales. El poder de las conversaciones en red*. Recuperado en: <http://www.fundacionbankinter.org/system/documents/8614/original/00FTF17Cast2.pdf>. [fecha de consulta: 03/03/2014].
- Fundación Telefónica. (2014). *La sociedad de la información en España 2013*. Madrid: Ariel.
- Glaser, B.G. y Struss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, United States: Aldine.
- Hassan-Montero, Yusef. (2006). Factores del Diseño Web Orientado a la Satisfacción y No-Frustración de Uso. *Revista Española de Documentación Científica* 29(2), 239-257. Recuperado en: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/291/353>. [fecha de consulta: 12/04/2014].
- Lagesen, V. A. (2007). The Strength of Numbers: Strategies to Include Women into Computer Science. *Social Studies of Science* 37(1): 67-92.

- Lamolla, L. (2010). Las mujeres emprendedoras en el sector TIC, en Castaño, C., (coord.), *Género y TIC: presencia, posición y políticas*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Lenhart, A. y Madden, M. (2007). *Social Networking websites and teens: An overview. Pew Internet and American Life Project*. Washington. Recuperado en: http://pdfs/PIP_SNS_Data_Memo_Jan_2://www.pewinternet.org/007.pdf. [fecha de consulta: 15/04/2014].
- Lévy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris, France: La Découverte.
- Levine, R., Locke, C., Searls, D., Weinberger, D. (2009). *El Manifiesto Cluetrain. El caso de la empresa convencional*. Barcelona, España: Deusto.
- Lewins, A. and Silver C. (2007). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide*. Los Angeles, Unites States: Sage.
- Lorenzo-Romero, C., Gómez-Borja, M. A. y Alarcón del Amo, M. C. (2011). Redes sociales virtuales, ¿de qué depende su uso en España?, en *Revista Innovar Journal* 21(41): 145-157.
- Minniti, M. (2009). Gender Issues in Entrepreneurship. *Foundations and Trends*, 5(7-8). Editorial Board.
- Nielsen, J. 2000. *Usabilidad: diseño de sitios web*. Madrid: Prentice Hall.
- (2003). *Usability 101. Introduction to usability*. Disponible en: <http://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/>. [fecha de consulta: 17/04/2014].
- Roca, J. (2009). *Revolución LinkedIn. La red profesional del management 2.0 del siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- Ruiz, J., Camelo, M. C., De la Vega I., Coduras, A. y Rachida, J. (2010). *Mujer y desafío emprendedor en España*. Recuperado de <http://www.uca.es/emprendedores/investigacion-y-estudio>. [fecha de consulta: 03/03/2014].
- (2012). Mujer y desafío emprendedor en España. Características y determinantes. *Economía Industrial* 383: 13-23.
- Saga, V.L. y Zmud, R. W. (1994). The nature and determinants of information technology acceptance, routinization and fusion. En L. Levine (ed.), *Diffusion, Transfer and implementation of Information Technology* (67-86). New York: North-Holland.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, United States: SAGE.
- Sorensen, K. H. (2002). Love, Duty and the S-curve: An Overview of Some Current Literature on Gender and ICT. *SIGIS, Deliverable Number: D02 Part 1*: 1-36. Recuperado de http://www.rcss.ed.ac.uk/sigis/public/documents/SIGIS_D02_Part1.pdf. [fecha de consulta: 23/04/2014].
- Trauth, E., Qusenberry, J., and Huang, H. (2009). Retaining Women in the US IT Workforce: Theorizing The Influence of Organizational Factor. *European Journal of Information Systems. Special Issue on Meeting the Renowed Demand for IT Workers* 18: 476-497.
- Villafañe, J. (2004). *La buena reputación*. Madrid, España: Pirámide.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Verges, N. (2012). De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión. *Athenea Digital* 12(3): 129-150.
- Von Hippel, E. (2005). *Democratizing Innovation. MIT Press, Cambridge Massachusetts, England*. Recuperado de <http://mitpress.mit.edu/main/home/default.asp>. [fecha de consulta: 11/03/2014].

SOBRE LAS AUTORAS

María del Rosario Rodríguez Díaz: Doctora en Sociología por la Universidad de Granada. Profesora Titular en el Departamento de Sociología de la Universidad de Sevilla. Participa como investigadora, entre otros proyectos en: “Calidad Relacional, Inmersión Digital y Bienestar Social desde una Perspectiva de Género. Una Aplicación de las Redes Sociales Online en la Mujer Rural Andaluza”. También en el proyecto “Teón XXI: Creación de Recursos Online para el Conocimiento y Difusión de la Cultura de Género en la Escuela. Autora del libro *Empresas con Rostro. Firmas Familiares Sevillanas*. Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones, 2011.

María José González Río: Doctora en Sociología por la Universidad de Alicante. Profesora Titular en el Departamento de Sociología II de la Universidad de Alicante. Ha participado como investigadora en diversos proyectos I+D+I entre otros: Evaluación del impacto de la conciliación entre la vida familiar y profesional para la igualdad de género; empobrecimiento de las mujeres; prostitución femenina en la Comunidad Valenciana entre otras. Asimismo ha publicado Metodología de la investigación social (1997) El método biográfico en el estudio de las desigualdades sociales” (2002) "Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género" (2009). “Actualmente participa como investigadora en diversos proyectos llevados a cabo por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Alicante.

María Ángeles Rebollo Catalán: Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Universidad de Sevilla. Investigadora Responsable del Proyecto “Teón XXI: Creación de Recursos Online para el Conocimiento y Difusión de la Cultura de Género en la Escuela”. Como investigadora entre otros proyectos en: “Calidad Relacional, Inmersión Digital y Bienestar Social desde una Perspectiva de Género. Una Aplicación de las Redes Sociales Online en la Mujer Rural Andaluza”, y “Recuperando el control de nuestras vidas: reconstrucción de identidades y empoderamiento en mujeres víctimas de violencia de género”. Coautora en Informes Técnicos y Dictámenes Sobre la Sociedad del Conocimiento para el Área de Cohesión Social e Igualdad de la Diputación de Sevilla. Diputación de Sevilla / Universidad de Sevilla. 2013.

Orígenes de las crisis financieras y el riesgo moral

José Joaquín Ortiz Bojacá, Universidad Libre, Colombia
Jorge Enrique Rodríguez Rodríguez, Universidad Libre, Colombia

Resumen: Este artículo se propone indagar las dimensiones psicológicas, morales y filosóficas, así como los aspectos económicos, administrativos, contables e institucionales de las crisis financieras, para poder comprender este fenómeno desde el paradigma de la complejidad y bajo el enfoque sistémico. Nuestra argumentación establece que las finanzas se han entronizado en toda la organización social, convirtiéndose en una verdadera transformación sistémica, llamada "financiarización", lo cual exige buscar sus relaciones con lo más profundo del ser humano (la ética de su comportamiento) y derivar de ella las principales consecuencias (el riesgo moral), que nos permitan estudiar en forma comparada, las últimas crisis financieras y su impacto en una economía emergente de Latinoamérica, específicamente Colombia.

Palabras clave: crisis gemelas, ciclo económico, riesgo moral, complejidad, enfoque sistémico

Abstract: This article sets out to explore the psychological, moral and philosophical dimensions as well as economic, administrative, financial and institutional aspects of financial crises, to understand this phenomenon from the paradigm of complexity and low systems approach. Our argument establishes that the finances have been enthroned in the entire social organization, becoming a true systemic transformation, called "financiarización", which requires seek their relations with the depths of human being (ethical behavior) and derive her major consequences (moral risk) that allow us to study in a comparative way, the latest financial crises and their impact in an emerging economy in Latin America, specifically Colombia.

Keywords: Twin Crisis, Economic Cycle, Moral Risk, Complexity, Systems Approach

Introducción

Determinar el comportamiento de la economía mundial, en las últimas décadas, es buscar el origen de las grandes crisis financieras de todo el globo terráqueo. Basta hacer un inventario de los grandes acontecimientos que han marcado el rumbo económico en los últimos años, para entender las características, que identifican ese panorama (Graham, 2009: 27):

- La crisis de pérdida del valor del 50,2%, entre marzo de 2000 y octubre de 2002, de las acciones estadounidenses, siendo la de mayor profundidad, después de la Gran Depresión del 29.
- Descubrimiento de los grandes fraudes financieros de las mayores empresas norteamericanas, como Enron, Tyco y Xerox.
- Quiebras de empresas altamente valoradas como World com, Conseco y Global Crossing.
- Desinfla de los precios de las acciones puntocom, después de subidas exorbitantes de los mismos.
- Expresiones patéticas de riesgo moral en franco agravamiento: Informes contables no transparentes que desorientan al público inversor con el aval de firmas de contabilidad y auditoría; desvío de grandes sumas de dinero por parte de altos ejecutivos para su lucro personal; analistas de Wall Street pregonando valores de acciones sabiendo que no tenían ese valor.
- Incesante descenso de los tipos de interés, que condicionan a aceptar las rentabilidades de las acciones como alternativa.
- Crisis económicas y financieras de dimensiones globales originadas en diferentes países, que se han ido propagando de diversas maneras.



Lo anterior resalta la importancia reflexionar sobre las causas y consecuencias de las crisis financieras, que conllevan un hondo contenido humano y ello es lo que exige una mirada inter y transdisciplinaria del fenómeno. Debemos reconocer, que detrás de la crisis económica, está inmersa una crisis de valores, lo que nos aproxima a una mirada integral, que requiere buscar las relaciones entre lo ético, lo económico y lo social. Es decir, se debe buscar el entendimiento de los principios paradigmáticos que rigen el sistema económico, lo cual implica abordar los valores y principios que orientan el comportamiento de los actores de dicho sistema. De esa manera este artículo se propone indagar las dimensiones psicológicas, morales y filosóficas, así como los aspectos económicos, administrativos, contables e institucionales de las crisis financieras, para poder comprender este fenómeno desde el paradigma de la complejidad y bajo el enfoque sistémico.

La hipótesis central que sustenta nuestra argumentación establece que las finanzas se han entronizado en todo el sistema de organización social a tal punto que se ha convertido en una verdadera transformación sistémica, que exige una nueva interpretación de este fenómeno que algunos autores han denominado “financiarización” (Dembisnki, 2010). Nuestro propósito es sustentar dicha hipótesis, buscando sus raíces y los nexos estructurales con lo más profundo del ser humano (la ética de su comportamiento) y derivar de ella las principales consecuencias (especialmente en lo referente al riesgo moral), que nos permitan estudiar en forma comparada, las últimas crisis financieras y su impacto en una economía emergente de Latinoamérica, específicamente Colombia.

A continuación entramos a desarrollar los elementos necesarios para lograr los objetivos planteados.

Cambios sistémicos implicados en la fase de la financiarización

Los cambios sistémicos que se han venido remarcando en la fase actual del desarrollo económico mundial, los podemos sintetizar de la siguiente manera:

- Penetración de las finanzas en todas las esferas humanas: lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo deportivo, lo ecológico.
- La desregularización de los mercados, que han sido seguidos de crisis financieras de nuevo cuño.
- Crisis periódicas que se pueden señalar: 1987 Crac de Wall Street, 1990: Crisis inmobiliaria y de las cajas de ahorro estadounidense, 1992: primera crisis del Sistema Monetario Europeo (SME), 1993: Segunda crisis del SME, 1994: Crac de Estados Unidos, 1997: Primera crisis financiera internacional (Tailandia, Corea, Hong Kong, 1998: Segunda crisis financiera Internacional (Rusia, Brasil), 2000-2002: Explosión de la burbuja de Internet, 2007-2008: Crisis subprime en EEUU.
- Las crisis se caracterizan por una reducción de la producción nacional, con un consecuente incremento de la tasa de desempleo, lo cual puede ir acompañado de una crisis financiera, que se refleja por una desconfianza de ahorradores y consumidores, que finalmente impacta en la insolvencia de un gran número de instituciones financieras, generando la pérdida de ahorros de una gran cantidad de ahorradores y depositantes, cerrándose un ciclo pernicioso, que termina destruyendo la riqueza y profundizando su inequitativa distribución (López, 2011).
- Cuando se presentan conjuntamente las dos crisis (económica y financiera), los efectos son mucho más profundos requiriéndose un mayor tiempo para su recuperación, lo que se conoce como “crisis gemelas”, pues la crisis de recesión o depresión económica, lleva aparejada crisis financieras, fiscales y cambiarias. Este fue el caso de la crisis en Colombia de 1998 (crisis hipotecaria y cooperativa financiera), o la de Estados Unidos del 2008 (crisis hipotecaria).

- Esta crisis gemelas son tipificadas por el FMI con las siguientes características: 1- Conducen a una mayor reducción de la producción nacional, 2- Se prolongan mayormente en el tiempo, 3- Las preceden una burbuja o expansión crediticia significativa, 4- Deprimen el consumo de los hogares y las empresas, 5- En la recuperación el volumen del crédito se ralentiza en un periodo de tiempo importante, 6- La inversión en capital fijo se ve drásticamente restringida (FMI, 2009).
- Para Latinoamérica, entre 1994 y 2001, se han sucedido 14 crisis en ocho países (Argentina, 1994-95; 1998-2002; Brasil, 1991-92, 2002-03; Chile, 1998-99; Colombia, 1998-99; Ecuador, 1998-99; México, 1994-95, 2000-01; Perú, 1997-98; Venezuela, 1993-94, 95-96, 98-99, 2001-03), de las cuales el 50% son crisis gemelas (López, 2011: 31).
- A nivel global se suceden 121 episodios de crisis financieras entre 1970 y 2001, afectando a 101 naciones del mundo (Leaven *et al.*, 2008), lo que da en promedio cuatro crisis financieras por año.
- Todo lo anterior refleja el fenómeno de la globalización, caracterizado por la movilidad de los capitales a nivel mundial, que estimula la innovación en el manejo del riesgo, creando productos que pretenden diluir el riesgo y maximizar la ganancia (contrariando una de las premisas financieras básicas), y de paso desligando la función tradicional del sector financiero de financiar los procesos reales productivos de la economía, donde se exige cierta proporcionalidad entre la liquidez, el crédito y la producción real de bienes y servicios; para entrar en una esfera que algunos llaman de financiarización (financiar sin un sustrato de producción real) dedicada a amplificar de manera artificiosa la ilusión del crecimiento ilimitado de la ganancia y disminuyendo el riesgo a través de instrumentos que pretenden transmitir el mismo hasta el final de la cadena.
- Ello se materializa en la posibilidad del crecimiento inusitado del precio de las acciones, de la rentabilidad de los créditos hipotecarios, del precio de la vivienda suntuosa y de otros paraísos artificiales, formando lo que de muy manera gráfica se ha denominado una “burbuja”, que en términos físicos, es la expansión de una materia elástica a través de la creación de un vacío, que necesariamente tiene que explotar cuando se llega al límite de esa elasticidad, y así desinflar el contenido real de la materia, llevándola nuevamente a su tamaño original o real, con un posible demérito de parte de esa materia. Situación que se asimila en el fenómeno de la financiarización, cuando el conjunto de condiciones enunciadas conllevan a los crecimientos artificiosos de precios, utilidades y riesgos cubiertos, hasta que se llega el límite de la elasticidad de la burbuja, que termina por desinflarse, cayendo precios, rentabilidades, y en últimas destruyendo riqueza, muy seguramente en manos de los más incautos o inexpertos de la cadena de dicha financiarización.
- El desarrollo recurrente de las crisis se expresa en el hecho de que una crisis mayor propicia un cambio político del enfoque de la arquitectura financiera internacional a través de la historia, generando cambios fundamentales que marcan épocas con características diferenciadas no solo desde el desarrollo económico, sino desde lo político, lo social, lo ideológico, lo cual exige una mirada integral desde lo complejo y bajo el paradigma sistémico (Marichal, 2010).

Orígenes y causas de las crisis

Conocidas las principales características de las crisis, el paso siguiente es tratar de encontrar los orígenes y las causas de las mismas, lo cual abocaremos en este apartado.

Lo primero, es que nos debemos amparar en el paradigma de la complejidad, pues este fenómeno exige una nueva mirada, que inicialmente implica abandonar la relación de causalidad lineal como forma de comprender los fenómenos, donde a una causa se sigue una consecuencia, aplicable a los fenómenos físicos, pero no a los fenómenos humanos, en los que intervienen las finalidades derivadas de la voluntad humana y que hace que ésta pueda tomar acciones para corregir el curso de los hechos, dependiendo de que se aleje o no de los objetivos trazados, implicando nuevos principios como la autorreferencialidad y la autoreflexión. Estos se reflejan en las múltiples causalidades y múltiples consecuencias en un abanico amplio de probabilidades de combinaciones, que se condicionan mutuamente, y que se deben estudiar desde otros enfoques como la relación de causalidad circular, donde A implica B, B implica C, pero C implica A o B y es finalmente el modelo propio de cada fenómeno, lo que permite comprender tal complejidad, propia de los fenómenos sociales, cuyo eje o centro es el mismo ser humano, que no solo observa, si no que puede participar en el curso de los fenómenos.

Bajo esa óptica, es como se deben observar, las crisis gemelas, donde se hace difícil establecer si las crisis económicas son las que originan las crisis financieras o viceversa. Tal vez la conclusión es que los dos fenómenos se desarrollan casi paralelamente y que la determinación de las variables que más han marcado la dirección de los fenómenos, debe girar alrededor de las conductas del ser humano en un entorno socioeconómico concreto, para lo cual es necesario discurrir un tanto sobre ciertas tendencias. Una de ellas es la autorreferencialidad. Ésta, en el campo de la financiarización, consiste en la preocupación de los inversionistas por la opinión de los demás frente al valor de los activos financieros, siempre y cuando implique un cierto consenso, es decir que logre una adhesión importante, como para afectar el precio de mercado. Esto puede significar que tal consenso se aparte del valor real o fundamental, lo que implica una nueva racionalidad, que consiste en sacar provecho de esa nueva situación. Con ello se está reconociendo, que la realidad económica del valor se puede ver desdibujada por las tendencias marcadas por quienes lideran el mercado, lo cual puede conducir a las famosas burbujas, generándose una esfera financierista que se independiza de la economía real (Orlean, 2006).

El fundamento de este efecto autorreferencial, es el papel asegurador de la “liquidez” que juega el mercado de capitales, lo cual estaría definiendo dos grandes funciones de dicho mercado frente al valor: por un lado la determinación del valor real o fundamental, que estaría ligado con el largo plazo; y por otro lado el valor de liquidez o convertibilidad del activo en dicho mercado, en efectivo, lo cual hace que éste último valor pueda variar, dependiendo de las preferencias por la liquidez en el corto plazo, alrededor del valor real o fundamental. Sin embargo se debe considerar el efecto especulación, que guía y orienta a una buena parte de los inversionistas, pues está dirigido a la maximización de la rentabilidad y a la disminución del riesgo (contrariando el principio financiero de que a mayor rentabilidad mayor riesgo y viceversa), lo que en últimas va a distorsionar la racionalidad global del mercado, que a nivel social, puede conducir a las llamadas burbujas y con ello a la destrucción de la riqueza. La liquidez o bursatilidad de los activos financieros, es una condición sine quantum, para realizar o hacer efectiva la rentabilidad, lo cual también tipifica la actual etapa de la financiarización.

Una vez entendido el fenómeno de las crisis financieras y sus posibles relaciones de causalidad múltiple, queda un claro oscuro, que se hace necesario profundizar para entender su desarrollo, por lo menos en un periodo de tiempo equivalente al periodo de gestación y crecimiento de la burbuja. Porque no parece razonable que este fenómeno se desarrolle repetitivamente, cuando la historia demuestra que finalmente toda burbuja debe explotar, con los daños subsecuentes a la economía de los países.

El problema es que el trasfondo de la autorreferencialidad, o el consenso de una corriente de opinión dominante que termina influyendo significativamente en el valor de los activos financieros, tiene su propia lógica: 1- La competencia es la fuerza de la ceguera ante el riesgo. 2- La innovación financiera diseña los instrumentos que crean la negación imaginaria y/o de los riesgos. 3- La medida del riesgo ex ante es imposible. Todo ello es consecuencia de la indeterminación pro-

funda de los movimientos colectivos de los mercados en las fases críticas, que conduce a una incertidumbre radical, imposible de ser captada por los modelos probabilísticos (Lordon, 2009).

Detrás de tales condicionantes macro estructurales del actual desarrollo económico, existen algunas determinantes, que es interesante explicitar: 1- La competencia y la codicia como ingredientes de la ceguera. 2- Los novedosos instrumentos financieros desarrollados por la ingeniería financiera. 3- La bola de nieve creada por la incertidumbre.

Una condición inherente a los tres tópicos mencionados es que existe una clara diferencia entre las rentabilidades logradas en el sector real (alrededor del 5%), y las del sector financiero que pueden estar superando el 15%. En líneas generales el sector financiero (incluyendo el mercado del dinero y el mercado de capitales), se está quedando con la mayor parte del ponqué de las utilidades. Ello se puede explicar pues en el sector financiero, se conjugan en forma colectiva todos los ahorros tanto del sector de las familias como del sector empresarial y del Estado, pero su manejo, dirección y apropiación del diferencial de tasas de captación y colocación, se determina en forma privada por un sector mono y oligopólico, en manos de unos pocos propietarios del capital financiero, lo cual no es más que una ley del desarrollo del capitalismo en su fase actual, donde se concentran los capitales en poderosos grupos económicos monopólicos que integran recursos del sector real monopólico y del sector financiero, más la captación de los recursos del ahorro de la sociedad en general. No es sino mirar la diferencia entre lo que reconoce el sector financiero por los dineros depositados por el conjunto de la población, que confía sus ahorros a los grandes capitales financieros para ser el motor del desarrollo y de la inversión; y las tasas de interés que dicho sector le cobra a los usuarios del sector real que requieren de esos excedentes para llegar a cabo las inversiones productivas. Por ello es que se explica que el sector financiero, quiera trascender la esfera de la financiación de la producción hacia la financiación del consumo y entre ellos presionando el crédito de vivienda como un apetecible plato, que generó los famosos subprimes en Estados Unidos. Todo ello complementado con la imagería financiera, que ante tales ratios de rentabilidad financiera, va creando nuevos productos, para darle circulación y liquidez a los actores del mercado de capitales, apuntando hacia la redistribución del riesgo, en una cadena de fraccionamiento y diferenciación del mismo, para hacerlos llegar a las manos más aptas (¿Los especuladores?). Tales mecanismos se expresan en productos financieros conocidos como derivados de crédito, que finalmente no solo no lo han logrado sino que han hecho crecer el riesgo global en proporciones fuera de control (Lordon, 2011: 14).

Los ciclos económicos, son una característica del desenvolvimiento económico, que implican la sucesión de fases de auge, descenso, recesión, reactivación y nuevamente auge, que ha sido explicado por los economistas, como oscilaciones periódicas del nivel de producción y empleo, cuyas causas se encuentran bajo la óptica de la teoría marxista (Marx, 1959) como expresión de la no proporcionalidad entre el sector de producción de bienes de consumo y el sector de los bienes de capital, lo cual a su vez es consecuencia de la forma de apropiación de los excedentes económicos por la propiedad de los medios de producción y no según lo producido por cada agente económico, expresándose finalmente a través de la desigual distribución del ingreso, en las desproporcionalidades que irremediablemente tienen que producir desarreglos económicos, contrayendo la demanda y generando sobreofertas, que tienden a ajustarse disminuyendo la producción y el empleo, hasta cierto nivel, a partir del cual se crean las condiciones para que se dé el fenómeno contrario, es decir un excedente de demanda que supera la oferta, incentivando una mayor producción.

Para Keynes (1936), la explicación está en el desajuste entre ahorro e inversión y es el Estado el que debe suplementar la demanda a través del gasto público, para lograr nuevamente el equilibrio entre esas dos variables, lo que se conoce como medidas anticíclicas. Para la corriente neoliberal, el problema está en el manejo del dinero y la intervención del Estado se convierte en un obstáculo y una causa de desequilibrio. Para Schumpeter (2002), son las innovaciones, las que tienen la capacidad de regenerar factores multiplicadores de la producción, que se van agotando en el tiempo, cuando se cubre toda la demanda que genera tal innovación, hasta que se produce una

nueva. Una variable, que viene adquiriendo reconocimiento en el estudio de los ciclos son los niveles de confianza y desconfianza de los agentes económicos (Orlean, 2006), que se van a reflejar en oscilaciones de euforia y contracción de precios de los activos financieros (característica de la fase actual de financiarización), ampliando las inestabilidades propias de los ciclos de la economía real, generando las denominadas crisis gemelas (López, 2011), mencionadas en un apartado anterior. Se reconoce que es en la fase de descenso del ciclo económico cuando se puede incorporar una crisis financiera o cambiaria intensificando la recesión (de corta duración y baja intensidad de las consecuencias negativas), hasta convertirla en una verdadera depresión (de mayor duración y consecuencias negativas y de más lenta recuperación).

Estas crisis financieras acompañantes de las crisis económicas, se ven caracterizadas por cinco factores: Aumentos de la tasa de interés, aumento de la desconfianza o incertidumbre, efectos del mercado de activos sobre los balances de las empresas, desequilibrio fiscal del gobierno y problemas corporativos del sector financiero. Estos aspectos finalmente se van a reflejar en las crisis sistémicas, como la ocurrida en el 2008, donde lo que prima son los riesgos de nuevo cuño de los sistemas financieros, tales como el riesgo moral, la selección adversa, el comportamiento de manada o rebaño y la carencia de sistemas eficientes de control, que se expresan en el crecimiento desproporcionado de los precios de un mercado específico (tasa de interés, títulos valores, bienes o servicios específicos y sus derivados, etc.), hasta que llega al tope donde se desinfla y cae a sus valores normales, generando pérdidas para quienes compraron con la ilusión de obtener ganancias desorbitantes y creando un nivel de desconfianza generalizada, que va profundizando la crisis, conllevando caídas del valor de los créditos aprobados y desembolsados, reducción de las inversiones generales, reducción de la actividad económica y aumento del desempleo. (López, 2011: 46). Veamos a continuación esta especial característica de las crisis actuales, impregnadas del denominado riesgo moral.

El riesgo moral y las crisis económicas y financieras

El riesgo moral se enmarca, en primera instancia, en el concepto económico de riesgo, que consiste en el nivel de probabilidad de generar pérdidas o disminuir valor de la riqueza, como consecuencia de cualquier decisión de tipo económico, siendo mayor o menor según el nivel de incertidumbre que se tenga sobre las condiciones favorables o desfavorables que propicien el desarrollo de dichos resultados. En segunda instancia, se agrega el componente moral del comportamiento humano, quien a través de su criterio y conociendo el alto nivel de un riesgo, lo asume, a sabiendas de que son otros los que correrán con las pérdidas que se generen como consecuencia de su decisión (García, 2012). Este es el caso de las decisiones que pueden tomar los administradores de una empresa, por delegación de los socios, quienes así lo hacen con la confianza de que aquellos actuarán de buena fe, situación que a veces no se cumple.

De esa manera algunos países europeos, entre ellos Alemania, Holanda y Finlandia, encuentran la explicación de la crisis de la deuda de Europa, por el riesgo moral incurrido por los países causantes de la misma, quienes presupuestaron que ante el alto riesgo financiero de un alto endeudamiento y su eventual incumplimiento de pago, los demás socios de la unión europea, saldrían a cubrir su descalabro, con rescates financieros (García, 2012). La pregunta que cabe hacerse en este contexto de una economía financiarizada, es si el riesgo moral, es un riesgo sistémico, generalizado e inherente a todo el modelo de financiarización, que se desarrolla como una consecuencia de la necesaria globalización y que impone nuevas estructuras y condiciones del desarrollo socioeconómico mundial de nuestra época. Porque tan irresponsables son los países deudores que incurrieron en esa conducta, como los acreedores que permitieron y también incurrieron en ese riesgo, previendo que los salvavidas finalmente terminan apareciendo, para proteger que todo el sistema entre en una crisis generalizada, lo cual terminaría perjudicando a todo el mundo, y es lo que desde Bretton Woods, se viene tratando de evitar, pero que de igual forma sigue apareciendo sistemáticamente, en diferentes nodos del circuito económico-financiero mundial.

Pero si es una crisis sistémica en un ambiente de riesgo moral permanente y también sistémico, es consecuencia de una de las características del modelo de financiarización (Amin et al., 2010), que anteriormente señalábamos como la capacidad de penetración de las finanzas en todas las esferas humanas incluyendo lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo deportivo, lo ecológico. Ello se visualiza cuando nos encontramos con situaciones de diversa índole que no sólo son aplicables a los países en dificultades (como España), sino que es una epidemia universal: “Desde el evasor de capitales, hasta el defraudador fiscal, pasando por el político que miente, el manipulador de la televisión pública, el juez prevaricador, el ministro incompetente, el financiero sinvergüenza, el concejal de urbanismo “permisivo”, la empresa que contamina, o los partidos que se financian ilegalmente, todos los españoles estamos siendo víctimas, de uno u otro modo, del riesgo moral en el que han incurrido los más listos de la clase, a nuestra costa” (García, 2012).

Es interesante reseñar cómo la incertidumbre que se genera, se enmarca en el afán de utilidades fáciles, no sustentadas en el mundo real productivo y del trabajo, como un rasgo de la economía financierista, que crea ilusiones a través de múltiples mecanismos e instrumentos, que tratan de diluir el riesgo, como ya lo explicamos a través de los famosos derivados, cuyo principio es transmitir el riesgo en una cadena donde los primeros van trasladando el riesgo a los siguientes, o donde los modelos de las famosas pirámides, cuya tasa de interés ofrecida asciende con la vinculación de los primeros ahorradores, subiendo en la escalera, pero que finalmente se hace insostenible con el paso del crecimiento o el ascenso de la rentabilidad multiplicada ilusoriamente, hasta que la realidad demuestra la incapacidad del sistema de obtener esos niveles de rentabilidades, pues no están soportadas en la economía real (Martínez, 2007). Es decir hasta que no se llega a ese punto es imposible que se vea la incapacidad del sistema, destruyendo las expectativas irracionales pero no conscientes de los jugadores que deciden participar en ese juego financiero. Si se suma el ansia de las utilidades fáciles y crecientes, con el esquema que oculta la realidad a cada nivel inferior, este seguirá aspirando a ser incluido en la generación de esas utilidades, que solo los que manejan todo el sistema conocen que en determinado punto, se desinflará todo el sistema.

Es por ello que se hace necesario analizar cómo se inculca ese riesgo moral por todo el sistema socioeconómico, pero especialmente en las unidades organizacionales, tema que abordaremos a continuación

La gobernanza de la empresa, el riesgo moral y las crisis

Es interesante discurrir sobre la forma en que los criterios con los que se gobierna una empresa, en la fase actual del desarrollo del capitalismo, determinan los condicionantes que promueven el riesgo moral sistémico, que impregna todo el modelo de economía financiarizada, con todas las consecuencias que se derivan de ella. Entre los factores críticos de ese proceso se resaltan dos: Uno es que el sistema no propicia una sana relación entre las compensaciones a los trabajadores y empresarios y la calidad de los procesos productivos y los recursos que cada uno aporta, sino deriva esas compensaciones de la evolución de las cotizaciones del valor de las empresas en el mercado de capitales, sometiendo todo el modelo a unas normas que como ya lo explicamos rigen unos comportamientos que fácilmente se pierden en irracionalidades, que el sistema termina siendo incapaz de controlar, por el ansia exagerada de utilidades y por el riesgo moral implicado. Ello se cubre con el manto de la imaginería financiera, que ofrece la ilusión de lograr cada vez mayores rentabilidades, asumiendo menores riesgos, creando la famosas burbujas, que son el antesala de las crisis y desde luego con ellas la destrucción de valor y de riqueza, para toda la sociedad, pero ya sabemos quienes llevan la peor parte.

