



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
**Información y
Comunicación**

**Sistematización de experiencias:
una práctica reflexiva y transformadora en comunicación
educativa y comunitaria**

**Trabajo Final de Grado para optar al título Licenciado/a en Comunicación
correspondiente al plan de estudios 2012.**

Autores

Carolina Gandolfo Fein 4.785.675-3

Franco Pistarini Oliari 4.998.679-0

Tutor

Prof. Alberto Blanco Llerena

Montevideo, 2025



HOJA DE APROBACIÓN

El Tribunal docente, integrado por los abajo firmantes, aprueba el trabajo final de grado:

Título: Sistematización de experiencias: una práctica reflexiva y transformadora en comunicación educativa y comunitaria.

Estudiante/s:

Carolina Gandolfo Fein

Franco Pistarini Oliari

Carrera: Licenciatura en Comunicación

Calificación:

Tribunal:

Prof. Alberto Blanco Llerena

Prof. Lucía Olivari Condenanza

Prof. Sabrina Martínez Rodríguez

Fecha:

RESUMEN

Este Trabajo Final de Grado de tipo monográfico se centra en el análisis de las autoevaluaciones de estudiantes en el marco de la unidad curricular Educación para los Medios, perteneciente a la orientación Comunicación Educativa y Comunitaria de la LicCom-UdelaR. Tiene como finalidad sistematizar los relatos para identificar los aprendizajes construidos a lo largo de la unidad curricular y de las intervenciones realizadas en distintos centros juveniles. Para ello se pone énfasis en dimensiones del aprendizaje que son claves en el proceso formativo, como los conocimientos conceptuales, metodológicos, técnicos, profesionales y éticos, así como en el rol del comunicador como facilitador del aprendizaje en contextos educativos y comunitarios.

PALABRAS CLAVE

Sistematización, experiencias, construcción de conocimiento, comunicación educativa y comunitaria.

CONTENIDO

1. CONTEXTO Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO FINAL DE GRADO	p. 7
2. HUELLAS, CAMINOS Y APRENDIZAJES PREVIOS	p. 10
3. EL SENTIDO DE SISTEMATIZAR: RELEVANCIA Y APORTES DE ESTA EXPERIENCIA	p. 16
4. PROPÓSITOS QUE ORIENTARON LA SISTEMATIZACIÓN	
4.1 PROPÓSITO PRINCIPAL	p. 20
4.2 METAS Y HORIZONTES	p. 20
5. VOCES, CONCEPTOS Y CORRIENTES QUE ACOMPAÑAN	p. 21
5.1 COMUNICACIÓN Y NARRATIVAS	p. 21
5.2 EDUCACIÓN	p. 24
5.3 APRENDIZAJE	p. 27
5.4 DIÁLOGO ENTRE COMUNICACIÓN, NARRATIVAS, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE	p. 31
5.5 SISTEMATIZACIÓN	p. 33
6. EL ANDAR METODOLÓGICO: PASOS Y HERRAMIENTAS DE LA SISTEMATIZACIÓN	p. 36
7. LA EXPERIENCIA EN PROCESO: NARRATIVAS, ANÁLISIS Y APRENDIZAJES CONSTRUIDOS	
7.1 LAS DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE	p. 39
7.1.1 CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES	p. 39
7.1.2 CONOCIMIENTOS METODOLÓGICOS	p. 43
7.1.3 CONOCIMIENTOS TÉCNICOS	p. 47
7.1.4 CONOCIMIENTOS PROFESIONALES	p. 50
7.1.5 CONOCIMIENTOS ÉTICOS	p. 53
7.2 FACILITADORES DEL APRENDIZAJE Y EXPERIENCIAS	p. 57

8. LO APRENDIDO EN EL ANDAR: REFLEXIONES FINALES	p. 60
9. BIBLIOGRAFÍA	p. 64
10. ANEXOS	p. 67
10.1 PROGRAMA DE LA UNIDAD CURRICULAR	
“EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS”	p. 67
10.2 GUÍA DE EVALUACIÓN PARA LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE	
“EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS”	p. 73

“LA EDUCACIÓN ES PRAXIS, REFLEXIÓN Y ACCIÓN DEL HOMBRE SOBRE EL
MUNDO PARA TRANSFORMARLO.”

PAULO FREIRE

1. CONTEXTO Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO FINAL DE GRADO

¿Cómo la sistematización de experiencias de aprendizaje en un espacio de enseñanza curricular, puede potenciar la formación de profesionales universitarios en el área de la comunicación educativa y comunitaria?

Este Trabajo Final de Grado (TFG) de tipo monográfico tiene como propósito construir conocimientos en comunicación educativa y comunitaria a partir de la sistematización de experiencias de estudiantes de la unidad curricular Educación para los Medios correspondiente a la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación. Asimismo intenta explorar cómo espacios de formación y práctica preprofesional en educación superior, enfrentan desafíos constantes para adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades cambiantes de la sociedad, de los propios estudiantes y de la formación universitaria en comunicación, dada su importancia en las sociedades contemporáneas. Es en este contexto que la sistematización de experiencias aparece como una herramienta metodológica valiosa para reflexionar sobre las prácticas educativas y generar conocimiento a partir de ellas, permitiendo no sólo documentar las experiencias, sino también analizarlas y resignificarlas.

En el ámbito de la Licenciatura en Comunicación, la unidad curricular Educación para los Medios es un espacio clave para la formación de futuros Licenciados en Comunicación en contextos educativos y comunitarios, por lo que se entiende que realizar una sistematización de las experiencias educativas de los estudiantes favorece a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en estos espacios de formación profesional.

A continuación se presenta un recorrido-síntesis de los contenidos de los distintos apartados del trabajo. En el capítulo “Huellas, caminos y aprendizajes previos” se presenta el contexto académico que sustenta el TFG. Se inicia describiendo la estructura general de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Información y Comunicación (FIC, Udelar), se expone la malla curricular y las orientaciones propuestas como trayectorias estudiantiles y de egreso, entre ellas la de Comunicación Educativa y Comunitaria, cuyo perfil curricular entiende a la comunicación como una construcción social de vínculos y sentidos, orientada a

desarrollar experiencias educativas y comunitarias con los estudiantes de la carrera, que busquen transformar los procesos de comunicación en lo social.

A continuación, el trabajo se centra en la unidad curricular Educación para los Medios y se explica su encuadre dentro del plan de estudios, así como también las dimensiones de su programa en la formación de los estudiantes, se realiza una revisión de los objetivos formativos y las instancias de evaluación, con especial énfasis en las autoevaluaciones de los estudiantes, que son la base que estructura este trabajo desde la sistematización.

“El sentido de sistematizar: relevancia y aportes de esta experiencia” busca justificar la importancia de la sistematización, en este caso de las autoevaluaciones de los estudiantes, y dar visibilidad a las distintas experiencias de práctica desarrolladas. Esto permite una comprensión profunda de los procesos de aprendizaje abordados y qué pueden aportar a la mejora continua de la formación académica, a la construcción de conocimiento colectivo y a la consolidación de una práctica comunicacional crítica y transformadora, fortaleciendo su identidad y sus propósitos.

En el capítulo “Propósitos que orientaron la sistematización” se expone el objetivo principal del TFG y los objetivos específicos que articulan el propósito principal con la implementación práctica del trabajo y su estrategia metodológica.

A continuación, el capítulo “Voces, conceptos y corrientes que acompañan”, aborda la construcción conceptual necesaria para el sustento del trabajo, en el que se describen y presentan algunas nociones y conceptos centrales: comunicación y narrativas, educación, aprendizaje y sistematización. La comunicación y las narrativas son entendidas como herramientas para la construcción de sentido en los procesos sociales, y la educación, desde una perspectiva comunitaria, está centrada en los procesos pedagógicos que se dan en los distintos escenarios. Desde estos enfoques constructivistas, el aprendizaje se conceptualiza como un proceso que se da a través del diálogo con otros y con la cultura, situando a los educandos como protagonistas de sus aprendizajes. Todos estos conceptos se entrelazan para mostrar cómo se articulan los distintos conocimientos construidos en las narrativas de los estudiantes, evidenciando sus procesos formativos en las prácticas. Por último, se presentan los fundamentos de la sistematización de experiencias como estrategia metodológica que permite ordenar, analizar e interpretar las narrativas y los procesos educativos desarrollados.

Para abordar el trabajo, como se señalaba anteriormente, se optó por realizar una sistematización de experiencias como estrategia metodológica. Es por eso que el capítulo “El andar metodológico: pasos y herramientas de la sistematización” se detalla cómo fue el camino recorrido para lograr la sistematización, a través de la recopilación y análisis interpretativo de las autoevaluaciones relevadas. Asimismo, se exponen las cinco dimensiones fundamentales que atraviesan el trabajo, como ejes que articulan las conceptualizaciones de base con las autoevaluaciones sistematizadas de los estudiantes según sus experiencias recopiladas durante las prácticas realizadas en las organizaciones juveniles. Las dimensiones planteadas para el análisis de los aprendizajes y que se ponen en diálogo con las evaluaciones son: conocimientos conceptuales, conocimientos metodológicos, conocimientos técnicos, conocimientos profesionales y conocimientos éticos, y se desarrollan en el capítulo: “La experiencia en proceso: narrativa, análisis y aprendizajes construidos”. En este capítulo se presentan además los facilitadores del aprendizaje y algunas experiencias que detallan las diferentes maneras en que los estudiantes se reconocen como comunicadores profesionales y el aporte de herramientas centrales para ejercer en sus prácticas educativas y comunitarias, luego de su pasaje por la unidad curricular Educación para los Medios.

Por último en el capítulo “Lo aprendido en el andar: reflexiones finales”, se intenta desarrollar un análisis crítico de algunos de los aprendizajes construidos por los estudiantes en relación con los contenidos propuestos de manera explícita en el programa de la unidad curricular correspondiente, así como los saberes que están contemplados en el programa pero que no se vieron reflejados en los relatos y narrativas de las autoevaluaciones de los estudiantes. Asimismo se ponen en evidencia algunos aprendizajes significativos que emergieron de la experiencia formativa, pero que no estaban previstos originalmente en la planificación docente, aunque aparecen de forma implícita en la propuesta curricular. Se reflexiona también sobre la posible relevancia de llevar adelante este tipo de trabajos en otras unidades curriculares de la FIC, así como también de dar seguimiento y evaluar el impacto de los distintos aprendizajes en los egresados y profesionales en ejercicio, con el fin de generar insumos valiosos para la mejora continua de las prácticas docentes y de los planes de estudio.

2. HUELLAS, CAMINOS Y APRENDIZAJES PREVIOS

El presente Trabajo Final de Grado (TFG) se enmarca en la Licenciatura en Comunicación, perteneciente a la Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República (Udelar). El TFG consiste en una sistematización de los aprendizajes construidos por los estudiantes que cursaron la unidad curricular¹ Educación para los Medios (4to. semestre, Ciclo de Profundización), correspondiente a la orientación curricular² Comunicación Educativa y Comunitaria de la Licenciatura en Comunicación. La unidad curricular promueve el abordaje de la comunicación desde la construcción social de vínculos y sentidos, proceso en el que se conjuga el espacio público y la ciudadanía para la construcción de conocimientos, aprendizajes y experiencias. La sistematización surge a partir de los informes finales presentados por los estudiantes como requisito para aprobar el curso, los que incluían como parte de las consignas del trabajo final del semestre, una autoevaluación individual de sus procesos de aprendizaje en el curso y en la práctica.

En este apartado se presentan elementos generales de la Licenciatura en Comunicación, de la orientación curricular Comunicación Educativa y Comunitaria, y de la unidad curricular Educación para los Medios. La Licenciatura en Comunicación propone un estudio integral de la comunicación que abarca diversos medios, tecnologías y lenguajes, brindando herramientas de análisis, creación y expresión comunicacional. Los egresados adquieren competencias para analizar, planificar e intervenir en procesos comunicacionales a través de una formación teórica y metodológica.

Dentro de los objetivos que plantea el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Comunicación en relación a la orientación curricular Educativa y Comunitaria, es interesante destacar los siguientes: “Abordar los distintos enfoques teóricos de la comunicación permitiendo al estudiante trabajar, de forma crítica y reflexiva, sobre los procesos comunicacionales”; “Abarcar integralmente las dimensiones teóricas y metodológicas de los

¹ “Es la forma genérica para nombrar asignaturas, seminarios, talleres, prácticas preprofesionales y proyectos de extensión o investigación.” (LicCom - FIC. 2021).