El otro elemento es el soporte que sirve a las decisiones empresariales y que a su vez es expresión de ellas, como lo es la contabilidad, que con la modernización e internacionalización, exige crear estándares de contabilidad a nivel global, para que la circulación de valor, se pueda medir bajo los mismos parámetros en cualquier lugar del mundo. Uno de esos parámetros es “el

valor razonable”, que implica introducir al modelo de gestión empresarial y a sus resultados los vaivenes y volatilidad propia de los mercados de capitales (Aglietta *et al.*, 2009).

Todo el modelo económico-financiero de la financiarización ha construido los esquemas que inoculan la predominancia de lo financiero sobre la economía real, en el mundo de los negocios. Ello ha sido explicado por varios estudiosos, entre ellos Carlota Pérez (2010), quien ha vinculado el ciclo tecnológico en forma estructural con el ciclo financiero, diferenciado el capital productivo del capital financiero y argumentando que dependiendo de la fase del ciclo tecnológico, asume la preponderancia uno u otro. Lo interesante de tal planteamiento es que da luces sobre la lógica de cada tipo de capital: El capital productivo, tiene como orientación fundamental, producir riqueza, para acumular riqueza, mientras que el capital financiero lleva a cabo la función de hacer dinero partiendo del dinero, sin preocuparse por la forma como el capital productivo organiza y gestiona tales procesos productivos, sino de que existan mecanismos que aseguren la transferencia del valor generado en el sector productivo (que es el único que lo puede generar) hacia el capital financiero, en una redistribución del excedente generado.

Pero adicionalmente, es necesario comprender que en el nuevo modelo, ya los trabajadores tienen la posibilidad de generar sus ingresos, no solo bajo la forma de salario, sino que a través del mecanismo del ahorro (acumulado en sus propias manos o en manos de otros acumuladores, como son los fondos de pensiones), pueden participar en la redistribución que propicia el mercado de capitales, desligándose los factores reales generadores de valor (en este caso el trabajo) y creando la ilusión de ingresos fantasiosos que se alejan de la realidad, a través de variados tipos de instrumentos, que contribuyen a la creación de las famosas burbujas. Si a ello le sumamos los nuevos esquemas de compensación ligados a los logros que se expresan en el valor de la empresa mediante las cotizaciones en el mercado de capitales, se cierra el círculo.

De igual manera las empresas también pueden participar de esa redistribución, independientemente de la generación de sus propias utilidades, acudiendo al expediente de participar en el capital accionario de otras empresas, incluidas las del sector financiero, que también ponen a disposición del gran público a través de la oferta pública de valores. En ese nuevo escenario la circulación de valor o riqueza crea su propia lógica en donde de alguna manera, convierte al mercado de capitales en el mecanismo supremo donde se dirime la redistribución de la riqueza. El problema es que en este mercado las reglas de juego se asimilan a las de los casinos, donde son los propietarios del capital financiero (que no son necesariamente todos los que participan en el juego), quienes terminan imponiendo sus intereses a los trabajadores ahorradores, los empresarios productivos no monopolísticos, al mismo estado y a la sociedad en general.

Una expresión concreta del juego de casino propiciado por el capital financiero son las grandes orgías especulativas, donde lo que entra a primar es el ánimo psicológico de los participantes, más que la base real de la economía, desligándose así el mundo financiero del mundo productivo, con el peligro que ello conlleva, dadas las características del comportamiento humano (estudiado a través de los principios de autoreferencialidad, el comportamiento de manada, la decisión adversa, el riesgo moral, etc.). Tal es el caso cuando se dan las euforias financieras, que se expresan en el convencimiento de una proporción de los participantes, contagiada progresivamente a la mayoría, de que los precios de los activos financieros seguirán subiendo en forma continua, o de que si bajan, se tendrá el tiempo suficiente para vender, generando una sobreinversión financiera o también llamada burbuja, que como ya lo explicamos, terminará explotando para regresar nuevamente a los terrenos de la realidad económica (Martínez, 2007).

Los anteriores análisis, nos llevan a la comprensión del modelo gerencial o de gobernanza de las empresas y de los modelos contables, utilizados bajo la lógica del capital financiero. En los balances empiezan a pesar más los activos financieros frente a los activos productivos, que de igual manera se reflejan en el estado de resultados, donde los ingresos operacionales pierden peso frente a los ingresos financieros. Del lado del patrimonio, se capitaliza en mayor proporción con recursos captados del mercado de capitales, que los aportados con recursos internos. Del lado del pasivo, los recursos externos provenientes del mercado bancario ceden su peso relativo frente a la

deuda negociada en bolsa (Bonos). Todo lo anterior hace que el manejo de la empresa dependa en gran medida de los dictámenes del mercado de capitales, una de cuyas características es su creciente internacionalización. Esto especialmente en los países de mayor desarrollo, pues la correlación de fuerzas predominante en la mayoría de los países en desarrollo, se inclina a favor del sector bancario, en detrimento del mercado de capitales, siendo el primero el que juega ese papel, a través de la asociación de capital financiero con capital productivo monopolístico.

Desde la perspectiva de la gobernanza o gobierno corporativo, se sostiene la hipótesis de que el objetivo de la gestión de los administradores, se enfoca hacia el logro de los objetivos de los accionistas. Ello es evaluado por la teoría de la agencia, que busca dilucidar las verdaderas relaciones que se establecen entre los intereses de accionistas y los intereses de los administradores, en razón a que existe la posibilidad de que éstos últimos se desvíen y terminen tomando decisiones, para su favorecimiento en detrimento de los primeros. Pero más importante aún es el cuestionamiento sobre si la verdadera responsabilidad de los administradores es frente al interés sólo de los accionistas o del de todo el conjunto de partes involucradas en la firma, incluyendo a la sociedad en general. En términos económicos es cuestionar si el objetivo de la gerencia es solamente la maximización de la utilidad de los accionistas. Los autores Aglietta y Riberioux, estudiosos de este tema, afirman:

...se comprende mejor el error consistente en fundar el valor accionarial sobre la noción de maximización del beneficio: el hecho de que la empresa tenga por objetivo maximizar su beneficio no implica que la empresa deba ser dirigida siguiendo el interés exclusivo de sus accionistas, pues el beneficio no está reservado a la sola remuneración de estos. En otros términos, en el caso de una firma gerencial, el principio de maximización de beneficios no es, en sí mismo, portador de ningún criterio de repartición entre los diferentes constituyentes (accionistas, asalariados o la empresa misma. (Aglietta *et al.*, 2009: 58)

De cualquier manera el modelo gerencial o de gobernanza se va a ver influenciado por el tipo de control que se ejerza por los actores de la empresa: El control por la deuda, tipificado por la libertad de autofinanciamiento, de que dispone el gerente, lo que le da cierto grado de poder sobre los demás actores. El control directo, se puede ejercer por los dirigentes gracias a una propiedad accionaria dispersa, una tasa de autofinanciamiento elevada y un mercado bursátil volcado hacia la liquidez, sosteniéndose en un crecimiento permanente. También el control directo se puede ejercer por el Estado. Finalmente ese tipo de control directo se puede ejercer por los inversionistas institucionales (Fondos de pensiones), quienes intervienen en forma activa en las asambleas generales de las empresas.

El otro tipo de control es por el mercado bursátil, que se ejerce a través de los bancos de inversión, que pueden manipular la venta de títulos y publicitar dichas operaciones, para hacer subir el precio de los títulos que ellos han adquirido a precios bajos, para revenderlos y lograr jugosas utilidades. Esa es una de las causas de la formación de las burbujas, que finalmente, están alimentando el ansia desahogada de altas utilidades, donde el riesgo moral, se ejerce contra los inversionistas minoritarios, que hacen parte del público en general, incluidos los asalariados, los empresarios que no integran los carteles, el mismo Estado y hasta los inversionistas institucionales. En ese caldo de cultivo, la corrupción se va volviendo endémica y los modelos de gobernanza corporativa, entran a jugar un rol importante, pues son bien conocidos los altos estipendios que pagan las multinacionales a través de todo el mundo para lograr adjudicaciones de grandes contratos con el Estado, o con otras empresas, cerrándose el círculo pernicioso de la financiarización, que de esta manera promueve los modelos de gobernanza orientados a la maximización de los beneficios para los accionistas, desequilibrando al justa y razonable distribución de la riqueza, con el resquebrajamiento de los más altos valores éticos y de desarrollo humano.

Todo lo anterior se refuerza con el tema de las fusiones y adquisiciones, que a nivel mundial muestra el desequilibrio a nivel de países emergentes, que terminan siendo blanco de dife-

rentes tomas hostiles y en general de la desnacionalización de la inversión, deformando las potencialidades del desarrollo endógeno.

El segundo concepto que demuestra la adecuación del modelo económico y de gobierno corporativo a la financiarización, es la contabilidad, como representación de los fenómenos patrimoniales y sus dinámicas, en su función de proveer un conjunto de indicadores financieros y de gestión, para la toma de decisiones en la empresa, como ente organizador de la gestión del patrimonio. A nivel internacional se vuelve una necesidad del capital financiero la gestión de los portafolios, pero ello exige una información estandarizada y que esté integrada a las cotizaciones bursátiles. Es decir los objetivos de la contabilidad, giran en torno a las necesidades de la financiarización, donde lo prioritario es la maximización del beneficio para el accionista y toda la información debe girar en torno a ello.

Uno de los parámetros es precisamente la valoración de todos los componentes, bajo el criterio del valor razonable, que se puede asimilar al precio actual de mercado, como reflejo de las expectativas futuras del comportamiento del beneficio económico. Es decir éste se convierte en una promesa de valor, que se puede simular bajo hipótesis razonables. La pregunta es ¿razonable para quién?: ¿Para los especuladores del mercado, para los productores reales de la economía, para los intereses del grupo mayoritario de accionistas; para los acreedores, para los trabajadores, para la sociedad, para el Estado? Lo razonable ¿no sería más bien una conciliación mediana de todos los intereses, tratando de corregir ciertos desarreglos del desequilibrio actual, muy alejado del supuesto e hipotético equilibrio, pregonado por los neoclásicos en todos los fenómenos de la economía, soslayando la complejidad de los mismos?

Nuevamente es importante traer a colación los conceptos de Aglietta y Reberieux, al respecto: “Esta opción (la del valor razonable) importa la volatilidad de los mercados a los resultados de la empresa. Si el principio de pago es violado para determinar el ingreso de un ejercicio porque unos dirigentes de empresas tengan licencia para contabilizar como ingreso actual promesas de ingresos futuros incorporadas en valorizaciones fantasiosas de activos presentando cuentas proforma, la rendición de cuentas está comprometida en forma grave. No es extraño que la sospecha se difunda respecto de la fiabilidad de las imágenes que los dirigentes quieren dar de las empresas” (Aglietta *et al.*, 2009, 160). A ello habría que añadir que las imputaciones requeridas para determinar el valor razonable, son susceptibles de manipulación a través de la contabilidad creativa, incrementando sustancialmente el riesgo moral en todo el sistema económico financiarizado. Este fue el famoso caso de Enron, donde muchas malversaciones fueron perfectamente encubiertas bajo las normas contables.

El anterior análisis interdisciplinar, nos ubica en una visión desde la complejidad de un fenómeno eminentemente humano que implica lo económico, lo político, lo ético, lo social, con efectos directos de doble vía entre lo contable, lo financiero, lo gerencial y lo microeconómico. Antes de determinar algunos lineamientos de las posibles alternativas de solución, debemos efectuar una microrevisión de las repercusiones de las crisis mundiales en el contexto latinoamericano y especialmente en Colombia, por ser este país de nuestro interés y un interesante caso de análisis por el posicionamiento en el contexto de la economía subterránea del narcotráfico.

Análisis de caso la crisis sistémica y su impacto en Latinoamérica y Colombia: crisis internacional de 1997-1998

A finales del año 98, se presenta una caída del precio de las acciones en Colombia, tras el crash de Moscú y Nueva York, siendo que hasta ese momento se mostraba relativa independencia de los movimientos de la bolsa con respecto a la tendencia mundial, en razón fundamentalmente por el blindaje socioeconómico creado por los dineros del narcotráfico, pero que finalmente hicieron explosión con el famoso expediente del 8000, que implicaba al presidente del país (Ernesto Samper) en procesos de financiamiento de su campaña presidencial por parte de dichos

dineros. Todo ello tuvo implicaciones al interior de la economía colombiana, en lo que se puede considerar una crisis sistémica.

Lo interesante del análisis de este caso, es la expresión del riesgo moral implicado en la búsqueda de dinero fácil en los negocios del narcotráfico, en un mercado que a pesar de que tiene una dinámica propia, ha tenido un impacto en toda la economía colombiana. De otra parte, por ser este país considerado de la periferia o en desarrollo, nos permite entender las correlaciones que se generan entre ese tipo de economías y de las propiamente llamadas emergentes, con las pautas de los ciclos globales de la economía mundial.

La crisis del 98 se inició en el sudeste asiático, pasando por Tokio, México, Buenos Aires, San Pablo, Santiago de Chile y Caracas, llegando a Frankfurt, Milán y el resto de Europa, arrastrando a Moscú y sacudiendo a Wall Street, tocando finalmente a Bogotá (Mondragón, 2009: 99). Como se puede observar esta crisis se inicia en los países emergentes, para transmitir sus efectos en la economía de los países desarrollados.

Ello en razón a las grandes concentraciones del capital financiero internacional, en estos países. Capitales que buscan mejorar sus tasas de ganancias en esas economías, dadas sus altas tasas de crecimiento y los menores niveles salariales, frente a sus países de origen, donde la rentabilidad del capital termina sucumbiendo a la tendencia de su decrecimiento. La base de este surgimiento del desarrollo de los países emergentes está en la redistribución del capital tratando de mejorar la rentabilidad dependiendo de los costos de la mano de obra, para lo cual las transnacionales trasladan sus filiales con toda la tecnología de punta a estos países. Este proceso significó para los países emergentes del este asiático, un crecimiento sostenido de treinta años, que se corresponde con el período de los ciclos largos de la economía.

El estallido de la crisis, se origina en las bolsas pero ello es sólo la expresión externa de una profunda crisis económica internacional, causada por una reducción de la rentabilidad de la inversión, que conlleva una baja importante de las ventas y la producción, y progresivamente el despido de trabajadores y el cierre de cientos de empresas. Aparejado se dan crisis políticas, caídas de gobierno y en general el deterioro de las condiciones humanas. Muy importante es el anidamiento de la crisis económica con las crisis financieras inducidas por la subida de las tasas de interés, que finalmente se convierten en la incobrabilidad de las deudas, arrastrando la quiebra de los bancos, que son consideradas catástrofes sociales, por lo que el Estado tiene que salir al rescate, socializando las pérdidas, es decir que sea toda la población la que las asuma a través de los impuestos pagados (Mondragón, 2009). Para el caso colombiano, es el caldo de cultivo para que el narcotráfico, campee con la inoculación de sus dineros en toda la economía, corrompiendo a todos los estamentos de la sociedad incluido el Estado y transmitiendo su poder a través de la compra de conciencias hasta llegar a las esferas políticas, desde el mismo senado, el gran legislador del país.

El desarrollo de la crisis en Colombia mostró un crecimiento del desempleo hasta ubicarse en el 20,4% en año 2000, el subempleo bordeó el 27%, siendo de los más altos en Latinoamérica. La pobreza llegó a la cifra espeluznante del 55%, la indigencia al 20,9% y el ingreso per cápita descendió en un 16% (Mondragón, 2009). Este punto de la crisis nos muestra la confluencia del desarrollo histórico del país, que fue marcado por la apertura propiciada desde los comienzos de los años 90, en un entorno de globalización, que estaba buscando nuevos mercados, y que finalmente exigió un reacomodamiento económico del país, a costa de la clase trabajadora y de la destrucción de muchas pequeñas y medianas empresas, y del mismo Estado que tuvo que asumir los subsidios al sector bancario; para favorecer la entrada del gran capital, en forma directa a través de la inversión propiciada por la privatización de las empresas estatales y la adquisición muchas veces hostil de las empresas nacionales, además de la rebaja de impuestos a la renta (del 35% al 28%); o a través de los canales de comercialización de la importación de sus bienes y servicios. La contraprestación se logró a través de la financiación del “Plan Colombia”, por parte de los Estados Unidos, especialmente diseñado para combatir al narcotráfico y a la guerrilla, demostrándose en este caso que el riesgo moral, no solamente se inoculó a

través de toda la economía con los dineros llamados “calientes”, sino que a nivel internacional, se fraguó una doble moral al invertir por parte del mayor país consumidor en el combate de la producción, mientras se consentía el consumo por parte de sus nacionales.

La recuperación ya mostraba en el año 2003, un crecimiento de la producción del 3%, acompañado de una paradójica reducción del consumo de alimentos, mostrando el modelo de acumulación que nuevamente castiga al sector del trabajo. Otra interesante contradicción del modelo de desarrollo adoptado y como expresión de la financiarización de la economía colombiana, se refleja en el inusitado incremento del índice de precios de las acciones de la bolsa de valores de Colombia (IGBC), que pasó de 1.000 puntos en el año 2001, a 11.000 puntos en el año 2007, el cual no fue acompañado de un crecimiento similar de la economía real, que mostró un crecimiento promedio del 4% para ese período, jalonado por un alto crecimiento del gasto público (buena parte en gastos militares y de seguridad nacional) y por el incremento de los principales productos de exportación colombianos como el café, el petróleo y el carbón, y la subfacturación de importaciones de calzado o arroz, sin desconocer el alto impacto del movimiento de la economía subterránea del narcotráfico y del nuevo estamento paramilitar instaurado en el país. Todo ello se vino a reflejar en un proceso revaluacionista, como no se había tenido anteriormente. El conjunto de esos factores de corte típicamente financierista, se reflejaron en el incremento inusitado del IGBC, anteriormente mencionado, reflejo de una burbuja, que terminó desinflándose en el siguiente año, como preludio, de una nueva crisis. Esta vez en el marco de una crisis internacional, de gran alcance, generada en los Estados Unidos, por las famosas subprimes, que respondió a las mismas lógicas analizadas en esta ponencia.

A manera de conclusiones

Si queremos llegar al núcleo de la problemática, la debemos buscar en la esencia del ser humano, quien es el eje central de las crisis, como ya lo hemos esbozado a través de este artículo. Sin embargo es importante discurrir sobre la racionalidad del comportamiento humano, pues en últimas, es el fundamento de todo el edificio teórico de la ciencia económica tradicional. Este principio de la racionalidad, nos dice que el ser humano actúa guiado por la razón y que en las decisiones económicas esa racionalidad se expresa en la búsqueda de la eficacia (el mejor uso de los medios para lograr los fines definidos), lo cual ha demostrado ser el impulsor de los grandes avances tecnológicos y en consecuencia un mejor modo de vivir para la sociedad.

El cuestionamiento que se debe hacer es porque este principio, no funciona en el modelo económico financierista, de manera tal que la esperada racionalidad se empieza a desdibujar en cierto punto, que lleva a ciertos comportamientos irracionales, en las llamadas euforias financieras que finalmente se reflejan en las burbujas, antesala de las crisis, como ya se explicó, cuando nos aproximamos a la explicación por el ansia ilimitada de ganancias. Nos falta comprender en ese orden de ideas, porque esas ansias de ganancias se trastocan en codicia, abandonando el campo de la racionalidad para entrar en el campo de la emocionalidad, donde las reglas de juego no son impuestas por la razón.

Un primer aspecto, es considerar el fundamento que permite la integración del comportamiento humano, conjugando lo racional con lo emocional de tal manera que lo primero dirija lo segundo y no al revés. Es aquí donde entra la esfera que distingue a los humanos de los demás seres vivos, y es la esfera la moral. Esta es el conjunto de valores, constituidos por aquellas percepciones, pensamientos, creencias y posiciones frente a la vida, que le permiten a un individuo o al conjunto de la sociedad, determinar lo que es bueno o malo para su desarrollo y por lo tanto orientar sus decisiones hacia lo que lo conduce a lograr lo bueno. Partimos de la base de que el comportamiento del ser humano, está guiado por la moral así entendida y por lo tanto es lo que orienta el comportamiento humano en las diferentes actividades que desarrolla.

Sin embargo ese fundamento se fortalece cuando el ser humano se relaciona directamente con otros seres humanos, logrando así unas relaciones humanas sabiamente cultivadas, dando un fundamento sólido al comportamiento moral. Desafortunadamente en la sociedad actual se da un debilitamiento de esas relaciones, induciendo un resquebrajamiento subsecuente de los valores positivos que orientan el comportamiento humano, pervirtiendo la influencia de lo racional sobre lo emotivo. Ello es determinante en el desarrollo de valores sociales que le han costado un gran esfuerzo a la humanidad, para la sana convivencia, como lo son la primacía del bien común sobre el individual, la solidaridad, la cooperación, el respeto por la opinión ajena, entre otros.

Es lo que se podría denominar la deshumanización de las relaciones sociales, que se convierte en caldo de cultivo para la desmoralización, o pérdida de valores, que pervierte la racionalidad, como garante de la finalidad sana de la eficacia, fundamento de la ética en el comportamiento económico humano. Es decir que volver a refundar los valores humanos, es un requisito para restablecer los anhelados equilibrios, aún no logrados, que se instauraron hipotéticamente en los modelos clásicos y neoclásicos de la economía, que entre otras cosas desterraron el concepto de moral, por considerar que le resta objetividad y por lo tanto científicidad, a los fundamentos de la teoría económica. Ello significa que mientras no se reconozca la complejidad inmersa en el comportamiento humano, no se lograrán ver los caminos para el mejoramiento de la condición humana.

En la actual economía financiarizada, es fácil ver el desdibujamiento de las relaciones humanas: Por un lado los compromisos económicos establecidos entre deudor y acreedor, donde la relación humana es identificable en los contratos entre los agentes intervinientes en un mercado de intermediación financiera, se convierten a la figura de diferentes tipos de activos financieros derivados, en el mercado de capitales, que permiten la transmisión de los compromisos y de los valores económicos de mano en mano, en forma tal que se convierten en relaciones anónimas, lo que finalmente permite un alto nivel de irresponsabilidad sobre las actitudes y las decisiones, donde ya no importa lo que le suceda al otro (que es anónimo), lo que se reconoce en términos de la teoría de la agencia como riesgo moral.

No hay otra manera de entender lo sucedido con la mayor comisionista de valores de Colombia (Interbolsa), que muy recientemente entró en disolución por los problemas originados a sus usuarios, malversando los recursos recibidos de ellos, para manipular los precios de la acción de otra empresa colombiana (Coltejer), utilizando las más variadas figuras que terminaron siendo fraudulentas para los intereses de los comisionados.

De otra parte el objetivo de la maximización de las utilidades, se expresa en el cálculo económico, en términos contables, abstractos y cuantitativos, que no deja espacio al hombre ni a la sociedad en términos concretos (Dembinsky, 2010: 99), cerrando así el círculo vicioso y pernicioso del debilitamiento de las relaciones humanas y con ello de la responsabilidad moral, pues el ethos de la eficacia se reduce a una relación entre seres humanos anónimos, dando paso a la irracionalidad de la codicia, transformando al otro en instrumento de mis intereses, siendo la predación la actitud más eficaz, donde lo racional pierde el control, cediéndole el paso a la pasión, más tributaria de emociones, percepciones, anticipaciones, corazonadas, comportamiento de masa, todos influidos por los estados de ánimo, donde lo racional no funciona.

Allí juega una actitud volátil y nerviosa, propensa a los rumores, sensible a la propagación de información no necesariamente objetiva, que es ampliamente aprovechada por los especuladores y timadores del mercado. Se deduce que si el mercado no está respaldado por fuertes valores que respeten el bien común, los derechos de los demás, la solidaridad, la cooperación y un sano concepto de justicia y equitativa distribución de la riqueza, con base en el reconocimiento del otro como merecedor de apoyo y respeto por sus necesidades racionales, el mercado se convierte en un instrumento de depredación de unos contra otros, origen de cualquier tipo de crisis social, siendo prominente entre ellas las estudiadas crisis financieras.

En últimas la solución de las crisis debe comenzar por replantear el objetivo de la maximización de la ganancia para el accionista, en un objetivo más loable que busque el equilibrio de

los diferentes actores sociales, que se expresan en las necesidades de toda la humanidad y de todo el planeta, lo cual exige la implementación de una ética universal centrada en la búsqueda del bien común, que se sobreponga a los intereses egoístas e individualistas de la acumulación de la riqueza en pocas manos, lo cual debe irradiar las políticas de Estado, los modelos de gobernanza y los esquemas financieros incluyentes, en beneficio de toda la comunidad.

REFERENCIAS

- Aglietta, Michel y Reberioux. (2009). *El capitalismo financiero a la deriva, el debate sobre el gobierno de empresa*. Colombia: Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia.
- Amin Samir, Elmar Altvater, Morin Francoise y Gowan Peter. (2010). *Crisis financiera, económica sistémica*. Madrid: Maia Ediciones.
- Dembinski, Paul H. (2010). *¿Finanzas que sirven o finanzas que engañan?* España: Editorial Pirámide.
- Fondo Monetario Internacional. (2009). *World Economic Outlook*.
- Friedman, Milton. (1992). *La economía monetarista*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García Reche, Andrés. (2012). “Riesgo moral”. *El País*, 10 de diciembre de 2012. http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/12/10/valencia/1355169617_545466.html.
- Graham, Benjamín. (2009). *El inversor Inteligente*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Keynes, John Maynard. (1936). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leaven y Valencia. (2008). *Sistemic BankingCrisis: A New Database*. Fondo Monetario Internacional, Working Paper WP/08/224, septiembre 2008.
- López Garavito, Luis Fernando. (2011). *Avatares del sistema financiero*. Colombia: Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Lordon, Frederic. (2009). *El porqué de las crisis financieras y cómo evitarlas*. España: Los Libros de la Catarata.
- Marichal, Carlos. (2010). *Nueva historia de las grandes crisis financieras, una perspectiva global 1873-2008*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Martínez González-Tablas, Ángel. (2007). *Economía política mundial*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Marx, Karl. (1959). *El Capital*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª Edición.
- Mondragón Báez, Héctor. (2009). *Las crisis, ¿cuándo y por qué?* Colombia: Ediciones Aurora.
- Orlean, André. (2006). *El poder de las Finanzas*. Colombia: Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Pérez, Carlotta. (2010). “Dinamismo tecnológico e inclusión social en América Latina: una estrategia de desarrollo productivo basada en los recursos naturales”. *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile) No. 100 (Abr. 2010). pp. 123-145.
- Schumpeter, Joseph A. (2002). *Ciclos económicos: análisis teórico, histórico y estadístico del proceso capitalista*. España: Editorial Prensas Universitarias de Zaragoza.

SOBRE LOS AUTORES

José Joaquín Ortiz Bojacá: Formación profesional como Economista. Magister en Finanzas y Sistemas. Docente Investigador y consultor financiero, emprendimiento, y pensamiento estratégico y complejo. Amplia experiencia profesional, en diferentes sectores de negocios, público y privado, y como empresario, en cargos de nivel directivo. Ponente y conferencista a nivel nacional e internacional sobre temas de Contabilidad y Finanzas. Autor de varios libros producto de investigación. Director y ejecutor de 12 proyectos de investigación en el área financiera y gerencial de pymes. Líder de la red científica sobre Gestión del Conocimiento. Líder del Grupo de Investigación sobre “Desarrollo y Productividad regional”. Autor de artículos publicados en revistas indexadas del país y en revistas internacionales. Desarrollo de proyectos de reingeniería e implantación de sistemas de información en empresas colombianas. Diseño e implementación de Planes estratégicos en varias empresas colombianas. Diseño de un modelo de gestión del conocimiento para el centro de investigaciones de la Facultad de C. Económicas U Libre.

Jorge Enrique Rodríguez Rodríguez: Economista con especialización en Administración Financiera y Magister en Administración M.B.A. Experto en Comercio Internacional y Gerencia Financiera. Cargos directivos en empresas del sector exportador colombiano. Docente en asignaturas de economía, finanzas y administración desde 1995 en dos universidades de Bogotá. Investigador en finanzas y gestión ambiental. Líder del grupo de investigación en economía y sociedad.

Biopoder y género: las vidas desnudas de la guerra

Bibiana Pérez González, Universidad de Valencia, España

Resumen: Frente a esta nueva soberanía global, sostenida por las “sociedades control” y cuyo escenario político primordial es el “bios”, me interesa rastrear las marcas de género en la triada: política/mujeres/guerra.

Palabras clave: biopoder, biopolítica, género, marcos, guerra, imperio, conflicto armado, cuerpo, mujeres, vida, Colombia

Abstract: Faced with this new global sovereignty, which is supported by "societies in control" and whose fundamental political scene is the "bios", I am interested in tracking gender within the following parameters: politics/women/war.

Keywords: biopower, biopolitics, gender, frame, war, empire, armed conflict, body, women, life, Colombia

En los últimos años la guerra se ha convertido en una “relación social permanente” (Hardt y Negri, 2000), el poder adquiere otros semblantes y modos de operar, siendo necesario re-significar la concepción tradicional de guerra. Frente a esta nueva soberanía global, me interesa investigar sobre las relaciones de poder que se ejercen sobre las mujeres en los conflictos armados contemporáneos. Tres ámbitos se tratarán con especial atención: en el primero, se propondrá un abordaje conceptual sobre la teoría del Imperio que plantean Hardt y Negri (2000); en el segundo, se anudará la reflexión en torno a la forma como el poder atraviesa el cuerpo social: la biopolítica. En el tercero, se entrará en lo específico sobre guerra y género, y se retomarán algunos elementos del conflicto armado colombiano.

Un nuevo sujeto político: el Imperio

Antoni Negri y Michael Hardt (2000), desarrollan un complejo estudio sobre cómo ciertos procesos globales trascienden las formas que usaban las potencias modernas, basadas en la idea de la extensión de la soberanía de los Estados-nación sobre territorios extranjeros. En su lugar la red, las empresas multinacionales, la informatización y los flujos económicos más importantes, están creando nuevas formas de poder que se nos presentan como una nueva soberanía global a la que denominan Imperio; éste se caracteriza por tener un mando descentralizado, flexible, estar exento de fronteras, y regir no sólo sobre el territorio o la población, sino sobre la totalidad de la vida social (biopoder).

Esta nueva organización mundial se define por una organización reticular constituida por múltiples instancias: los Estados-nación, las instituciones supranacionales, las corporaciones capitalistas, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, las ONG, las industrias de la comunicación, y muchas otras pequeñas y grandes instancias de poder:

Junto con el mercado global y los circuitos globales de producción ha emergido un nuevo orden, una nueva lógica y estructura de mando, en suma, una nueva forma de soberanía. El Imperio es el sujeto político que regula efectivamente estos cambios globales, el poder soberano que gobierna al mundo. (Hardt y Negri, 2000: 4)

En el Imperio no hay un afuera contra el que enfrentarse, todo hace parte de este engranaje, es un aparato de captura que vive a costas de la vitalidad de los pueblos. Una de las ideas centrales de Imperio, es que la guerra se está convirtiendo en el principio organizador básico de la sociedad, y la política simplemente es uno de sus medios o disfraces, lo cual significa, que el discurso bélico está asfixiando la vida social e instaurando un nuevo orden político, convirtiéndose así, en una “relación social permanente”.

En épocas pasadas, la guerra era el último elemento en la secuencia del poder, ahora es el primero, es el fundamento de la política misma, cumpliendo la función de crear y reforzar el orden



global actual. Ante ésta nueva soberanía global ya no sería legítimo hablar de guerras como tal, sino más bien considerar los conflictos armados actuales como “guerras civiles del imperio”. Las guerras trascienden el espacio nacional, pues aunque sean locales, están sin embargo condicionadas por el sistema Imperial global: “Por lo tanto ninguna guerra local debe ser contemplada aisladamente, sino como parte de una gran constelación, vinculada en mayor o menor grado a otras zonas de guerra, así como a zonas que por ahora no están en guerra.” (Hardt y Negri, 2000: 24) En la globalización, el mercado es el nuevo amo que gobierna nuestros tiempos, todo se consume y se mercantiliza, vale para las identidades, los géneros, las relaciones sociales, la política y los conflictos armados.

El poder en la carne

Las prácticas de control de los Estados modernos, han consistido en la explotación de diversas técnicas con el fin de subyugar los cuerpos y controlar la población. Hay una regulación extrema de la vida, ésta debe ser protegida, diversificada y expandida; se basa en la disciplina como instrumento de control, a través de la vigilancia, la intensificación del rendimiento y la maximización de las capacidades. Es así, como el poder en el siglo XIX se hace cargo de la vida, cambian los modos de regular la masa social y aparece un nuevo concepto: la población. La soberanía del individuo pasa a ser soberanía de la especie humana, la biopolítica es este poder encarnado; tecnología que opera sobre el hombre viviente como masa, controlando la demografía, la natalidad, el índice de mortalidad, la seguridad social, la salud, la higiene pública, etcétera.

En esta transformación global del poder, como lo propone Gilles Deleuze (1986), hay un pasaje histórico de las “sociedades disciplinarias” a las “sociedades de control”. En las primeras, los sujetos son sometidos desde el nacimiento hasta la muerte, atravesando por una serie de instituciones tales como, la escuela, la universidad, la fábrica, el hospital, la prisión y el asilo; espacios en los que funcionan mecanismos de inclusión/exclusión, prescribiendo los comportamientos “normales” y sancionando aquellos que se desvían del estándar. Las “sociedades de control” por su parte, se enmarcan dentro de una época de evolución tecnológica, en las cuales, las máquinas simples son sustituidas por las máquinas informáticas y ordenadores. El ejercicio del poder se lleva a cabo mediante rostros más “democráticos”, las máquinas transforman directamente la mente y los cuerpos de los sujetos, llevándolos “(...) hacia un estado de alineación autónoma del sentido de la vida y el deseo de la creatividad.” (Hardt y Negri, 2000: 25).

En suma, los aparatos normalizadores se intensifican en la vida cotidiana y se extienden por fuera de las instituciones que operaban en las sociedades pasadas. Ahora el poder funciona “al aire libre”, el gobierno de la subjetividad crea la ilusión de vivir como seres humanos “autónomos”. Es así, como las “sociedades de control” responden a racionalidades políticas neoliberales y se instalan en lo privado, es decir, el cuerpo, el deseo y la sexualidad, tal es el caso de las sociedades militarizadas que se guían por la lógica del conflicto armado.

En nuestros tiempos los mecanismos son distribuidos a través de los cuerpos y las mentes de los ciudadanos: “En la posmodernización de la economía global, la creación de riqueza tiende cada vez más hacia lo que denominamos producción biopolítica, la producción de la misma vida, en la cual lo económico, lo político y lo cultural se superponen e infiltran crecientemente entre sí.” (Hardt y Negri, 2000: 5). Bajo esta lógica del poder imperial, el cuerpo adquiere un valor crucial: El control de la sociedad sobre los individuos no sólo se lleva a cabo mediante la conciencia o la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo más importante es lo biológico, lo somático, lo corporal. Michel Foucault (1976), ya había anunciado el nacimiento de la politización de la vida biológica, y lucidamente señala Giorgio Agamben (1998), que el triunfo del capitalismo no había sido posible sin la creación de los cuerpos dóciles que necesitaba, a través de éste control disciplinario.

Agamben (1998) por su parte, desarrolla el concepto de “Nuda vida”, refiriéndose al umbral en el que se superponen los límites entre “bios” y “zoé”, vida biológica y vida cualificada, naturaleza y cultura, espacio privado y público. En la actualidad la “bios” es el terreno por excelencia del poder, si en la antigüedad la vida cualificada era la instancia con la que interactuaba el poder, ahora la vida

biológica ha tomado su lugar. Agamben (2004), también sostiene, que el estado de guerra se ha convertido en una situación global permanente, al instaurarse el “estado de excepción” como una medida continuada, con lo cual, la suspensión de la democracia es la norma y no la excepción; el poder militar tiene la soberanía sobre el individuo y contempla la suspensión de ciertos derechos fundamentales. En definitiva, ésta excepcionalidad de la ley era declarada en el caso de ocurrir una perturbación grave del orden interno de un país, ahora vivimos en un “estado de excepción permanente”. El mayor peligro que esto representa, es aislar a los sujetos de todo contexto social, cultural e histórico y tratarlos como mera cifra, materia prima, proyecto político, así como sucedió efectivamente en Auschwitz. El “estado de excepción” es en consecuencia, ese mecanismo instaurado por las tecnologías del poder, para crear vidas desnudas al servicio del Imperio.

En resumen, podemos decir, que en las sociedades modernas ha operado un cambio estructural en la manera como el individuo se relaciona con el Estado y con los otros, producto de la instauración de un orden político fundado en un “estado de excepción permanente”, en el cual, el individuo es privado de sus libertades personales y es expuesto al poder militar/político sin ninguna mediación. El resultado de toda esta maquinaria, es la des-humanización progresiva del ser humano y el genocidio. Es así, como la biopolítica crea sus propios sujetos al instalarlos en la vida desnuda, que frente a ésta des-subjetivación sistemática no tienen otra opción que reivindicar violentamente sus derechos. En esta situación, en la que cualquier persona es un criminal en potencia nos encontramos en el exilio, van apareciendo esos otros que llevan el emblema de la marginación y la otredad: el extranjero, el musulmán, el refugiado político, las mujeres y niñas en la guerra, el homosexual, el indígena, el afro-descendiente, en fin, los residuos de la modernidad. Se construye la otredad para justificar así su aniquilación, sus vidas son usadas para mantener vivos a los que sí merecen vivir. Así lo señala Butler (2010), cuando afirma que en la contemporaneidad no todo el mundo cuenta como sujeto: la muerte de los marginados es necesaria para proteger la vida de los “vivos”.

América Latina no ha sido ajena a esta mutación del capitalismo, se hace imprescindible plantear no obstante, una biopolítica del Sur. Los ejercicios del poder en este continente se fundaron “(...) sobre la gestión de la vida de los estratos sociales excluidos y de las clases subalternas. A través de la modulación de los flujos de sangre, de las culturas y de las migraciones internas y externas.” (Negri y Cocco, 2006: 173) Los rostros del sujeto trabajador que el biopoder hizo suyos fueron los indígenas, proletarios, subproletarios y esclavos, configurándose una falta estructural, inhumana y feroz de democracia. Es así como el mestizaje, es definido como un dispositivo biopolítico basado en la gestión de los flujos: las fronteras son esencialmente fronteras de sangre. (Negri y Cocco, 2006) El Estado y el pueblo en América Latina, se constituyeron en estratificaciones esclavistas, formas sociales y étnicas variadas que perduran hasta nuestros días ganando flexibilidad. Sin embargo, frente a este nuevo orden global y esta des-subjetivación constante por parte del poder ¿Qué lugar ocupan las relaciones de género?

Género y guerra

Partiendo de la premisa según la cual, la subjetividad no es sustancial, sino que es formada en el campo de las fuerzas sociales, estamos de acuerdo en afirmar que la función del poder se materializa en la sujeción de los individuos: genera subjetividades y regula la creación de identidades. En esta misma línea, nos propone Giulia Colaizzi ir más allá de la dialéctica sexual establecida y “(...) entender que los papeles sexuales y las identificaciones genéricas tienen que ser anclados necesariamente en el ámbito de la producción y de la reproducción social, en la estructura socio-económica e ideológica que funcionaliza los sujetos históricos que llamamos “hombres” y “mujeres” en sus intereses y en su propia perpetuación” (Colaizzi, 2006: 16).

El género se construye a través de las relaciones de poder, más exactamente las restricciones normativas que regulan los seres corporales; hay un exterior constitutivo, inevitable. Hay unos términos que hacen “necesarios” ciertos cuerpos, efecto que produce que otros sean impensables, invivibles, abyectos; ubicados en las fronteras, son el exterior constitutivo de los cuerpos que sí importan. (Butler, 2002) El cuerpo es, por tanto, un escenario de convergencia entre diversas relaciones

culturales e históricas específicas y funcionan bajo la lógica de la exclusión, del afuera constitutivo. La “categoría del sexo” nos dirá Judith Butler, es parte de una práctica reguladora que produce, demarca, circunscribe y diferencia los cuerpos que gobierna. Es en términos foucaultianos, un ideal regulatorio. Lo corpóreo no es en consecuencia “(...) una superficie disponible que aguarda significación, sino como una serie de límites individuales y sociales que se mantienen y adquieren significado políticamente.” (Butler, 2001: 67) Lo corporal es una superficie inscrita a través de las costumbres sociales, y es tomada por las instituciones sociales para desarrollar sus fines: “No se trata de que (los cuerpos) adopten representaciones adecuadas o imperativos históricos, sociales o culturales, conservando al mismo tiempo su esencia, sino que todos esos factores producen un determinado tipo de cuerpo” (McDowell, 1999: 75).

Tomemos como ejemplo Colombia, un país del sur con una larga historia de muertes y conflictos armados. Allí la sexualidad y el cuerpo son atravesados por el discurso bélico, son regulados por la conducta moral y las estructuras jurídicas e institucionales. Los cuerpos del afuera en este caso, son aquellos violados, mutilados y perdidos. La violencia contra la mujer, forma parte integral de los conflictos armados y sigue siendo una práctica extendida que utilizan todos los bandos. Los altos índices de violencia sexual, que no afectan en igual proporción a los hombres en el contexto colombiano, se pueden definir:

(Como) violaciones, abuso sexual, acoso sexual, amenazas con contenido sexual, desnudez forzada, embarazo forzado, aborto forzado, esterilización forzada, prostitución forzada, mutilación sexual, esclavitud sexual, imposición de normas y códigos de conducta, trabajos domésticos forzados y castigos por sus relaciones afectivas y vínculos familiares. (Albareda y García, 2008: 175)

Se siembra el terror para conseguir objetivos militares, sus cuerpos se han convertido en auténticos campos de batalla con los que se lesiona al enemigo, se controlan territorios y recursos, ¿Qué significado cobra ésta práctica en la guerra?, ¿Por qué no cesa de aparecer una y otra vez en Colombia y en los conflictos armados en general? Muy acertadamente afirma Zillah Eisenstein (2006), que las violaciones sistemáticas parecen integradas en las políticas militares, es una constante que no cesa de aparecer, lo vemos con los soldados nazis y sus esclavas sexuales judías, en los campos de violaciones creados por los Serbios durante la guerra en Bosnia, la violación como práctica institucionalizada por el ejército japonés en la Segunda Guerra mundial, en la mutilación y violaciones de la masacre en Ruanda a mujeres tutsis, y como vemos, las alarmantes cifras de violencia sexual a mujeres y niñas en el conflicto armado colombiano.

A lo largo de la historia, se han reportado alarmantes cifras que denuncian esta sospechosa relación entre guerras/abusos sexuales: entre 80.000 y 200.000 mujeres fueron víctimas de violencia sexual en los burdeles militares en Japón, antes y durante la Segunda Guerra Mundial (dichos espacios se crearon para evitar que la violencia sexual se produjera de manera descontrolada y elevar la moral de los combatientes). Alrededor de 70.000 mujeres fueron víctimas de violencia sexual en la independencia de India, y entre 200.000 y 400.000 mujeres, fueron víctimas de violencia sexual, durante el conflicto que dio lugar a la creación de Bangladesh como estado independiente.

Los acontecimientos del siglo XX son herencia según Giorgio Agamben (1998), de una categoría del derecho romano, el *homo sacer*, figura que se encarna en cualquier individuo al que se le puede dar muerte sin ser considerado un delito, en definitiva, la vida del *homo sacer* es objeto de sacrificio. En ese sentido, las muertes y todas las inscripciones de violencia en el cuerpo de las mujeres dentro de los conflictos armados, son objeto de una expiación por aparte de los actores de la guerra, heridas y muertes que se silencian, se permiten y se perpetúan, haciendo de éstas mujeres una *femina sacer* en contraparte al *homo sacer* de Agamben.

Finalmente, la degradación del género es parte integrante de la guerra. La violencia sexual hacia las mujeres se lee muchas veces como producto, síntoma o consecuencia de los conflictos armados, sin embargo, la violación representa más bien, un tipo de guerra o bien, la continuación de ésta, por otros medios y con otros recursos igualmente inhumanos. El enemigo sea cual sea, es feminizado: el triunfo de los combates reafirma la hombría, mientras que lo contrario implica la castración de los combatientes, la comunidad o el país. En otras palabras, “La guerra institucionaliza la diferencia

sexual al mismo tiempo que contribuye a socavarla.” (Eisenstein, 2006: 61) Las mujeres, niñas, campesinas y afro-descendientes colombianas encarnan uno de esos residuos de la modernidad a los que alude Zygmunt Bauman (2005), son las víctimas colaterales del progreso económico a escala planetaria como efecto secundario inevitable de la construcción del Orden social.

Conclusiones

Reflexionar sobre la relación guerra/género nos lleva indudablemente a analizar las dinámicas del poder actual, así como a sus movimientos y mutaciones. La teoría del Imperio que proponen Hardt y Negri (2000), es clave para entender las múltiples interconexiones del poder contemporáneo y sus modos de operar. La guerra como la conocíamos antes, se ha ido desvaneciendo al ritmo de la globalización y de la instauración de la biopolítica como forma de gobierno. Solamente entendiendo el lugar que adquiere el cuerpo dentro de la política actual, podremos entender la exacerbación de los abusos sexuales dentro de los conflictos armados.

El Imperio es pues, un concepto político totalmente diferente que hace referencia al nacimiento de un nuevo tipo de soberanía global, descentralizada y flexible con el debilitamiento de los Estados-nación, y la transferencia del poder al mercado. Contrario a los imperialismos, en el Imperio no hay un afuera contra el que enfrentarse, cualquiera puede ser el enemigo. En épocas anteriores, la guerra era el último elemento desplegado en la secuencia de poder, sin embargo, en la configuración actual del mundo, es el primero, cumpliendo la función de crear y reforzar el orden global; es decir, la guerra se ha convertido en una “situación social permanente”. El poder en nuestros tiempos es esencialmente biopoder, es decir, no solo administra la masa social, busca regir directamente sobre la naturaleza humana.

En este escenario, donde la guerra se ha convirtiendo en el principio organizador básico de la sociedad, el poder genera los cuerpos dóciles para insertarlos en la lógica, ya no solo del capitalismo, sino también del discurso bélico. La autoridad de hoy, es la autoridad del capital, es una Ley que abarca nuestras vidas, estableciendo relaciones de producción y explotación. Con lo cual, no solo se generan mercancías, sino que se producen y administran subjetividades, relaciones sociales, vidas vivibles, vidas abyectas, cuerpo marcados, tachados y violados.

La biopolítica, por tanto, se constituye en la forma paradigmática que toma el Imperio para funcionar; entendida como un conjunto de saberes, técnicas y tecnologías que convierten la capacidad biológica de los seres humanos, en el medio por el cual, el Estado alcanza sus objetivos. La “bios”, lo somático, el cuerpo, adquiere un valor fundamental: una biología disciplinada y sometida a las autoridades para su producción y explotación; el poder impulsa la vida en beneficio del capitalismo y al mismo tiempo acaba con ella. Esta forma de gobierno, no deja de manifestarse en los territorios donde imperan los conflictos armados por medio de sus prácticas normalizadoras.

Sabemos pues, que el terreno por excelencia del poder es el cuerpo social, actuando simultáneamente de manera global e individualizada, valiéndose del poder militar/policivo. Se hace evidente en contextos de guerra, que las marcas de las mujeres están atravesadas por una doble significación de sexualidad y muerte, que a su vez se integran a la lógica capitalista de la reproducción del mercado global. Para terminar, las formas de organización y movilización social a nivel mundial, son claros indicios de resistencia del cuerpo social a vivir bajo la lógica de la dominación biopolítica, del funcionamiento perverso de la producción capitalista, de la guerra como “relación social permanente”, del “estado de excepción“, de esa suerte de animalización sistemática cuyo objetivo es sacrificar la subjetividad en esta creación constante de campos de concentración, ¿Estaríamos acaso frente a una realidad que apela por la existencia de un nuevo bios?

REFERENCIAS

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- (2004). *Estado de excepción. Homo sacer II*. Valencia: Pre-Textos.
- Albereda y García (cord) (2008). “VI Jornadas sobre Colombia. Mujeres y conflicto en Colombia”.
En: *Taula Catalana per la Pau i els drets humans a Colombia*. Barcelona.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*.
Barcelona: Paidós.
- (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- (2010). *Marcos de guerra. Vidas lloradas*. Barcelona: Paidós, 2010. Impreso.
- Camargo, L. M. y Zambrano, L. (2006). *Sujetos violentos, sobre su constitución biopolítica*. Cali,
Colombia: Universidad del Valle.
- Cocco, G y Negri, A. (2006). *Global: biopoder y luchas en una América latina globalizada*. Buenos
Aires: Paidós.
- Colaizzi, G. (2006). *Género y representación: posestructuralismo y crisis de la modernidad*. Madrid:
Biblioteca nueva.
- (2007). *La pasión del significante. Teoría de género y cultura visual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- De Sousa S. B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. 1a Ed.
Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Prometeo Libros.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. París: Minuit.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Eisenstein, Z. (2006). *Señuelos sexuales. Género raza y guerra en la democracia imperial*.
Barcelona: Bellaterra.
- Foucault, M. (1976). “Derecho de muerte y poder sobre la vida”. En: *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gubern, R. (2000). *El eros electrónico*. Madrid: Taurus.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Debate.
- (2000). *Imperio*. Cambridge, Massachussets: Edición de Harvard University Press.
- Human Rights Watch. (2011). “Colombia: resumen del país”. *Memoria y dignidad*. [Disponible en: <http://memoriaydignidad.org/memoriaydignidad/index.php/site-administrator/extradicion-y-sus-secuelas/investigaciones-relacionadas/801-colombia-resumen-pais> (acceso: 09/2012)].
- (2012). “Capítulo del Informe Mundial: Colombia” [Disponible en: <http://www.hrw.org/es/informe-mundial-2012> (acceso: 25/05/2013)].
- Kristeva, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Barcelona: Ed. Plaza Janés.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*, Madrid:
Ediciones Cátedra.
- Revista Semana. (2013). *Proyecto víctimas*. [Disponible en: <http://www.semana.com/Especiales/proyectovictimas/index.html> (acceso: 31/03/2013)].

SOBRE LA AUTORA

Bibiana Pérez González: Doctoranda en Comunicación de la Universidad de Valencia (España), máster en Menores en situación de Desprotección y/o Conflicto Social (Deusto, 2009) y máster en Estudios de Género y Políticas de igualdad (UV, 2011). Licenciada en Psicología por la Universidad del Valle (Colombia, 2007). Algunos de sus reconocimientos han sido la obtención de la beca de padrinazgo académico (Univalle), la beca del programa “Mujer y Desarrollo” (UV), la beca de residencia para doctorado del Colegio Rector Peset (UV), y la beca para jóvenes investigadores del congreso de Ciencias Sociales (2013) celebrado en Praga. Ha participado además, en varios congresos y publicaciones en revistas a nivel nacional e internacional. Coautora del libro: *Feminidad y castración: ¿Una relación posible?* Alemania: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH &Co.

Las TIC, educación rural y currículum

Enrique Guerrero Cárdenas, Universidad de Los Andes, Venezuela

Resumen: El desarrollo de nuevas tecnologías permitió la incorporación de herramientas que facilitan al docente el proceso de enseñanza. Precisamente la competitividad y versatilidad de estas aplicaciones para ser integradas a la metodología de enseñanza es la que asegura su utilidad y promueve el avance acelerado en el campo educativo. En la docencia tanto universitaria como secundaria y primaria sustentada en los materiales didácticos, la acción docente y la evaluación, se debe aprovechar las ventajas de las tecnologías de información y comunicación para desarrollar un proceso efectivo y de calidad que permita atender a una población creciente de estudiantes. El objeto es diseñar estrategias, técnicas y métodos didácticos para el uso, manejo y aplicación de las TIC que proporcionen una herramienta eficaz en el desempeño docente e incorpore diferentes modelos de acción que se ajusten a los requerimientos del docente, en lo referente a la distribución y uso de TIC, que sirva de soporte para el diseño y optimización del desarrollo de las sesiones de clases presenciales en asignaturas que utilicen el computador como herramienta instruccional. Las TIC deben radicar en que en la enseñanza tradicional se siguen utilizando procedimientos memorísticos y una vez dominados, se procede a su aplicación; mientras que a través de la didáctica de las TIC la transición es más sencilla, puesto que existirá un medio ambiente concreto, en donde el alumno planifica, ejecuta acciones reales, las controla, verifica y comete errores, recomienza y paralelamente a esta experimentación directa, la computadora proveerá en su debido momento del desarrollo simbólico y/o gráfico de todas y cada una de las acciones realizadas. Es gracias a esta forma de proceder, que se hace una transición entre la acción y la instrucción.

Palabras clave: didáctica de las TIC, herramienta instruccional, docencia universitaria, contexto rural, recurso didáctico, internet, metodología

Abstract: The development of new technologies allowed incorporating tools that facilitate the teacher teaching process. Competitiveness and versatility of these applications to be integrated into the teaching methodology is precisely that ensures their utility and promotes the advance accelerated in the field of education. Teaching both primary, secondary and University based in training materials, teaching action and evaluation, must take advantage of the technologies of information and communication to develop an effective process and quality that meets a growing student population. The object is to design strategies, techniques and methods for the use, handling and application of ICT to provide an effective tool in teaching performance and incorporate different role models that conform to the requirements of the teacher on the distribution and use of ICTs as support for the design and optimization of the development of the session of face-to-face classes in subjects using the computer as an instructional tool. ICT, must be in traditional teaching still using memory proceedings and dominated once comes to its implementation; While on the teaching of ICT, the transition is easier, since there will be an environment specifically, where the student plans, runs real action, controls, checks and make mistakes; set out anew and alongside this direct experimentation, the computer will provide in due time, of the symbolic and/or graphic development of all and each of the actions undertaken. It is thanks to this course of action that makes a transition between action and instruction.

Keywords: Didactics of ICT, Instructional Tool, University Teaching

Introducción

El presente trabajo intenta ofrecer algunas opciones para el empleo y aprovechamiento de Internet como una herramienta de soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus ámbitos, específicamente en la investigación. Para ello, trato de presentarlo no sólo como recurso didáctico sino también como opción factible y positiva para el docente en el espacio de las estrategias del proceso enseñanza-aprendizaje.

El mundo actual en el que vivimos y nos desenvolvemos diariamente, las computadoras nos ofrecen innumerables ventajas para mejorar la calidad de nuestra vida tanto personal como profesional y podemos agregar que actualmente es casi imposible escapar a los efectos de la tecnología en todas sus variantes, incluyendo lo más reciente como la nanotecnología, la cual está presente en todas las ramas del conocimiento científico.

La irrupción casi súbita y arrolladora de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación Social) permitió la incorporación de instrumentos que facilitan al docente la tarea de enseñar, por ejemplo software educativo, programas interactivos, videos on line y otros. Justamente



el potencial de estas herramientas para ser incluidas en la metodología de enseñanza es la que garantiza su aplicación e impulsa un progreso inusitado en el campo de la educación.

En el quehacer docente universitario sustentado en los materiales didácticos, la acción docente y la evaluación, se deben aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías para desarrollar un proceso efectivo y de calidad que permita atender a una población creciente de estudiantes.

La didáctica de las TIC reside en que en la enseñanza tradicional se deben memorizar ciertos elementos y una vez dominados, se procede a su aplicación; mientras que a través de las TIC la transición es más suave, puesto que existe un medio ambiente concreto y adecuado, en donde el alumno planifica, ejecuta acciones reales, las controla, verifica y comete errores; recomienza y paralelamente a esta experimentación directa, la computadora proveerá en su debido momento, del desarrollo simbólico y/o gráfico de todas y cada una de las actividades cumplidas. Es gracias a esta forma de proceder, que se hace una transición entre la acción y la instrucción.

Uno de los principales objetivos de las TIC es la creación y puesta en marcha de entornos para el aprendizaje basados primordialmente en la actividad estudiantil. Es decir, se trata de generar los niveles de apropiación de conocimientos y permitir su transferencia en diferentes campos del conocimiento.

La didáctica de las TIC dispensa el aprendizaje inductivo y por descubrimiento guiado y de esta forma aseguran en la medida en que se diseñan y se experimentan, un conjunto de situaciones didácticas constructivistas, las mismas que permitirán a los alumnos elaborar su propio conocimiento, ofreciéndonos un abanico de oportunidades gráficas para preparar a los alumnos a la resolución de problemas de cualquier tipo a través de la interactividad con tecnologías aplicadas a la educación. Los estudiantes aprenden a investigar, planear, organizar, ordenar, todo tipo de información, asociar, experimentar sin tener nada que perder, y sin necesitar un conocimiento previo, desarrollan sus habilidades cognitivas.

A la unidad didáctica le corresponde establecer como un sustento para la acción del docente integrado en el proceso de enseñanza y soportar la aplicación y uso de tecnologías en clases presenciales, lo que permite al docente el desarrollo de actividades más efectivas y provechosas, proporcionando respaldo en la explicación de los contenidos de apoyo a clases, evaluaciones prácticas, asignaciones y proyectos especiales, donde existen grandes volúmenes de material el cual debe ser recibido por un conjunto de estudiantes o devuelto al profesor.

Igualmente, la evaluación de la unidad didáctica persigue identificar las fortalezas y debilidades que posee, con el fin de efectuar las adaptaciones requeridas y definir un esquema de implantación que propicie la adopción del producto por parte de los usuarios. Considerando lo anterior, se hace particular énfasis en asegurar la utilidad de las tecnologías desde el punto de vista de funcionalidad y utilidad.

El propósito fundamental de este trabajo es intentar la formación de una Unidad didáctica que entre otras definiciones como unidad de programación de la enseñanza con una duración estipulada que proporcione una herramienta efectiva en el rol del docente y asocie distintos patrones de acción que se adapten a los exigencias del profesor, en cuanto a la distribución de materiales didácticos, y sirva de sostén para la ejecución y perfeccionamiento del proceso en las sesiones de clases en asignaturas en las que se utilicen las TIC como herramientas instruccionales.

Cuando hablamos de TIC no podemos referirnos sólo al hecho de obtener y adquirir equipos pertenecientes a la última generación que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tenemos que mencionar diversos factores que intervienen en el uso, manejo y aplicación de las mismas para lograr sus propósitos, los cuales no son más que adquirir aprendizajes significativos con su empleo y por docentes formados para ello. Por esta razón, es necesario tomar en cuenta elementos como la cultura, idiosincrasia, costumbres, creencias y otros que permitan emerger situaciones y condiciones propicias para tal proceso. Los elementos más esenciales que se manifiestan en el aula como el currículum, el proceso enseñanza y aprendizaje son por su misma naturaleza indispensables en el quehacer docente para obtener aprendizajes significativos, debido a que los mismos se convierten en un termómetro que nos indica que está ocurriendo en el aula después de un análisis de la misma.

Por lo anterior podríamos preguntarnos, ¿cuál es el rol de las TIC en el ámbito de la Educación Rural? Para responder dicha pregunta, es necesario averiguar cómo están siendo utilizadas y cuál es la formación del docente al respecto. Cómo se ha investigado, el manejo incorrecto de las mismas en

educación conduce a confusión, caos e inoperancia de las mismas, pues éstas en manos inexpertas o inadecuadas, en lugar de obtener resultados positivos, logran consecuencias no deseables.

El rol de éstas en educación es muy interesante e importante por el papel que cumplen en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues no sólo son novedades innovadoras tal cual como sucedió con el audiovisualismo en las décadas de los 60, 70 y 80 de acuerdo con algunos autores como por ejemplo: Palmer, R. (1960); Sicker, A. (1960); Lee, W. R., (1960); Davies, D., (1960); Cassirer Henry R. 1961; Corder, S. P., (1961); Martínez, E., 1961; McLuhan, M., (1964, 1968, 1969, 1971, 1974, 1985, 1988); McLuhan, M & Fiore, Q., 1967; Arheim, R. 1969; Bullaude, J., 1962; Cirigliano, G., 1966; Cohen-Seat, G. 1967; Lennon de Errandonea, 1968; Scurzo, H. E., 1970; Bullaude, J., 1970; Cromberg, J. E., 1971; Keilhacker, M., 1972; Kemp, J., 1973; Briggs, L. et al 1973; Tickton, S. (comp.) 1974; Porcher, L. 1976; Ong, W 1982; Simon, H. A. 1985; Galindo, J., 1987; y otros, sino al contrario de aquellas se han convertido en verdaderas herramientas no sólo didácticas y versátiles sino funcionales para lograr un aprendizaje significativo en cualquiera de los niveles existentes en educación.

Sin embargo, su uso tiene que ser controlado, es decir, permitirse sólo aquellos contenidos científicos, ilustrativos, que aporten conocimientos a los usuarios y evitar el material de dudosa utilidad e incluso el pornográfico, el cual es abundante en Internet y que conduce a adicción sobre todo en adolescentes convertidos en internautas consumados. Por ello, conviene regular el acceso para evitar que su verdadero objetivo sea apartado de su rol pedagógico.

Desde el mismo instante en que aparecen las TIC, las expectativas hicieron su irrupción en cuanto a su utilidad, tal cual como lo hizo las afirmaciones de Mc Luhan en la década de los 60 sobre la utilidad de los medios para la enseñanza: “Estamos comenzando a comprender que los nuevos medios no son, exactamente, artilugios mecánicos destinados a crear mundos ilusorios, sino flamantes lenguajes con nuevos y singulares poderes de expresión”. (M. McLuhan, 1973:160) Entonces, las expectativas se remitían a la posibilidad de la sustitución del docente como tal por una Televisión muy particular que estaría destinada a ejercer su rol, es decir, el alumno estaría frente a un televisor en una cabina personalizada recibiendo información constantemente como si fuese un robot.

Sin embargo, dicha suplantación no se llevó ni se llevará a cabo de ahí que el docente es, luego del alumno, el ser más importante y necesario para el proceso enseñanza y aprendizaje, en la actualidad las expectativas son diferentes y no tan ficcionales. Actualmente se tiene una concepción distinta de las TIC y de su utilidad para el manejo de los contenidos programáticos del currículum, siempre bajo la conducción de un docente bien formado para su aplicabilidad y uso.

La evolución y desarrollo que las TIC han tenido desde la primera década del siglo XXI, nos permiten vislumbrar mejores perspectivas para su aplicación en el campo educativo. Ahora las vemos con más confianza y esto es una respuesta a las innumerables investigaciones y trabajos realizados por los autores antes mencionados y otros de reciente data citados en la bibliografía de este trabajo sobre las mismas en distintos países. Los autores coinciden en las ventajas que ellas ofrecen pedagógicamente, esto no quiere decir que abandonemos o descuidemos el estar alerta ante cualquier uso indebido e incorrecto de ellas en el aula o fuera de ella, sobre todo ahora con la proliferación de los cybers en los cuales podemos observar usuarios de todas las edades.

El propósito de ellas es su utilidad en el sector no sólo urbano sino rural. Por ello, debemos hacer una aclaración al respecto. Para el sector urbano, como se puede observar no sólo en Venezuela sino en cualquier país, las condiciones de educación son mejores que en el sector rural, para demostrarlo podría indagar profundamente sobre el tema y sería un extenso material para una investigación. No obstante, vemos cómo este sector ha sido descuidado y olvidado en la aplicación de las políticas educativas gubernamentales. Las TIC deberían formar parte del quehacer docente en este sector, independientemente que sean dos sectores totalmente diferentes, lo que no implica la posibilidad de su aplicación y manejo en el mismo por parte de los docentes. Sin embargo, si se lleva a cabo un censo del tipo de docentes que laboran en este sector podremos observar que la mayoría carece de la preparación para el uso adecuado, efectivo y correcto de las TIC, lo cual contrasta en este aspecto con el sector urbano.