² “Las orientaciones son itinerarios conformados por unidades curriculares que guían al estudiante en el recorrido por la carrera de acuerdo a sus preferencias profesionales y académicas.” (LicCom - FIC. 2021).

estudios en comunicación”; “Fomentar la creación de conocimiento en el campo de la comunicación, pertinente y de calidad, garantizando su más amplia divulgación y libre acceso”; “Desarrollar las capacidades necesarias para el diagnóstico, planificación, elaboración, intervención e innovación en procesos comunicacionales complejos”; “Ofrecer una formación que abarque los diferentes lenguajes, medios y tecnologías de la comunicación, potenciando al máximo las capacidades creativas y expresivas”; “Brindar una formación que propenda a la integralidad de funciones de enseñanza, investigación y extensión en sus dispositivos didácticos y pedagógicos”; “Contribuir con las capacidades y destrezas para el desarrollo del trabajo de equipo como una competencia básica para el ejercicio profesional”; “Promover el compromiso activo de cada estudiante y su conjunto respecto a los permanentes desafíos sociales, con especial atención en los sectores más postergados”.

Asimismo, el perfil de egreso de la Licenciatura en Comunicación tiene varios objetivos que dialogan con las propuesta de la orientación Educativa y Comunitaria, de los que resulta relevante hacer hincapié en los siguientes: “Realizar un análisis crítico y propositivo del fenómeno comunicacional”; “Favorecer y potenciar los distintos procesos comunicacionales de sujetos singulares y colectivos”; “Elaborar y gestionar proyectos de comunicación”; “Analizar, diseñar, implementar y coordinar los procesos de comunicación de instituciones públicas y privadas a nivel interno y externo”; “Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación e innovación en el campo de la comunicación”; “Contribuir con los más diversos actores sociales en el análisis, diseño, implementación, y promoción de políticas públicas de comunicación”; “Formar parte de equipos interdisciplinarios y promover su integración”.

Si miramos la estructura académica de la carrera, es importante subrayar que la Licenciatura se organiza en tres ciclos de formación: Inicial, Profundización y Graduación. El Ciclo Inicial abarca los dos primeros semestres de la carrera, período en el que se ofrece una perspectiva general de la licenciatura y una introducción a temas teóricos vinculados a la comunicación. El ciclo de Profundización, con una duración de tres semestres, promueve el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico respecto a la comunicación como objeto de estudio. Durante este ciclo los estudiantes comienzan a situar su aprendizaje sobre los fenómenos comunicacionales, construyendo conocimientos a partir de la interacción y la experiencia, al diagnosticar, analizar e intervenir en diversos procesos comunicacionales. Por último, el ciclo

de Graduación también se configura en tres semestres y tiene como propósito consolidar los conocimientos adquiridos previamente, integrándolos en prácticas profesionales, proyectos e intervenciones sociales.

La malla curricular vigente fue actualizada en el año 2018 y contempla siete orientaciones curriculares: Audiovisual; Investigación y Análisis de la Comunicación; Multimedia y Tecnologías Digitales; Organizacional; Periodismo; Publicidad y Comunicación Educativa y Comunitaria. Los tres ciclos mencionados incluyen unidades curriculares correspondientes a los siguientes módulos:³ Lenguajes y Medios, Teoría y Análisis de la Comunicación, Sociedad, Cultura y Políticas de la Comunicación, por último, Metodología y Profesional-Integral. Las unidades curriculares se dividen en obligatorias y opcionales, estas últimas se subdividen en optativas y electivas⁴. Cada unidad curricular otorga distinto número de créditos, y cada crédito equivale a 15 horas de trabajo académico.

Para egresar es necesario realizar un Trabajo Final de Grado que da cuenta del proceso de aprendizaje de los ocho semestres de la formación académica. Además es requisito participar en una actividad de investigación, otra de extensión y una práctica preprofesional, acumular 360 créditos, cursar una unidad curricular electiva y aprobar un curso de lengua extranjera.

La unidad curricular elegida para la realización de este Trabajo Final de Grado es Educación para los Medios. Se trata de un curso optativo correspondiente al Ciclo de Profundización, que otorga 9 créditos que pueden ser asignados a los módulos Profesional-Integral o Lenguajes y Medios, y forma parte de las actividades de extensión universitaria que se les acreditan a los estudiantes que la aprueban. El curso se estructura bajo la modalidad de taller, donde el trabajo se organiza en módulos temáticos que promueven la participación activa y el involucramiento de los estudiantes en un proceso colaborativo. Con esta dinámica como estrategia pedagógico-didáctica, los estudiantes se dividen en grupos y desarrollan propuestas en conjunto con organizaciones sociales y/o educativas. Asimismo en las clases dictadas a lo largo del curso, se exponen los avances de cada grupo, fomentando de esta manera el

³ “Se entiende por módulo al conjunto de conocimientos que por su afinidad conceptual, teórica o metodológica, conforman una porción claramente identificable de los contenidos del Plan de Estudios.” (LicCom - FIC. 2021)

⁴ “Las opcionales son optativas si se cursan dentro de la licenciatura y electivas si se realizan en otras carreras universitarias.” (LicCom - FIC. 2021)

intercambio entre pares mediante instancias de devolución y aprendizaje colectivo. El curso promueve el desarrollo del pensamiento analítico y crítico respecto a la comunicación, mediante el trabajo con actores sociales que no forman parte del ámbito universitario. Su objetivo principal es observar la relación entre la intervención, producción de contenidos y la perspectiva de la comunicación educativa y comunitaria en el marco de la temática “Adolescentes y jóvenes en la construcción de lo público”. Al mismo tiempo, busca visibilizar los aportes que estas experiencias brindan a la formación en comunicación. De acuerdo con el programa de la unidad curricular⁵, la participación activa de los estudiantes es central, ya que posibilita el intercambio, así como la construcción colectiva de vínculos y sentidos. Como parte esencial para su aprobación, los estudiantes deben elaborar informes finales en los que analizan lo realizado y lo emergente, durante la intervención en las organizaciones sociales y/o educativas de adolescentes y jóvenes en las que participaron. Cada uno de los informes tiene que presentar un apartado de autoevaluaciones grupales e individuales⁶, orientadas a reflexionar sobre la experiencia vivida y el conocimiento construido fuera del aula. Una autoevaluación es un proceso de reflexión crítica sobre una experiencia propia, en la que el estudiante evalúa sus aprendizajes, desempeño y participación, y es relevante para reconocer sus logros y desafíos, así como proponer mejoras en el desarrollo de futuras prácticas. A su vez, es información valiosa para el equipo docente, porque permite conocer la percepción del estudiante y los procesos de aprendizaje desarrollados mediante sus propias valoraciones.

La propuesta pedagógica-didáctica de la unidad curricular se estructura en tres módulos. El primero introduce los fundamentos de la Educación para los Medios, sus alcances y principales corrientes, profundizando en el método de la lectura crítica, en sus bases teóricas y metodológicas. Se abordan además temáticas vinculadas a la comunicación en la vida cotidiana, la construcción de relatos, la elaboración de mensajes y su relación con los estereotipos y necesidades humanas, así como el análisis de cuentos infantiles en términos de sus características, estructuras y vigencia como relatos sociales.

⁵ Ver anexo: Programa de la unidad curricular “Educación para los medios” p. 67.

⁶ Las autoevaluaciones individuales que se utilizaron para la realización de este TFG fueron elaboradas entre los años 2017 y 2022, con excepción de los años 2020 y 2021 por causa de la pandemia por Covid 19.

El segundo módulo se centra en el marco de indagación e intervención, abordando las representaciones sociales y la construcción de los sentidos en adolescentes y jóvenes. Se introducen conceptos como medios, mediaciones y recepción activa, junto con herramientas metodológicas para su análisis. Se estudian para ello relatos dramáticos e informativos y se reflexiona sobre el contexto actual atravesado por las múltiples pantallas y plataformas digitales que configuran y reconfiguran sentidos colectivos en torno a lo social, lo cultural y lo mediático.

Finalmente el tercer módulo está destinado a la presentación de los avances de los trabajos realizados por los estudiantes, espacio que funciona como instancia de evaluación, socialización y cierre del proceso de formación.

La unidad curricular Educación para los Medios se inscribe en un enfoque pedagógico que prioriza la participación activa de diferentes actores involucrados en el proceso educativo. Es en esta línea donde dialoga de forma central con la perspectiva de la comunicación educativa y comunitaria, que busca construir vínculos y sentidos entre los actores que participan en diferentes procesos educativos y comunitarios. Según Uranga (2020) la comunicación implica intercambio y vínculo entre actores: toda definición que se proponga sobre la comunicación parte necesariamente de una dimensión relacional y dialógica. Desde esta mirada, la comunicación remite directamente al ámbito social, a los escenarios donde se generan vínculos entre sujetos y se estructuran formas de convivencia, por lo tanto para esta concepción, el diálogo es la base social sobre la que se construyen las relaciones humanas. Kaplún (2022) sostiene que la comunicación educativa y comunitaria es una práctica social y que “su aporte específico es educomunicacional: tiene que ver con la construcción de sentidos y el relacionamiento entre las personas y con las posibilidades de aprendizaje y cambio social” (p. 322). Siguiendo con Uranga (2020), entender a la comunicación como interacción social implica un proceso de construcción de “claves de lectura comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos en el marco de una sociedad y de una cultura” (p. 27), es decir, todos los actores están atravesados por significados que modelan formas de comprender el mundo y a uno mismo, así como formas de interpretar la realidad en un contexto, dentro de determinada sociedad y cultura.

Al igual que la unidad curricular Educación para los medios, el Seminario Taller de Comunicación Educativa y Comunitaria de la LicCom como eje central de la orientación, se enmarca en una propuesta metodológica que integra teoría y práctica, se buscan acuerdos con

instituciones tanto educativas como comunitarias para que los estudiantes participen y desarrollen colectivamente diagnósticos comunicacionales, a partir de identificar problemáticas o necesidades en una determinada institución. Es importante mencionar que el equipo docente del área de Comunicación Educativa y Comunitaria, hace explícita en este caso la propuesta pedagógica, al destacar que el Seminario Taller:

“Es el eje a partir del cual se articula el Área homónima, pensada como un sistema desde el cual promovemos y llevamos adelante abordajes integrales, buscando generar nuevas aproximaciones y modalidades de relacionamiento entre la universidad y la sociedad. ... Hemos trabajado en escenarios y espacios que generan ‘aprendizajes situados’, en los que comunidades y territorios no son solo datos, soporte, sino construcción colectiva en permanente transformación. Comunidades de aprendizaje donde todos y todas -desde diferentes lugares, roles, historias de vida- encontramos un *entre* que nos incluye, vínculos y sentidos que hacen a una comunicación y una sociedad de encuentros, de respeto, más justa y solidaria”. (Blanco et al., 2013, p. 71).

Los autores mencionan que esta rama de la comunicación busca diseñar escenarios y construir espacios de diálogo que permitan identificar y comprender problemáticas dentro de diferentes realidades, con el objetivo de desarrollar procesos, medios y mensajes orientados a la comunicación en instituciones educativas, comunidades y organizaciones sociales. El trabajo de campo en estas diversas realidades se plantea como una estrategia fundamental para generar respuestas significativas y promover reflexiones colectivas que contribuyan a transformar dichas realidades. Por su parte, la unidad curricular Educación para los Medios cumple con las mismas características que se describieron recientemente. Según Romano (2013) “el trayecto en el que se inscribe el Seminario Taller incluye asignaturas opcionales, con la misma propuesta metodológica y equipo docente, complementando el aporte conceptual y el espacio académico-profesional de la comunicación educativa y comunitaria” (p. 74). Es así que la metodología de supervisión docente y de participación estudiantil contempla distintas actividades: bitácoras que acompañan el aprendizaje de los estudiantes, composiciones escritas que incluyen evaluaciones grupales, autoevaluaciones y elaboración de materiales, con el acompañamiento continuo del equipo docente que guía el proceso, a través de la coordinación e integración entre los contenidos teóricos, el grupo de estudiantes y la interacción con diferentes actores de las instituciones involucradas.

3. EL SENTIDO DE SISTEMATIZAR: RELEVANCIA Y APORTES DE ESTA EXPERIENCIA

El Trabajo Final de Grado surge como necesidad de aportar a la construcción de conocimiento en el ámbito de la Comunicación Educativa y Comunitaria. Como estudiantes de la Universidad de la República implica también revisar el compromiso y reflexión sobre las prácticas sociales que desde lo universitario se realizan, lo que es indispensable para su continua transformación y mejora como institución pública de educación superior.