Aunado a esto, la mayoría de las instituciones situadas en el ámbito rural no tienen un departamento de informática, ni siquiera poseen computadoras y cuando existen el Director es el

que tiene la llave del sitio donde se encuentran y sólo él decide a quién permitir su uso, en otras instituciones sólo él es que las utiliza y a los alumnos les está negada su utilización. Como se puede observar, la actitud de algunos directivos contrasta con el espíritu del manejo de las TIC, pues consideran perjudicial que los niños aprendan y manejen las TIC, so pretextos insípidos y antipedagógicos.

Si observamos cuál ha sido el rol de las comunidades educativas rurales en el campo de las TIC, nos daremos cuenta que existe un total aislamiento y una completa exclusión, a pesar de los cybers que hayan en las poblaciones rurales, nótese que no preguntamos en forma inversa sobre: ¿Cuál ha sido el rol de las TIC en las comunidades Educativas del Sector Rural? la respuesta a la misma se da más adelante.

Proponemos unas cuantas ideas que permitirán deliberar acerca del rol que tienen las TIC en la educación rural y por supuesto el sector rural. Se ha discutido e investigado ampliamente sobre el papel preponderante de éstas en el medio urbano y en general en la sociedad urbana, pero se ha echado de lado desde siempre la discusión en la sociedad rural, pareciera que este sector no se incluyera en lo que conocemos como sociedad de la información y comunicación. Debido a lo señalado anteriormente, habría que recordar que antes la sociedad urbana representaba lo moderno, pujante, e incluso lo fácil. Ahora es distinto, pues lo opuesto a ella y a la sociedad rural es precisamente el ciberespacio, sólo que la diferencia es abismal en el ambiente rural.

Las TIC en el medio Rural Educativo

Cuando hablamos de TIC no sólo señalamos las herramientas, consideradas éstas como tales, de la tecnología de información y comunicación, sino que lo estamos haciendo al pensar en el uso que hacemos de ellas y como tenemos que proceder para lograr aprendizajes significativos en el ambiente educativo, en otras palabras, no es únicamente adquirir equipos de computación, proyección, audio y software para no emplearlos adecuadamente, pues ésto en lugar de dar resultados positivos se diluiría en procesos de desinformación y desviación de los propósitos de la enseñanza, sobre todo en el sector rural donde los docentes en su inmensa mayoría no tienen acceso a la informática y en lugar de evolucionar involucionan pues se dedican a su quehacer docente de manera tradicional, lo cual se ha tratado de erradicar del ejercicio de la profesión docente.

En este sentido, Guerrero, expresa:

Por otro lado, la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en los procesos de formación logra modificar el papel que ha venido ejerciendo el docente debido a que, tal vez éste se sienta desplazado de la atención del alumno, desplazamiento producido por el creciente interés que el estudiante muestra por las Tecnologías, sobre todo por la Computación y el Internet, el resultado de esto será posiblemente un distanciamiento más pronunciado entre los modelos de enseñanza basados en programas y contenidos no cónsonos con la dinámica de las TIC y el uso y manejo constante de ellas por los alumnos. (Guerrero C., E. 2002: 124)

Del planteamiento hecho por Guerrero se desprende que la formación profesional, incluyendo la formación del docente rural, no está acorde con las necesidades reales del contexto rural, en el cual estos profesionales van a cumplir sus funciones. Existe una separación entre los conocimientos recibidos en la Universidad, resultado de una Educación tradicional, eminentemente conductista, centrada en la observación y cuantificación del conocimiento, y las necesidades reales y retos a asumir frente a una realidad cada vez más exigente y competitiva, que requiere de sus miembros niveles de especialización cada vez más elevados y una formación más global que esté vinculada con el contexto social.

Quien no esté formado, preparado o cualificado para el uso, manejo y utilización de las TIC evidentemente tendrá más dificultades para el acceso a un mejor desempeño en su función docente. No se puede negar, que los argumentos esgrimidos por las empresas son una razón de peso que justifica la necesidad de preparar en el uso de las TIC a la mayor parte de la población estudiantil tanto adulta como adolescente y juvenil. Pues la actual economía o economía digital, es decir basada en las TIC, para subsistir y desarrollarse no sólo necesita de trabajadores, sino, y lo más importante, consumidores formados en el manejo de las herramientas digitales. Sin consumidores digitales no

puede haber crecimiento en este sector. En tal sentido, a diferencia de épocas anteriores, el consumo no sólo precisa de sujetos con un cierto nivel de adquisición que les permita obtener las mercancías, sino también que éstos estén cualificados para realizar cualquier tipo de gestión a través de PC's y portátiles, y otros, en la web. Sin embargo, nos damos cuenta de que estas mismas empresas, generadoras y proveedores de tecnologías a todo lo largo y ancho del planeta, no generan ellas mismas planes de formación e inclusión para el sector educativo rural.

Por lo tanto, la perspectiva a darse debe ser en el campo y de la educación rural, pues igual al sector urbano el rural tiene gran importancia para cualquier país incluyendo Venezuela. Desde luego, hay que tomar en cuenta que son dos sectores diferentes con sus realidades, fortalezas y debilidades, lo cual no obvia la necesidad para brindarles la oportunidad de TIC a los estudiantes de la zona rural. Esta perspectiva tiene que ofrecerse a todo el sistema educativo con sus niveles y modalidades.

Hoy, un gran porcentaje de estudiantes del sector rural logran culminar la primaria y el bachillerato y esto les permite tener la posibilidad de ingresar en el sistema de educación universitaria. Pero, a pesar de este resultado, podríamos decir que no llenan las expectativas que se formaron al egresar. Pues ahora tienen una escolarización casi completa pero insuficiente en muchos aspectos y que no les permite, a veces, el ingreso a la universidad por ser deficientes sus conocimientos adquiridos en el bachillerato, amén de carecer de los conocimientos sobre las TIC. Sus ambiciones se ven truncadas por este motivo al darse cuenta que no pueden ni siquiera lograr un empleo por carecer de una formación adecuada, debido a que no cumplen los requerimientos más sencillos exigidos por los empleadores.

La causa de lo anterior podría ser atribuible a muchos factores, entre los cuales se cuentan la falta de preparación adecuada y permanente de los docentes del sector rural, quienes en su mayoría ni tienen ni guardan pertenencia de ningún tipo con el medio rural. En un alto porcentaje son habitantes de la ciudad que se desplazan casi todos los días, pues algunos se van los martes y regresan los jueves, argumentando cualquier excusa para no cumplir la semana completa de trabajo, dejando así clases, información y contenidos por enseñar. En otras palabras, en el sector rural los docentes del mismo no enseñan ni aptitudes ni actitudes ni valores, los cuales son importantes para su formación integral como miembro de cualquier comunidad. Hablando sin ambages, la educación secundaria recibida no los forma correcta y adecuadamente para el ingreso al sistema universitario ni para el sector productivo laboral –para aquellos que por diversas razones no continúan sus estudios-, recordemos que lo aprendido en la educación recibida se fundamenta y así es: en una total teorización de los contenidos, no hay practicidad de los mismos, además de la falta de relación y vinculación con el diario quehacer.

La incertidumbre en la educación rural frente a las TIC

La carencia de materiales, conocimientos y personal docente bien formado en el ámbito escolar rural no se puede ocultar a nadie en Venezuela y en cualquier otro país de nuestro continente, principalmente lo relativo a material didáctico actual y bibliografías o bibliotecas totalmente actualizadas. Lo que conlleva a la insuficiencia e impedimento para una óptima formación y preparación no sólo del personal docente en sí, sino también del alumno del sector rural, el cual es uno de los menos favorecidos en todos los órdenes en este sector, a veces abandonado, sin olvidar la situación económica, la cual es una cortapisa para la adquisición de equipos de computación e instalación de internet. La carencia de una instalaciones esenciales como el servicio de electricidad permanente, la conexión telefónica a la red nacional, por ejemplo, son inconvenientes insalvables que impiden cualquier innovación educativa en el sector rural.

La inserción de la informática, con todo lo que representa, en el ámbito educativo rural es más que difícil bajo condiciones no favorables para ello, pues como ha sido mencionado son muy diferentes a las condiciones de la ciudad y el sector urbano. Además la idiosincrasia del habitante del campo y el aspecto cultural chocan a veces con cualquier intento de creatividad e innovación educativa, máxime cuando se trata de este tipo de herramientas o material didáctico sin olvidar el elemento religioso y la superstición, que en algunas oportunidades hace pensar al campesino que éstas son cosas del demonio, por ejemplo, sin embargo cuando logran abandonar el sector rural para

ir a la universidad, llegan a ésta llenos de prejuicios y escasos en conocimientos sobre las TIC, lo que les causa complicaciones en sus estudios. Ésto, sabemos no es culpa del alumno, en todo caso sería el Estado o el inadecuado personal docente.

Debido a lo anterior podríamos pensar que insertar las TIC en el ámbito rural haría modificar en un alto porcentaje la forma de ver las cosas por parte del alumno y la comunidad en general. Sobre este aspecto hay organizaciones llamadas de Patrimonio Cultural o de Salvaguarda del Patrimonio Cultural e incluso de Rescate de Tradiciones del campesino las cuales piensan que esta acción haría perder las tradiciones, lo cultural y hasta la forma de percibir las cosas, lo cual influiría en el devenir de sus vidas. Por este motivo, en algunas regiones rurales, so pretexto de evitar la contaminación cultural se evita la introducción de las TIC, haciéndoles desconocer y sobre todo olvidar que convivimos en un mundo globalizado.

Con relación a lo anterior, Sicilia (2003: 46) expresa "...el uso de la tecnología no está implantada por igual en todo el mundo...". Además, no hay que olvidar que la información o documentos que se encuentran en la red están en su gran mayoría escritos en inglés, lo que representa un gran obstáculo para el sector estudiantil del campo, quienes a veces desconocen el correcto uso del idioma nativo por muchas razones, entre ellas la falta de docentes bien preparados en el Área. Por ello se les hace muy difícil manejar la información encontrada en línea. Sin embargo en el ambiente rural se conjugan algunos tipos de peculiaridades y fundamentos, los cuales colocan en desventaja a los alumnos del sector, especialmente la falta de formación y preparación profesional de los docentes, faltas de incentivo económico por parte de las autoridades para dotar con TIC, a los planteles escolares de la zona, escaso manejo en el uso y manejo de las mismas, sin olvidar la precaria situación económica de la gran mayoría de sus habitantes.

Debido a ésto, observamos una gran apatía para su utilización y manejo no sólo en los planteles que poseen alguna pequeña asignación de PC sino en las comunidades en general. Lo ideal sería que los docentes de estos planteles exigieran a sus autoridades mediante reuniones e incluso con visitas en las cuales participen las fuerzas vivas del sector rural el incremento de TIC para todos los demás Institutos de la zona y, por supuesto, la formación docente en el uso, manejo y aplicación de las mismas, con el propósito de erradicar de una vez por todas las carencias tanto didácticas como metodológicas en su empleo. Respecto a esto último, si prevaleciese una verdadera política de dotación de implementos y computadoras con la respectiva conexión a Internet, los docentes de acuerdo a su interés podrían tomar cualquiera de los cursos de actualización que se ofrecen en línea para el uso, y disposición y conducción de las TIC en educación, lo cual vendría a ser una ventaja no sólo para ellos sino para las comunidades rurales.

No es lo mismo ofrecer y dotar TIC a comunidades educativas con fines exclusivamente ideológicos y propagandísticos, que proporcionarlas únicamente con el propósito relevante en la obtención tanto de aprendizajes significativos como de preparación de los profesores, lo cual colocaría a estas comunidades rurales a la par de cualquier plantel educativo del sector urbano poseedor de TIC y plataformas tecnológicas. Sin embargo, debemos recordar que las TIC no son sólo la adquisición de equipos y software: la visión que se debe tener sobre éstas es la de herramientas.

Didáctica y TIC

Las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación Social) llevan a la producción de un nuevo planteamiento sobre cómo ejecutar el ejercicio docente, a replantearnos la praxis de la enseñanza aprendizaje debido a la incursión en el ámbito y preeminencia que adquieren día a día en lo que se refiere a la generación de conocimientos y a las recientes incógnitas concernientes a ellas.

Por este motivo se hace imprescindible que al docente se le exija una formación continua y/o permanente en el área en que se desempeña con miras a optimizar su quehacer diario en el aula. La obligación de solucionar cuestiones cada vez más complicadas y que hacen indispensable el trabajo multidisciplinario y cooperativo, la necesidad de una mayor articulación entre los saberes ya establecidos y las requerimientos efectivos de la población, la exigencia de conexión entre los conocimientos y sus praxis, y otros le harán mejor profesional de la docencia. Cualquier tecnología

sobrelleva siempre adheridos condicionamientos que moldean las interacciones, producciones, lenguajes, subjetividades. El motivo de promocionar el uso de las TIC en un ambiente de legitimidad teórico pedagógica nos conduce por una parte a examinar las maneras de cómo éstas están siendo utilizadas y aplicadas, y por otra, a llevar más allá una propagación que permita ubicarlas en un proyecto favorable que a partir del uso cotidiano que se le dan a la TIC, luego se orienten y hagan aprovechables a las necesidades propias de las situaciones de aprendizaje.

Sobre la base de lo anterior, el rol del profesor universitario como docente, investigador, difusor y preservador de la cultura debe ser visto desde la concepción del mismo como un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica. El docente universitario, en cuanto profesor; es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los colegas de otros niveles unas funciones básicas orientadas hacia otras personas con la misión de aprender. Es también un experto al más alto nivel en un saber o conocimiento, lo cual demuestra el potencial y hábitos de investigador que le facultan aproximarse a -y aumentar- los límites de su saber. En otras palabras, pertenece a una comunidad científico-académica, lo que significa la aprobación, y modo de la conducta, a una suma específica de pautas, valores y actitudes que, de alguna forma, manifiestan una precisa impresión de la realidad que definen y dan sentido a un modo de vida.

La formación y preparación del profesor, orienta la pedagogía en cuanto al quehacer docente. Por su oficio fundamental, la figura del profesor es la que ha dado resultado práctico a los diferentes juicios teorizantes de las Ciencias de la Educación.

La utilización e inclusión de medios y tecnologías dependen de las decisiones asumidas por los docentes de manera individual y grupal, respecto a la preferencia, el tipo y la utilidad de los mismos, hacen que se coordine y adapte a la experiencia particular y entorno en el cual se va a emplear la función didáctica de las TIC, en este caso Cabero & Romero comentan: "...las decisiones sobre los medios tienen sentido si se las considera en relación con el ambiente de aprendizaje y en su adecuación a la teoría de la enseñanza." (Cabero y Romero, 2005: 24-25).

De acuerdo con lo expresado por Cabero & Romero, hasta ahora la formación que se recibe en aulas o ambientes no tradicionales como lo son las aulas virtuales vienen transfiriendo los tipos de la enseñanza presencial, en la cual el profesor transmite conocimientos de forma automática, repetitiva, sin que logre optimizar el aprendizaje en sus alumnos. La creación y transformación de ambientes de aprendizaje para el aula virtual, que permitan incrementar la posibilidad de las TIC, se ve restringida y supeditada a la calidad de la preparación de los docentes en su uso y utilización apropiados, así como a la deficiente y algunas veces a la escasa disponibilidad de equipos digitalizados para su función en estos contextos. En este sentido, lo interesante sería que todos los docentes de las distintas áreas de los pensum vigentes se pusieran de acuerdo, para que conforme con los temas se vaya estableciendo una base de datos sobre los equipos existentes y seminarios o talleres donde se les instruya y preparen para el uso de las TIC. De esta forma, se pueden vincular diversas asignaturas. Es decir, estaríamos relacionando varias áreas de conocimiento, partiendo de nada más que un bosquejo hasta el producto final, una didáctica de las TIC, sería formidable hacerlo realidad; para ello los docentes deben reunirse y planear todo el proceso, para ver el orden en que se harían las cosas sin alterar los planes de estudio.

Al lograr la intervención de los medios tecnológicos aplicados a la educación, utilizando las TIC se presume que el docente ha alcanzado idoneidad y competencia en el correcto uso y aplicación de éstas. Por lo tanto, incorporar estas tecnologías al salón de clase o al ambiente virtual, y tomando en cuenta lo enunciado por Novak & Gowin: "...enuncian la necesidad de integrar a los educadores, de manera real, nuevo conocimiento a la estructura cognitiva; conocimientos que aparte de servirles a los alumnos en su cotidianidad escolar, les permita su utilización en diversas situaciones de diario convivir..." (Novak & Gowin 1998: 96).

A tal efecto, y de acuerdo a lo comentado por Novak y Gowin, en el mejor de los casos, es posible percibir que una didáctica de las TIC considera el rediseño de escenarios análogos a los cuales se enfrentará el estudiante al iniciar su vida profesional, beneficiando el progreso de destrezas cognitivas para la formación de alumnos implicados con su proceso formativo y para relacionar la

teoría con la praxis. De esta manera el estudiante se ubicará en un entorno simulado de la realidad, donde sus resultados podrían causar secuelas en el área ocupacional en que se encuentre relacionado.

Por tal motivo, es fundamental que los docentes realicen o hagan estudios en este campo de las TIC concretamente, en el que se busque brindar una visión transformadora en la utilización de tecnologías de la información, para la preparación de habilidades cognitivas que incidan en la facultad de toma de decisiones, que den significativo apoyo al tipo de perfeccionamiento profesional necesario en estos nuevos tiempos, y que logren sacar provecho del uso de Internet, para lograr en sus estudiantes un verdadero aprendizaje significativo.

Internet llegó no como una moda en el mundo globalizado de la información y comunicación, sino que llegó para quedarse, pues es un medio efectivo y veloz de información y comunicación al cual se acude en todos los espacios existentes, desde el militar hasta el educativo.

Refiriéndonos en terminología técnica, Internet es una interconexión de redes contentivas de información de todo tipo que hace que las computadoras se comuniquen entre sí inmediatamente. Además, el vocablo siempre se refiere a redes de computación ubicadas en diferentes y diversos centros personas siempre disponibles al público. El apogeo en la elaboración de requerimientos para la web y la aplicación de los mismos específicamente en la educación, inexorablemente nos conduce a preguntarnos cuál es la mejor forma de utilizar Internet en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Respondiendo a esa interrogante, intentamos plantear como propósito del presente artículo ofrecer Internet como recurso didáctico, señalando ciertas perspectivas pedagógicas para ser utilizadas como estrategia, habilidades y destrezas de enseñanza aprendizaje dentro y fuera del salón de clase.

Las posibilidades del ciberespacio en el ámbito académico y los avances en ciencia y tecnología en materia de ciencias de la computación evolucionaron a pasos agigantados. Para ejemplificar lo anterior recordemos cómo surgió la WWW, la cual realizó sus primeros progresos en los trabajos realizados en el Laboratorio Europeo de Física de Partículas CERN con sede en Ginebra, cuando éste dio a conocer la probabilidad acerca del uso público de un programa informático llamado World Wide Web en 1993, cuya iniciativa se basaba, de acuerdo con De Pablos (2003:5), en la creación de un mecanismo más sencillo, versátil y de fácil manejo para simplificar la comunicación entre los científicos y personas del CERN conjuntamente con colegas de otras naciones, utilizando para ello la computadora; lo que dio como resultado que luego, después de más de una década esta herramienta es de dominio público en cualquier nación del planeta.

No olvidemos, que sumado a lo antes expuesto han ido emergiendo, como se comentó al inicio de este trabajo, otros avances tecnológicos como la nanotecnología, las cuales también giran alrededor del uso de la computadora e informática. También, por supuesto observamos casi a diario la aparición de nuevos programas de diferentes aplicaciones en torno a Internet como: nuevos motores de navegación, software de distintas utilidades y para casi todas las ciencias, programas de lenguaje, protocolos, tecnología para interconectarse, entre otros.

Lo antes expuesto, ha ocasionado que Internet se sobresature de información, mayormente de tipo comercial y de entretenimiento. Por este motivo, han surgido proyectos como Internet 2 en Estados Unidos y otros países¹, el cual es una red paralela en la que sólo existe información de categoría académica y científica. A parte de la ubicación, y probabilidades del Internet como herramienta pedagógica, podemos asumir que también se orienta hacia la comunicación instantánea, como garante de todo tipo de información al menor costo y como recurso didáctico. Como herramienta comunicativa Internet permite tanto el intercambio de información entre computadoras como entre personas en dos formas: simultánea, es decir al mismo tiempo y, no coincidente o en distinto espacio temporal.

Como fuente de información Internet se ha transformado en un sitio de dominio público de diversos contenidos y materiales, razón por la cual, cualquier persona se convierte en generadora y consumidora de información. La probabilidad de Internet como recurso didáctico se fundamenta a partir de la interacción e integración de éste, como herramienta comunicacional y como campo de información.

¹ El problema presentado por este tipo de redes es que su uso está restringido a las instalaciones de instituciones educativas quienes cancelan dinero por la autorización para utilizar la estructura de la red necesaria.

Currículum

Entendiendo el currículum como el ámbito de interactividad entre los agentes protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, los contenidos, estrategias y recursos inevitablemente es influenciado por los cambios del contexto. Es dentro de este entorno donde las TIC y específicamente Internet se convierten en un importante administrador del conocimiento.

Para lograr que esto se lleve a cabo es necesario recurrir al concepto de transversalidad en el currículum, entendiendo ésta como el manejo conceptual y/o metodológico de contenidos y elementos que deben cubrir todo el proceso docente. De este modo, el uso de las TIC no se ve reducido al contexto de una sola asignatura específica como frecuentemente funciona en el sistema educativo, sino relacionarse como un recurso didáctico en cada una de las materias.

Cuando usamos Internet como un recurso didáctico transversal es necesario considerarlo como un instrumento tecnológico, que forma parte medular de la escuela, por sus posibilidades de conexión en red, el cual puede ser empleado en todos los ámbitos docentes, tanto dentro como fuera del salón de clase. Por eso, es significativo destacar que el uso de Internet no se puede restringir únicamente a los estudiantes como usuarios, en donde éstos sean consumidores inconscientes de la información, sin ninguna recomendación u orientación por parte del docente.

Partimos entonces de la concepción de transformar Internet en un recurso en el cual el docente conduzca y cuestione la información obtenida por la web como consumidor reflexivo. Lo cual significa que el profesor haya establecido en su planificación los objetivos y contenidos a lograr empleando Internet como herramienta didáctica. De esta forma, Internet lo podemos considerar como estrategia evidentemente definida para el trabajo dentro y fuera de la Institución educativa.

Para alcanzar lo antes expuesto, se hace imprescindible que el docente como conductor de dichas actividades académicas, conozca y maneje Internet, sepa de las fortalezas y debilidades del mismo en el contexto específico de la materia y valore las repercusiones de éste. Nos interesa destacar también el aspecto sobre el conocimiento de materiales afines a la asignatura previamente evaluados para ser indicados al estudiante en la consulta; de esta forma, Internet viene a transformarse en una herramienta didáctica partiendo de sus vastas posibilidades informativas y comunicativas. Primero aparecen recursos como portales y sitios web, luego, el correo electrónico, foros de discusión, videoconferencia, conversación electrónica, audio conferencia, y otras.

Uso de Internet

Una primera perspectiva o noción de los porqués y para qué formar tecnológicamente a los futuros formadores, se apoya en argumentos de naturaleza pedagógica. Esta visión afirma que el avance y prosperidad educativa de un país depende tanto de su desarrollo tecnológico - producto de la misma educación - como de la existencia de recursos humanos cualificados. En consecuencia, desde esta perspectiva, es imprescindible la existencia de importantes colectivos humanos tanto para generar productos (recursos humanos digitales) como para utilizarlos (personas de cualquier edad internautas).

Del anterior planteamiento se desprende que la formación docente, incluyendo la formación profesional, no está acorde con las necesidades reales del contexto, en el cual estos profesionales van a cumplir sus funciones. Existe una separación entre los conocimientos recibidos en la Universidad, resultado de una Educación tradicional, eminentemente conductista, centrada en la observación y cuantificación del conocimiento, y las necesidades reales y retos a asumir frente a una realidad cada vez más exigente y competitiva, que requiere de sus miembros niveles de especialización cada vez más elevados y una formación más global que esté vinculada con el contexto social.

En relación con esto se aprecia que en la formación de docentes en las distintas universidades del país el perfil profesional propuesto para la carrera docente no se corresponde con las habilidades, estrategias y características que el egresado debería poseer en cuanto al conocimiento de las TIC.

De modo que, vale la pena destacar que el país tiene una capacidad de reacción muy grande. En estos momentos existe aún una notable crisis educativa, pero lo importante es hacerle frente con dignidad y trabajo; los educadores tenemos que despertar y vivir con entusiasmo los cambios. El

futuro de nuestra juventud está en juego, por ello es necesario pronunciarnos como personas conscientes que piensen que no hay tiempo que perder, y mañana es tarde para lograr un mundo mejor, por ello, se debe comenzar a gestar desde hoy, la idea de una mejor educación.

De la misma forma que la llamada revolución industrial precisó trabajadores manuales que supiesen leer y escribir para que utilizaran las máquinas en las fábricas, la revolución de las TIC requiere también una nueva clase de personas familiarizadas con el uso de las tecnologías digitales. De ello son conscientes las autoridades educativas y de las Universidades, pues sin formación no hay posibilidades de competitividad ni crecimiento de un país.

Quien no esté formado, preparado o cualificado para el manejo de las TIC evidentemente tendrá más dificultades para el acceso a un mejor trabajo. Es indudable que los argumentos esgrimidos por las empresas son una razón de peso que justifica la necesidad de preparar en su uso a la mayor parte de la población estudiantil tanto adulta como adolescente y juvenil. Pues la actual economía o economía digital, es decir basada en las TIC, para subsistir y desarrollarse no solo necesita trabajadores, sino, y lo más importante, consumidores formados en el manejo de las herramientas digitales. Sin consumidores digitales no puede haber crecimiento en este sector. En tal sentido, a diferencia de épocas anteriores, el consumo no sólo precisa de sujetos con un cierto nivel de renta que les permita adquirir las mercancías, sino también que éstos estén cualificados para realizar cualquier tipo de gestión a través de PC y Pórtatiles, en la web.

Al utilizar Internet, concretamente en una clase, se debe tomar en cuenta el espacio temporal, es decir el sitio y el tiempo en el cual se asignan tareas, las cuales pueden ser en la misma clase o fuera de ella; fácil acceso a los equipos, tomando en cuenta el número de equipos conectados a la red; el método para buscar la información en menor tiempo, la experiencia del docente y del alumno en el uso y manejo de las TIC, para enseñar con este medio la asignatura a impartir y para que el alumno comprenda a través de él sus contenidos; en este caso, se debe exponer, asumiendo el rol de asesor y facilitador del proceso enseñanza aprendizaje. Su función puede estar encaminada de dos maneras, como una práctica orientada, y como práctica libre. En las dos formas, es necesario ser cauteloso y saber delimitar la asignación señalada. No obstante, la primera tiene un carácter fijo mientras que la segunda se concibe desde un carácter activo.

En consecuencia, es considerado que el profesor debe dominar los elementos de información en Internet, asistir a los discentes a investigar y extraer información conveniente, para de esta forma así ayudarlos en la toma de decisiones en torno a la vasta información que se maneja en la Web. Con lo cual colaboraremos al uso pedagógico de Internet como una herramienta utilizada para investigar un recurso que facilita el proceso enseñanza aprendizaje.

De esa misma manera, los alcances en el empleo y manejo de Internet deben cubrir inicialmente al docente para que los resultados sean fructíferos en los alumnos. Con esto Internet viene a convertirse en un óptimo y valioso recurso didáctico que beneficia e influye la forma de impartir la educación y el modo de adquirir aprendizaje. Tanto el profesor como el alumno Internet brinda alcances como: acceso a información vigente y actualizada, contacto y asistencia con semejantes y/o expertos en el área, perfeccionamiento de estrategias transversales al incluir dentro de una misma propuesta de trabajo varias materias, conocimiento del contexto digital, vías de interacción interpersonal y grupal, vasta e infinita información, entre otros.

No nos olvidemos que una estrategia didáctica es la suma de métodos, técnicas, habilidades y procedimientos dirigidos al logro de aprendizajes significativos, si retomamos ésta definición, el uso autónomo de Internet no es considerado como una estrategia. Por el contrario, para asumirlo como una estrategia didáctica se tendrán que emplear los siguientes factores, algunos señalados anteriormente,: conocimiento de la asignatura a impartir, práctica en el manejo de las TIC, relación del contenido con el uso de Internet, precisar el uso de Internet en los objetivos del programa, situar las tareas dentro del salón de clase o fuera de él, como ya lo mencionamos; trabajo anterior sobre la información, distribución adecuada de recursos, comprobar la existencia de computadoras en red dentro del plantel destinadas para las clases, o si se trabajará con computadoras portátiles, método de búsqueda, lineamientos a seguir previamente señalados por el docente, noción sobre el conocimiento del profesor y del alumno en el uso del recurso.

A manera de conclusión, las TIC pueden emplearse en cualquier situación y nivel del sistema educativo como objeto de aprendizaje, medio para aprender y apoyo al aprendizaje. Actualmente es común imaginar las TIC como objeto de aprendizaje en sí mismo. Consiente que los estudiantes se acostumbren a utilizar la computadora y adquieran competencias suficientes para hacer de la misma una herramienta valiosa e interesante a lo largo de vida de estudiante, en el mundo laboral o en la formación permanente o continua cuando sean profesionales. También, debemos recordar que las TIC son consideradas como un medio de aprendizaje cuando se convierten en un instrumento a disposición de la educación no presencial y del autoaprendizaje, como: cursos, talleres, maestrías, doctorados, y otros, en línea a través de Internet, de videoconferencia, CD, programas de simulación o de ejercicios, y otros. Este procedimiento se enmarca dentro de la enseñanza tradicional como complemento o enriquecimiento de los contenidos presentados. Sin embargo, el papel que desempeñan las nuevas tecnologías en la enseñanza es el de soporte o apoyo al aprendizaje. Las TIC, así concebidas se encuentran pedagógica y didácticamente integradas al proceso de aprendizaje, gozan de un lugar especial en el salón de clase, obedecen a unas exigencias de formación más proactivas y se pueden utilizar en cualquier escenario de manera frecuente. La composición didáctica y pedagógica de las TIC discrepa de la formación en las tecnologías y se inserta en una perspectiva de formación continua y de evolución personal y profesional como un “saber aprender”.

No obstante, se puede utilizar las TIC, pero seguiremos sumergidos en la educación tradicional, si no se modifica la percepción de que el docente es poseedor y cancerbero de todas las respuestas y se pide al alumno que la repita. En una sociedad en la que la información ocupa un primer lugar es necesario sustituir la pedagogía tradicional. La constitución de las TIC de esta manera comprendidas permite cambiar estrategias de enseñanza por estrategias de aprendizaje.

Para finalizar, hay que recordar que el sistema educativo no puede aislarse ni hacerse a un lado a los avances tecnológicos que le circundan, a los nuevos cambios que siempre van a incidir en el proceso educativo, debe, por supuesto, tomar en cuenta la formación de los alumnos en los diferentes niveles del sistema educativo y la inclusión de las TIC ha de hacerse con la visión de beneficiar los aprendizajes y posibilitar los recursos que sostienen el desarrollo de los saberes y de las competencias requeridas para la inserción social y profesional, también se hace necesario evitar que la brecha digital genere clases y tipos de marginación como consecuencia de la analfabetización digital, sin olvidar la formación del profesorado en los medios de enseñanza y, especialmente, en las nuevas TIC. El objetivo es identificar estrategias para la formación inicial y permanente del profesorado, “...para la integración de los nuevos medios en los centros y para la capacitación del profesorado en relación al desarrollo colaborativo de materiales...” (Tejada 1999: 17-26), tal como lo menciona este autor, es imprescindible no perder de vista el nuevo rol tanto del docente como de las TIC en todos los ámbitos en que se desenvuelven los individuos, por eso reiteramos, constituyen un medio como jamás haya existido que ofrece un acceso instantáneo a la información, para que estas tecnologías realmente se encuentren al servicio de la enseñanza aprendizaje y participen en la formación de los alumnos que necesita la sociedad, tal inserción tecnológica debe estar asociada a una evolución didáctica-pedagógica. Las TIC exigen un cambio de rol docente y del alumno. El docente no puede continuar realizando sus funciones rutinarias y discursivas a la hora de enseñar al estudiante.

Agradecimientos

Al Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología a través del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) por haber hecho posible mi participación como Ponente en tan importante Evento Académico de Ciencia, Tecnología, Innovación y Humanidades en Praga, República Checa.

REFERENCIAS

- Cabero, J. & Romero, R. (2005) *Criterios generales para el diseño, la producción y la utilización de las TIC en la enseñanza en Curso: TIC para la formación. Su utilización didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- De Pablos, J. (2003). "La tecnología educativa hoy: no es como ayer". En: *Nuevos enfoques nuevas miradas en Tecnología y comunicación educativas* 37(17). México: ILCE.
- Guerrero, C., E. (2002). "La enseñanza del inglés. Su proyección en la formación docente. El caso de la carrera de educación mención inglés en la U.L.A. Táchira". Tesis Doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- McLuhan M. (1973) *Caliente & Frío*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Novak, J. y D. Gowin. (1998). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Sarramona, J. (1991). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- Sicilia, M. (2003). *Las nuevas tecnologías: ¿Motor de cambio o desigualdad?* Cartago: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Tejada, J. (1999). "El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales". *Comunicación y Pedagogía* 158: 17-26.

SOBRE EL AUTOR

Enrique Guerrero Cardenas: Licenciado en Educación Mención Idiomas Modernos Inglés, M.Sc., en Literatura Latinoamericana y del Caribe, Postgrado en Lingüística, Diploma de Estudios Avanzados de la URiV, Doctor en Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, España, Profesor Investigador Premio PEI Institucional y Oficial, Profesor de Postgrado y Pregrado, autor de trabajos publicados en Revistas Nacionales y Extranjeras, y de Libro de Inglés Titulado "An Easy Way to Learn English Grammar, dirigido a estudiantes de Pregrado. Facilito la Asignatura de Investigación Educativa en Pregrado y Métodos Avanzados de Investigación y/o Mixtos en Postgrado, Conferencista en Eventos Educativos Nacionales e Internacionales así como Ponente con trabajos Orales.

Crear y transformar críticamente: responsabilidad y compromiso del diseño

Luz del Carmen Vilchis, Escuela Nacional de Artes Plásticas / Universidad Nacional Autónoma de México, México

Abstract: El diseño, en el territorio de la sustentabilidad, se enfrenta a diversas condiciones de desarrollo, por lo que se deben analizar las condiciones bajo las cuales se llevan a cabo sus proyectos para crear y transformar en un entorno en el que el buen diseño tiene la innovación, la competitividad y la conciencia ecológica como valores añadidos. Las consideraciones sobre el diseño contemporáneo aluden al impacto que cada uno de sus productos implica en el medio ambiente y en la calidad de vida de los seres humanos, directa o indirectamente. El diseño del proyecto y por lo tanto su metodología, debe incluir, además de los recursos que se utilizan, cómo se procesan y cómo se reutilizan, reciclan o desechan, todo ello sin olvidar la importancia de la satisfacción de las necesidades de funcionalidad de los objetos y materiales, la eficacia de los espacios y la sencillez y claridad de la comunicación gráfica o visual. El diseño se ha convertido en el devorador voraz que se alimenta de la apertura de mercados, independientemente del usuario o destinatario y sin tener en cuenta cómo afectan sus acciones el ambiente. Uno de los grandes peligros de las nuevas políticas de diseño es precisamente el aumento de la producción de objetos inútiles en la obstrucción total del mercado, la generación de expectativas de consumo de objetos que en algún plazo se convierten en elementos fatales para el medio ambiente. Un juicio crítico sobre el buen diseño sería la reducción en lugar de la expansión, el retorno a la ideas de que menos es más, la sencillez en comparación con la complejidad, la simplicidad frente a la saturación, el uso de los recursos en lugar de los residuos, frente a la realidad o de la ficción, un reto de la sustentabilidad para los diseñadores arquitectónicos, industriales o gráficos.

Palabras clave: diseño, sustentabilidad, transformación, responsabilidad

Abstract: The design, in sustainability territory, faces various conditions of development, so it must analyze the conditions under which they carry out their projects to create and transform into an environment where good design has the innovation, competitiveness and environmental awareness as added values. The contemporary design considerations refer to the impact that each of the products involved in the environment and quality of life of human beings directly or indirectly. The design project and therefore its methodology should include, in addition to the resources that are used, how they are processed and how is reused, recycled or disposed of, without forgetting the importance of meeting the needs of functionality objects and materials, the efficiency of space, simplicity and clarity of graphical or visual communication. The design has become voracious eater that feeds on open markets, regardless of user or recipient, regardless of how their actions affect the environment. One of the great dangers of the new political design is precisely the increased production of useless objects in total obstruction of the market, generating expectations of consumption objects at some time become deadly elements to the environment. A critical judgment about good design would reduce rather than expand, the return to ideas that less is more, simplicity versus complexity, simplicity over saturation, use of resources rather than waste, face reality or fiction, a challenge of sustainability for architectural, industrial and graphic designers.

Keywords: Design, Sustainability, Transformation, Responsibility

Introducción

La manera en que se diseña y los efectos que ello implica en los procesos de manufactura tienen implicaciones sociales y económicas. En la actualidad hay un gran interés por lograr que el diseño exprese valores culturales particulares, que se pueda producir con materiales propios de la región, que sea económicamente viable y que se analice cuidadosamente su ciclo de vida.

Sobre la importancia del ciclo de vida, Fuad-Luke¹ insiste en que lo que él denomina ecodiseño es un proceso de diseño que disminuye los impactos ambientales asociados a un producto a lo largo de toda su vida, desde la obtención de las materias primas, pasando por la producción, manufactura, uso o el cierre de su ciclo de vida; para ello se requiere una metodología que utilice criterios

¹ Nelson Luis Smythe Junior. Susgraf, s/p.



ergonómicos, gráficos, técnicos, estructurales y sobretodo ambientales. Respecto al mismo tema, Maxwell y Van der Vorst² afirman que el ecodiseño o diseño para el ambiente se presenta en muchas industrias sólo como un acercamiento a procesos innovadores de producción que en realidad es una forma de eco(re)diseñar.

Las prácticas que resultan de la mercadotecnia han saturado el mundo de la comunicación gráfica de mensajes impresos que no tienen más destino que la basura. Si al menos se pudiera afirmar que estos desperdicios son biodegradables, tendríamos la pseudovisión de que no se ha dejado un vestigio ambiental, sin embargo, esto es una falacia, el mismo Maxwell insiste en afirmar que reducir el impacto ambiental desde algún aspecto en esta actitud de “ecodiseño” no es suficiente.³

Contextos de los objetos de diseño

Diariamente, en todo el mundo, millones de objetos diseñados bajo los términos de los discursos publicitario y propagandístico circulan entre las masas en que han convertido a los receptores de los mensajes visuales, víctimas de los afanes de persuasión y las consignas de consumo.

El correo directo durante la década más reciente se ha transformado en una pesadilla ecológica para los individuos que, sin solicitarlo, es más, sin comprender cómo fue obtenida su dirección, reciben promocionales de todo tipo: periódicos de supermercados, volantes de tiendas departamentales, catálogos de ventas por teléfono, revistas religiosas, propaganda política, encuestas, etc.

De igual manera, en cualquier ámbito que analicemos se encuentra un enorme desperdicio de recursos en vías de la promoción de marcas, con base en la defensa del libre mercado y la libre competencia. Un ejemplo preocupante es el de los innumerables formatos, formularios, solicitudes, requerimientos, papelería especial, etc., que se gasta diariamente en trámites que podrían ser gestionados vía electrónica y que inevitablemente terminan en un documento diseñado e impreso.

En cada tienda departamental, en cada temporada y con cada fecha especial, se imprimen millones de catálogos y periódicos que utilizan desde los procesos de impresión digital más caros hasta las tradicionales rotativas para difundir sus ofertas; algunos de estos objetos tienen un costo superior al de todos los libros que utiliza un niño para estudiar los seis años escolares de la primaria.

Este trabajo intenta despertar el compromiso de los diseñadores gráficos y su responsabilidad para que, a partir de consideraciones éticas, modifiquen la cadena de lo diseñado.

Ya desde 1972 Víctor Papanek⁴ en su texto *Diseñar para el mundo real* insistía en el minucioso análisis de los materiales y los recursos de producción del diseño para que éste sea ecológicamente responsable, responsable ante la sociedad, que logre un máximo sirviéndose de un mínimo, que consuma lo necesario, que use las cosas durante más tiempo, en pocas palabras, que sea revolucionario y radical.

Los diseñadores deben reconocer las situaciones sociales en que trabajan y a las que contribuyen, y tomar posiciones conscientes para definir el futuro de la profesión. Para que esto suceda deberán en cierto modo cambiar su rol, desarrollar nuevas herramientas, integrarse en grupos inter-disciplinarios, iniciar proyectos y actividades, generar nueva información y diseminarla. Este proceso extenderá la base de conocimiento de la profesión para la sociedad.⁵

Respecto a esta responsabilidad social, entendida como la reflexión acerca de los amplios sectores de la población discriminados por el diseño gráfico, se debe considerar el destino de los objetos diseñados y los límites de su audiencia marcando nuevas fronteras que modifiquen el concepto de consumo de lo inútil por el del aprovechamiento racional de los satisfactores.⁶

²D. Maxwell y R. van der Vorst. “Developing sustainable...”. En: Garrette Clark, *Diseño para la sostenibilidad* (pp. 884).

³ *Ibid.*, pp. 888.

⁴ Cfr. Victor Papanek. *Diseñar para un mundo real*.

⁵ Jorge Frascara. *Diseño gráfico para la gente*. p. 51.

⁶ Papanek pone el ejemplo en diseño industrial del consumidor que desea adquirir una silla y se encuentra ante 21,336 modelos distintos entre los que probablemente haya unos 500 buenos y sólo algunos, tal vez tres, que reúnen los requisitos de bajo precio, funcionalidad, mantenimiento, almacenaje, transporte, despreocupación por condicionamiento social, etc. *Op. cit.*

Visión del diseño gráfico sustentable

La sustentabilidad en diseño gráfico exige decisiones drásticas respecto al uso y aplicación de recursos humanos y materiales y la decisiva exploración de los patrones de producción, distribución y consumo y esto no será posible mientras la competitividad sea el modelo de mercado de la comunicación visual.

Ahora bien, la reconstrucción de las responsabilidades del diseñador gráfico, como en cualquier otra disciplina, tiene como punto de partida la reflexión de que el hombre tiene que transformar para evolucionar, que su condición le obliga a conservar la naturaleza con las modificaciones tecnológicas que aportan las ciencias y las actitudes que conllevan una postura racional frente a la cultura y la civilización. Para ello se puede tomar en cuenta el siguiente decálogo de valores:

1. Delimitar el diseño gráfico con base en la construcción de una cultura adaptativa que implica reconocer los límites de los contextos culturales y del desarrollo.
2. Asumir que en el diseño gráfico la tecnología tiene límites y que hay que tener claras sus orientaciones específicas.
3. Entender que el diseñador gráfico es ante todo un comunicador y que en ello están implícitos parámetros de recepción, percepción y educación.
4. Configurar mensajes para el cuidado y la protección de la vida.
5. Luchar porque la actividad profesional no se convierta en la producción indiscriminada de mensajes.
6. Respetar las bases de equilibrio e igualdad en el proceso de diseño.
7. Anteponer la simbiosis entre el diseñador y el mensaje por encima de la competencia.
8. Ejercer el diseño gráfico con libertad para crear, no para destruir.
9. Aplicar las aportaciones de la ciencia al diseño gráfico como valores límite para darle su justa dimensión a este quehacer.
10. Diseñar para la tolerancia en todas las connotaciones sociales, económicas y culturales.
11. Recuperar el derecho a la sensibilidad y a las manifestaciones arquetípicas propias del imaginario colectivo, anulando paulatinamente los estereotipos en el diseño.⁷

El diseño, afirma André Ricard⁸, debe modificar su imagen frívola y lúdica por la de una disciplina útil al desarrollo y al progreso, lo que representa un desafío al enfrentar la individualización frente a la masificación, la cultura frente al consumo, el ahorro frente al desperdicio.

La verdadera esencia de la sostenibilidad del diseño, no es otra cosa más que la puesta en relieve de los valores éticos ligados a los procesos de proyectación, materialización, consumo y deshecho que reclama la sociedad a sus creadores [...] lo sostenible implica dar un paso más allá [...] intentar superar ahora la esencia misma del diseño focalizada [...] en una irrestricta funcionalidad.⁹

La determinante más importante de los objetos de diseño gráfico es el sentido: qué se dice, a quién se le dice y cómo se le dice.¹⁰ El diseñador gráfico tiene el poder de inmersión en la conciencia del receptor, por ello puede y debe contribuir al cuidado ambiental de diversas maneras:

- Acuñando el concepto de *desarrollo sustentable*¹¹ como uno de sus paradigmas con objeto de satisfacer las necesidades de comunicación visual de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades de diseño gráfico.
- Evitando prácticas de sobre-consumo que conducen al desperdicio del capital natural del que la sociedad goza actualmente.

⁷ Paráfrasis del decálogo de valores para una ética ambiental propuesta por Augusto Ángel y Felipe Ángel. "Hacia una ética de la sustentabilidad." pp. 12-24.

⁸ Cfr. André Ricard. *El diseño en la sociedad del espectáculo*.

⁹ Augusto Solórzano. *Op. cit.*, pp.136-137.

¹⁰ Cfr. Luz del Carmen Vilchis. *Diseño. Universo de conocimiento*. pp. 104-106.

¹¹ Ramón López Rodríguez. *El desarrollo sostenible ¿una utopía o una necesidad urgente?* p. 258.

- Conservando recursos, eliminando comunicaciones superficiales que no signifiquen beneficios para la sociedad.
- Descubriendo los actuales lugares que carecen de comunicación visual.
- Encontrando las mejores alternativas para adecuar sus satisfactores a las posibilidades del presente.
- Adoptando una actitud ética ante el consumismo generado por el diseño.

Crear y transformar de manera crítica

Asociar el diseño gráfico a la idea de desarrollo sustentable siempre será posible vinculando el pensamiento sobre el bienestar individual y colectivo que marcan hoy en día las fronteras ecológicas. El diseñador gráfico tiene el compromiso de planificar bajo modelos que logren el equilibrio sin propósitos estrictamente economicistas regresando a sus orígenes en los que el valor de signo está por encima del valor de uso y todavía más sobre el valor de cambio. Ejemplos al respecto son: crear oportunidades para satisfacer necesidades sociales y de equidad, encajar dentro de la capacidad de carga de los ecosistemas y crear valor equitativo para consumidores y públicos. Sin embargo, tiene implicaciones más profundas en los aspectos sociales referidas a los derechos humanos, la salud, la seguridad y el crecimiento económico.¹²

El proceso de producción, distribución y consumo del diseño ha de buscar en los ámbitos educativos la mayor eficiencia, el uso de tecnologías generosas con el ambiente y el anhelo de la sustentabilidad.

Crul y Diehl destacan tres opciones: innovación incremental, en la cual las mejoras de los productos son lentas y paulatinas, innovación radical en la que se hacen cambios a los productos o procesos existentes y la innovación fundamental que supone un cambio de paradigma.

Se suma a lo anterior la necesidad de establecer parámetros éticos del diseño gráfico, interdisciplina que habrá de postular la necesidad de que los diseñadores gráficos lleguen a un estado de conciencia que supone:

- autonomía en relación a las políticas oficiales.
- control sobre los contextos que le corresponden incluyendo los de la etapa proyectual y de realización.
- responsabilidad por los procesos de diseño, que implica la responsabilidad sobre sí mismos y con los otros.
- respeto a la naturaleza en la toma de decisiones que condicionarían el proceso proyectual en los límites de lo justo y lo asertivo.

Conclusiones

El código ético del diseñador gráfico debe ser un código de comportamiento social, político y cultural que reconozca las cualidades de cada uno de los discursos del diseño gráfico, las implicaciones de los sustratos en que se fijan los mensajes y los ciclos de vida de lo diseñado. Como afirma Alistair Fuad-Luke, el diseñador pensante del siglo XXI diseñará con integridad, sensibilidad y compasión, diseñará en forma sustentable, sirviendo a las necesidades humanas sin arrasar con los recursos humanos, sin dañar la capacidad de los ecosistemas de regenerarse y sin restringir las alternativas disponibles para las futuras generaciones.

Conservar los recursos humanos y su naturaleza, patrimonio y razón de ser de la vida, requiere desde el entorno del diseño gráfico, la modificación de las consideraciones del proceso proyectual y obliga a reflexionar sobre las implicaciones de cada decisión por la cual se opte en su transcurso.

Enrique Leff enseña que “toda ética es una ética para la vida” de ahí que una propuesta interdisciplinaria de este carácter para el diseño gráfico suponga la conjunción de “principios básicos dentro del bien común y de sustentabilidad”.¹³

¹² Cfr. M.R.M. Crul y J.C. Diehl. *Diseño para...* pp. 22-29.

¹³ Enrique Leff. *Ética, vida y sustentabilidad*. p. 290.

En principio los diseñadores gráficos hemos de recuperar el concepto de valor para nuestra profesión, entendiendo por esto las cualidades, atributos y condiciones que son importantes y trascendentes, éstas deben ser coherentes con las nociones de verdad y justicia y con los principios y condiciones del individuo que lo hacen racionalmente responsable de sus actos y comprometido con las consecuencias de éstos, hasta llegar a los receptores.

REFERENCIAS

- Barth, Casandra (2008). *Sustainable graphic for the Print Industry*. California: Graphic Communication. College of Liberal Arts.
- Crul, M.R.M. y J.C. Diehl (2007). *Diseño para la sostenibilidad*. Países Bajos: PNUMA / Universidad Tecnológica de DELFT.
- Frascara, Jorge y otros (2004). *Diseño gráfico para la gente: Comunicaciones de masa y cambio social*. 3ª ed. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- VanderLans, Rudy (2004). "Graphic design vs style, globalism, criticism, science, authenticity and humanism" en *Emigre* N° 67. USA, Enrique/Princeton Architectural Press.
- Hoyo Canfield, Luis Javier (1995). "Ambiente, desarrollo y salud" en *Derechos humanos y medio ambiente* 2(13). México, Comisión de los Derechos Humanos del Estado de México.
- Leff, Enrique (Coord.) (2002). *Ética, vida, sustentabilidad*. México: PNUMA/ Red de formación ambiental para América Latina y el Caribe.
- Leff, Enrique y Julia Carabias (coords.) (1993). *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales*. México: CIICH-UNAM.
- López Rodríguez, Ramón (1998). "El desarrollo sostenible: ¿Una utopía o una necesidad urgente?" en *Revista Complutense de Educación* 9(2), Madrid: Universidad Complutense, pp. 257-274.
- Jaquenod de Zsogon, Silvia (2000). "Conclusiones al Congreso Internacional Ambiente y Desarrollo Sostenible en el umbral del tercer milenio" en *Revista Observatorio Medioambiental* N° 3. Madrid, Instituto Universitario de Ciencias Ambientales, Universidad Complutense, pp. 437-444.
- Mercado García, Alfonso e Ismael Aguilar Barajas (eds.) (2005). *Sustentabilidad ambiental en la industria. Conceptos, tendencias internacionales y experiencias mexicanas*. México: El Colegio de México.
- Nadal, Alejandro (ed.) (2007). *Desarrollo sustentable y cambio global*. México: El Colegio de México.
- Papanek, Victor (1985). *Diseñar para el mundo real*. Madrid: Blume.
- Pelta, Raquel (2004). *Diseñar hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ricard, André (2008). "El Diseño en la Sociedad del Espectáculo" en *FOROALFA*, Buenos Aires, 23/06/2008. <http://foroalfa.org/articulos>
- Scott, Nicky (2007). *Reduce, Reuse, Recycle*. Vermont: Chelsea Green Guides.
- Smythe Junior, Nelson Luis y otros (2007). *Susgraf: para promover a sustentabilidade na área de design grafico*. Brasil: CIDI.
- Vilchis Esquivel, Luz del Carmen(2000). *Diseño Universo de Conocimiento. Investigación de proyectos en la comunicación gráfica*. México: UNAM, Claves Latinoamericanas.
- Walker, Stuart y Ed Dorsa (2002). "Making Design work. Sustainability, Product Design and Social Equity" en *The Journal of Sustainable Product Design*, 1. Países Bajos: Elsevier Academic Publishers, pp. 41-48.

SOBRE LA AUTORA

Luz del Carmen Vilchis: Catedrática desde 1979 de la UNAM y otras universidades. Primera diseñadora gráfica en ingresar al Sistema Nacional de Investigadores. Estudió Diseño Gráfico y Filosofía; Maestra en Comunicación y DG; Doctora en Bellas Artes y Filosofía; Doctora Honoris Causa, CICE Uruguay. Autora de 19 libros, 27 colaboraciones y 81 artículos internacionales, coordinando 21 proyectos de investigación, formando 69 investigadores. Pionera en tecnología digital, organizó 4 laboratorios, cursos para 3,000 diseñadores y 200 empresas. Elaboró programas en 7 universidades, dirigiendo más de 200 tesis, impartiendo 85 cursos y dictando 142 conferencias en 24 países. Arbitrando 121 proyectos y 67 artículos internacionales en prestigiasdas instituciones, pertenece a DRS, FHD, DHS, ISCH UNESCO Grecia, MERLOT y 13 comités editoriales. Diseñadora para más de 100 empresas, recibiendo premios en México y Suiza. 106 exposiciones en 45 países. Única mujer Directora de la ENAP-UNAM.

Do currículo mínimo aos novos referenciais curriculares de 2009: a trajetória curricular dos cursos de Comunicação Social no Brasil

Ediene do Amaral Ferreira, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Verônica Gesser, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar a trajetória curricular dos cursos de Comunicação no Brasil, visando refletir sobre possíveis impactos nos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito dos contextos educacionais locais dos cursos de graduação de Comunicação social. Os discursos presentes nas políticas públicas curriculares dirigidas a esse campo do conhecimento vêm sendo modelados pela lógica neoliberal, a qual caracteriza um contexto governado pelas leis de mercado e pela descaracterização do Estado de Bem-estar Social democrático, ou seja, a redução do Estado e a valorização do “mercado e quase-mercado”. As atuais recomendações dos referenciais curriculares nacionais brasileiros para a Comunicação Social exemplificam a gerência de interesses privados, de grandes empresas do ramo Educacional Multinacional e de Telecomunicações, pela expansão dos serviços e dos produtos educacionais terceirizados. A desarticulação das habilitações enfraquece a área e isola o conhecimento em áreas afins, massificando um discurso que vem para favorecer o mercado. Assim sendo, a educação superior brasileira vem sofrendo o impacto da desnacionalização do Estado, o que está provocando profundas mudanças em como as políticas públicas de currículo vêm sendo implementadas.

Palavras-chave: políticas públicas de currículo, ensino em Comunicação Social, neoliberalismo

Abstract: This paper aims to identify the Communication course curricular trajectory in Brazil, in order to reflect on possible impacts on teaching and learning processes within the local educational contexts of undergraduate Social Communication courses. The discourses present in curricular public policies towards this area of knowledge have been shaped by neoliberal logic, which features a context governed by the laws of the market and the democratic Social Welfare State mischaracterization, that is, the State reduction and “market and quasi-market” appreciation. The current recommendations of the Brazilian national curricular frameworks for Social Communication exemplify the management of private interests, of large enterprises in the Multinational Educational and Telecommunications area, through the expansion of outsourced educational services and products. The disentanglement of qualifications weakens the area and isolates the knowledge in related areas, massing a speech in favor of the market. Thus, the Brazilian higher education has been suffering the impact of denationalization of the state, which is causing profound changes in how curriculum public policies are being implemented.

Keywords: Curriculum Public Policies, Teaching in Social Communication, Neoliberalism

Introdução

Ao estudar a trajetória do ensino em Comunicação no Brasil, fica claro que sempre foi reivindicado a formação superior para os profissionais que querem atuar como tal na sociedade. Há mais de 50 anos, as entidades de classe, os profissionais da área e a comunidade acadêmica promovem discussões para melhorias e mudanças no ensino da comunicação. Todavia, por questões históricas e conjunturais, os cursos de comunicação carecem de uma maior atenção e uma discussão pormenorizada de alguns aspectos, principalmente na análise das vozes dos discursos políticos que dão suporte às mudanças e às alterações no ensino e nos currículos das áreas de comunicação. Não podemos deixar de citar a implantação improvisada dos primeiros cursos no final da década de 1960, em um ambiente nada democrático, em que a censura fazia-se presente desde as salas de aula até as salas de redação dos veículos de comunicação, o que não tornava propício para a atuação de forma plena de profissionais da comunicação.

Os primeiros registros do ensino na área da comunicação são do final da década de 1940, com o primeiro curso de Jornalismo no estado de São Paulo. Segundo Marques de Melo (2007: 34): “Na década de 1950, surgiram as escolas de cinema e publicidade”, e em 1967 o primeiro curso superior de Relações Públicas na Universidade de São Paulo (USP). De acordo com Moura (2002: 77), “desde 1962, o ensino de Comunicação Social, em nível de graduação, foi regido por um currículo mínimo



homologado pelo Ministério de Educação - MEC". Vale ressaltar que, nesse ano, o único curso na área de comunicação no Brasil era o de Jornalismo, que fora instituído no sistema de ensino superior pelo Decreto-Lei nº 5.480, de 13 de maio de 1943 (Caldas, 2003).

De acordo com Melo (2007: 33), a manutenção dos cursos de Comunicação Social no âmbito das Universidades deu-se pela mobilização das entidades profissionais, dos acadêmicos da área e da "recém-fundada Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação- Intercom". Para o autor, tramitou no Conselho Federal de Educação (CFE) um projeto de resolução que previa a transformação dos cursos de graduação em Comunicação Social em cursos de pós-graduação com a duração de aproximadamente um ano. Esse projeto previa que profissionais diplomados oriundos de outras áreas poderiam cursar e exercer as atividades de comunicação. A pressão para a não exigência do diploma nas áreas da comunicação foi realizada em grande parte por grupos de empresas do ramo da comunicação. Para Marques de Melo (2007: 35): "Na verdade, o que se pretendia aqui era uma fórmula capaz de driblar a posse do diploma específico para as profissões regulamentadas". Todavia, foi nesse cenário composto pelo fim da Ditadura Militar que a Intercom articulou a defesa dos cursos de graduação em Comunicação Social.

A caracterização desse histórico parece evidenciar que o movimento para implantação e para a permanência dos cursos de Comunicação Social no âmbito da graduação Universitária no Brasil foi e é tensionado pela disputa e pela discussão de vários atores com interesses diferentes. Os movimentos realizados por esses múltiplos interesses, os prós e os contras da graduação nessa área específica, demonstram como se dá a participação desses diferentes atores na construção das políticas públicas que não são entendidas aqui como programas de ação, mas sim como afirma Fontoura (2008: 7): "Elas [as políticas públicas] constituem o lugar em que uma determinada sociedade constrói a sua relação com o mundo, e por isso, devem ser analisadas como processos através dos quais são elaboradas as representações com que a sociedade se dota para compreender o real e concebidos os instrumentos para agir sobre o real percebido".

De acordo com Melo (2007), um fato marcante na trajetória do ensino da comunicação foi o movimento conhecido como Endecom que reivindicava sobre questões como a manutenção dos cursos de graduação e a qualidade do ensino. Para esse autor, esse movimento foi a semente para futuras discussões em um país em processo de redemocratização.

No final da década de 1980, o Ministério da Educação, sob a batuta do então Ministro da Educação Marcos Maciel, formou a Comissão de Especialistas em Comunicação Social (Cecos) para estudar e avaliar o ensino na área da comunicação. A Cecos era composta por professores da área e entidade de profissionais patronais e trabalhistas (Melo, 2007). Percebemos que, nesse cenário, há múltiplas vozes constituindo as discussões sobre o ensino, e estas, segundo o autor, davam-se de maneira democrática com a participação em eventos promovidos pela comissão. Todavia, estudos apontam que essa parceria "intelectual entre o Estado, a comunidade acadêmica e as corporações profissionais foi de certo modo descontinuada, nos governos posteriores da chamada nova República" (Melo, 2007: 36). No decorrer deste trabalho, será observado que esses movimentos são recorrentes até os dias de hoje e, por outro lado, observa-se um padrão no formato das discussões sobre as mudanças nas diretrizes curriculares na área da comunicação.

Trajatória das Diretrizes Curriculares da Comunicação Social no Brasil

Segundo Moura (2002), as normas da área da Comunicação Social no país foram compostas por Pareceres do Conselho Federal de Educação - CFE (nº 323/62; nº 984/65; nº 631/69; nº 1203/77; nº 02/78; nº 480/83) e pelas Resoluções do MEC (nº 11/69; nº 03/78; nº 01/79; nº 02/84). Foram cinco (5) Currículos Mínimos, porém foi a partir do Terceiro Currículo Mínimo, com a Resolução nº 11/69, alicerçada a partir do Parecer nº 631/69, que se contemplaram as demais habilitações (Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Jornalismo, entre outras). Segundo Moura (2002: 85): "O Currículo mínimo possui tronco comum a todas as áreas, e o estudo de áreas específicas diversificadas que são as habilitações".

O quarto currículo mínimo, por meio do parecer nº 1.203/77, trouxe algumas alterações em relação à proposta anterior, pois o terceiro currículo, apesar de apresentar outras habilitações, estava ainda muito direcionado à formação do jornalista. De acordo com Moura (2002: 89), a “Resolução nº 03/78 fixa o Currículo Mínimo para o curso que fornece o grau de bacharel em Comunicação Social, com as características dos Pareceres nº 1.203/77 e nº 02/78”. Esse currículo mantém as características do tronco comum e, segundo a autora, as matérias do tronco comum eram indicadas a serem ministradas na primeira metade do curso.

Para a área de Relações Públicas, em particular, houve um ganho em relação à aprovação dessa resolução, pois permitiu que fosse introduzido temas ou matérias da área da administração. Outros aspectos positivos a serem destacados são em relação aos laboratórios, pois a Resolução 01/79 alterou “o artigo 7º e parágrafos 1º e 2º, da Resolução nº03/78, estabelecendo a vigência do ato normativo que estabelece exigências curriculares e laboratoriais para o ano letivo de 1980” (Moura, 2002: 91).

Os estudos para o quinto currículo começaram no início dos anos de 1980 e foram provocados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que nomeou uma comissão com vários profissionais da área que atuavam tanto na academia quanto no mercado (Moura, 2002). Sua implantação deu-se em 1984, a partir da Resolução nº 02/84 que fixa o currículo mínimo para as seguintes habilitações: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo e Cinema. Destacamos, nesse currículo, que as matérias do tronco comum poderiam ser distribuídas tanto no início quanto ao longo do curso, que os Projetos Experimentais deveriam ser ofertados nos últimos semestres e que as exigências em relação à infraestrutura previstas e descritas na resolução deveriam ser acatadas pelos cursos. Vários pesquisadores e profissionais da área criticaram o novo currículo, entre eles Melo (1998) ao afirmar que: “No início de 1984, o CFE baixa o novo currículo, praticamente idêntico à estrutura aprovada em 1978, com pequenas mudanças no elenco das disciplinas. Foram mantidas as exigências laboratoriais, discriminando-se os equipamentos a serem adquiridos e implantados pelas escolas. No que tange aos projetos experimentais houve uma suavização do caráter profissionalizante peculiar ao currículo de 1979” (Melo, 1998: 51).