En la LicCom-FIC y especialmente en la orientación referida, entendemos que está fuertemente vinculado a las experiencias, el aprendizaje y la reflexión académica a través de la recuperación de las prácticas desarrolladas por los estudiantes. Con el caso de la asignatura Educación para los Medios como marco, el TFG se propone comprender, analizar y visibilizar los saberes generados colectivamente por los estudiantes en diálogo con los adolescentes, jóvenes y referentes de las organizaciones sociales. La construcción de conocimiento es importante no solo como reflexión y validación de experiencias, sino que fortalece el compromiso social de la Udelar, la comunidad académica y también como aporte a las organizaciones sociales con las que se trabaja en conjunto. Tal como menciona Carrillo (2004) “la sistematización tiene un interés pragmático: mejorar la propia práctica: generar ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o el proyecto sistematizado gane eficacia social y riqueza cultural” (p. 3). Asimismo, la realización de este TFG es una experiencia significativa que permite integrar, resignificar y devolver a la comunidad lo aprendido a lo largo de la Licenciatura. Se entiende al conocimiento entonces como una construcción colectiva y situada, que surge del intercambio entre distintos actores y contextos.

El TFG se propone analizar las experiencias de los estudiantes mediante una sistematización a través del rol asumido como comunicadores en organizaciones sociales y/o educativas vinculadas a adolescentes y jóvenes. Sistematizar estas vivencias es un aporte valioso dado que su enfoque central es la comunicación, la educación y la comunidad, y entendemos que contribuye a una mejor comprensión de los procesos que atraviesan quienes intervienen socialmente desde una perspectiva comunicacional, lo que favorece el aporte de nuevas herramientas para el rol del comunicador en estos contextos. Ordenar, comprender y

visibilizar estas experiencias permite reconocer su valor y continuar el aprendizaje a partir de ellas.

El TFG se realiza a partir de las autoevaluaciones con el relato de las experiencias de los estudiantes de las propuestas desarrolladas, que requirieron compromiso, planificación y organización. Los actores en cuestión (los grupos de estudiantes) debieron planificar instancias de encuentros con otros (los adolescentes y jóvenes) y por consiguiente elaborar una categorización de vivencias y construir, a posteriori, sentido desde y con ellas. En el marco del TFG se analizarán estos diferentes relatos de los estudiantes, ya que cada uno puede forjar significados distintos. Según Hleap (1999) las experiencias no son únicamente un relato de lo acontecido “sino una construcción colectiva donde un grupo de intérpretes aporta su propia visión de lo sucedido tal como cada uno lo vivió” (p. 3). Es de suma importancia para este estudio explicitar lo implícito de cada relato de los estudiantes, porque cada uno es un caso distinto, por lo novedoso de lo relatado o lo experimentado y la diversidad de pensamientos y opiniones es central en la propuesta metodológica. Sistematizar las prácticas de los estudiantes a partir de sus autoevaluaciones permite además dar voz a los actores involucrados en las experiencias estudiadas y de esta manera, tener una visión más inclusiva y participativa del proceso de aprendizaje, además de que puede contribuir a la construcción de teoría desde la práctica, al analizar y conceptualizar las experiencias sistematizadas.

Entendemos que analizar las experiencias de los estudiantes que se están formando en el campo profesional de la comunicación es central para comprender sus roles y ejercicios profesionales. El rol del comunicador en la sociedad no se debería definir solamente desde la transmisión de información y la elaboración de mensajes, sino desde entender que es un agente que interviene, interpreta y construye significados con y para las comunidades. Según Jara (2006) la sistematización de experiencias es una “modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción”, asimismo, “convertir la búsqueda de conocimiento en un proceso creador vinculado con una perspectiva de transformación social y personal” (pp. 12-13). Paralelamente Carrillo (2004) reflexiona sobre la responsabilidad y el compromiso que conlleva el proceso de sistematización y de sus resultados. El autor menciona que la sistematización es una

producción intencionada y colectiva de conocimiento en la que “es ineludible dar cuenta del camino recorrido y de los conocimientos generados” (p. 1).

En esta misma línea, es que se pretende organizar y dar sentido a las experiencias de los estudiantes para intentar comprenderlas, identificar, clasificar y analizar los diferentes conocimientos que emergen de los trabajos prácticos, así como también reconocer diferencias y similitudes en la fundamentación de lo acontecido en las organizaciones sociales y/o educativas visitadas. Hleap (1999) menciona que para comprender de manera compleja la experiencia de los participantes en un proceso educativo es fundamental realizar una sistematización, ya que “sistematizar es hacer legible la experiencia desde los distintos actores, de modo que se pueda comprender en su complejidad y potenciar aquellos aspectos que resulten relevantes para los participantes” (p. 5). Es por ello que se considera que la sistematización de experiencias se presenta como una herramienta fundamental para la mejora continua de las intervenciones sociales y educativas en comunicación.

Por último el TFG busca destacar la importancia del rol del comunicador en y para las comunidades en las que participa desde su ejercicio profesional. Aunque el universo del estudio y la unidad de análisis está centrado en los estudiantes de un único curso de la LicCom-FIC, sus experiencias son diversas, así como las orientaciones profesionales de las que provienen y comparten un mismo marco formativo de la carrera que tiene un único título: licenciada/o en comunicación. Por lo tanto lo que se propone es realizar una sistematización que permita comprender las vivencias de los estudiantes de comunicación en una práctica preprofesional, construir conocimiento desde ellas y devolverlo a la “comunidad” como un aporte significativo. Explorar los sentidos y aprendizajes que emergen de esas experiencias posibilita la reflexión y la generación de nuevos insumos sobre la práctica en observación, lo que estimamos que puede resultar valioso para los estudiantes, el cuerpo docente de la unidad curricular, de la orientación y de los otros espacios académicos de la facultad. Por eso la sistematización intenta documentar de manera minuciosa las actividades, procesos y resultados obtenidos durante el curso, brinda la oportunidad de analizar y reflexionar sobre lo acontecido, lo que incluye poder identificar aspectos que funcionaron adecuadamente y aquellos que requieren ajustes o mejoras.

En síntesis los objetivos que se plantean en este TFG son la entrada para generar conocimiento crítico sobre los procesos de formación en Educación para los Medios, curso

clave dentro de la orientación curricular Educativa y Comunitaria debido a que es una de las unidades curriculares que ofrece relaciones directas y prácticas de intervención con organizaciones sociales que no forman parte del ámbito académico universitario. Al analizar los relatos de las experiencias de cada uno de los estudiantes en sus autoevaluaciones, se busca no solo comprender cómo fueron sus aprendizajes, sino identificar cuáles fueron las herramientas que permitieron potenciar su formación y cuáles son aquellas que deben fortalecerse.

4. PROPÓSITOS QUE ORIENTARON LA SISTEMATIZACIÓN

4.1 PROPÓSITO PRINCIPAL

- Construir conocimientos sobre aprendizaje, comunicación y educación, a partir de la sistematización de los procesos de aprendizaje desarrollados en las prácticas de estudiantes que cursaron la unidad curricular Educación para los Medios de la orientación Comunicación Educativa y Comunitaria de la LicCom en el período comprendido entre 2017 y 2022⁷.

4.2 METAS Y HORIZONTES

- Comprender los procesos de aprendizaje a partir de la sistematización y análisis de las autoevaluaciones de los estudiantes de la unidad curricular Educación para los Medios.
- Identificar fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como también la potencialidad del desarrollo de la aplicación de los conceptos, metodologías y habilidades adquiridas durante el curso para sus prácticas preprofesionales.
- Profundizar en la comprensión de los aprendizajes conceptuales, metodológicos, técnicos, éticos y profesionales como dimensiones de los procesos educativos presentes en las autoevaluaciones de los estudiantes.

⁷ Con excepción de los años 2020 y 2021 que debido a la Pandemia del COVID, el curso, como casi todas las actividades universitarias en la LicCom-FIC, tuvo características especiales en sus propuestas educativas.

5. VOCES, CONCEPTOS Y CORRIENTES QUE ACOMPAÑAN

Dentro del marco teórico se plantean los principales conceptos que dan sustento al desarrollo del TFG. A partir del análisis de las autoevaluaciones de los estudiantes, se cree importante profundizar en las siguientes conceptualizaciones: comunicación y narrativas; educación; aprendizaje; sistematización. El desarrollo de estas nociones permite construir una base sólida para analizar y comprender las narraciones de los estudiantes, visibilizando los vínculos y los sentidos construidos a partir de sus experiencias en las prácticas desarrolladas en la unidad curricular.

5.1 COMUNICACIÓN Y NARRATIVAS

La comunicación y las narrativas son dos conceptos clave en la interpretación de los procesos para la construcción de conocimiento. Ambos tienen como base el intercambio, compartir experiencias y construir significados. La comunicación es el proceso en el que distintos actores interactúan entre sí a través de la transmisión y recepción de mensajes, por lo que es esencial en cualquier proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento. Para que el mensaje sea comprendido, los actores deben compartir el mismo código lingüístico. En la comunicación y el lenguaje intervienen reglas y convenciones que son compartidas por el emisor y el receptor, al mismo tiempo que el uso del lenguaje en los diversos contextos para que la comunicación sea efectiva. Las narrativas son relatos que comunican experiencias, opiniones y saberes. Narrar es una forma de organizar experiencias y dotarlas de sentido, no solo transmiten información, sino también emociones, valores y creencias. Desde la perspectiva de Rincón (2006), las narrativas son relatos a través de los que distintos actores interpretan y representan la realidad; mediante ellas se configuran sentidos, se transmiten valores y se construye cultura. De esta forma, analizar las narrativas de los estudiantes permite acceder a los sentidos que ellos mismos construyeron sobre su proceso de formación y a cómo estos se expresan desde su propia voz.

Desde el campo educativo y comunitario, la comunicación es la “articulación entre la formación de sujetos (objeto de la educación) y producción de sentidos (objeto de la comunicación)” (Huergo, 2002, p. 12). La construcción de sentido es la relación entre las personas, sujetos y organizaciones, y para que se de esta construcción, los actores intercambian relatos. En este marco, se concibe a la comunicación como construcción de

vínculos y sentidos entre individuos, que a partir de la interacción entre diferentes actores sociales surgen múltiples formas de encuentro, intercambio y construcción conjunta de la realidad. En esta misma línea, Olivari y Martínez (2019) destacan que el fenómeno comunicacional es la manera en que las comunidades configuran procesos, prácticas y vivencias. Como seres sociales, es esencial la interacción con otros en distintos ámbitos y formas. A partir de esos vínculos se construyen sentidos compartidos que inciden de manera directa en las relaciones que las personas establecen y mantienen con su entorno. Asimismo agregan que:

“Vínculos y sentidos son dos caras de una misma moneda. Para que exista comunicación debe existir un vínculo entre dos o más partes; partes que pueden ser personas, organizaciones, grupos. Ese vínculo puede ser fuerte o débil, constante o concreto, cara a cara o mediado. Lo que *se pone en común* son los sentidos, es decir, las ideas o significados contruidos en ese vínculo”. (Olivari y Martínez, 2019, p. 91).

En esta misma línea Kaplún (1998) presenta una definición pragmática de la comunicación: “la verdadera comunicación —dicen— no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos” (p. 64). Esta mirada cuestiona el modelo tradicional de comunicación unidireccional que predomina en los medios masivos de comunicación, ya que se limitan a la mera difusión de contenidos y no a la promoción de diálogos. En contraposición, la comunicación educativa y comunitaria propone un modelo participativo y horizontal, en la que los interlocutores co-construyen significados a partir del intercambio, la comunicación en este ámbito es una práctica que implica compartir sentidos, experiencias, perspectivas y no solamente transmitir información de manera lineal. Kaplún (1998) también destaca que esta corriente es de carácter democrático, basado en el dialogismo, que permite formar comunidad y cultura a través del intercambio entre sujetos participativos e igualitarios. Este enfoque pone en evidencia las relaciones de poder en los procesos comunicativos, interpelando la verticalidad desde la que se ejerce el control del discurso.

Asimismo, Rincón (2006) sostiene que la comunicación puede entenderse como una herramienta para la construcción de conocimiento, una forma de interpretar la realidad y un medio a través del cual se representan socialmente los significados. Esta propuesta se basa en

la idea de que no existen mensajes sin significado; todo acto comunicativo implica construcción de sentido, y por lo tanto, todo comunica. Además, el autor plantea que incluso antes de que un mensaje sea formulado, ya existen elementos preestablecidos en la narrativa del emisor. Factores como su posición social, su biografía, sus historias personales y otros aspectos contextuales se incorporan al acto comunicativo, configurando lo que él denomina la narrativa comunicacional del individuo.

Uranga (2020) expone que el campo de la comunicación “comprende integralmente los modos de ser y actuar del ser humano. Comunicamos con lo que decimos, pero también con nuestros gestos, con nuestras actitudes y, para subrayar, también con las opciones que hacemos cotidianamente” (p. 26). Esto implica reconocer que todo lo que forma parte de la vida cotidiana, incluso aquello que no se verbaliza, comunica. Cada mensaje emitido contiene elementos implícitos y explícitos de los sujetos que reflejan aspectos de su identidad. Las elecciones personales, como la forma de vestir, los vínculos que se establecen, o aquello que se decide callar, también constituyen actos comunicativos.

La comunicación no solo expresa, sino que moldea construcciones subjetivas, influye en las conductas y es parte constitutiva del ser humano. Cada relato compartido genera efectos en los otros, quienes responden a partir de su propia interpretación. En síntesis, toda interacción comunicativa transforma al sujeto. Siguiendo con esta línea, Uranga (2020) interpreta la comunicación como interacción social profundamente vinculada a la construcción colectiva de sentidos. El autor menciona que “mediante la comunicación se construye una trama de sentidos que involucra a todos los actores, sujetos individuales y colectivos, en un proceso de construcción también colectivo que va generando claves de lectura comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos en el marco de una sociedad y de una cultura” (p. 27).

Desde esta perspectiva, cobran relevancia las dimensiones de tiempo y espacio, todo acto de comunicación está contextualizado, se produce en escenarios específicos de condiciones históricas, sociales y culturales. Los actores que comunican lo hacen desde su realidad, atravesados por determinado contexto y experiencias que configuran su relato. De esta manera, sus discursos no emergen de forma neutral ni aislada, quienes comunican lo hacen influenciados por su entorno, cultura, costumbres, su posición social, así como también por códigos y estructuras simbólicas establecidas socialmente. Tal como menciona Hleap (1999)

el relato no es simplemente una sucesión de palabras, sino un conjunto de ellas con un sentido determinado por el emisor, cada parte del relato contribuye a construir significado. Las experiencias vividas son, por lo general, desorganizadas. Narrar es una forma de darle sentido y coherencia a estas experiencias y para ello necesitan de ciertas estructuras, deben ser coherentes, comprensibles y ordenadas. El autor señala que las narraciones son mediadoras entre el sujeto y el mundo. Por lo tanto, la comunicación no solo refleja el mundo, sino que lo construye y lo transforma.

5.2 EDUCACIÓN

Pensar en educación implica centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en diversos escenarios. Tal como afirma Pacheco Muñoz (s.f), es posible hacer una distinción entre educación formal y educación no formal. La primera se enmarca dentro de un sistema estructurado, ofrecido por instituciones educativas específicas y organizado en año lectivos, desde la escuela primaria hasta la universidad. En cambio, la educación no formal trasciende el ámbito institucional y ocurre en distintos escenarios no académicos. Siguiendo con esta idea Kaplún (2004) señala que, a partir del ejercicio reflexivo con los estudiantes, muchas de sus experiencias educativas más significativas ocurren fuera del aula, en espacios no formalmente destinados a la educación.

En el marco de la educación formal se pueden distinguir dos enfoques pedagógicos principales: la pedagogía tradicional centrada en el contenido, y la pedagogía que involucra el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los contenidos funcionan como mediadores para el desarrollo de los educandos y no como mera transmisión de conocimientos. Prieto y Gutierrez (1999) hacen una distinción entre los modelos pedagógicos que educan y los modelos temáticos que enseñan. Los autores definen a estos últimos como los esquemas tradicionales de educación, en los que el contenido es el actor principal, puesto que la educación es comprendida como el traspaso de información que los estudiantes deben reflejar mediante exámenes evaluatorios para demostrar sus conocimientos.

Siguiendo esta perspectiva, Kaplún (1998) distingue dos modelos de la educación: exógenos y endógenos. Los exógenos ponen foco en los contenidos y los efectos mientras que los endógenos se centran en el proceso de enseñanza. Prieto y Gutierrez (1999) afirman que el modelo temático de enseñanza no favorece el autoaprendizaje, coincidiendo con Kaplún

(1998), quien afirma que de esta manera “el educador deposita conocimientos en la mente del educando” (p. 21). El autor insiste en que este tipo de enseñanza transmite información sin generar un verdadero proceso de aprendizaje y transformación personal, el sujeto aprendiente no desarrolla la capacidad de cuestionamiento, no es capaz de integrar la información que recibe con su subjetividad, ya que no participa ni dialoga con su educador. Este tipo de enseñanza, unidireccional y centrada en el emisor, niega el rol del interlocutor: el educador transmite y el educando reproduce sin posibilidad de diálogo ni reflexión.

En contraste al modelo tradicional de educación, los tres autores destacan que los modelos pedagógicos que brindan importancia al proceso, buscan ofrecer los contenidos de forma que sea posible la “participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Prieto y Gutierrez, 1999, p.54) de los aprendientes y de esta manera promover el autoaprendizaje. Huergo (1995) hace referencia a la importancia de la comunicación dialógica en el proceso educativo como estrategia para promover la horizontalidad comunicativa en las instituciones. Kaplún (2003) menciona que cualquier material educativo propicia como mediador comunicacional (entre la información y los educandos) una experiencia en una situación de aprendizaje determinada y de esta forma, favorece el aprendizaje. En otras palabras, los contenidos son mediados por el docente o por otros educandos, quienes organizan la información para que sea significativa y comprensible para los propios estudiantes. El aprendizaje debe concebirse entonces desde la experiencia propia de cada aprendiente/aprendiz (autoaprendizaje) para favorecer el proceso educativo. Tal como dicen Prieto y Gutierrez (1999) “los textos son iluminados desde la experiencia de la gente y, en este sentido, todo proceso es de construcción del texto y no de simple aceptación.” (p. 72).

El origen del modelo que Kaplún (2003) denomina “endógeno”, es anclado en América Latina bajo los pensamientos de Paulo Freire, quien en conjunto con otros educadores desarrollaron la “pedagogía del oprimido” entendida como “una educación para la democracia y un instrumento para la transformación de la sociedad” (Kaplún, 1998, p. 49). Este paradigma que plantea Freire instala la concepción de un educador-educando y un educando-educador, un modelo educativo autogestionario que busca la participación activa de las personas a partir del análisis, la reflexión y la construcción colectiva de conocimiento.

De acuerdo con esas nociones e ideales, Kaplún (1998) contrasta la comunicación dominadora de la comunicación democrática, siendo esta última la que permite el intercambio comunitario.

Figura 1. *Diferencia entre la comunicación dominadora y la comunicación democrática.*

COMUNICACIÓN DOMINADORA	COMUNICACIÓN DEMOCRÁTICA
Monólogo	Diálogo
Poder	Comunidad
Vertical	Horizontal
Unidireccional	De doble vía
Monopolizada	Participativa
Concentrada en minorías	Al servicio de las mayorías

Nota. Adaptado de Una pedagogía de la comunicación (p. 63) por Mario Kaplún (1998).

El autor sostiene que la comunicación educa si los mensajes logran interpelar al destinatario, lo que implica no solo ser recibidos, sino también movilizar, provocar reflexión y generar diálogo. Asimismo, subraya la importancia de la autogestión de los estudiantes en el proceso educativo, destacando la importancia de aprender a aprender más allá de la mera incorporación de los contenidos. Sitúa al educando como protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje, capaz de apropiarse del conocimiento, internalizar y reelaborar desde su propia experiencia. El modelo endógeno de educación que se plantea se percibe como un proceso continuo, comunitario y a lo largo de toda la vida.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo es una práctica en la que el sujeto se construye y se transforma a partir del encuentro con otros saberes. Huergo (1995) introduce la noción del “sujeto de educación activo” entendiendo por “práctica” al proceso por el que una persona se apropia e internaliza el conocimiento. Estas prácticas están atravesadas por el hacer y pensar cotidianos, tanto desde una dimensión subjetiva como desde la experiencia compartida con otros, que se articula según el autor, a través de tres dimensiones fundamentales que

construyen sentido: la institucionalidad, la gramaticalidad cultural y la subjetividad individual. La institucionalidad adquiere relevancia por estructurar y ordenar las experiencias educativas, otorgándoles coherencia y contribuyendo a su significación. La gramaticalidad hace referencia al intercambio social y cultural compartido por quienes integran una comunidad. Por último la subjetividad se compone por experiencias personales, mediadas por el lenguaje que configuran una perspectiva única y significativa del mundo. Kaplún (1998) refuerza esta idea al afirmar que “se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha.” (p. 51). En este sentido propone junto a Freire una “educación liberadora” basada en el diálogo entre interlocutores, que mediante la reflexión crítica posibilita la transformación de la realidad.

5.3 APRENDIZAJE

El aprendizaje es un proceso fundamental que hace posible el desarrollo del sistema nervioso; está estrechamente vinculado a la memoria y a la experiencia (Rebollo, 2004). Desde la perspectiva constructivista, autores como Vygotski (1979) coinciden en que el proceso de aprendizaje se construye a través de interacciones sociales: se aprende de los otros y también con los otros, lo que se conoce como la concepción socio-interaccionista del aprendizaje. En esta misma línea, Bruner (1983) establece que el sujeto es activo en su proceso de aprendizaje y no un mero receptor pasivo. A través del diálogo con otros y con la cultura, el sujeto configura su comprensión del mundo. Para el autor, aprender significa participar en una actividad colectiva, en la que la interacción cumple un rol fundamental en la internalización del conocimiento. Siguiendo esta perspectiva Dehaene (2021), reafirma esta dimensión social del aprendizaje: el conocimiento crece a medida que el sujeto interactúa con su entorno. Cuánto más amplias son las redes de intercambio, más significativo y profundo es el saber que se construye. Además, el autor señala que “aprender consiste en transformar la información que recibimos en un conjunto de conocimientos útiles y exportables” (p. 37), lo que destaca la capacidad de los sujetos para resignificar la información y adaptarla a diferentes contextos.

Dentro de este marco, Jara (2005) propone que no hay una mera transferencia de conocimientos, sino que los aprendizajes se generan a partir de procesos activos del sujeto. Rosas et al. (2008) señalan que “el sujeto es un ‘constructor’ activo de sus estructuras de conocimiento” (pp. 8-9). Kaplún (1995) añade que, para que el educando aprenda, éste debe

valerse de la experiencia y de la práctica, retomando el concepto de “internalización” del aprendizaje propuesto por Vygotski, para explicar que la apropiación del conocimiento ocurre cuando el sujeto logra aplicar ese saber en diversos contextos sociales y culturales. En este sentido, Kaplún (1995) afirma que, para construir conocimiento, el sujeto debe asimilar y resignificar esos aprendizajes dotándolos de subjetividad: “‘El sujeto educando -advierde Piaget- no copia: transforma’; construye algo propio y personal con los datos de la realidad que le son entregados.” (1995, p. 28), dicho de otro modo, el educando es el verdadero protagonista de sus aprendizajes.

Desde la perspectiva de Coll (2010), el aprendizaje se desarrolla en marcos sociales y culturales, distinguiendo dos tipos: implícito o incidental y voluntario o intencional. El primero se da en diversos entornos, sin que el sujeto sea consciente de estar adquiriendo conocimiento y ocurre sin intención explícita. En cambio, el aprendizaje voluntario implica mayor complejidad y conciencia, tiene lugar en instituciones educativas donde hay agentes que aprenden y otros que enseñan, todos ellos conscientes del carácter formativo del espacio compartido. Para el autor, sin experiencia no hay aprendizaje y sostiene que:

“Desde el punto de vista psicológico, el fenómeno del aprendizaje remite en primera instancia a un tipo de cambios que se producen en las personas como resultado de las experiencias que vivimos, en las que participamos y en las que nos involucramos de una u otra manera” (2010, p. 4).

Además, agrega que para la adquisición y conservación de los aprendizajes, es indispensable la memoria sumada a otros procesos psicológicos. Continuando con este enfoque, Pozo et al. (2006) profundizan en la distinción entre representaciones implícitas y explícitas en el aprendizaje. Las primeras se vinculan con los aprendizajes implícitos, mientras que las segundas con los aprendizajes voluntarios señalados por Coll (2010). Estos autores hacen hincapié en el origen, naturaleza, función y cambios de estos aprendizajes. También destacan que una de las principales diferencias, está en que las representaciones implícitas se adquieren mediante la acción, son el resultado de experiencias personales, generalmente originadas en la educación no formal. Las explícitas, en cambio, tienen una finalidad epistémica, buscan otorgar significado al mundo y su origen se sitúa en el ámbito de la educación formal.

En la misma línea, los autores distinguen dos tipos de saberes: saber hacer y saber decir; el primero se corresponde con las representaciones implícitas y el segundo con las representaciones explícitas. Mientras que el saber hacer se construye a través de las prácticas y las vivencias, el saber decir se sustenta en el conocimiento teórico. A lo largo de su obra, los autores hacen énfasis en que saber decir no implica necesariamente saber hacer y viceversa.