Com todas as críticas aos Currículos Mínimos não podemos deixar de constatar que sempre houve um movimento e uma pressão por parte dos profissionais e professores da área para alavancar mudanças e melhorias. Moura (2002) faz, por meio de vários quadros, uma apresentação das mudanças pelas quais os currículos mínimos passaram. Para melhor visualização, eles foram adaptados em uma única tabela, conforme podemos observar a seguir.

Após a criação das demais habilitações, a partir do terceiro Currículo, as mudanças provocadas foram muito sutis conforme podemos perceber na tabela 1. Para Melo (2007), a trajetória do ensino de comunicação no Brasil é marcada por avanços e retrocessos. No que tange aos retrocessos, as críticas são em relação ao exagero da normatização, principalmente na resolução nº02/84 que fixou o último currículo mínimo, que determina as ementas e as disciplinas, carga horária das disciplinas de tronco comum e específicas. Em relação aos avanços, podemos citar a introdução a respeito do princípio de flexibilidade do ensino, o reforço das matérias técnico-laboratoriais, a recomendação aos cursos de organizarem as atividades em torno de projetos, o rompimento com a divisão rígida entre matérias teóricas e práticas, a necessidade de os cursos investirem em infraestrutura, e a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Moura, 2007).

Kunsch (2003: 50) afirma que “a obrigatoriedade dos projetos experimentais para Relações Públicas constitui um marco histórico para a melhoria do ensino”. Vale ressaltar que essa mesma resolução indica a necessidade de registro do professor como profissional “na respectiva habilitação, caso a legislação da profissão faça parte esta exigência, além da comprovação de três anos, no mínimo, de experiência profissional no mercado” (Moura, 2002: 107).

Tabela 1: Trajetória dos Currículos Mínimos

<i>Legislação</i>	<i>Cursos Ofertados</i>	<i>Estrutura das Disciplinas</i>	<i>Duração dos cursos</i>	<i>Carga Horária Mínima</i>
PARECER N°323/62	Curso de Jornalismo	Disciplinas Gerais, específicas e técnicas	Duração Mínima: três anos letivos	Não especificado
PARECER N°984/65	Curso de Jornalismo	Disciplinas Gerais ou de Cultura Geral Disciplinas Especiais ou Instrumentais Disciplinas Técnicas ou de especialização	Duração Mínima: quatro anos letivos	2.700 horas-aulas
RESOLUÇÃO N° 11/69	Curso de Comunicação Social – Habilitação: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda Editoração, e polivalentes	Disciplinas Básicas, de formação Social (parte comum-sentido fenomenológico e cultural) Disciplinas de formação Profissional (parte diversificada-sentido instrumental)	Duração Mínima: três Duração Máxima: Seis anos letivos	2.200 horas-aulas
RESOLUÇÃO N° 03/78	Curso de Comunicação Social – Habilitação: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Rádio e Televisão, Cinematografia	Tronco Comum Matérias de Fundamentação Geral Humanística Matérias de Fundamentação específica Matérias de Natureza Profissional (campo profissional)	Duração Mínima: três anos letivos Duração Máxima: seis anos letivos	2.200 horas-aulas Incluídas as atividades de projetos experimentais e excluído o tempo dedicado a Estudo de Problemas Brasileiro e Educação Física
RESOLUÇÃO N° 02/84	Curso de Comunicação Social – Habilitação: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda, Produção Editorial, Radialismo, Cinema	Matérias ou disciplinas do tronco comum (áreas: Ciências Sociais, Ciências da Comunicação, Filosofia e Arte) Matérias ou disciplinas da parte específica (área: Técnicas e da Linguagem) Projetos Experimentais	Duração Mínima: Quatro anos letivos Duração Máxima: Sete anos letivos	2.700 horas-aulas Excluído o tempo dedicado a Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física

Fonte: Adaptada pelas autoras a partir de Moura (2002: 100-102).

No início da década de 1990, começaram os Movimentos Nacionais em prol da qualidade de ensino em comunicação. Esses movimentos foram marcados por eventos com o envolvimento

de várias entidades¹. Foram muitos os realizados para a discussão do futuro do ensino em comunicação e de suas habilitações. Segundo Faro (2003: 130): “O processo de discussão e de elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Comunicação Social teve início com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, em 1996”. A LDB aprovada no referido ano extinguiu em todo o país os currículos mínimos no ensino superior. Para Faro (2003: 139), estabeleceu-se “em seu lugar a ideia de que o ensino superior de graduação, em qualquer área do conhecimento, deveria nortear-se, na sua estrutura, por um conjunto de normas gerais que assegurassem, às instituições, liberdade na formulação dos seus projetos pedagógicos”.

Para o referido autor, essa época foi marcada por um “vazio legal”, pois não existia a obrigação das Instituições. Em 1999, foram propostas as Novas Diretrizes Curriculares da área da Comunicação (CEE/COM 1999) a partir da documentação do MEC que orientava as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Para Caldas (2003: 18), no que tange a comunicação, estas vieram “atendendo às diferentes habilitações”. Para a referida autora, apesar da manutenção de um perfil comum, as novas diretrizes deixavam clara a necessidade dos perfis específicos. As discussões sobre as novas diretrizes para a comunicação e sua aprovação deram-se em um período entre 1999 e 2001. Segundo Moura (2002), foram redigidas três versões para as diretrizes da área até a sua aprovação no dia 3 de abril de 2001, pelo Parecer CNE/CES n° 492.

As mudanças apresentadas pelo novo Parecer envolvem as seguintes questões: abandono do currículo mínimo, a não especificação da duração mínima e máxima do curso, ficando a cargo das instituições que ofertam os cursos, entre outras questões que foram ampliadas ou modificadas pelo Parecer n°1363/2001 e a Resolução CNE/CES 16/2002. No final da década passada, mas precisamente em 2009, o MEC, por meio da Secretaria da Educação Superior, sinalizou uma nova proposta em relação aos cursos de Bacharelado e Licenciaturas, argumentando que o crescimento do ensino superior nas últimas décadas requer uma atenção no que tange os aspectos quantitativos e qualitativos. Esse crescimento é positivo, porém faz-se necessário corrigir algumas assimetrias, termo cunhado pelo próprio MEC. Segundo o que foi relatado na proposta dos novos Referenciais Curriculares dos cursos de Bacharelado e Licenciatura, (2010b) um dos itens a serem modificados é a redução do número ampliado de denominações dos cursos superiores. Na área da comunicação especificamente, esse problema era agravado com a oferta de cursos com denominações que uniam duas ou mais habilitações ou formavam profissionais com outras nomenclaturas, que depois de formados encontravam dificuldades de exercer atividades no mercado em virtude da regulamentação de algumas profissões, como, por exemplo, Relações Públicas. Não podemos deixar de comentar, também, que, em 2009, o Supremo Tribunal Federal revogou a Lei de Imprensa e a obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional de Jornalismo.

Especificamente para a Comunicação Social, a proposta aborda o fim das habilitações, passando os cursos a serem denominados: Bacharel em Jornalismo, Bacharel em Relações Públicas, Bacharel em Rádio, TV e Internet e Bacharel em Publicidade e Propaganda. Estão descritos, também, as características do perfil do Egresso, os temas que devem ser abordados na formação, os ambientes profissionais e a infraestrutura mínima. Destacamos, além disso, as recomendações da carga horária mínima de 2.700 horas e a integralização de quatro anos. É importante ressaltar que:

Os Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura não se configuram como os já superados currículos Mínimos, nem devem ser entendidos como diretriz curricular, visto que sua construção pautou-se pelas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. O documento apresentado constitui uma versão inicial, que deverá ser revista e atualizada a cada ano, considerando-se a necessidade de sintonizar-se com as constantes mudanças científicas, tecnológicas e sociais que têm impacto na educação superior. (Brasil, 2010b: 5)

¹ A Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos), a Associação Brasileira de Escolas de Comunicação Social (Abecom), a Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação Compós, a Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), a Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), a União Cristã Brasileira de Comunicação Sociais (UCBC), e a Federação Interestadual dos Trabalhadores em Empresas de Rádio e Televisão (Fittert) (Moura, 2007).

Ricardo Freitas (2002), no início deste século, já previa a urgência em estudarem-se novas perspectivas para a área da Comunicação Social e, principalmente, para a área das Relações Públicas. Para o referido autor (2002: 7), “os fenômenos de nosso tempo como a globalização da economia, a informatização do cotidiano urbano e a multiplicidade de serviços possibilitaram um enorme leque de novas questões sobre a comunicação social”.

Como podemos perceber, o amadurecimento de qualquer área científica dá-se pelo movimento dialético da ação-reflexão e assim sucessivamente. Destarte, o campo acadêmico, representado principalmente pelas instituições de ensino superior, tem um papel fundamental na construção desse movimento. E o documento publicado pelo MEC abriu caminho para uma nova discussão sobre a formação desses profissionais, agora denominados Bacharéis em: Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda.

Segundo publicação no Portal do MEC (Brasil, 2010a), a revisão das diretrizes curriculares dos cursos de graduação começou com o curso de jornalismo em 2009. O então Ministro da Educação Fernando Haddad nomeou uma Comissão de Especialistas, Portaria MEC-SESU 203/2009, para estudar o ensino de jornalismo. No dia 19 de fevereiro de 2009, o presidente da Comissão Prof. Dr. José Marques de Melo e com os demais integrantes² decidiram consultar a sociedade, optando por um processo, a princípio, aberto. Luz (2011: 3), no artigo Empresas Privadas e Educação Pública no Brasil e na Argentina, afirma que as mudanças nos processos de regulação social têm estabelecido novas formas de participação do Estado e dos setores privados nas políticas educacionais. No entendimento de Luz (2011), a regulação social é entendida

[...] como um processo contínuo de busca de ajustamento econômicos, políticos e sociais, com fins de manter a governabilidade da sociedade, da economia e do Estado; a busca de novas formas de conhecimento e de poder, envolvendo diferentes modos de ação política, espaços, conflitos e atores, não pressupondo mudanças na estrutura do sistema. Ou seja, para além da desregulamentação da economia e do social e para além do fato que a educação estaria fora de qualquer controle por parte do Estado, outras formas de regulação vêm sendo postas em prática, em que reformas políticas, econômicas e educativas constituem parte desse processo. No caso da educação, uma das características que vem tornando manifesta a alteração nos modos de regulação por parte dos poderes públicos é criação ou ampliação de diferentes mecanismos políticos e administrativos, muitas vezes com recursos e dispositivos do mercado (Barroso, 2003) com fim de legitimar a governabilidade educativa por meio da participação de outros atores no governo da educação pública. (Luz, 2011: 3)

Na consulta pública realizada pela Comissão de Especialistas do curso de jornalismo, encontram-se diferentes vozes de atores sociais. De acordo com o documento, foram realizadas três audiências públicas com “**todos os agentes do processo jornalístico**” (Melo *et al.*, 2009: 1, grifo nosso). Para melhor visualização, apresentamos na tabela 2 (ver mais abaixo) os dados elaborados a partir do relatório da Comissão.

É importante destacar que o documento ressalta que, além desses encontros, tanto o Presidente da Comissão quanto os demais integrantes “ouviram propostas específicas de empresários, profissionais renomados, líderes estudantis, docentes e pesquisadores, acolhendo todos os subsídios possíveis” (Melo *et al.*, 2009: 2). Eles argumentam que as recomendações correspondem aos anseios das vozes das entidades escutadas. As ideias foram explicitadas em três partes: I: a fundamentação e as justificativas; II: as diretrizes e as propostas, III - as recomendações finais.

Todavia, vale ressaltar que, apesar dos ditos esforços em escutar todos os segmentos da sociedade, alguns meios publicaram críticas ao trabalho da comissão e algumas entidades manifestaram-se contrárias às propostas das Diretrizes, são elas: A Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação (COMPÓS) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (Enecos)³. A primeira argumenta que a nova proposta reflete um pensamento “tecnicista e disciplinar, enquanto o resto do mundo, centros de pesquisa e pesquisadores tornam-se cada vez menos apegados a rótulos

² Documento- Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo MEC (Melo et al. 2009). Comissão formada por: Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro, Sonia Virginia Moreira, Luiz Gonzaga, Eduardo Meditsch.

³ Dados retirados do processo 23001.000087/2010-91/ Parecer CNE/CES n39/2013, item 7.

disciplinares e objetos nitidamente recortados”. Dentre outras afirmações⁴, eles ressaltam que a Comissão ultrapassou seus objetivos ao tecer proposições para a pós-graduação. Já para a Enecos, as audiências públicas foram realizadas em locais que não contemplam nem 1% das escolas de comunicação existentes no Brasil e que todos os estados brasileiros deveriam estar incluídos na discussão.

Tabela 2: Audiências Públicas⁵

<i>Local da Audiência Pública</i>	<i>Data</i>	<i>Participantes</i>
Rio de Janeiro - RJ	20/03/2009	Professores, estudantes, pesquisadores, dirigentes de escolas, cursos, departamentos de ensino e pesquisa.
Recife - PE	24/04/2009	Comunidade profissional, representada pelas organizações sindicais ou corporativas: empresas, setor público e terceiro setor.
São Paulo - SP	18/05/2009	Lideranças e representantes da sociedade civil organizada: advogados, psicólogos, religiosos, educadores, ecologistas bem como outros seguimentos comunitários.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir do relatório de Melo et al., 2009.

O site Carta Maior publicou, em 19/05/2013, um artigo criticando a atuação da comissão no sentido da não contextualização do atual sistema empresarial dos meios de comunicação. Segundo o texto publicado, “[...] a ausência mais aguda nas Diretrizes Curriculares é a do Capital. Um conjunto de pesquisadores e acadêmicos de alto quilate conseguiu a proeza de reunir-se para tratar do Curso de Jornalismo tendo chegado ao final do trabalho sem pronunciar sobre como se configura no Brasil o sistema empresarial oligopólico, firmado sobre a propriedade cruzada de diferentes meios de comunicação, que dá as cartas na mídia e no jornalismo brasileiro” (Pomar, 2013).

Com ciência das ponderações citadas anteriormente, mais precisamente da posição da Compós e da Enecos e de todo o documento redigido pela Comissão de Especialistas, além do debate público promovido na época em questão, o relator do parecer CNE/CES n. 39/2013, Sr. Reynaldo Fernandes, manifestou-se favorável ao estabelecimento das Diretrizes Nacionais para o curso de Jornalismo. Segundo Fernandes (Brasil, 2013, p. 10), “o posicionamento contrário à adoção de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para jornalismo partiu de associações ligadas à área geral de comunicação social como são COMPOS e Enecos”. Para o relator, a Proposta apresentada é flexível em relação aos conteúdos curriculares. Foram apresentados seis eixos de formação: fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial. O documento foi a favor da obrigatoriedade do Estágio Supervisionado e da carga horária mínima de 3000 horas.

A partir dos dados analisados em relação ao curso de jornalismo e apresentados brevemente aqui, em virtude da impossibilidade de retratar todo o vasto material produzido, percebemos que as tensões em relação às novas Diretrizes Curriculares para o curso de Jornalismo não foram discutidas a exaustão. Um dos motivos parece-nos estar relacionado ao prazo exíguo da Comissão de Especialista. Contudo, não é justificativa para as vozes que reclamaram maior preocupação com a contextualização, no documento, sobre o papel das empresas proprietárias das concessões dos meios de comunicação presentes no Brasil. Esse é um ponto marcante de ausência nos documentos lidos.

No mesmo caminho da Comissão de Especialistas do curso de Jornalismo, o MEC instituiu uma Comissão de Especialistas para o curso de Relações Públicas pela portaria 595/2010, em 24 de maio

⁴ Posição da Compós sobre a proposta das diretrizes Curriculares do curso de jornalismo, acessado 26 maio 2013, <https://www.dropbox.com/s/pnvkuwfy1vto227/Posi%C3%A7%C3%A3o%20da%20Comp%C3%B3s%20sobre%20Diretrizes%20Curriculares%20de%20Jornalismo.pdf>.

⁵ O documento relata que o MEC disponibilizou a todos os cidadãos com acesso à internet um link para o envio de propostas e sugestões em relação à discussão. Segundo os relatores, foram recebidos centenas de sugestões.

de 2010, presidida pela Profª. Dra. Margarida Kunsch⁶. A metodologia de trabalho adotada foi a mesma do curso de Jornalismo, audiências públicas e consulta virtual, porém o curso de Relações Públicas fez as audiências nas 5 regiões brasileiras. Segundo o que estava escrito no Relatório elaborado pela comissão, foram 119 contribuições recebidas virtualmente: os estudantes participaram com 51 contribuições, ou seja, 41,86%; profissionais de RP com 50 contribuições, 41,02%; outros profissionais com 2, 1,68%; e professores com 16 contribuições, 13,44%. Conforme o documento, foram cinco audiências públicas conforme tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Participação nas Audiências Públicas

<i>Região</i>	<i>Local</i>	<i>Data</i>	<i>Número de Participantes</i>
Sul	Porto Alegre/RS	19/08/2010	71
Sudeste	São Paulo/SP	27/08/2010	76
Nordeste	Recife/PE	13/09/2010	40
Norte	Manaus/AM	14/10/2010	83
Centro- Oeste	Brasília/DF	18/10/2010	22
Total			292

Fonte: Relatório da Comissão de Especialistas do curso de Relações Públicas (Kunsch, 2010).

As questões que nortearam a pauta das reuniões foram: Quais os objetivos para formação em RP? Qual o perfil desejado para o egresso? Quais competências desenvolvidas pelo curso? Quais os conteúdos curriculares orientadores para formação em Relações Públicas? Que critérios podem definir padrões de qualidade para o curso? Que interfaces caracterizam a integração de Relações Públicas com outras áreas?

No item 1.1.3, os redatores do documento destacam que foram 11 as contribuições institucionais consideradas na elaboração do documento: destas, duas eram Associações (Associação Brasileira das Empresas de Comunicação e Associação Brasileira de Comunicação Empresarial – Aberje); um Conselho Profissional (Conselho Federal de Profissionais de Relações Públicas de Relações Públicas (Conferp); oito ligados a instituições de Ensino (Coordenadores do curso de RP de Belo Horizonte, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, Fórum dos coordenadores de curso de RP do RS - Focorp, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Minas Geras, Universidade de São Paulo).

No documento de 18 páginas, a comissão do curso de Relações Públicas, assim como a do curso de Jornalismo, alega que, devido às mudanças econômicas e sociais pelas quais a sociedade está passando, faz-se necessário adequar e atualizar a formação dos profissionais almejados nos respectivos cursos. Os dois documentos ressaltam as novas relações sociais mediadas por redes virtuais e a importância de ficarem atentos às características interativas nos meios e ao novo perfil do cidadão/consumidor. O Fenômeno da Globalização e da abertura de mercados mundiais também é retratado nos documentos. Todavia, o documento da comissão de especialistas do curso de Jornalismo possui um texto mais voltado a questões do fazer profissional e não demonstram preocupação com a ligação com outras áreas:

A imposição do curso de comunicação social de modelo único, em substituição ao curso de Jornalismo, teve consequências prejudiciais para a formação universitária da profissão. Ocorre o desaparecimento de conteúdos fundamentais, como Teoria, Ética, Deontologia e História do Jornalismo, ou sua dissolução em conteúdos gerais da Comunicação, que não respondem às questões particulares suscitadas pela prática profissional. Mas o jornalismo não pode ser guiado por objetivos de publicidade, relações públicas ou mero entretenimento. Decorre daí o grave problema da ruptura entre a teoria e a prática nos cursos de comunicação, falha essa que, quarenta anos depois, ainda não foi solucionada de maneira adequada: por se voltarem inicialmente a um outro tipo de profissional, as

⁶ Os demais integrantes da Comissão de Especialistas do curso de Relações Públicas são Claudia Peixo Moura, Esnél José Fagundes, Márcio Simeone Henriques, Maria Aparecida Viviani Ferraz, Paulo Roberto Nassar de Oliveira, Ricardo Ferreira Freitas.

disciplinas teóricas do currículo mínimo imposto abandonaram as referências fundamentais para a prática do jornalismo, quando não se voltaram contra elas. (Melo *et al.*, 2009: 11)

É importante destacar que Melo *et al.* (2009: 14) alegam que essas iniciativas “não representam um rompimento com a área acadêmica maior da comunicação, mas antes a sua revitalização, pelo fortalecimento de sua diversidade e dos vínculos com as práticas sociais e culturais que a originaram, justificando sua existência”.

A Comissão de Especialistas do curso de Relações Públicas pondera que é fundamental entender a prática das Relações Públicas como um “fenômeno inerente à comunicação”, pois a partir do momento que se trabalha na intermediação de pessoas, grupos ou empresas, com estratégias e técnicas de comunicação, estão produzindo sentidos e partilhando-os publicamente.

Tabela 4: Organização dos conteúdos: Jornalismo x Relações Públicas

<i>Jornalismo</i>	<i>Relações Públicas</i>
Eixo de Fundamentação Humanística	Formação Geral-
Eixo de Fundamentação Específica	Formação em Comunicação
Eixo de Fundamentação Contextual	a) Fundamentos Teóricos da Comunicação b) Linguagens, Mídias e Tecnologias
Eixo de Formação Profissional	Formação em Relações Públicas
Eixo de Aplicação Processual	a) Fundamentos Teóricos e Técnicos b) Práticas Laboratoriais em RP
Eixo de Prática Laborial	

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos documentos das Comissões de Especialistas, 2014.

A partir do exposto, percebe-se que as duas áreas mantêm seus discursos expostos historicamente por décadas. O curso de jornalismo volta-se à deontologia da profissão, de certa forma, não buscando vínculos com as demais áreas (antiga área da comunicação) e o curso de Relações Públicas persegue com afinco o vínculo com a grande área. Esse fato fica claro ao identificarmos a seleção e a organização de conteúdos das duas áreas, conforme mostra a tabela 4 que segue.

Tabela 5: Perfil dos Egressos: Jornalismo x Relações Públicas

<i>Jornalismo</i>	<i>Relações Públicas</i>
O Egresso do curso de Jornalismo é o jornalista diplomando, com formação universitária ao mesmo tempo generalista, humanística, crítica e reflexiva. Este o capacita a atuar com produtor intelectual e agente da cidadania dando conta, por um lado, da complexidade e do pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas e, por outro, dos fundamentos teóricos e técnicos especializados. Dessa forma, terá clareza e segurança para o exercício da sua função social específica no contexto de sua identidade profissional singular e diferenciada dentro do campo maior da comunicação.	O Egresso do curso de Relações Públicas deve ser profissional ético, humanista, crítico, reflexivo, com as seguintes características: *Capacidade acurada de análise conjuntural, de forma a lidar quantitativa e qualitativamente com dados estatísticos, econômicos e sociais, transformando-os em indicadores para a elaboração de políticas de comunicação. * Percepção das dinâmicas socioculturais, tendo em vista interpretar as demandas dos diversos tipos de organizações e dos públicos. * Compreensão das problemáticas contemporâneas, decorrentes da globalização, das tecnologias de informação e da comunicação e do desenvolvimento sustentável necessária ao planejamento de relações públicas. *Entendimento do campo técnico-científico da comunicação, capaz de estabelecer uma visão sistêmica das políticas e estratégias de relacionamentos públicos. * Capacidade de liderança, negociação, tomada de decisão e visão empreendedora.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos documentos das Comissões de Especialistas, 2014.

No item que aborda as sugestões de conteúdo, o texto do documento da Comissão de Especialistas do curso de jornalismo está mais detalhado em relação ao documento do curso de Relações Públicas; todavia, percebe-se que a similaridade dos conteúdos permanece e as diferenças ficam a cargo dos conteúdos de formação profissional, conforme estabelecido pela Diretriz que está vigente, com as habilitações. Outro ponto a ser destacado é o Perfil do Egresso (ver Tabela 5).

No item perfil do egresso, a Comissão do curso de Relações Públicas detalhou e aprofundou mais em relação à Comissão do curso de Jornalismo, porém, assim como no item dos conteúdos, identificamos a prevalência da grande área que é a Comunicação Social, demonstrando que, apesar de todo o esforço em separar as áreas, estas, por natureza, estão unidas.

Considerações finais

A partir da análise do Relatório da Comissão de Especialistas do curso de Jornalismo e do Relatório da Comissão de Especialistas do curso de Relações Públicas, percebemos que estes se preocuparam em contextualizar o atual cenário político, social e econômico no qual as áreas estão inseridas. Eles detalharam o processo da coleta de informações, descrevendo e nomeando os atores que participaram das audiências públicas, presencialmente, virtualmente ou por meio de documentos enviados, porém a redação dos documentos não revela as tensões e a discordância que, por ventura, tenha sido explanada. Estas ficam a cargo das atas dos eventos e não são incorporadas aos documentos.

Os relatórios das Comissões versam apenas sobre o consenso chegado. As informações sobre as posições contrárias estão disponíveis apenas no Parecer CNE/CES 39/2013 do Conselho Nacional de Educação. É importante ressaltar que os Cursos de Publicidade e Propaganda e de Rádio, Televisão e Internet estão em processo de discussão e formação das Comissões, por esse motivo não entraram nesse artigo. Este trabalho é uma prévia de uma pesquisa maior que está sendo realizada para identificar as vozes e o discurso político na construção das Diretrizes Curriculares dos cursos que pertenciam à área da Comunicação no século XXI.

REFERÊNCIAS

- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo. Parecer Homologado. Despacho do Ministro. *Diário Oficial da União*, de 12/9/2013, Seção 1, p. 10.
- Ministério da Educação. Educação superior. (2010a). *Currículo do curso de relações públicas terá novas diretrizes*. 16 julho 2010, acessado em 26 maio 2013. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15676:curriculo-do-curso-de-relacoes-publicas-tera-novas-diretrizes&catid=212&Itemid=86.
- Ministério da Educação. (2010b). *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Secretaria de Educação Superior. Brasília: 2010. p. 99.
- Caldas, Graça. (2003). Ensino de Comunicação no Brasil: Panorama e Perspectivas. In Peruzzo, C.; Silva, R. B. (Orgs). *Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil* (pp. 15-29). São Paulo: INTERCOM.
- Faro, José Salvador. (2003). Diretrizes Curriculares para o Ensino de Comunicação Social: Uma história que mudou as perspectivas dos cursos. In Peruzzo, C.; Silva, R. B. (Orgs). *Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil* (pp. 139-146). São Paulo: INTERCOM.
- Fontoura, Maria M. (2008). Política e ação Pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, n. 2, pp. 5-31.
- Kunsch, Margarida K. (2003). Propostas pedagógicas para o curso de Relações Públicas: análises e perspectivas. In Peruzzo, C.; Silva, R. B. (Orgs). *Retrato do Ensino em Comunicação no Brasil* (pp. 45-62). São Paulo: INTERCOM.
- Kunsch, Margarida e M. Krohling *et al.* (2010). Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Relações Públicas. *Relatório da comissão de especialistas instituída pelo Ministério da Educação*. Portaria 595/2010, de 24 de maio de 2010. Brasília, 20 out 2010.
- Freitas, R.; Lucas, L. (2002). *Desafios contemporâneos em Comunicação*: perspectivas de Relações Públicas. São Paulo: Summus.
- Luz, Liliene X. (2011). Empresas privadas e educação pública no Brasil e Argentina. *Educação & Sociedade*. Campinas 32(115), 437-452.
- Melo, José Marques de. (1998). “Comunicação Social. Brasília”. *Seminário Diretrizes Curriculares – ABMES*, 11 de março 1998.
- (2007). A batalha da qualidade no ensino de comunicação: novos (antigos) desafios. In: Kunsch, Margarida (Org). *Ensino de Comunicação: qualidade na formação Acadêmico-Profissional* (pp. 33-42). São Paulo: ECA-USP Intercom.
- Melo, José Marques de *et al.* (2009). “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo”. *Relatório da Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação*. Portaria Nº 203/2009, de 12 de fevereiro de 2009, acessado em 12 abril 2013, http://www.fenaj.org.br/educacao/documento_final_cursos_jornalismo.pdf.
- Moura, Claudia Peixoto. (2002). *O curso de Comunicação Social no Brasil*: do currículo mínimo às diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- (2007). Padrões de Qualidade no Ensino de Comunicação no Brasil. In Kunsch, Margarida (Org). *Ensino de Comunicação: qualidade na formação Acadêmico-Profissional*. São Paulo: ECA-USP Intercom, pp. 43-62.
- Pomar, Pedro. (2013). *Novo currículo do curso de jornalismo escamoteia poder do oligopólio*. Carta Maior. 19 maio 2013, acessado em 26 maio 2013, <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Novo-curriculo-do-curso-de-jornalismo-escamoteia-poder-do-oligopolio/13/27785>.

SOBRE OS AUTORES

Ediene do Amaral Ferreira: Doutoranda em Educação pela UNIVALI. Mestre em Comunicação Social e especialista em Teorias do Jornalismo e comunicação de massa pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. Professora da Universidade do Vale do Itajaí das disciplinas Teorias da Comunicação e Sociedade e Cultura. Professora responsável pelo projeto de extensão Casulo- Informação que transforma.

Verônica Gesser: Doutora em Educação - Currículo e ensino - pela Florida International University, USA. Mestra em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é vice-coordenadora, professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação (Mestrado e Doutorado). É coordenadora Institucional do PIBID e Professora no Núcleo das Licenciaturas (presencial e EaD) da Univali. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Políticas Públicas, Currículo e Avaliação Educacional.

La práctica pedagógica: una experiencia a partir de la perspectiva investigación-acción

Mirian Terán de Serretino, Universidad de los Andes, Venezuela

Resumen: Esta investigación descansa en la metodología cualitativa de investigación-acción. El enfoque epistemológico que subyace se fundamenta en la tendencia socio-historicista; por cuanto, se inscribe en las ciencias sociales, llamadas también "ciencias humanas", porque incluye lo relacionado con el estudio del hombre, su naturaleza, desarrollo, relaciones, potencial cognoscitivo y creativo, su interacción afectiva, sus valores, creencias y sentimientos. La investigación tuvo como propósito transformar las prácticas pedagógicas de los profesores de matemática de la Educación Básica en la Institución Educativa "Rosario Almarza" del Estado Trujillo-Venezuela. El trabajo reflexiona sobre lo que hacen los profesores en el aula y la manera cómo lo hacen. La recolección de la información se logró a través de las notas de campo, entrevistas, documentos escritos, fotografías y grabaciones de audio y video. Para analizar la información se utilizó la "técnica de triangulación de fuentes". Este estudio generó resultados positivos para que los docentes mejoren su práctica pedagógica, actúen como mediadores de aprendizajes significativos; además, de ofrecer un manual de estrategias constructivistas como material de apoyo y orientación. En relación con los estudiantes, la investigación les brindó la oportunidad de construir sus propios aprendizajes a partir del trabajo cooperativo.

Palabras clave: metodología cualitativa, ciencias sociales, enseñanza, aprendizaje, investigación-acción

Abstract: This research is based on qualitative methodology perspective of research action. The epistemology is found upon a social-historical approach; it is related to social sciences, also called "human sciences", because it includes the study of man, its nature, development, relationships, cognitive and creative potential, affective interactions, values, beliefs and feelings. The aim of the research was to transform pedagogical practices of mathematic teachers at the elementary school "Rosario Almarza" at Trujillo State-Venezuela. The study reflects on teachers' classroom activities and how they perform them. The information was gathered through field notes, interviews, written artifacts, photos and audio/video recordings. Data analysis was done through "source triangulation technique". This study generated positive results so teachers could improve their pedagogical practices, and act as meaningful learning mediators; also offered a constructivist strategies manual as handout and orientation. The research offered students the opportunity to build learning from cooperative work.