Desde la perspectiva de Barato (2016), la noción de saber técnico alude a la dualidad entre teoría y práctica. El autor cuestiona esta concepción y pone en evidencia que bajo este esquema didáctico, se impone la idea de que la teoría debe preceder a la práctica y que sin la primera, la segunda es repetir acciones sin reflexión. Pozo et al. (2006) reafirman que:

“Se asume, de acuerdo con un modelo racionalista, que los saberes verbales, abstractos o formales son superiores a los saberes prácticos, concretos e informales, de forma que la palabra siempre guía la acción y que, por tanto, proporcionar conocimiento verbal o explícito es la mejor forma de aprender o cambiar las formas de actuar en el mundo” (p. 97).

Frente a la idea que privilegia el saber declarativo como base del conocimiento, Barato (2016) expone que el saber práctico no siempre requiere sustento teórico previo para ser ejecutado con eficacia. En una de sus obras, el autor exhibe experiencias en forma de narraciones que demuestran cómo la supuesta dicotomía entre teoría y práctica, no siempre se sostiene en el ámbito del aprendizaje. Barato (2005) menciona que el saber hacer puede existir independientemente del saber decir. Para ilustrarlo expone una experiencia personal de enseñanza en el Centro de Formación Profesional de la Fundación Estadual para el Bienestar del Menor, en la que durante un curso, propuso a los docentes a exponer sus respectivas especialidades:

“Quedé impresionado con la clase del señor Juan, un viejo trabajador (ya jubilado) de la industria automovilística que enseñaba mecánica de autos a los internos. La clase que preparó pretendía mostrar la técnica de reparación de un motor, cuyo desperfecto había sido previamente diagnosticado. Empezó la clase hablando sobre el desperfecto. Luego, afirmó que el proceso correcto de reparación era x y, de ahí en adelante, hizo una demostración silenciosa de cómo ejecutar el trabajo. Al finalizar la clase, le

pregunté por qué no había brindado una explicación de lo que estaba haciendo. Su contestación fue: ‘No necesito ni logro hablar sobre lo que hago; si alguien quiere aprender, basta que vea lo que estoy haciendo’. El señor Juan, obviamente, sabía mecánica de autos. Pero no conseguía verbalizar su saber. Para él, la reparación de motores consistía en una secuencia de acciones que nada tenía que ver con el discurso. La propia acción era su explicación” (2005, pp. 39 - 40).

Este relato evidencia que el conocimiento práctico puede expresarse mediante la acción, sin requerir necesariamente a la mediación verbal teórica. Es fundamental retomar a Kaplún (1995), quien establece algunas pautas trascendentales para asimilar y consolidar los aprendizajes. Estas son: la relación de los conocimientos adquiridos por los sujetos y los nuevos saberes; la capacidad de diferenciarlos; la competencia para articularlos de manera adecuada; la capacidad de transferirlos a diversas situaciones para generar nuevos aprendizajes. En relación con esta perspectiva, Kaplún (1995) categoriza tres modelos educativos: el modelo bancario, el modelo persuasivo y el modelo de los procesos. El primero, centrado exclusivamente en los contenidos, se caracteriza por una enseñanza en la que el docente transmite información y el estudiante actúa como receptor pasivo. El segundo, centrado en los efectos, pone énfasis en modificar ciertos comportamientos en el educando, con objetivos externos y preestablecidos. El tercer modelo, centrado en los procesos, se basa en la concepción activa del aprendizaje, donde el educando es protagonista activo de la construcción de saberes y en la transformación de su propia realidad. En este enfoque, el aprendizaje se da a través de la experiencia, la práctica y la reflexión crítica en distintos contextos sociales y culturales. Para el autor el proceso educativo no debe ser meramente una entrega de contenidos por parte del educador, sino que debe consistir en un espacio de intercambio significativo, donde los estudiantes puedan reflexionar, dialogar y reinterpretar lo aprendido. Tal como afirma Kaplún (1998) “educar no es transmitir información, sino generar situaciones de aprendizaje” (p. 31), es así que el autor sostiene que la apropiación del conocimiento ocurre cuando el sujeto logra internalizar los saberes y aplicarlos en diferentes contextos. La educación entonces, se convierte en una práctica transformadora que reconoce al sujeto como constructor de sentido.

Coll (2010) retoma los principios del constructivismo y se refiere al aprendizaje como una construcción activa de conocimiento. Sostiene que este proceso integra la experiencia vivida del sujeto con otros factores tales como conocimientos previos, habilidades, intereses y

motivaciones. En este sentido, el aprendizaje es una construcción que realiza el sujeto de forma individual, pero mediada con la interacción con otros y con la cultura. Coll (2010) menciona que:

“la visión constructivista del aprendizaje, sin lugar a dudas una de las que goza de mayor difusión y aceptación en la actualidad, se caracteriza por atribuir un papel decisivo a lo que el aprendiz aporta al acto de aprender, es decir, a las experiencias, conocimientos, habilidades, expectativas, intereses y motivaciones que trae consigo y que utiliza como plataforma y enganche para afrontar situaciones nuevas susceptibles de generar aprendizaje” (p. 5).

Jara (2005) enfatiza también la importancia de aprender de la experiencia, al señalar que la sistematización de vivencias permite extraer aprendizajes y generar nuevos conocimientos. Esta construcción de conocimientos requiere de una práctica concreta, su evaluación, seguimiento y posterior sistematización que permita reflexionar sobre ella.

5.4 DIÁLOGO ENTRE COMUNICACIÓN, NARRATIVAS, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

La articulación entre comunicación, aprendizaje y educación vista desde el enfoque de la Comunicación Educativa y Comunitaria, permite comprender que los procesos educativos no pueden reducirse a la simple transmisión de contenidos, sino que implican una construcción colectiva de sentido en la que el lenguaje, las narrativas y las experiencias personales desempeñan un papel central. En este entramado, la comunicación no es solo un medio para enseñar, sino un suceso que produce subjetividad, vinculación y transformación. Tal como lo demuestran las perspectivas de Kaplún M. (1998), Huergo (2002), Kaplún G. (2003) y Rincón (2011), el acto comunicativo tiene la capacidad de generar aprendizajes cuando se transforma en diálogo, intercambio horizontal y construcción compartida de conocimiento. Desde el enfoque de Kaplún (1995), aprender es indispensable del acto de comunicar, ya que como él plantea “cuando el sujeto educando logra expresar una idea de modo de que otros puedan comprenderla, es cuando él mismo la aprende y la comprende verdaderamente” (p. 50). Esta afirmación resume con claridad que no hay aprendizaje sin comunicación, y toda comunicación implica un ejercicio de sentido que configura un relato. Es por ello que la narrativa ocupa un lugar central en la construcción de conocimiento, ya que narrar una experiencia implica otorgarle forma y significado. Es por ello que “la construcción de

conocimiento y su comunicación no son dos etapas sucesivas en la que primero el sujeto lo adquiere y luego lo vierte sino dos actos simultáneos en interacción: se alcanza la clarificación de ese conocimiento al transmitirlo” (Kaplún, 1995, p.51).

Según Huergo (2002), la educación es un acto de comunicación en el que se configuran relaciones pedagógicas en la que se interpelan y reconocen los distintos actores que participan en él. Esta concepción se entrelaza directamente con las teorías constructivas del aprendizaje, que destacan el rol activo del sujeto en la apropiación del saber, el que se produce en contextos sociales y culturales específicos, a partir de experiencias propias de los sujetos, intereses y capacidades. La dimensión comunitaria del aprendizaje implica reconocer la diversidad de trayectorias, voces y conocimientos que circulan en los diferentes espacios. La educación concebida desde este paradigma va más allá de las aulas formales e incorpora espacios de participación social, proyectos barriales, organizaciones populares y experiencias territoriales como escenarios legítimos de formación. Es por este motivo que, desde la perspectiva educativa se propone dejar atrás los enfoques tradicionales centrados en la transmisión unidireccional de conocimiento, basados en la verticalidad y en la repetición, para dar lugar a pedagogías participativas, dialógicas y situadas, donde tanto el saber hacer y el saber decir se entienden como formas complementarias de construir conocimiento. Asumir la educación como un proceso comunicativo y narrativo implica dar lugar a voces, experiencias y saberes previos que traen los sujetos. Esto posibilita una educación centrada en la participación, con sentido crítico, vinculada al entorno y a la experiencia, para generar transformaciones significativas. En este marco, prácticas como el taller, las metodologías participativas y horizontales, la recuperación de la memoria colectiva o la producción de medios comunitarios se vuelven herramientas clave para vincular comunicación y educación de forma crítica y creativa.

Comprender la articulación entre comunicación, aprendizaje y educación desde esta perspectiva invita a repensar los modos de enseñar y aprender, reconociendo que todos los actores son educadores y educandos, emisores y receptores, narradores y oyentes al mismo tiempo. Es apostar a una educación más democrática, situada y comprometida con la transformación social, donde la comunicación no sólo acompaña los procesos educativos, sino que posibilita su realización.

5.5 SISTEMATIZACIÓN

Se toma el concepto de sistematización de experiencias a partir de Jara (2006) como una práctica específica que implica la interpretación de experiencias, a partir de interpretar y resignificar las experiencias vividas para comprender el proceso vivido. El objetivo es producir conocimiento y aprendizaje significativos que permitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas y orientarlas con una perspectiva transformadora. Esto significa que no es simplemente una recopilación y organización de información, sino que es una práctica que busca analizar y dar nuevo sentido a las experiencias.

Jara (2005) toma dos posibles significados de sistematización: por un lado, hace referencia al orden y a la clasificación de información para organizar bases de datos; por otro parte, menciona la sistematización de experiencias, en la que se busca reconstruir y ordenar de una determinada práctica para comprenderla y aprender sobre ella. En base al segundo significado que aporta Jara, Hleap (1999) propone que la sistematización es una oportunidad para recrear distintas interpretaciones que se extraen de una misma experiencia, esto implica intentar comprenderlas para dotarlas de sentido. Tal como afirma Hleap (1999) “sistematizar es hacer legible la experiencia desde los distintos actores, de modo que se pueda comprender en su complejidad y potenciar aquellos aspectos que resulten relevantes para los participantes” (p. 5). Afirma que la sistematización de experiencias consiste en reconstruir la dinámica que se da entre los actores, saberes y procesos, supone complejidad y riqueza de significados por las diversas interpretaciones de los actores que participan, que reconstruyen y resignifican sus vivencias.

Siguiendo en la misma línea, la sistematización según Carrillo (2004) es:

“una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben” (p. 59).

El autor afirma que se da colectivamente a partir de “prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el

que se inscriben” (2004, p.2). Se basa en el reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos de las prácticas que surgen de los propios actores para comprender y transformar la realidad en la que se encuentran, y esto implica incorporar la relación entre las personas y su comunidad, así como también otras cuestiones que los afectan. Propone su modelo en varios eslabones, que encadena al señalar que la sistematización experiencial supone una elaboración de pensamiento que es participativa y colectiva, en donde los actores involucrados construyen preguntas y toman decisiones de cómo fundamentar la investigación para llegar a la sistematización. Sin embargo, plantea que no es sencillo el proceso ya que las creencias se ven implicadas en contextos sociales, políticos y culturales que buscan dar sentido a las distintas realidades.

Para complementar este enfoque, Carrillo (2004) expresa que la sistematización “busca provocar relatos de los sujetos involucrados para reconocer sus diversas lecturas e identificar temas significativos que articulan la experiencia” (p. 3). A partir de los relatos se construyen conclusiones con diferentes versiones, tratando de crear parámetros coincidentes para fortalecer los argumentos de porqué ocurrieron ciertos hechos en la experiencia de cada uno que relata su vivencia. Este proceso induce una interpretación crítica y racional de las narraciones para delimitar sentidos y así ampliar las deducciones que surgen de ellas. Así se aporta significado a los objetos de estudio para construir sentidos en la búsqueda de potenciar aspectos para mejorar la realidad del mundo. Carrillo (2004) concluye que la sistematización puede definirse como “una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsa una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los contextos, factores y elementos que la configuran, para transformarla” (p. 4).

Desde el punto de vista de Ghiso (1998), la sistematización de experiencias se concibe como un proceso que busca “comprender y cualificar el quehacer social” (p. 1). Para que pueda hablarse de sistematización, menciona que debe existir un “hacer” previo en la que exista una práctica concreta, la que será el punto de inicio para la reflexión, y es sobre esa práctica que se comienza a construir sentido. Asimismo, menciona que los actores involucrados no son observadores pasivos, sino que están cargados de percepciones, saberes e intereses preexistentes, que están comprometidos con la construcción de conocimiento. La diversidad de perspectivas sobre una misma experiencia puede dar lugar a tensiones o conflictos, sin embargo, forma parte del diálogo y la reflexión crítica en los procesos de sistematización.

Cuando diferentes sujetos analizan una experiencia desde sus propios marcos de referencia, es frecuente que surjan contradicciones, y a pesar de ello, se enriquece el proceso de construcción de significado y aprendizaje colectivo. Ghiso (1998) destaca que el proceso de sistematización no es neutral ni imparcial. Los intereses de los sujetos modelan la forma en que se aborda el proceso, se analiza y se reflexiona acerca de la experiencia. Es por esto que destaca que la sistematización es un proceso transformador, reconociendo que el aprendizaje se encuentra tanto en el hacer como en el resultado final del proceso: “nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos” (p. 6).

6. EL ANDAR METODOLÓGICO: PASOS Y HERRAMIENTAS DE LA SISTEMATIZACIÓN

La estrategia metodológica del trabajo final de grado es de índole cualitativo. Para llevarlo a cabo se propuso un análisis del “corpus” comprendido por las autoevaluaciones de los estudiantes, y se optó por realizar una sistematización de experiencias, ya que permite explorar en profundidad sus relatos y los significados que éstos atribuyen a sus procesos de aprendizaje. La elección de una estrategia metodológica cualitativa como la sistematización, es adecuada para la recopilación de datos a partir de la observación y la documentación, lo que facilita la organización de la información en categorías para su posterior análisis e interpretación.

La sistematización como estrategia metodológica sirve para reconstruir y comprender las experiencias vividas mediante registros, documentos y testimonios, como procesos comunicacionales donde se entrelazan distintas voces y saberes, en esta oportunidad en contextos educativos y comunitarios. Asimismo, la estrategia metodológica elegida nos permite reflexionar sobre el diálogo en comunidad para construir conocimiento de forma colectiva y compartir aprendizajes con otros actores, es decir, cómo nos comunicamos, con quiénes y con qué propósitos. De esta manera, la sistematización como práctica comunicacional fortalece los vínculos promoviendo también la identidad colectiva.

El trabajo tiene como caso-objeto de estudio las autoevaluaciones individuales de los estudiantes que realizaron prácticas en diversos Centros Juveniles en los cursos respectivos de la unidad curricular Educación para los Medios, de los años 2016, 2017, 2018, 2019 y 2022. Las producciones en equipo de los estudiantes se entregan al final del semestre de Educación para los Medios de cada año con los trabajos finales de aprobación del curso, reuniendo un total de 24 trabajos grupales, que comprenden 98 autoevaluaciones individuales de estudiantes. Las autoevaluaciones se procesaron y presentan anónimas y para catalogarlas dentro del desarrollo del trabajo se emplearán como criterios centrales el año de realización y el centro juvenil correspondiente a la práctica e intervención del grupo. Los trabajos prácticos desarrollados en la unidad curricular consisten en diseñar y generar encuentros y reuniones con la población del centro juvenil correspondiente (niños, adolescentes, jóvenes y adultos referentes que participan de los diferentes espacios de cada centro), para problematizar tópicos sociales y culturales que los mismos actores involucrados seleccionan. A partir del

tema elegido, se efectúan 5 instancias de encuentro con los adolescentes y jóvenes, que a partir de talleres con la propuesta de “educación para los medios”, se elaboran productos finales de carácter comunicacional sobre lo compartido en el proceso. Todo lo desarrollado en el proceso forma parte de la entrega del informe final del trabajo al final de semestre que incluyen las autoevaluaciones individuales y grupales.

Las autoevaluaciones que realizan los estudiantes deben reflejar su sentir acerca del desempeño a la hora de participar de los centros juveniles y construir sus trabajos prácticos, compartiendo instancias de aprendizaje con niños, adolescentes y adultos en los espacios participativos creados para llevar a cabo los encuentros. A los estudiantes se les solicita que en sus autoevaluaciones narren sus perspectivas de lo que creen haber aprendido, teniendo la experiencia del hacer con los demás⁸. Deben contar sus aprendizajes teóricos, prácticos, metodológicos, éticos y técnicos, que son las dimensiones que se definieron además para construir el marco conceptual de este trabajo final de grado. Además manifiestan sus sensaciones de cómo fue su seguimiento e involucramiento con el curso, miden su responsabilidad y compromiso, y comentan su rol en las tareas elaboradas.

Para el proceso de sistematización se definieron dimensiones/ejes y fue realizado en distintas fases. En la primera fase se tomaron los trabajos finales digitalizados y se procesó la información de los textos de los informes finales. En una segunda fase se organizaron según los distintos años en los que se llevó a cabo la práctica estudiantil. Una vez ordenada esta información, se realizó una lectura integral con especial énfasis en las autoevaluaciones de los estudiantes, consideradas un insumo clave para identificar prácticas, reflexiones y aprendizajes significativos por parte de los diversos actores involucrados. Es importante señalar que las autoevaluaciones analizadas fueron elaboradas en contextos variados, lo que implica diferencias en tiempos, espacios y condiciones institucionales. Esta diversidad aportó una riqueza particular al proceso, al reflejar múltiples formas de experimentar y construir conocimiento.

A partir de la lectura realizada se incorporaron los ejes como dimensiones temáticas que orientaron el análisis de las autoevaluaciones; las dimensiones propuestas para los aprendizajes son: conocimientos conceptuales, conocimientos metodológicos, conocimientos

⁸ Ver anexo: Guía de evaluación para la presentación del Trabajo Final “Educación Para Los Medios” (p. 67).

técnicos, conocimientos profesionales y conocimientos éticos. Se utilizó una hoja de doble entrada, en la que se cruzaron las dimensiones seleccionadas con los años correspondientes a la elaboración de los fragmentos seleccionados de los textos de las autoevaluaciones. De esta manera fue posible extraer y clasificar las experiencias, establecer comparaciones y generar interpretaciones significativas en torno a los procesos formativos vividos por los estudiantes en los diferentes años de participación en el curso.

El análisis realizado fue de carácter interpretativo, con el propósito de comprender los sentidos construidos en torno al aprendizaje y rescatar aquellos elementos comunes y diferenciadores entre los distintos años. Las dimensiones temáticas surgieron de los conocimientos y conceptos que se repiten o destacan en las narrativas, pasando a ser categorías de análisis para estructurar la sistematización.

7. LA EXPERIENCIA EN PROCESO: NARRATIVAS, ANÁLISIS Y APRENDIZAJES CONSTRUIDOS

7.1 LAS DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE

Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo tiene el propósito de sistematizar las experiencias de los estudiantes, organizándolas en torno a distintas dimensiones del aprendizaje y validando cada experiencia por igual. Hleap (1999) afirma que:

“Existen condiciones específicas que estructuran los relatos de la experiencia, algunas asociadas a las características y procesos de los interlocutores y otras a la situación misma de la investigación. Estos relatos de la experiencia son densos, cargados de afectividad, donde el carácter de los participantes se redefine: no se buscan entonces “informantes claves”, puesto que la riqueza de las diversas versiones y la búsqueda de la comprensión de una experiencia y no de la constatación de un hecho, hace que todos los participantes y todas las interpretaciones sean igualmente válidas” (p. 6).

El desarrollo del trabajo busca vincular las experiencias de los estudiantes de la Licenciatura con los enfoques teórico-metodológicos y prácticos de la Comunicación Educativa y Comunitaria, utilizando fragmentos de sus reflexiones para ilustrar cómo se aplican algunos conceptos centrales de esta perspectiva en los procesos de aprendizaje desarrollados. A través del análisis de lo sistematizado, se pretende además evidenciar cómo estos aprendizajes sobre el propio enfoque de la comunicación permiten una reflexión más profunda y crítica sobre el papel del comunicador en la sociedad, en línea con los que señala Kaplún (2022), al mencionar que la comunicación educativa y comunitaria es una práctica integral, y que cada dimensión que ésta abarca se vincula estrechamente con otras dimensiones.

7.1.1 CONOCIMIENTOS CONCEPTUALES

El proceso de formación en la Licenciatura en Comunicación no solo implica la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de habilidades prácticas que permiten a los estudiantes ser agentes activos dentro de contextos educativos y comunitarios. En este camino, los enfoques de la Comunicación Educativa y Comunitaria resultan esenciales, ya que promueven una educación participativa, dialógica y crítica. Estos enfoques no solo

ayudan a comprender los medios y las herramientas de comunicación, sino también a reflexionar sobre cómo pueden transformar las comunidades y espacios educativos.

Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes fue la conceptualización de los talleres como herramienta pedagógica. Como menciona una de las autoevaluaciones:

“Los aportes metodológicos son los que más me llamaron la atención del curso, en particular el taller como herramienta de aprendizaje y cómo tiene que ser el accionar y comportamiento del tallerista para que los destinatarios le puedan sacar todo el provecho posible al mismo.”

(Estudiante curso 2016, Centro juvenil Mercado Victoria)

La experiencia parece relacionarse directamente con lo señalado por Kaplún (1998) sobre la comunicación educativa, que entiende a la educación como un proceso dinámico y participativo. Según el autor la comunicación educativa debe permitir la participación activa de los estudiantes, quienes no son meros receptores de información, sino co-creadores de conocimiento. Los talleres permiten precisamente este tipo de interacciones, ya que ofrecen espacios donde los estudiantes no solo aprenden, sino también comparten y aplican sus saberes en contextos reales. Además, el estudiante menciona el uso de materiales tales como el libro “¿A qué jugamos hoy?” (libro de Mirla Vega, Farkas, Santelices y Schoner), que promueve dinámicas de juegos cooperativos. Este tipo de recursos refleja la importancia de una comunicación lúdica y cooperativa en los procesos de aprendizaje. El juego como herramienta educativa, favorece la creación de espacios colaborativos y permite una mayor inclusión y participación de los diferentes actores.

En las autoevaluaciones también se reflexiona sobre la importancia de la creación de relatos mediante el uso de la imagen señalando que:

“Pudimos abordar el sentido como objeto de construcción y tensión entre lo dado y lo creado y llevar ese concepto a un proceso de creación y producción de un relato, utilizando la imagen como medio.”

(Estudiante curso 2016, Centro juvenil Cuatro Vientos)

Esta perspectiva se vincula con algunas de las ideas de Rincón (2006), que afirma que las narrativas no son solo una forma de transmitir información, sino como un espacio para la creación colectiva de sentidos. Desde esta visión, la comunicación educativa y comunitaria,

no solo busca la transmisión de saberes, sino que impulsa la construcción de significados compartidos.

El empleo de la imagen como herramienta para la creación de relatos, también resalta la importancia de la representación visual en los procesos educativos. Según Huergo (2002) los medios visuales no solo se aplican para representar la realidad, sino que son una herramienta clave para interpretarla y representarla. Así, la creación de relatos a través de imágenes se convierte en un espacio donde los participantes pueden recrear y reinterpretar el mundo que les rodea, un principio fundamental en la comunicación comunitaria.

En otro pasaje otro estudiante señala que:

“Siempre repito una frase que me gusta mucho de Martín Heidegger, ‘La esencia del construir es el dejar habitar’ y creo que eso se ve reflejado en lo que cada niña, niño y adolescente nos mostraron en estos talleres.”

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil MandalaVos “El Abrojo”)

La frase refleja la idea de que el conocimiento debe crearse desde la experiencia vivida y no imponerse de manera unidireccional. Esta reflexión se relaciona nuevamente con Kaplún (1998), quien propone una educación centrada en el estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, construyendo conocimientos a partir de sus propias experiencias y realidades. En este sentido, el taller se consolida como espacio clave para la construcción colectiva de conocimiento y se alinea con la noción de comunicación participativa compartida tanto por Kaplún como por Rincón, lo que permite al parecer, que los estudiantes no solo accedan a la información, sino que también la transforman en conocimiento significativo en función de sus propios contextos y realidades.

Una de las reflexiones más tajantes por parte de los estudiantes, apunta a la necesidad de incorporar más materias de comunicación comunitaria dentro del plan de estudios de la licenciatura:

“Pienso que como estudiantes de comunicación deberíamos tener materias obligatorias de todos los campos, en lo personal fue mi primera materia de Comunitaria y siento que le dio un valor a la carrera que no lo venía teniendo.”

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil Casa UPA)

La observación refuerza la propuesta de Rincón (2011), que plantea que la comunicación debe ser una herramienta al servicio de las comunidades, permitiendo su expresión y fortaleciendo la participación ciudadana. De acuerdo con el autor, la comunicación comunitaria permite que los miembros de una comunidad construyan y representen sus propias realidades, siendo esencial en un mundo donde muchas voces son invisibilizadas por los medios de comunicación tradicionales. Incluir estos enfoques en la formación académica significa preparar comunicadores comprometidos con la diversidad y la inclusión.