Keywords: Qualitative Methodology, Social Sciences, Teaching, Learning, Research Action

Introducción

Hoy día más que nunca es un clamor social que el trabajo docente en el contexto del aula, no debe restringirse únicamente a una mera transmisión de información, a una enseñanza mecanicista. La práctica pedagógica desarrollada por los docentes debe estar encaminada en ayudar a los otros a aprender, a pensar, a sentir, actuar y desarrollarse como personas.

En este sentido, los docentes deben manejar un conjunto de creencias y valores con respecto a la enseñanza que imparten, que determinan su concepción filosófica y epistemológica en cuanto a la construcción del conocimiento. En consecuencia, dependiendo de esa concepción, aplica estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación, que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes y la actitud asumida por ellos frente a la enseñanza. En cuanto a esta consideración, Gallego y Pérez (2001) señalan que los contenidos curriculares y la metodología empleada por el docente en el desarrollo de su práctica pedagógica, desempeñan un papel importante en la formación de actitudes, por lo que, la enseñanza de un saber específico tiene un efecto sobre el tipo de actitudes que los alumnos formaran hacia dicho saber.

Algunas investigaciones sobre el trabajo en el aula evidencian que los docentes abordan la enseñanza de la disciplina que imparten en forma mecánica, repetitiva y carente de significado para los estudiantes, es decir, una enseñanza completamente descontextualizada de la vida real (Ruiz, García y Quintero, 1998; Giraldo, Pantoja y Serrato, 1999; Beltrán, Fonseca y Peña, 1999 y Sarmiento, 2004).



En este sentido, Vizcaya (2002) sostiene que estos atributos son considerados “males”, los cuales provienen de una baja formación de los docentes con respecto a la educación de sus alumnos, pues generalmente estos docentes centran su labor en la enseñanza o instrucción y no en la educación formadora de hábitos, por lo que no crean ni cultivan disposiciones estables para la vida.

Por esta razón, los supuestos que orientaron esta investigación se apoyan en el modelo filosófico constructivista, que parte de la premisa de que el ser humano es el único capaz de construir y reconstruir el tipo de pensamiento que utiliza para orientar su comportamiento. Al respecto, Laburu (1996) señala que el conocimiento humano es construido por el propio sujeto a partir de nociones que evolucionan de acuerdo con sus potencialidades, posibilidades y oportunidades, y de sus relaciones e interacciones con los otros; es decir, adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual, por lo que sus expectativas y su desarrollo cognitivo determinan la percepción que tiene del mundo y la realidad.

En tal sentido, el hombre necesita poseer determinadas excelencias que le permitan desempeñar actividades dignas, bien sea de tipo racional o consciente (Frankena, 1975). El hombre cuando está pleno de sus facultades, posee la actitud de realizar actos con plena conciencia y por tanto propende a obrar con justicia ante cualquier situación. Por ello, una excelencia no consiste en una actividad, un acto, una experiencia o un sentimiento, sino en aquello que Aristóteles (en Frankena, 1975) llamaba con el nombre de “Hexis” y Dewey (en Frankena, 1975) con el nombre de “hábito”. Por consiguiente, todas las habilidades, hábitos de conducta y rasgos del carácter y de la personalidad son disposiciones, lo que quiere decir, que todas las excelencias son disposiciones y no todas las disposiciones son excelencias, pues algunas son malas e indeseables. En consecuencia, las excelencias son las disposiciones buenas o dignas y deseables, es decir, todas las cualidades deseables que se pueden fomentar o hacer nacer.

En el contexto del aula, los docentes deberían fomentar excelencias tales como: compañerismo, cooperativismo, actitud favorable hacia la disciplina, enseñanza de calidad, responsabilidad, honestidad, entre otras. Las excelencias están hoy día muy identificadas con la preocupación que existe por elevar la educación a un nivel de excelencia. Sería pertinente preguntarse entonces ¿de qué manera se adquieren las excelencias?. Según Franquena (1975), las excelencias se transmiten mediante la enseñanza y se adquieren por el aprendizaje, por el ejercicio, es decir, por medio de la educación. Por tanto, para el hombre es importante determinar cuales son las excelencias dignas de cultivarse mediante la educación (enseñanza y ejercicio) y en determinar el cómo, el cuándo y el por qué. De tal manera, que el fin de la educación no es otro que el empleo de un conjunto de métodos concebidos para cultivar las excelencias o disposiciones deseables, muy particularmente a través de la enseñanza, del aprendizaje, del ejercicio y actividades similares.

En este orden de ideas, Vizcaya (2002) sostiene que uno de los fines de la educación hoy día, es la búsqueda de la virtud en el hombre y atacar su contrario (el vicio) para evitarlo. El vicio es un hábito (repetición de actos) que facilita la mala actuación, son perjudiciales tanto para los hombres que cometen esas acciones como para la sociedad en la cual viven, constituyen defectos con consecuencias sociales. El vicio y la virtud constituyen hábitos o adiciones, por lo que, el vicio es un hábito al igual que la virtud, cuya diferencia se encuentra en los fines por los que se actúa. Debido a esto, para que una acción se constituya en una virtud, su fin debe ser bueno. El vicio actúa contra la naturaleza, es decir, contra la razón, contra el bien común. Los vicios generalmente se originan en los estudiantes producto del ambiente social, por la poca orientación, por el ocio, por la familia, el entorno escolar, por docentes sin la debida preparación, por agentes externos como los medios de comunicación de masas que transmiten criterios errados o incluso inmorales.

Las virtudes se originan por el esfuerzo de la familia en formar hábitos buenos, por buenos maestros bien preparados. Los principales rectores para lograr buenos hábitos son: el respeto, la honestidad, el orden, el trabajo, entre otros. Es así, como en las instituciones educativas, la generación de vicios suele provenir de una baja formación de los docentes, pues generalmente estos docentes centran su labor en la enseñanza o instrucción y no en la educación formadora de hábitos, por lo que no crean ni cultivan disposiciones estables para la vida. Virtudes como la bondad, el agradecimiento, la fortaleza, la generosidad, la responsabilidad, la prudencia, la justicia, constituyen hábitos que le

permiten a los estudiantes educarse integralmente. Por ello, los docentes deben enfatizar en la búsqueda de la educación en virtudes, de esas cuatro que se han llamado cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza, las cuales constituyen los ejes principales del comportamiento humano.

En relación con lo anteriormente planteado, en una enseñanza constructivista el docente debe fomentar en el aula la producción del conocimiento como un proceso de elaboración, construido por el estudiante a partir de impresiones que evolucionan de acuerdo con las posibilidades y oportunidades de dicho estudiante y de sus relaciones con los otros (Laburu, 1996). En consecuencia, debe seleccionar, organizar y transformar la información que recibe desde diversas fuentes; para ello, debe establecer relaciones entre dicha información y los conocimientos previos de los estudiantes, para que al aprender un contenido el estudiante le atribuya un significado, construya una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabore una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. En este sentido, Marina (2000) sostiene que el conocimiento consiste en conocer y conocer es comprender, es decir, aprehender lo nuevo con la ya conocido. Señala que cuando se comprende una acción es cuando se conoce sus motivos y explica una acción cuando describe los motivos.

En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer el conocimiento, viene determinada en buena medida por la comunicación, el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo, así como por la interacción que ocurre entre el docente y el estudiante y entre los propios estudiantes, los contenidos y materiales de aprendizaje. Para Terán, Pachano y Quintero (2005), el docente además de promover una enseñanza que le permita al estudiante trabajar con independencia y a su propio ritmo, debe promover el trabajo cooperativo, colaborativo y grupal.

Los estudiantes aprenden más, establecen mejores relaciones con los demás compañeros, aumentan su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales más efectivas cuando trabajan en grupos cooperativos (Díaz y Hernández, 2002). Cuando se habla de aprendizaje cooperativo, inevitablemente se hace alusión a la existencia de un grupo que aprende, que comparte objetivos, metas y compromisos entorno a una tarea o contenido de aprendizaje. En consecuencia, los estudiantes construyen significados de ciertos contenidos culturales debido a la interacción que establecen con el docente y con sus compañeros mediante la acción conjunta y los intercambios comunicativos; por lo que, los docentes que promueven la interdependencia entre sus estudiantes, son los que conceden gran valor a la cohesión del grupo, desarrollan clases productivas donde ocurren intercambios afectivos positivos y se atiende y respeta la diversidad de criterios entre los alumnos.

Igualmente, Rojas (1999) señala que se ha demostrado que a través de la participación en equipos se logra que la mayoría de los miembros del grupo intervengan en las discusiones generadas al realizar una determinada actividad. Sus desventajas para los profesores tradicionalistas radican en que los estudiantes empiezan a pensar por su cuenta, a preguntar sobre diversas cuestiones relacionadas con el tema que se trata, a discutir y analizar asuntos que directa o indirectamente están vinculados con la problemática que se estudia. En este proceso de análisis y de reflexión colectivos se construyen espacios para socializar inquietudes intelectuales, por lo que, no es raro que el equipo empiece a asumir posiciones cada vez más críticas que en cierto momento pueden rebasar al mismo conductor del grupo (el docente).

Además, este autor sostiene que en una relación de grupo se deben respetar las opiniones de los otros cuando expongan sus preguntas o comentarios, aún si se está en desacuerdo con sus ideas, saber escuchar a fin de aprender de los errores y aciertos de los demás. Debe prevalecer, un ambiente de respeto y confianza para que todas las personas expresen sus dudas, comentarios y críticas con el propósito de organizar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta comunicación resulta indispensable para que exista una mayor identificación, empatía entre el profesor y el grupo, lo cual se reflejará en una mayor participación en las actividades a desarrollar.

Estas actividades que el docente desarrolla en el aula deben partir de una construcción conjunta como producto de los continuos intercambios con los alumnos y el contexto, la cual es única e irrepetible; por tal razón, es que se afirma que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que sea efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Por ello, el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tomar en cuenta las

características generales de los alumnos, como el nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otros; además, del dominio del conocimiento del contenido curricular que se va a abordar, la intencionalidad o meta que se desea lograr, así como las actividades cognitivas pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.

Tomando en cuenta todas estas consideraciones y dada la importancia que tiene la enseñanza y el aprendizaje, en el nivel de la Educación Básica Venezolana, para la formación integral y en el desarrollo de la autonomía del estudiante, fue necesario realizar una profunda reflexión sobre la práctica pedagógica, sobre lo qué se hace y cómo se hace. En consecuencia, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué debe hacer el docente para que en el aula de clase el estudiante aprenda? ¿Aprender es repetir o construir conocimientos? ¿Qué papel juega la facilitación del aprendizaje en la construcción del conocimiento? ¿Cuáles son las responsabilidades de un docente en una educación de calidad?

En este sentido, la presente investigación tuvo como propósito desarrollar una propuesta constructivista basada en la construcción de estrategias con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de la disciplina matemática del Nivel Educación Básica, bajo la perspectiva de la investigación-acción en el aula.

Objetivo general

Diseñar una propuesta constructivista para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en las dos primeras etapas, del Nivel de Educación Básica, a partir de la interpretación de los resultados generados y los procesos observados, a través de la “investigación-acción” en el aula.

Objetivos específicos

- Diagnosticar en el contexto del aula la práctica pedagógica desarrollada por el docente en la ejecución de los contenidos.
- Planificar estrategias metodológicas tendentes a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.
- Aplicar las estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el aula de clase.
- Evaluar los efectos de las estrategias planificadas y desarrolladas en el aula.
- Proponer un manual contentivo de estrategias constructivistas que permita mejorar la práctica pedagógica de los docentes, en este nivel educativo.

Investigación-acción: una metodología para enseñar y aprender

Generalmente ha sido común la resolución de problemas en el campo de las ciencias sociales a través del método científico; sin embargo, hoy día se cuenta con la investigación-acción como metodología cualitativa que permite dar solución a innumerables casos en este campo. Al respecto, Mardones (1991) señala que una de las repercusiones más significativa del socio-historicismo dentro del campo de la investigación educativa, no es otra que la separación del modelo epistémico positivista-mecanicista, que pretendía subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas.

Según Martínez (1999), esta herramienta metodológica cualitativa constituye el método más indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico y su solución teórica, sino que desea también resolverlo en la práctica, en la vida real, donde los sujetos investigados participan como coinvestigadores en todas las fases del proceso. La investigación-acción como paradigma toma en cuenta el hombre y el entorno donde se desenvuelve, vinculado con la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio. Al respecto, Pérez (1994) señala que se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. Además, se preocupa por investigar los fenómenos educativos tal y como suceden en la realidad, en donde se conjugan armónicamente la investigación y la acción, el pensar y el hacer.

Por lo antes expuesto, la investigación se desarrolló a través de ciclos constituidos por cuatro fases: diagnóstica, planificación, ejecución y evaluación.

- **Diagnóstica:** Describió el foco de la investigación, tal como aparece contextualizado (i.e. escuela, nivel, grado, programa, ambiente, recursos, método de enseñanza, técnicas didácticas, alumnos, docentes, etc.), construyéndose sus ejes problemáticos. Durante esta fase, se realizó la negociación de entrada, que incluyó entrevistas informales con los directivos, coordinadores, docentes y representantes de los niños, donde se les presentó el proyecto educativo a desarrollar y se les participó que la filmación y las entrevistas a realizar eran de carácter confidencial y que las mismas permitirían mejorar la calidad de la enseñanza de la matemática y por ende, contribuir en el mejoramiento de la práctica pedagógica en beneficio de los niños.
- **Planificación:** Se refirió a la acción organizada. Para empezar a planificar fue importante reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que debe hacerse?, ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿cómo? En esta fase, se describieron las estrategias para la acción social (i.e. fundamentación, soporte bibliográfico, etc.). Se trabajó conjuntamente con el docente y los niños a objeto de diseñar las estrategias metodológicas referidas a los diferentes contenidos programáticos y se previeron los recursos para el desarrollo de las mismas (Terán, Quintero y Pachano, 2007).
- **Ejecución:** Es deliberada y controlada. Representa una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica, reconoce en la práctica ideas en acción y la utiliza como plataforma para un nuevo desarrollo en la acción posterior. Esto es, reflexión en la acción y sobre la acción. Durante esta fase, se describió el proceso de control y registro de la ejecución de las estrategias. Se utilizaron técnicas e instrumentos (i.e. encuestas, entrevistas tanto al docente como a los “informantes claves”, grabaciones de audio y video, etc.), a través de los cuales se recogió la información.
- **Evaluación:** Implicó analizar, sintetizar, interpretar, explicar y sacar conclusiones. Permitió revisar la “preocupación temática” o idea general, reconsiderar las oportunidades y las restricciones, revisar los logros y las limitaciones del primer paso en la acción, examinar las consecuencias y comenzar a pensar en implicaciones para la acción futura: ¿Qué se hará después?. Esta interrogante surgió por la discusión e intercambio de puntos de vista entre los actores de la investigación, incluyó la comparación entre lo planificado con lo realizado y el análisis de todos los registros. Durante esta fase se utilizó la “triangulación” de diferentes fuentes de información, la construcción de indicadores de avance y las categorías de análisis, lo que permitió preparar las conclusiones y reflexiones para iniciar el nuevo ciclo.

El carácter cíclico de las fases de la investigación-acción implica un vaivén (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de forma tal que ambos quedan integrados y se complementan. Se seleccionó esta metodología por razones tanto éticas y prácticas como socioculturales. Las razones éticas y prácticas, permitieron observar, describir, analizar e interpretar las interacciones que ocurrieron dentro del aula de clase. Estas interacciones no pueden analizarse fuera del contexto del aula, tal como lo señala Martínez (1999), pues es allí donde el observador debe apreciar gestos, sentimientos, actitudes y valores. Las razones socioculturales, permitieron explorar aspectos importantes (económicos, sociales y culturales) de los actores bajo estudio, que se consideraron relevantes para el desarrollo de esta investigación.

Las técnicas e instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias a utilizar, los dicta el método escogido (Martínez, 1999). Por ello, entre las técnicas que se emplearon para recabar la información durante este estudio, se incluyen la observación participante, notas de campo, análisis de documentos, entrevistas, prácticas evaluadas, fotografías y grabaciones en cinta magnetofónica y en video. Esta gama de técnicas e instrumentos permitió recoger la información y contribuyó a entender más la realidad del problema.

Análisis de la Información

La triangulación de fuentes fue la técnica que se utilizó para interpretar y analizar la información. Pérez (1994) señala que por medio de esta técnica se pueden someter a control cruzado los puntos de vista de docentes y estudiantes. En esta investigación se compararon y se contrastaron informes sobre los actos de enseñanza en clase elaborados por la investigadora, los estudiantes y docentes, señalando aspectos en los que coinciden y difieren con los datos obtenidos en las grabaciones, transcripciones, videos, “notas de campo”, entrevistas y “registros diarios”.

Resultados y conclusiones

En el entendido de que la enseñanza es una actividad socio-comunicativa y cognitiva que dinamiza, optimiza la adquisición, retención y transferencia de los conocimientos significativos en ambientes ricos y complejos como el aula de clase, el docente en su práctica pedagógica debe propiciar situaciones de aprendizaje donde el estudiante participe, piense, explore y descubra; así mismo, debe presentar la disciplina que enseña de modo agradable, interesante y comprensible. Para lograr tal acometido, debe diseñar materiales, estrategias y juegos didácticos que sean atractivos y estimulantes para generar aprendizajes significativos. Por esta razón, es necesario que los contenidos se presenten a partir de situaciones y actividades con sentido, que permitan a los estudiantes generar conjeturas, analizarlas con sus compañeros y poner en juego, de manera consciente, los conocimientos adquiridos con anterioridad.

La práctica pedagógica desarrollada en esta investigación se enriqueció con el uso de estrategias constructivistas, contribuyendo a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La permanente participación e interacción que se originó entre estudiantes y docentes, evidencia la significatividad potencial en la utilización de este tipo de estrategias en la enseñanza.

El uso continuo de estas estrategias le permitió al docente enseñar la disciplina de manera novedosa, fácil y contextualizada, pues la manera como presenta los contenidos matemáticos en el aula, incide directamente en las actitudes de los alumnos hacia la asignatura, por lo que el uso de materiales novedosos contribuirá al éxito que sobre el aprendizaje de la matemática pueda tener el estudiante. Con la aplicación de estas estrategias dentro del contexto del aula, se fomentó el interés y deseo de cambio que debe operarse en el maestro, por cuanto, una enseñanza bajo un enfoque constructivista, genera motivación en los niños para aprender la matemática con gusto y placer. El maestro de matemática en función de los objetivos y contenidos programáticos y de las características propias de sus alumnos, debe encontrar la forma más adecuada para favorecer la construcción del conocimiento matemático; teniendo presente siempre que lo que el niño aprende depende, en buena medida, de cómo lo aprende.

Las estrategias fueron diseñadas tomando en cuenta los siguientes aspectos: Contenidos programáticos, nivel de maduración de los alumnos, intereses del grupo y la necesidad de promover nuevos aprendizajes. Atendiendo a la clasificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuesta por Díaz y Hernández (2002), en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, de elaboración y organización de la información, las estrategias que conformaron el manual fueron clasificadas en tres categorías según la investigadora: estrategias para la comprensión conceptual, estrategias de aplicación y estrategias de evaluación.

Para lograr tal acometido fue necesario el trabajo en equipo dentro de las aulas de clase, por cuanto permitió la cooperación, la competencia y la actividad crítica que se presenta en la defensa de opiniones personales y su enriquecimiento cuando se confrontan con las de los demás compañeros. Además, fortaleció el interés, el compañerismo y la interacción entre estudiantes y docentes y generó el logro de aprendizajes significativos.

Se puede afirmar que una de las repercusiones más importantes del trabajo en equipo, fue el enriquecimiento del aprendizaje al permitirle percibir las distintas formas de afrontar una misma situación problema. Los aprendizajes significativos se generaron como producto de la interacción, la participación, la cooperación entre los estudiantes, la motivación y la creatividad, producto del clima social positivo presente en el aula, donde ellos a través de sus concepciones, de sus experiencias previas y de la ayuda de los otros fueron construyendo el conocimiento.

A continuación un ejemplo concreto de este grupo de estrategias:

Estrategia: **“En busca de la potencia”**
 Estrategia de aplicación para la operación aritmética **“Potenciación de números naturales”**
 Áreas de Integración: Matemática y Lengua

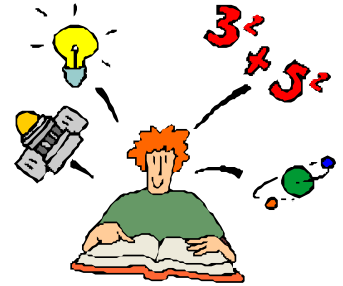
Integrantes del equipo: _____

Materiales a utilizar:

- Hojas de papel tamaño carta
- Marcadores de colores

Acciones a seguir (Contenidos Actitudinales)

- Observar
- Prestar atención
- Seguir instrucciones
- Resolver ejercicios



¿Para qué? (Contenidos Conceptuales)

Esta actividad le permite a los niños efectuar operaciones sobre el cálculo de potencias de un número.

¿Cómo lo voy a hacer? (Contenidos Procedimentales)

Se formarán dos columnas, una contentiva de diferentes potencias y la otra, con sus respectivos nombres, logrando así una correspondencia perfecta. Por otra parte, se presentarán dos columnas conformadas con distintas potencias y su respectiva letra, para que al final y de acuerdo al producto los niños logren resolver un “Damero”.

¿Qué más puedo hacer?

Se pueden construir cuadros que permitan completar cada ejercicio en forma de potencia, indicando la base, el exponente y el producto.

Estrategia: “El más pequeño”

Estrategia de aplicación para el contenido: **Polígonos**

Áreas de Integración: Matemática y Lengua

Integrantes del equipo: _____

Materiales a utilizar:

- ▶ Hojas de papel tamaño carta con dibujos de distintos tipos de triángulos
- ▶ Marcadores de colores
- ▶ Tijeras
- ▶ Compás
- ▶ Reglas



Acciones a seguir: (Contenidos Actitudinales)

- ▶ Observar
- ▶ Prestar atención
- ▶ Seguir instrucciones

¿Para qué? (Contenidos Conceptuales)

Esta actividad le permite a los niños conocer la clasificación de los triángulos según sus lados y sus ángulos a través de un organigrama.

¿Cómo lo voy a hacer? (Contenidos Procedimentales)

Se formarán grupos de trabajo. A cada grupo se le entregará un sobre contentivo de materiales: hojas con diferentes tipos de triángulos, que deben colorear, recortar y medir con el compás para clasificarlos de acuerdo a sus lados y ángulos. Previo a esta actividad se les entregará un organigrama donde se reseña la clasificación.

¿Qué más puedo hacer?

Se pueden construir previamente triángulos en cartulina de diferentes tamaños y colores, para que los niños puedan clasificarlos de acuerdo a su medida y de acuerdo al tamaño de sus ángulos.

REFERENCIAS

- Beltrán, C., Fonseca, M y Peña, A. (1999). “Una Propuesta para la Enseñanza y el Aprendizaje de los Sistemas de Numeración”. *Revista EMA* 4(3), p. 9.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Frankena, W. (1975). *Tres filosofías de la educación en la historia*. México: Uteha Ediciones.
- Gallego, R y Pérez, R. (2001). *La enseñanza de las ciencias experimentales*. Colombia: Magisterio.
- Giraldo, I., Pantoja, M y Serrato, C. (1999). “Una Propuesta para la Enseñanza de la Noción de Conjunto y sus Relaciones”. *Revista EMA* 4(3), p. 9.
- Laburu, C. (1996). *La crítica en la enseñanza de las ciencias: Constructivismo y contradicción*. Brasil: Investigación y Experiencia Didáctica.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Editorial del Hombre.
- Marina, J. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia. Su desafío, Lógica y Método*. México: Trillas.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Rojas, R. (1999). *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Ruiz, Y., García, N., García, P y Quintero, E. (1998). “Una Propuesta de Enseñanza para abordar la Representación de Fracciones Equivalentes en la Recta Numérica”. *Revista EMA* 3(3), p. 10.
- Sarmiento, M. (2004). “La enseñanza de la matemática y las nuevas tecnologías. Una estrategia de formación permanente”. Trabajo doctoral. ULA-URV.
- Terán, M., Pachano, L. y Quintero, R. (2005). “Estrategias para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Matemática”, Fondo Editorial “Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente” de la ULA, Mérida.
- Terán, M., Quintero, R. y Pachano, L. (2007). *Enseñanza de la Geometría en la Educación Básica*. Mérida: Fondo de Ediciones Universitarias.
- Vizcaya, F. (2002). “Los vicios. La tarea profunda de educar”. *Revista DERECHO Y SOCIEDAD* 2, p. 37.

SOBRE LA AUTORA

Mirian Terán de Serrentino: Profesora Titular Jubilada de la Universidad de los Andes-Venezuela, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación Mención Matemática (ULA, 1983). Magíster Scientiarum en Andragogía (URU, 1986). Magíster Scientiarum en Docencia para la Educación Superior (UNERMB, 1996). Doctora en Ciencias de la Educación (ULA-UNESR, 2005). Línea de Investigación: Enseñanza-Aprendizaje de la matemática y Formación Docente. Escritora de artículos en Revistas científicas EDUCERE, PARADIGMA, ÁGORA, REVISTA DE INVESTIGACIÓN, REVISTA DE PEDAGOGIA, ORBIS y PERFILES. Autora de varios Textos. Investigadora acreditada en el PEI-ULA y PPI-ONCTI. Coordinadora del Grupo de Investigación Educativa Escuela Comunidad (GIEEC).

Un criterio lógico de aceptabilidad de titulares periodísticos

Fernando Migura, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España

Resumen: En este trabajo proponemos tentativamente un criterio lógico normativo para estimar la aceptabilidad de titulares de información periodística definido en términos del contenido informativo o fortaleza semántica de las proposiciones que los expresan. Asimismo, mostramos que nuestra propuesta es compatible con la aplicación que hace van Dijk de la Teoría del Análisis del Discurso al formato de las noticias. En la parte final incluimos algunos ejemplos ilustrativos de la aplicación del criterio propuesto a noticias publicada en diarios digitales.

Palabras clave: criterio lógico, deducción, validez formal, proposición, fortaleza semántica de una proposición, falacia, implicación analítica, análisis del discurso, estructura de la noticia, titular, tema

Abstract: The aim of this paper is to propose tentatively a normative logical criterion for assessing the acceptability of headlines in the press defined in terms of the informativeness or semantic strength of propositions they express. Additionally, we show that proposed criterion fits well with van Dijk's application of Discourse Analysis Theory to the structures of news in the press. To conclude, we give some examples of application of this criterion to news published in national and regional digital newspapers.

Keywords: Logical Criterion, Deduction, Formal Validity, Propositions, Semantic Strength of a Proposition, Fallacy, Analytic Entailment, Discourse Analysis, News Structure, Headline, Theme

Introducción

No es infrecuente sentirnos defraudados tras haber leído con detenimiento el cuerpo de la noticia correspondiente a un titular de información en la prensa escrita. La causa de este sentimiento reside no pocas veces en que tras una lectura atenta del texto de la noticia no encontramos en el mismo la información que apoya y hace aceptable dicho titular. Aunque las razones de esto último pueden ser variadas, una relativamente habitual es la de que la proposición expresada por el titular es más fuerte que la que el contenido informativo del cuerpo de la noticia permite sostener. Hablar de fortaleza de la proposición expresada por una oración es una manera de hablar de la información que proporciona. En este sentido, cuanto más información contiene una oración más fuerte es la proposición expresada por la misma. Cuando aludimos a titulares excesivamente fuertes estamos apuntando al problema generado por los titulares que "dicen más" de lo que el cuerpo de la noticia permite afirmar. Si bien las demandas específicas de brevedad y claridad impuestas a los titulares periodísticos, junto con la necesidad retórica y estilística de formularlos de manera atractiva, pueden servir para explicar la fortaleza excesiva de muchos de ellos; no pueden en ningún caso justificarla. En muchos titulares se eluden calificaciones, relativizaciones y contextualizaciones necesarias para modular adecuadamente su contenido y hacerlo aceptable en virtud de la información disponible. En definitiva, se tiende a formular de forma categórica y absoluta lo que, atendiendo a la información disponible, solo es aceptable *en sentido relativo y condicional*. Cuando esto acontece sin razones adicionales que lo puedan justificar nos encontramos ante un titular que, atendiendo al criterio propuesto, ha de ser clasificado como *inaceptable*. La contribución recogida en este breve artículo trata de señalar este problema y hacer algunas distinciones útiles



para su abordaje. Dado que no queremos pecar de ingenuos, en el presente contexto proponemos dicho criterio simplemente como un *desideratum*.

La analogía subyacente de la que surge la idea

La hipótesis que subyace a la propuesta está definida en términos del concepto de información entendida como contenido semántico proposicional expresado por un texto. En ella se recoge la condición de que un titular periodístico de información ha de estar justificado sobre la base de la información contenida en el cuerpo de la noticia correspondiente. Dicho con mayor precisión, responde a la intuición de que un titular informativo para estar justificado (ser aceptable) en su propio contexto periodístico no puede contener más información que la contenida en el cuerpo de la noticia que intitula. La idea nace por analogía con la lectura informacional de la deducción lógica¹. En un argumento deductivamente válido la información expresada en la conclusión es extraída de las premisas. Por esto mismo, es lógicamente imposible que todas las premisas sean verdaderas y su conclusión falsa, dado que el contenido informativo expresado por la conclusión es parte del proporcionado por las premisas. Consiguientemente, en los argumentos deductivos válidos la cantidad de información (contenido semántico) de la conclusión nunca excede, ni puede exceder el contenido informativo de sus premisas. Las premisas tomadas conjuntamente son informativamente más fuertes que la conclusión y, por ello, la implican lógicamente. Si suponemos que para que un titular periodístico de información esté justificado en términos informativos se requiere que no exceda el contenido informativo del cuerpo de la noticia al que remite y en el que se apoya, podemos proponer como condición necesaria para que un titular sea aceptable desde el punto de vista informativo que, con respecto a su contenido, no sea más fuerte que el cuerpo de la noticia correspondiente. Obviamente, habrá otras condiciones que un titular ha de satisfacer para que sea aceptable en general. Habrá de ser pertinente desde el punto de vista periodístico y habrá de ser verdadero desde el punto de vista factual, esto es, atendiendo a los hechos. Estos tres tipos de condiciones habrán de operar conjuntamente para poder hablar de aceptabilidad del titular en general, aunque en este trabajo nuestro interés se centre únicamente en la condición propiamente lógica impuesta a los titulares periodísticos.

Como veremos más adelante nuestra contribución, siendo ciertamente mucho más específica, es consistente con los análisis de la estructura de las noticias y del discurso periodístico propuesto por van Dijk en el marco de su Teoría de Análisis del Discurso [(1980a), (1983), (1985a), (1985b) (1986), (1988a), (1988b), (1991)].

En definitiva, nuestra propuesta consiste en interpretar la relación entre el cuerpo de una noticia y el titular correspondiente de manera análoga a la relación lógica que se da entre las premisas y la conclusión de un argumento deductivo. Un titular periodístico adecuado nombra, resalta y resume el contenido de la información que intitula. En consecuencia, nunca podrá ocurrir en una información periodística aceptable que el cuerpo de la noticia sea enteramente verdadero y su titular falso. Si interpretamos esta condición en términos de la preservación de la verdad, cabe reformularla en términos del concepto lógico de *implicación*. Previamente hemos aludido a la deducibilidad lógica únicamente porque es una propiedad formal que interpretada en términos semánticos garantiza la preservación de la verdad en el paso inferencial de premisas a conclusión en los argumentos. Puesto que el criterio propuesto se define en virtud del contenido informativo, su abordaje exige adoptar una perspectiva semántica para cuyo desarrollo propondremos la relación general de *implicación analítica* (o “entrañamiento

¹ La validez deductiva de un argumento garantiza la preservación del valor de verdad en el paso de las premisas a la conclusión. La forma lógica de los argumentos deductivamente válidos hace imposible que la información contenida en la conclusión exceda la información contenida en el conjunto de sus premisas. Por consiguiente, en un argumento deductivamente válido es imposible que siendo todas las premisas verdaderas la conclusión sea falsa.

semántico”). La implicación lógica entre proposiciones, entendida como el correlato semántico informacional de la deducción lógica, viene a ser un caso especial de implicación analítica.