Los estudiantes también mencionan a autores como Barbero y Rincón, quienes conciben la comunicación como proceso de construcción de sentidos. Un estudiante en su autoevaluación parafrasea a Rincón (2019) cuando el autor afirma que “escuchar al mundo es la mejor forma de aprender a narrar” (p. 156), remarcando la importancia de la escucha de voces como base de una narrativa auténtica. Este enfoque refuerza la idea de que la comunicación debe ser un proceso dialógico en el que cada sujeto tiene la oportunidad de expresar y construir significados.

Barbero (1991) refiere que la comunicación no es solo el acto de transmitir; es un proceso de negociación y co-creación de significados; visión que se refleja en las experiencias de los estudiantes, quienes aprenden a cuestionar sus conocimientos previos e interactuar críticamente con su entorno. Además, en los relatos de los estudiantes, se destaca cómo la tecnología ha democratizado la producción de contenidos. Como indica un estudiante:

“Si hay algo que el trayecto de este curso me enseñó fue el hecho que hoy por hoy el comunicador es capaz crear su propia producción tal como lo estableció Rincón sobre la televisión, diciendo que hoy cada uno puede ser el creador de su propia pantalla y por intermedio de ella darle lugar a las voces que considere que sea necesario que sean escuchadas”.

(Estudiante curso 2017, Centro juvenil Casa UPA)

Al parecer esto refleja una ruptura con los modelos tradicionales, cada sujeto tiene ahora la capacidad de crear y compartir su propia “pantalla”, lo que implica un cambio profundo en el paradigma comunicacional que refuerza los principios de la comunicación comunitaria: dar visibilidad a todas las voces y crear contenidos que representen sus realidades.

Finalmente, uno de los estudiantes resume el impacto del curso al afirmar que:

“Poder salir de la zona de confort a la que estamos acostumbrados como estudiantes, nos hizo pararnos desde un lugar diferente, donde logramos problematizar. Conocer otras realidades, interactuar con ellas, ser parte de un momento determinado aunque sea mínimo, fue de gran importancia. Poder acompañar el proceso de creación de una pequeña comunidad, aportar a construir una nueva narrativa en conjunto, en donde logramos problematizar algunos conceptos importantes como el de juventud, adolescencia, espacio público, participación y comunidad, hace que nos modifique y nos movilice como personas”.

(Estudiante curso 2017, Centro juvenil Casa Joven Casabó)

Esta capacidad de problematizar aparece como clave también en las ideas de Rincón (2006), quien considera a la comunicación como un espacio crítico que debe desafiar las creencias y roles de la sociedad. Al asumir una postura reflexiva, los estudiantes amplían su comprensión del rol de comunicador en la sociedad y adquieren herramientas para intervenir de manera significativa en sus comunidades.

7.1.2 CONOCIMIENTOS METODOLÓGICOS

La experiencia de los estudiantes refleja cómo las metodologías participativas y colaborativas, como el taller, resultan fundamentales en el aprendizaje de la comunicación educativa y comunitaria. Estas estrategias metodológicas permiten un aprendizaje activo, dinámico y co-construido, elementos centrales en los enfoques teóricos de autores como Kaplún y Rincón. A continuación, se integran fragmentos de las reflexiones estudiantiles acerca de los conocimientos y aprendizajes logrados en esta dimensión metodológica.

Uno de los momentos más valorados por los estudiantes fue su participación en el taller TATA (Taller sobre Taller), una instancia formativa que proporcionó herramientas fundamentales para sus procesos de aprendizaje en el curso. Como señala un estudiante:

“Una buena herramienta presentada por las docentes del curso fue el taller TATA, ‘Taller sobre taller’. Por más que tuvimos que asistir a la facultad un sábado a la mañana, los conocimientos adquiridos allí nos fueron útiles”.

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil Mercado Victoria)

Este fragmento ejemplifica una de las principales ideas de Kaplún (1998) sobre la comunicación educativa: el taller como espacio interactivo, horizontal y participativo. A partir de este formato-espacio educativo, los estudiantes no solo reciben conocimientos, sino que construyen colectivamente el aprendizaje. El autor enfatiza que el proceso educativo debe ser esencialmente dialógico, situando a docentes y estudiantes en un mismo plano de aprendizaje. En este sentido, el taller TATA se configura como una instancia pedagógica donde el aprendizaje circular y colaborativo cobra especial relevancia.

El concepto de “aprendizaje circular” es mencionado por los propios estudiantes al señalar:

“Tener en cuenta algunos factores que al menos yo no había considerado, como por ejemplo, que el aprendizaje es circular, no impartido por quienes íbamos al centro a “dar” el taller”.

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil Casa UPA)

Esta reflexión parece reflejar un principio clave en la comunicación educativa. Para Kaplún (1998) la educación no debe ser unidireccional, sino construida a partir del intercambio constante entre los actores participantes, donde cada uno contribuye al proceso de construcción desde su experiencia. En la misma línea se presentan las ideas de Rincón (2006), que reivindica la narrativa colectiva como forma de generar conocimientos. Es en este sentido que los estudiantes y los miembros de la comunidad participan activamente, no como receptores pasivos, sino como generadores de conocimiento. De esta forma entonces el taller aparece como un espacio de construcción conjunta de saberes a partir de las experiencias de los sujetos que participan en él y no una instancia donde se “imparte” el saber.

Otro estudiante reflexiona en otro fragmento sobre los talleres:

“Mis compañeros que ya tenían más experiencia en esto que yo me enseñaron mucho en cómo tratar a los jóvenes, por ejemplo, darles espacio a la hora de trabajar, ser sumamente cuidadosos con no parecer que los estamos analizando para un trabajo de la facultad”.

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil MandalaVos “El abrojo”)

Esta observación resalta una de las prácticas fundamentales en el enfoque metodológico para la comunicación comunitaria: el rol del educador como facilitador y acompañante del proceso, más que como figura de autoridad transmisora de saberes. Tanto Kaplún (1998)

como Rincón (2006) insisten en que la comunicación educativa debe ser un proceso de intercambio horizontal, donde los estudiantes puedan expresar sus ideas y sus opiniones, y donde el educador actúe como guía que estimule la participación sin imponer contenidos.

Asimismo, se destaca el protagonismo de los estudiantes en el desarrollo de los talleres, como se afirma en otra autoevaluación:

“Si bien nosotros llevábamos una propuesta para cada instancia, el resultado fue puramente de ellas y al finalizar cada taller siempre les preguntábamos que les había parecido, cómo se sintieron, etc. Escuchamos y tuvimos en cuenta sus sugerencias en todo el proceso de los talleres”.

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil Casa UPA)

Estas reflexiones se alinean con la perspectiva de la comunicación comunitaria, que según Rincón (2006) debe basarse en el diálogo y en la escucha activa de las personas con las que trabaja. La participación genuina implica considerar las voces de todos los actores como fundamentales, no sólo en el diseño, sino también en la ejecución de las acciones educativas.

La reflexión crítica se manifiesta también como un componente esencial del proceso. Tal como relatan los estudiantes, al finalizar cada taller se preguntaba a los participantes, cuáles eran sus sentimientos con respecto a lo que se había realizado, ajustando sus propuestas a partir de esa retroalimentación. Esto muestra una práctica coherente con los postulados de Kaplún (1998) y Rincón (2006), quienes afirman que la reflexión crítica es clave para la transformación del conocimiento y que por lo tanto, cuestionar constantemente los procesos permite generar aprendizajes transformadores.

Otra dimensión destacada por los estudiantes es la creatividad aplicada en la planificación de los talleres:

“Siempre intentamos tener ideas creativas para que los talleres fueran lo más divertidos posibles. Generamos un gran vínculo con la coordinadora del centro juvenil y con los chicos. Como equipo funcionamos muy bien a pesar de que no nos conocíamos. Teníamos planeado los talleres con varias semanas de anticipación lo que nos permitió modificar cosas en el camino.”

(Estudiante curso 2018, Centro juvenil Bella Italia)

Acá se presenta una mirada que se relaciona con la necesidad de metodologías flexibles, adaptativas y abiertas a la innovación. Desde un enfoque dinámico y sensible a las

necesidades del grupo y que está en consonancia con los planteos de Barbero (1991), que considera que la comunicación en contextos educativos debe ser flexible y capaz de ajustarse a las realidades cambiantes de los participantes. El taller como espacio de aprendizaje colectivo, y entendido así, se convierte en un espacio vivo y receptivo que se adapta en función de quienes participan.

Los estudiantes señalan uno de los mayores desafíos enfrentados al señalar que:

“La mayoría de nosotros no veníamos con experiencia en talleres y los que sí tenían no estaban acostumbrados a darle tanta importancia a la planificación, puesto que las actividades se trataban de discursos repetidos una y otra vez dichos de manera graciosa. Por lo que planificar juegos, actividades y llevarlas a cabo en los talleres, pasar de lo teórico a lo práctico fue un gran desafío para nosotros.”

(Estudiante curso 2018, Centro juvenil Bella Italia)

Aquí aparece un nuevo aspecto que resulta central en las metodologías de la comunicación educativa y comunitaria, donde el conocimiento debe trascender lo conceptual, no debe quedarse en lo abstracto, sino que debe ser aplicado en situaciones reales. Según Kaplún (1998) el conocimiento debe ser útil, transformador y vinculado a la acción. La posibilidad de poner en práctica lo aprendido permite a los estudiantes vincular teoría y realidad, fortaleciendo su rol como agentes de cambio.

En síntesis, una aproximación al análisis de las experiencias estudiantiles muestra cómo el uso de metodologías participativas, la creación de espacios de diálogo, la escucha activa, la reflexión crítica y la creatividad en los talleres, son componentes clave en la construcción de un enfoque de comunicación educativa y comunitaria. Al integrar estos principios en sus prácticas, los estudiantes no solo construyen sus conocimientos, sino que también transforman las relaciones de poder en lo educativo y en el aula, pasando de ser receptores pasivos a productores activos de sentido, con un enfoque metodológico que dialoga con los principios de Kaplún (1998) y Rincón (2006), que defienden una educación democrática, flexible y colaborativa que valore la participación y promueva un aprendizaje significativo, situado y transformador.

7.1.3 CONOCIMIENTOS TÉCNICOS

La dimensión técnica refiere al conjunto de saberes, herramientas y lenguajes que permiten llevar a la práctica las intenciones pedagógicas en los contextos concretos. En este sentido, lo técnico no se limita a la utilización de herramientas, sino que se entrelaza con decisiones éticas, políticas y metodológicas del proceso comunicativo. Cada elección técnica, ya sea una forma de presentación, una dinámica o un medio, implica tomar una postura sobre los modos de vincularse, construir sentido y habilitar la participación de los otros.

La dimensión técnica no puede pensarse aislada de lo colectivo, tal como señala un estudiante:

“Principalmente destacamos que se generó un espacio de intercambio y encuentro entre todos los actores involucrados en las diferentes experiencias de campo, estudiantes de facultad, adolescentes de los diferentes centros, docentes, coordinadores, educadores”.

(Estudiante curso 2016, Centro juvenil Cuatro Vientos)

Lo técnico no se define por la herramienta en sí, sino por el modo en que se utiliza para potenciar vínculos, fomentar la participación y adaptarse al contexto específico.

Kaplún (2010) sostiene que la técnica no es neutral, está cargada de intención comunicativa y educativa. Desde esta perspectiva, toda herramienta, lenguaje o estrategia metodológica está atravesada por una estrategia pedagógica y comunicativa. Por eso lo técnico debe orientarse a procesos participativos y significativos, en los que los sujetos puedan apropiarse de los recursos disponibles.

Esta perspectiva se refleja en múltiples relatos estudiantiles, donde lo técnico no aparece como un saber rígido, sino como una práctica situada que se resignifica en función de cada experiencia, es decir, que se recrean y se adaptan según las características del grupo, el contexto y los objetivos de trabajo. Tal como relata una estudiante:

“El “Ta-Ta”, taller sobre taller, me permitió entender el aspecto metodológico, el taller como una herramienta de trabajo. La planificación, el desarrollo, la

evaluación, el uso de dinámicas fueron herramientas que me permitieron después junto a mis compañeras poder hacer el trabajo con las gurisas de Casa Upa”.

(Estudiante curso 2018, Centro juvenil Casa UPA)

Este relato muestra entonces cómo la apropiación de recursos técnicos se vincula centralmente con la posibilidad de intervenir de manera situada, creativa y consciente.

A su vez, el uso de plataformas digitales, la planificación anticipada, la selección de materiales adecuados o la producción sonora, forman parte del proceso orientado a facilitar el vínculo, la construcción de saberes y la comunicación. Como se expresa en otra narración:

“Muchas veces debíamos recurrir al zoom, aunque no era la mejor manera de tener un intercambio, fue nuestra solución para poder tener una reunión semanal”.

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil MandalaVos “El abrojo”)

Otro estudiante aporta que:

“Saber con qué materiales íbamos a tener un mejor resultado en las actividades a realizar, ejemplo: letras de canciones populares o llegar a darnos cuenta que con las imágenes les llegábamos más que con los textos.”