La condición expresada en términos del concepto de implicación analítica

Esta misma condición de aceptabilidad de titulares periodísticos se puede expresar de manera más rigurosa en términos lógico-semánticos diciendo que el cuerpo de la noticia (simplificando, la conjunción lógica de las proposiciones que componen el cuerpo de la noticia) ha de *implicar (analíticamente)* o *entrañar semánticamente* la proposición expresada por la oración que constituye el titular sin que éste último implique, a su vez, el cuerpo de la noticia (salvo en el caso extremo en el que titular y cuerpo de la noticia coincidieran). Lo que esto, en definitiva, significa es que la proposición expresada por el titular *no puede ser más fuerte* que lo afirmado en el cuerpo de la noticia correspondiente. Diremos que una proposición A expresada por una oración declarativa implica analíticamente la proposición B si y solo si toda circunstancia y condición que haga verdadera A hace verdadera B en virtud exclusivamente del significado de los términos que aparecen en A y B (esto es, basta considerar el significado de los términos lógicos o extra-lógicos con aparición en A y B).

Está claro que no toda implicación analítica es una implicación lógica en sentido estricto. Esta última se define en virtud exclusivamente del significado de las constantes lógicas estándar. No obstante, suponemos que toda implicación analítica se puede reducir, en teoría, a una implicación lógica mediante la sustitución de los términos no lógicos (extra-lógicos) que figuren en las oraciones correspondientes por términos sinónimos. Así, por ejemplo, la proposición expresada por “Roberto es un varón no casado” implica analíticamente, pero no lógicamente, la proposición expresada por “Roberto es soltero”. Si sustituimos “soltero” por “varón no casado” en la segunda oración reducimos la implicación analítica a implicación lógica.

El criterio de aceptabilidad lógica propuesto garantiza asimismo la consistencia o compatibilidad del cuerpo de la noticia con su titular. Si un titular periodístico es aceptable en el sentido señalado, nunca podrá ocurrir que el cuerpo de la noticia, tomado conjuntamente, sea verdadero y su titular falso. Aunque este criterio garantiza la consistencia y una justificación lógica interna de un titular periodístico no dice nada, ni lo pretende, en relación a la veracidad o pertinencia de la información publicada. A este respecto dicho criterio no puede sino suponer la veracidad de la información salvo que se cuente con evidencia en contra (por ejemplo, en el caso de que su redacción fuera lógicamente contradictoria). Dicho de otro modo, supondremos por defecto que la condición factual se satisface y la información recoge hechos ciertos. Téngase en cuenta que la lectora o lector medio de prensa escrita no cuenta con recursos para comprobar la veracidad de la información que recibe. En el caso de los medios reconocidos socialmente como serios, se puede suponer veraz por defecto (es decir, siempre que no se cuente con evidencia en contra). Ahora bien, la lectora o lector medio puede con una lectura atenta estimar si el titular que el medio de comunicación propone es aceptable atendiendo al criterio lógico que aquí ofrecemos. Para ello basta que considere *circunstancias posibles* que haciendo verdadero el cuerpo de la noticia en su conjunto hagan falso su titular. Si concibe circunstancias de este tipo, el titular no está lógicamente justificado y es, por tanto, inaceptable atendiendo a dicho criterio.

Análisis de la estructura de las noticias como análisis del discurso

La Teoría del Análisis del Discurso de van Dijk (TAD) nos proporciona un marco teórico para el estudio del discurso periodístico y la estructura de las noticias en prensa. Las contribuciones de van Dijk en este campo son abundantes (entre otras: van Dijk ((1983), (1985a), (1986), (1988a)). Desde esta perspectiva, el texto de las noticias es concebido como un tipo de discurso específico susceptible de análisis empleando el instrumental interdisciplinar brindado por la

TAD (van Dijk ((1977), (1980a), (1985c))). La Teoría del Análisis del Discurso de van Dijk es ciertamente ambiciosa y no se conforma con analizar la *estructura textual* distinguiendo diferentes dimensiones y niveles de descripción, sino que atiende a su interacción cognitiva, institucional, social, ideológica y cultural con su *contexto de comunicación*. Puesto que estamos interesados en la estructura lógica del texto de la noticia, nos centraremos exclusivamente en las estructuras textuales y las relaciones entre las mismas que van Dijk distingue en las noticias tomadas como discurso. Trataremos de mostrar que el criterio lógico específico que proponemos no es solo consistente con el marco del análisis del discurso sino que podría contemplarse como un complemento *normativo* del mismo.

En la TAD (van Dijk (1986)) los discursos cuentan con una *superestructura* que, por analogía con la estructura sintáctica de las oraciones, está definida por una serie de categorías formales y un conjunto de reglas de formación. En virtud de estas últimas se puede decidir si un discurso de cierto género está bien formado. Así, para el caso de los cuentos o historias se postula un *esquema* narrativo canónico que cuenta al menos con las categorías de Planteamiento, Nudo y Desenlace², en este orden. En un discurso argumentativo distinguimos las categorías de Premisa y Conclusión, que se presentan habitualmente (aunque no necesariamente) en este mismo orden. En el caso de las noticias se distingue la categoría de Titular que obviamente precede a las demás. Estas categorías convencionales caracterizan la estructura de los distintos géneros de discurso ordenando las consiguientes sucesiones de oraciones y asignándoles funciones específicas. Una vez convenientemente interpretadas las sucesiones de oraciones que las componen, dichas categorías formales contarán con un contenido semántico. Ahora bien, este contenido será *global* y estará definido por el *tema* o *asunto* (*theme/topic*) del discurso proporcionado por una *macroestructura* semántica correspondiente. A cada *episodio* o sucesión coherente de proposiciones del texto se le asigna una *macroproposición*. Una *macroproposición* no es más que una proposición abstracta o general que resume el contenido semántico (o proposicional) de la sucesión de proposiciones que constituye el episodio correspondiente y que se *deriva* de ellas en virtud de ciertas *macrorreglas*. Estas reglas operan eliminando, generalizando o construyendo información para hacerla más abstracta a partir de la información particular o local proporcionada por el contenido proposicional de las cadenas de proposiciones que conforman el texto o discurso.

El titular como *Resumen* en la estructura temática de la noticia

El tema o asunto de un discurso es aquello sobre lo que versa. En el caso de una conferencia o un libro es aquello de lo que trata. Cuando conversamos, es el tema de conversación. El asunto o tema puede aparecer explícitamente expresado como, por ejemplo, en el *abstract* o resumen que precede a un artículo científico. Sirviéndonos de la terminología previamente introducida, diremos que cada tema o asunto de un texto puede ser resumido por una macroproposición. Las macroproposiciones se organizan jerárquicamente en virtud de su nivel de abstracción y la que ocupa el lugar más elevado constituye el *tema central* del texto. En el caso del texto de una noticia, según van Dijk, el titular (junto con el subtítulo o supratítulo, si los hubiera) pertenece a la categoría Resumen (*Summary*) y consta de la macroproposición (o macroproposiciones) que resume(n) la información más importante o el asunto que se desea destacar. Como ya dijimos, la macroproposición que expresa el titular de noticia se derivará por aplicación de las llamadas “macrorreglas” (van Dijk (1988)) a partir de la información más concreta y detallada contenida en el cuerpo de la noticia correspondiente. La función de las macrorreglas es reducir la información: “Macrorules essentially reduce information” (van Dijk (1988a) (p.32)). Esto último se compadece bien con nuestra propuesta, pues las macrorreglas son las que sirven para

² Nos servimos de nombres que comienzan con mayúsculas a modo de nombres propios para distinguir las diferentes categorías.

derivar el titular (tema/asunto) del cuerpo de la noticia correspondiente. Según van Dijk (van Dijk (1988a)), la mencionada reducción de información propiciada por las macrorreglas puede llevarse a cabo de tres maneras diferentes: (1) Por *eliminación* de toda la información que no va a ser relevante más adelante en el resto del texto como, por ejemplo, los detalles locales. (2) Por *generalización*: podemos reemplazar una sucesión de proposiciones por una más general que las contenga. Siguiendo el ejemplo puesto por van Dijk (van Dijk (1988a)) en lugar de decir que tenemos un perro, un gato y un canario podemos decir de forma más breve, simplemente, que tenemos mascotas. (3) Por *construcción*: podemos sustituir una sucesión de proposiciones que denoten condiciones, componentes o consecuencias habituales de un acto o suceso por una macroproposición que exprese el acto o evento como un todo. En el ejemplo del que se sirve van Dijk se nos propone que la secuencia de actos: ir al aeropuerto, registrarnos en el vuelo y facturar el equipaje, dirigirnos a la puerta de embarque, etc. puede ser resumida adecuadamente mediante la expresión “tomé un vuelo”. En este ejemplo se construye un acto a partir de la especificación detallada de sus constituyentes.

En definitiva, vemos que la macroproposición que expresa el tema o asunto de un texto es una proposición abstracta derivada de sucesiones de proposiciones más concretas cuyo contenido global resume. En particular, el titular de una noticia será un resumen derivado del cuerpo de la noticia correspondiente. En van Dijk (1988a) (p. 41) se caracteriza dicha derivación en términos de la relación de “entailment”: “Theoretically, we only assumed that a higher level macroproposition can be derived from a sequence of lower-level macropropositions or micropropositions. This means that the macroproposition is entailed by the propositions from which it is derived”.

Atendiendo a la concepción de van Dijk (van Dijk (1980a), (1988a)), cuando decimos que el titular de una noticia se deriva del cuerpo de la noticia correspondiente estamos afirmando que la macroproposición abstracta que ejerce de titular es obtenida por aplicación de las macrorreglas de eliminación, generalización o construcción a la sucesión de proposiciones expresada en dicho cuerpo de la noticia.

Si atendemos a los ejemplos previamente introducimos, podemos interpretar las macrorreglas como reglas semánticas de transformación que reducen y reorganizan la información y, desde el punto de vista lógico, involucran relaciones de implicación analítica. Cuando en el ejemplo mencionado presentamos “mi perro, mi gato y mi canario” como “mis mascotas” optamos por un concepto más general para referirnos a lo mismo. La relación subyacente es de subunción de conceptos. Los conceptos expresados por las palabras “perro”, “gato” y “canario” están subsumidos bajo el concepto expresado por “mascotas”. Por consiguiente, la proposición de que yo tengo mascotas es implicada analíticamente por la proposición de que yo tengo un perro, un gato y un canario. La proposición que se sirve del concepto más general es más débil, esto es, contiene menos información que la que se sirve de los conceptos menos abstractos que subsume. Por consiguiente, todo lo que sea verdadero de estos últimos será verdadero del concepto más general, pero la inversa no se cumple. Puedo tener mascotas y no tener ni perro, ni gato, ni canario. Por otra parte, la regla de eliminación de detalles o datos irrelevantes también apunta a una relación en la que proposiciones más débiles se derivan de otras más fuertes. Supongamos que el presidente Obama dio ayer en su despacho la orden de atacar Siria como represalia ante presuntos ataques químicos del ejército sirio. Obviamente, esto implica que Obama dio ayer la orden de atacar Siria. Por último, en el caso de la regla de construcción los actos o sucesos parecen construirse a partir de los componentes que los definen. El acto de tomar un vuelo se compone analíticamente de la sucesión de actos especificados en el ejemplo considerado más arriba. En virtud de lo dicho podemos concluir que la idea de derivación que se maneja puede ser englobada en el concepto de implicación analítica o entañamiento semántico que introducimos más arriba. Así pues, parece razonable pensar que

cuando van Dijk dice que la macroproposición derivada es *implicada* (“entailed”³) por las proposiciones de las que se deriva está afirmando que es implicada semánticamente, en el sentido señalado, por las proposiciones de las que se deriva; siendo, por tanto, más débil que éstas.

Algunas reservas necesarias

Nuestro criterio se postula como condición formal de aceptabilidad de un texto de información tipo expresado en lenguaje literal, no figurado, ni metafórico, que renuncie a la dimensión retórica y sin excesivas pretensiones literarias que den opción a licencias semánticas. En el caso de una noticia, el texto estará constituido por el titular de la información (junto con posibles subtítulos, supratítulos y ladillos) más el cuerpo de la noticia en el que se desarrolla la información resumida por el titular.

Dejando de lado las consideraciones retóricas, gramaticales o estilísticas; la *aceptabilidad lógica* del texto impone una serie de condiciones necesarias.

Si suponemos que el titular de la noticia se propone con un significado literal y no incluye falacia (reconocida), error o juego de palabras alguno, para *estar justificado lógicamente* en el sentido señalado ha de ser implicado por el cuerpo de la noticia. Esto, simplemente, significa que no puede proporcionar más información o un mayor contenido que el proporcionado por el cuerpo de la noticia.

Parece que contra esta condición se pueden esgrimir la deseable simplicidad, brevedad y otras peculiaridades retóricas, estilísticas o comunicativas propias de los titulares periodísticos. Pero incluso reconociendo estas características que distinguen al lenguaje periodístico nos vemos obligados a señalar que los titulares apocopados y sintéticos o creativos no pueden ser excusa para la falsedad, la tendenciosidad o la incorrección. No es admisible otorgar al lenguaje periodístico licencia para la incorrección lógica (interesada, en muchas ocasiones) con la coartada del *amarillismo* o del estilo periodístico sensacionalista.

Sabemos que las demandas lógicas y periodísticas son en algunos aspectos contrapuestas, pero no es aceptable presentarlas como contradictorias. La noticia publicada también ha de estar sometida a requisitos lógicos asociados a su contenido y estructura informativa. Así, un titular, como parte de un discurso, también requiere de una justificación no puramente periodística. En definitiva, un titular literal de información periodística para estar fundado lógicamente es necesario que no contenga más información que la proporcionada por el correspondiente cuerpo de la noticia que lo justifica. Esta es la idea que se recoge en el *Principio Lógico de Aceptabilidad de Titulares* que se formula de manera tentativa en este trabajo.

La línea editorial y los intereses comerciales son los que más claramente afectan a la calidad de la información proporcionada por los medios de comunicación. Lamentablemente, la distinción entre información y opinión en los medios es cada vez más borrosa. Además se persigue hacer atractiva la noticia también cara al editor o editora lo que no en pocas ocasiones supone anteponer los intereses comerciales a la tarea informativa. Todo lo anterior hace que se fomenten los titulares epatantes que, muchas veces, buscan exclusivamente captar la atención del lector. Esto frecuentemente supone renunciar al rigor y al titular debidamente calificado persiguiéndose, como estrategia, *titulares señuelo* con un ánimo exclusivamente sensacionalista y comercial. Esta tendencia se hace cada día más manifiesta y constituye una fuente de errores y falacias que demanda algún criterio regulativo.

³ En la traducción al castellano de van Dijk (1988a) que lleva por título “La Noticia como Discurso” (1990) en la oración “This means that the macroproposition is entailed by the propositions from which it is derived” (van Dijk (1988a) (p.41)) el término “entailed” se traduce simplemente como “está relacionada”. La traducción literal es: “Esto significa que la macroproposición está relacionada con las oraciones de las cuales procede” (van Dijk (1990) (p. 68), lo que supone una interpretación genérica excesivamente laxa de una relación específica de implicación.

Desde la ética de la información se apela a la responsabilidad que a la prensa le compete en relación a la sociedad y se recuerda que, aunque la información es *mercancía*, puede dejar de venderse porque ha perdido todo crédito. De ahí las apelaciones a la autorregulación encuadradas en la ética de la información. Pero, puesto que estas demandas pueden ser claramente insuficientes y directamente desatendidas, no está de más contar con un criterio lógico de aceptabilidad que en alguna medida permite evaluar el nivel de cumplimiento de dicha autorregulación. Este modesto trabajo apunta en esa dirección.

Algunas aplicaciones ilustrativas extraídas de diarios digitales de ámbito nacional

En este apartado se considerarán algunos ejemplos ilustrativos de titulares clasificados como inaceptables en virtud de la aplicación del criterio propuesto:

1. En la sección de sociedad de la edición digital de ABC del 21 de octubre de 2011 podemos leer el siguiente titular:

EL USO DEL MÓVIL NO AUMENTA EL RIESGO DE PADECER CÁNCER CEREBRAL

En el cuerpo de la noticia se alude a un estudio realizado bajo la tutela del Instituto de Epidemiología del Cáncer de Copenhague. Según la noticia, el mencionado estudio establece que el uso prolongado del móvil no provoca tumores cerebrales, esto es, que no los causa. Pero esto no significa que no aumente el riesgo de padecerlos. Además, el cuerpo de la noticia está plagado de reservas y calificaciones como estas: “por lo que se sabe hasta el momento” o “en usuarios poco activos”. Nada excluye que pueda tener efecto sobre usuarios muy activos que los usen más de 10 ó 15 años. Se invoca la necesidad de más estudios al respecto y, por último, se recuerda que en virtud de la clasificación propuesta por la Agencia Internacional para la Investigación del Cáncer los teléfonos móviles se clasifican como *probablemente cancerígenos* para los humanos.

Nos encontramos ante una flagrante violación de nuestro criterio de aceptabilidad: a pesar de que lo que se afirma en el cuerpo de la noticia pudiera ser todo ello *verdadero*, el titular *podría ser falso*.

2. En la edición digital de El Correo del 17 de Mayo 2012 encontramos este titular:

TRES TAZAS DIARIAS DE CAFÉ REDUCEN EL RIESGO DE MUERTE UN 10%

El cuerpo de la noticia se abre con una oración que modula sustancialmente la afirmación categórica que ejerce de titular: “El consumo de al menos tres tazas de café diarias, con cafeína o descafeinado, *podría* reducir el riesgo de muerte en un 10%, según un estudio difundido este jueves por el Instituto Nacional de Cáncer (NCI) de Estados Unidos”.

Como sabemos, el enunciado más débil que sirve de base para la elaboración de la noticia no implica el más fuerte que se presenta como titular:

Podría ser verdadero que P, no implica que P sea verdadero

3. En la edición digital de El Mundo del 9 de abril de 2013 encontramos el siguiente titular:

LA DELINCUENCIA EN MADRID BAJA UN 2,8 % PESE “A LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL”

En el titular se habla de delincuencia y “tasa de delitos” sin más, apoyándose para ello en datos que obvian la distinción entre “delito cometido” y “delito registrado o, en cualquier caso, no la hacen explícita. Se hace una afirmación categórica sobre la evolución (positiva) en seguridad sin calificación o aclaración ninguna sobre el carácter parcial de los datos relativos

únicamente a delitos registrado. Las conclusiones extraídas serían aceptables con solo tomarlas “en cierto sentido” (relativizadas al concepto de *delito registrado*). Tal como se formula el titular y el cuerpo de la noticia, es claramente sesgado y puede fácilmente inducir a error. De hecho, otorgando al cuerpo de la noticia la lectura más caritativa en términos de delito registrado, puede ser verdadero lo que se dice en él pero, al mismo tiempo, ser falso el titular en el que se habla de bajada de la delincuencia sin calificación ninguna. En definitiva, que la tasa de delitos registrados haya descendido en el porcentaje señalado no implica que la delincuencia (real) haya descendido en ese mismo porcentaje.

4. El ABC digital editado el 9 de marzo de 2013 incluye el siguiente titular:

EL 80% DE LAS MUJERES DECIDEN NO ABORTAR SI RECIBEN APOYO PARA TENER SUS HIJOS

La lectura del cuerpo de la noticia permite ver claramente que la cifra responde únicamente a estimaciones de trabajadores y voluntarios de la asociación pro-vida llamada Red Madre que, en los últimos cuatro años, ha atendido a 10.000 embarazadas. Nos encontramos ante un ejemplo paradigmático de estadística sesgada (pues la muestra no es en absoluto representativa) que da lugar a una generalización no solo precipitada sino inaceptable atendiendo a la naturaleza de la muestra. Aunque el 80% de las mujeres atendidas en la Red Madre y preguntadas al respecto respondieran que hubieran decidido no abortar si recibieran apoyo, no se puede inferir que el 80% de las mujeres comparta dicha decisión. Obviamente, lo primero no implica lo segundo. La información incluida en el cuerpo de la noticia puede ser verdadera y podemos afirmar sin temor a equivocarnos que su titular es de hecho falso. En el titular se expresa una proposición más fuerte de lo que el cuerpo de la noticia permite sostener.

5. En la edición digital de El País del 12 de marzo de 2012 encontramos el siguiente titular:

LA CIRCUNCISIÓN REDUCE UN 15% EL RIESGO DE TENER CÁNCER DE PRÓSTATA

En el cuerpo de la noticia se alude al resultado de un estudio publicado en la revista *Cáncer* de la Asociación Americana de dicha enfermedad. La hipótesis que se propone liga cáncer con procesos infecciosos. Esta es una cuestión que ha sido extensamente debatida y no parece haber evidencia que avale dicha relación. El aspecto verdaderamente relevante a la hora de evaluar esta información desde nuestra perspectiva es que en el cuerpo de la noticia refiriéndose a los datos se dice textualmente: “Aunque se trata solo de un estudio observacional, sugieren que hay un proceso biológico plausible”.

En el titular se afirma categóricamente, con un porcentaje exacto asociado, que la práctica de la circuncisión reduce el riesgo de cáncer de próstata. El porcentaje distinguido en la muestra del estudio responde a una correlación que sólo plausiblemente puede corresponder a un proceso biológico que asocia inflamación por infección con cáncer de próstata. Atendiendo al cuerpo de la noticia se podría afirmar como mucho que la circuncisión *podría en alguna medida* reducir el riesgo de sufrir cáncer de próstata. Es obvio que esta última proposición no implica la proposición más fuerte expresada por el titular.

Aceptabilidad de titulares y falacias

Los ejemplos ilustrativos expuestos son representativos de una familia de titulares injustificados e inaceptables por no estar analíticamente implicados por los cuerpos de las noticias correspondientes. En estos ejemplos los titulares operan de manera análoga a las conclusiones extraídas en cierto tipo de falacias informales bien conocidas. Así, mientras defendemos que un titular es lógicamente aceptable solo si es implicado por el cuerpo de la noticia tomado como

conjunto de premisas⁴, nos encontramos con que entre los que clasificamos como inaceptables reconocemos algunos que responden a estrategias propias de ciertos tipos conocidos de argumentos o inferencias falaces. Sin pretender una caracterización precisa, nos conformaremos con entender por *falacia* (o *falaz*) un argumento inaceptable por parecer ser mejor de lo que es desde el punto de vista lógico. Ahora bien, no se trata de un simple error lógico ya que sus efectos pueden ser nefastos. Siguiendo a Bentham (Bentham (1990)), diremos que es *falaz* el discurso de cualquier factura, que tiende de propósito o por incidencia a provocar la adopción de opiniones erróneas o, apoyándose en ellas, hacer incurrir o perseverar en una actuación perniciosa. Puesto que hasta el momento solo nos hemos referido a una relación puramente deductiva como es la de implicación analítica, para nuestros propósitos será suficiente la caracterización más tradicional de las falacias. Desde esta perspectiva deductiva es falaz el argumento *que parece válido pero no lo es*. En el caso de la noticia como discurso podemos reformular el error o estrategia correspondiente como sigue: el titular es inaceptable si parece ser un resumen (adecuado) de la noticia pero no lo es por no ser implicado analíticamente por el cuerpo de la misma.

Los ejemplos ilustrativos de noticias introducidos anteriormente nos evocan las falacias de generalización injustificada o precipitada, *Secundum Quid* y de *dicto simpliciter* (ver, por ejemplo Hamblin (1970) y Walton (1989), (1999), (2007), (2009)). La generalización injustificada es una falacia en la que se incurre al razonar inductivamente de forma incorrecta y extraer una conclusión general a partir de una muestra insuficiente o no representativa. Por *Secundum Quid* entendemos el error que consiste en omitir o desatender las condiciones y calificaciones a las que está sometida una afirmación general o generalización. Por último, se incurre en el error denominado *de dicto simpliciter* cuando se afirma algo en términos absolutos siendo solo aceptable en sentido relativo o condicional. Esta familia de falacias estrechamente relacionada nos interesa especialmente porque reúne razonamientos incorrectos que son fruto de procesos injustificados de eliminación, abstracción y supresión de evidencias e información relevante. En última instancia en este tipo de razonamiento se salta precipitadamente a conclusiones más fuertes de las que puedan estar justificadas por la información contenida en las premisas.

Si nos servimos de la aportación de van Dijk y entendemos los titulares periodísticos como resúmenes de las noticias, habrán de ser fruto de la generalización, eliminación y supresión de la información contenida en la noticia. Ahora bien, cuando estas transformaciones no responden a las macrorreglas y suprimen información pertinente pueden dar lugar a titulares categóricos de fortaleza injustificada no implicados por el cuerpo de la noticia. Por esto mismo, la relación entre titulares y noticias será especialmente sensible a los modos falaces de razonar mencionados.

En los ejemplos 2. y 5. encontramos con titulares inaceptables que podemos considerar como resultado de razonamientos que incurren en la falacia *Secundum Quid*. En 2. se descuida la calificación impuesta por el potencial "podría" en "*podría* reducir el riesgo de muerte un 10%" para afirmar categóricamente en el titular "reducen el riesgo de muerte un 10%" y en 5. se presenta como una relación causal lo que se corresponde a una simple correlación plausible y condicionada. En el ejemplo 1. detectamos un error análogo en el titular, pues se omiten todas reservas introducidas en el cuerpo de la noticia, haciéndolo inaceptable sin modulación ninguna. Los ejemplos 3. y 4. parecen, respectivamente, ejemplos de *de dicto simpliciter* (lo que se presenta como delito *simpliciter* —de *dicto simpliciter*— significa exactamente *delito registrado*) y de generalización injustificada.

No quisiéramos llevar esta analogía entre falacias y titulares inaceptables en relación al criterio propuesto demasiado lejos. Simplemente pretendemos señalar que si bien los procesos de supresión y abstracción de la información pueden ser aplicados para razonar con validez

⁴ Con el objeto de evitar dificultades técnicas en este punto, aunque suponga incurrir en una simplificación, al hablar del conjunto de premisas suponemos la conjunción lógica de las premisas de dicho conjunto sin más.

deductiva; cuando la reducción suprime información que condiciona y relativiza lo afirmado puede dar lugar a conclusiones inválidas siguiendo patrones falaces reconocibles.

Conclusiones

Nuestro criterio pretende descartar titulares que sean más fuertes que la información en la que se apoya. Su finalidad es evitar que siendo la información proporcionada por el cuerpo de la noticia conjuntamente verdadera pueda ser el titular falso. La renuncia a un criterio lógico a este respecto deja abierta la puerta a titulares que en relación al cuerpo de la noticia sean inaceptables por tendenciosos, engañosos, interesados o sesgados ideológicamente. No obstante, nuestro criterio no excluye titulares triviales (vacuos), ni excluye titulares de hecho verdaderos aunque apoyados en información del cuerpo de la noticia que sea falsa, errónea, incompleta o irrelevante. De hecho, en virtud del mismo, será lógicamente aceptable todo titular que consista simplemente en una proposición tomada del cuerpo de la noticia elegida como título. Esto último haría a la información redundante pero no inaceptable desde el punto de vista lógico. En estos casos lo reprochable es una elaboración inadecuada de la información en el cuerpo de la noticia pero en relación al criterio factual o al periodístico de pertinencia de la información. El criterio propuesto es ciertamente exigente pero necesario. La aceptabilidad del titular no puede defenderse sobre la base de un criterio más débil como la probabilidad (inducción) o la plausibilidad (verosimilitud), pues no se puede afirmar como titular lo que únicamente es probable o plausible en relación a la información incluida en el cuerpo de la noticia. La titulares no deberían ser especulativos.

La idea de implicación analítica entre proposiciones que subyace al criterio propuesto parece casar perfectamente con las macrorreglas de derivación de titulares a partir de las noticias que defiende van Dijk en la aplicación de su análisis del discurso a los textos de las noticias. Ahora bien, nuestro criterio pretende ser además normativo y puede servir para la denuncia fundada de los frecuentes abusos en que se incurre en la derivación de los titulares periodísticos en la prensa ordinaria.

Una familia relativamente amplia de titulares que quedan clasificados claramente como inaceptables corresponden a afirmaciones categóricas que renuncian a calificar y relativizar debidamente la información proporcionada por el cuerpo de la noticia correspondiente. En estos casos la información suprimida para derivar el titular es relevante y condiciona o relativiza la aceptabilidad de la afirmación propuesta como titular. Son titulares obtenidos de manera análoga a como se extraen las conclusiones en argumentos en los que se incurre en falacias como la de generalización injustificada o precipitada, supresión de evidencia pertinente o disponible, *Secundum Quid* o *de dicto simpliciter*.

Agradecimientos

Esta contribución se sitúa en el contexto de un trabajo más ambicioso sobre argumentación en prensa y, más específicamente, sobre los sesgos y falacias en la información periodística basada en encuestas y estadísticas (Ref. Proyecto FFI 2010-20118. Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España).

REFERENCIAS

- Bentham, J. (1990). *Falacias Políticas*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Hamblin, C. L. (1970). *Fallacies*. Newport News: Vale Press.
- Migura, F. (2014). "Sesgos y falacias en la información periodística basada en encuestas y estadísticas". En: Carrascal, B, (ed.) *Argumentación y prensa*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 77-112.
- Van Dijk, T. (1977). *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London and New York: Longman.
- (1980a). *Macrostructures in Discourse: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- (1980b). "The semantics and pragmatics of functional coherence in discourse". In: A. Ferrara, (Ed.) *Speech act theory: Ten years later*. Milano: Special issue of *Versus*, 26/27.
- (1983). "Discourse analysis: Its development and application to the structures of news". *Journal of Communication* 33/2, 20-43.
- (1985a). "Structures of news in the press". In: van Dijk, (Ed.) (1985). *Discourse and Communication*. Berlin: De Gruyter, pp. 69-93.
- (1985b). "Introduction: Discourse analysis in (mass) communication research." In: van Dijk, (Ed.) *Discourse and Communication*, 69-93.
- (1985c). "Introduction: Discourse analysis as a new cross-discipline." In: van Dijk, (Ed.) *Handbook of Discourse Analysis (C3) Vol. 1: Disciplines of discourse*. London: Academic Press, pp. 1-10.
- (1986). "News schemata." In: S. Greenbaum & Cooper, (Eds.) *Studying Writing. Linguistic approaches*. Beverly Hills, CA: Sage, pp. 155- 186.
- (1988a). *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (Hay traducción al castellano: *La noticia como discurso*. Paidós. Barcelona, 1990)
- (1988b). *News Analysis*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- (1991). "The interdisciplinary study of news as discourse." In: K. Bruhn-Jensen & N. Jankowski (Eds.), *Handbook of Qualitative Methods in Mass Communication Research*. London: Routledge, pp.108-120.
- Walton, D. (1989). *Informal Logic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1999). "Rethinking the Fallacy of Hasty Generalization." *Argumentation* 13: 161-182.
- (2007). *Media Argumentation: Dialectic, Persuasion and Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. & Gordon, F. (2009). "Jumping to a Conclusion: Fallacies and Standard of Proof." *Informal Logic* 29: 215-243.

SOBRE EL AUTOR

Fernando Migura Zanguitu: Profesor titular de Lógica y Filosofía del Lenguaje en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea en San Sebastián.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