(Estudiante curso 2017, Centro juvenil Casa UPA)

Es frecuente, como en este caso, que las experiencias muestren cómo lo técnico exige lectura del grupo con el que se trabaja y sus modos de vinculación, estéticas y sensibilidades, además de criterios y flexibilidad técnica.

Por su parte Huergo (2002) señala que las decisiones técnicas son también decisiones políticas. No se trata solo de aplicar un método, sino de asumir un rol profesional comprometido con la construcción colectiva de conocimiento, habilitando la participación activa de los sujetos. En esta línea, los estudiantes muestran cómo lo técnico se enriquece en el hacer, planificar anticipadamente y en la capacidad de respuesta ante lo imprevisto, tal como lo relata un estudiante:

“Un error que podríamos remarcar es que esperábamos que hubiera una participación más interesada por parte de los jóvenes para así poder trabajar en conjunto de manera fluida, por lo que cada vez que un taller era un tanto monótono nos sentíamos bastante desanimados y descontentos.”

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil Mercado Victoria)

Otro estudiante agrega que:

“En cuanto a la organización, nos preocupamos de reunirnos con anticipación para pensar talleres creativos, realizar los materiales que fueran necesarios y presentar la planificación a tiempo a la docente y los referentes de Casa Upa.”

(Estudiante curso 2018, Centro juvenil Casa UPA)

Ambos relatos evidencian la preparación que requiere trabajar en esta dimensión de la comunicación: el compromiso por planificar, adaptarse y sostener procesos colectivos incluso ante dificultades.

Lo técnico también implica comprender la lógica del taller, sus tiempos, ritmos, sus formas de vinculación y sus potencialidades para fomentar el intercambio; otro pasaje estudiantil menciona que:

“En relación al aprendizaje individual para mi esta experiencia fue muy enriquecedora desde múltiples lugares. Por un lado esta práctica me acercó a la dinámica de taller, a la reflexión colectiva y horizontal proporcionándome elementos para planificar objetivos y dinámicas”.

(Estudiante curso 2016, Centro juvenil MandalaVos “El Abrojo”)

Con esta afirmación de una estudiante parece que se refuerza la idea de que las herramientas no son neutras, sino que cobran sentido cuando habilitan procesos de diálogo, participación y transformación.

El rol del comunicador, entonces, se define por su capacidad para construir estrategias de intervención contextualizadas, seleccionar herramientas adecuadas para la población destinataria, ofrecer contenidos de forma pedagógica y diseñar propuestas que promuevan la participación, expresión y aprendizaje significativo de los sujetos. La planificación de talleres

con producción audiovisual, espacios de diálogo o procesos colaborativos son ejemplos de prácticas técnicas que desde el campo de la comunicación, son experiencias transformadoras que se convierten en construcción compartida de conocimiento.

A lo largo del proceso formativo se observa cómo los estudiantes ponen en juego la dimensión técnica al articular los conocimientos adquiridos en el aula con la experiencia en el territorio. Es en ese espacio donde se experimentan y ajustan formatos, se adaptan lenguajes, se personalizan herramientas de acuerdo con las características y necesidades particulares del contexto. Tal como se menciona el siguientes relato:

“En relación a lo aprendido me parecieron muy interesantes los aportes metodológicos del curso y las herramientas para trabajar con el taller como método. Este conocimiento sobre el método y el taller como herramienta fue lo que nos guió a la hora de planificar y pensar los que íbamos a trabajar y cómo lo íbamos a hacer. Buscando objetivos y temas concretos y de alguna forma nos permitió evaluarnos si lo estábamos consiguiendo o no.”

(Estudiante curso 2016, Centro juvenil Mercado Victoria)

En definitiva, la dimensión técnica en la comunicación educativa y comunitaria, no puede desligarse de la construcción de sentido. Comunicar, educar y transformar es una práctica cargada de intención, en la que cada recurso teórico o metodológico empleado debe ser orientado a favorecer la participación y generar un impacto transformador.

7.1.4 CONOCIMIENTOS PROFESIONALES

El comunicador educativo y comunitario debe actuar como facilitador del diálogo, promoviendo la escucha activa, la empatía y una profunda conciencia ética del entorno en el que interviene. Según Kaplún (2010) el comunicador debe desempeñar el papel de mediador cultural, lo que implica identificar y comprender las distintas realidades que configuran a los grupos con los que interactúa y ajustar sus estrategias de intervención de acuerdo con las especificidades de cada situación.

La siguiente frase de una estudiante refleja con claridad la necesidad de sensibilidad y responsabilidad profesional:

“Creo que los comunicadores desde nuestro rol debemos saber ponernos en el lugar del otro y cuidar nuestras palabras o expresiones que utilizamos, ya que no todos nos encontramos en la misma situación económica, cultural o social”.

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil Mandala Vos “El abrojo”)

El cuidado del lenguaje y las formas de expresión es fundamental, ya que el comunicador no busca imponer discursos ni dirigir conductas, sino crear un espacio respetuoso, horizontal y libre de juicios, donde todas las voces puedan circular. En este sentido, el rol profesional se vincula estrechamente con una actitud ética frente a las diferencias sociales, culturales y económicas. Tal como señala Rincón (2011), al hablar de la diversidad subjetiva, el comunicador debe estar dispuesto a escuchar genuinamente antes de interpretar y comprender antes de emitir juicios.

La dimensión ética del comunicador también se expresa en el equilibrio entre guiar y respetar la autonomía del otro. Esto aparece en los relatos estudiantiles, donde se reconoce la complejidad de intervenir sin invadir:

“Finalmente debemos hablar de nuestro 'rol de comunicadores', como durante el ciclo de talleres siempre nos cuestionamos si estábamos pasando la línea entre ayudar de cierto modo a contar o si estábamos induciendo a contar lo que nosotros creíamos”.

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil Casa UPA)

Esta reflexión es clave en el ejercicio ético y profesional de la comunicación y retoma lo expuesto por Huergo (2002), quien sostiene que el rol del comunicador consiste en acompañar los procesos de construcción de sentido, evitando imponer sus propias perspectivas y facilitando la expresión de voces y discursos propios por parte de los participantes.

El rol del comunicador desde esta perspectiva se nutre de un cuestionamiento constante sobre las propias prácticas. Como destaca Barbero (1991), el comunicador debe ser un actor de cambio social, pero para que ese cambio sea legítimo, debe surgir de una relación ética,

dialógica y horizontal con los sujetos implicados. En este sentido el comunicador no solo informa o interviene, sino que escucha, reflexiona y construye con otros.

Otro aspecto esencial en la profesión del comunicador es su capacidad de adaptación y flexibilidad frente a las distintas dinámicas que pueden surgir en un determinado grupo y a las exigencias del contexto. Así lo expresa un estudiante desde su experiencia:

“El rol de acompañar también te permite de pronto escuchar o ver cosas que en otras circunstancias no, me tocó varias veces ser la que tenía que apretar el botón para reproducir una canción o sonido y te ayuda a atender lo que sucede alrededor, pero también puedes disfrutar y participar con ellos”.

(Estudiante curso 2018, Centro juvenil Casa UPA)

Esto muestra como el comunicador puede pasar de un rol técnico a un rol participativo, sin perder el enfoque profesional. Rincón (2011) refuerza esta idea al sostener que el acompañamiento educativo no implica solamente estar presente físicamente, sino también emocional y reflexivamente, como parte activa de un proceso colectivo.

Según Rincón (2011) la flexibilidad es crucial para el acompañamiento educativo, ya que el rol del comunicador no solo consiste en transmitir conocimientos, sino en estar presente, en los momentos significativos, y en crear un ambiente colaborativo. La capacidad del comunicador de involucrarse plenamente en la actividad y ser parte del proceso, contribuye a una experiencia más significativa para los participantes. Esta actitud flexible también es una forma de compromiso ético, ya que no se trata solo de enseñar, sino de estar presente para aprender de los otros y compartir el espacio en igualdad de condiciones.

La formación teórica y metodológica del comunicador es un componente clave del perfil profesional para proporcionar las herramientas y las técnicas metodológicas adecuadas a cada situación. En los relatos de los estudiantes se observa cómo éstos integran los conocimientos adquiridos en el curso a la práctica en territorio:

“Pudimos incorporar aprendizajes teóricos desde el uso de los autores y conocimientos adquiridos en el aula y un aprendizaje metodológico con la aplicación del taller como una técnica metodológica.”

(Estudiante curso 2018, Centro juvenil Casa UPA)

El cruce entre teoría y práctica fortalece la intervención comunitaria y demuestra la importancia de una preparación sólida y crítica. Además, es importante comprender que el conocimiento se construye a partir de un sujeto que conoce y un objeto conocido. El conocimiento no es un reflejo pasivo de la realidad, sino una forma activa y situada de dotar de sentido al mundo, que parte de la experiencia personal y el modo en que cada individuo aborda dicha realidad.

Para Kaplún (2010) esta dimensión de la comunicación está al servicio de un fin ético: utilizar herramientas que promuevan la participación real, evitando toda forma de imposición o verticalismo. El autor agrega que el comunicador debe contar con un conocimiento teórico que le permita adaptar sus intervenciones a las realidades diversas de cada comunidad, utilizando estrategias como talleres, observación participante y entrevistas cualitativas. Más que un recurso técnico, el enfoque metodológico es una herramienta de democratización del conocimiento, que busca activar la participación genuina y evitar miradas externas que desconocen la dinámica del grupo.

Finalmente, el rol profesional del comunicador educativo y comunitario se define tanto por sus habilidades técnicas como por su compromiso ético y social. Un estudiante afirma que:

“Hay una frase que no sé si la escuché o la inventé que dice ‘hay un mundo ahí afuera que pide y merece ser contado’ y eso era lo que más me motivaba para salir a contar ese mundo pero sobre todo descubrirlo”.

(Estudiante curso 2018, Centro juvenil - Casa UPA)

Sintetiza así la vocación del comunicador como mediador de historias silenciadas. Tal como plantea Barbero (1991), la comunicación está intrínsecamente ligada a una dimensión de justicia social. Es tarea del comunicador visibilizar las voces silenciadas, contar las historias marginadas con empatía, cuidado y un fuerte sentido de responsabilidad.

7.1.5 CONOCIMIENTOS ÉTICOS

El desarrollo de experiencias de comunicación educativa y comunitaria no puede desvincularse de una dimensión ética que atraviesa tanto las metodologías como las relaciones que se construyen en el proceso formativo. En este sentido, las narrativas de los

estudiantes dan cuenta de cómo la práctica educativa se transforma en un espacio de compromiso, escucha, respeto, transformación personal y colectiva.

Uno de los relatos más representativos señala que:

“Fue muy gratificante para nosotros poder haber hecho un vínculo tan lindo con los jóvenes, que esto sea así nos ayudó y motivó para realizar cada taller...nos parecía importante lograr que sintieran que estaban siendo escuchados y que no estábamos ahí solo para cumplir con lo curricular”.

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil - MandalaVos “El abrojo”)

Una afirmación que revela una preocupación ética fundamental, estrechamente vinculada con el enfoque de escucha que propone Kaplún (1998) “el educador está ahí para estimular, para facilitar el proceso de búsqueda, para problematizar, para hacer preguntas, para escuchar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportar la información que necesita para que avance en el proceso” (p. 52). En sus obras, el autor destaca la importancia de que el proceso educativo contemple una escucha genuina, en la que el educador no solo oiga, sino también comprenda, valore y legitime la palabra del otro. En este sentido, garantizar que las prácticas no se reduzcan a una mera obligación institucional, sino que promuevan espacios de diálogo auténtico, es un principio ético clave. La escucha activa implica reconocer la subjetividad del otro, crear condiciones para su expresión y construir vínculos horizontales que den valor y sentido a la experiencia educativa, favoreciendo que los participantes se sientan verdaderamente reconocidos y respetados en su subjetividad. Este tipo de escucha no se reduce a una estrategia didáctica, sino que constituye el núcleo de una práctica ética transformadora. El hecho de que los estudiantes participen no por obligación, sino porque encuentran sentido y disfrutan del proceso, refleja un compromiso auténtico con la experiencia educativa. Tal como sostiene Rincón (2006), escuchar es un acto político y ético que rompe con la lógica unidireccional del saber impuesto, dando lugar a una construcción horizontal del conocimiento.

En esta misma línea, otro estudiante afirma:

“Algo que me inquietaba en lo previo era poder trabajar los derechos de ellos, sin sentir que los estábamos “pinchando” en donde les falta. Sabiendo que muchos de los derechos que íbamos a trabajar, ellos los tenían vulnerados, no tenía ningún

sentido seguir remarcándolos, entonces el desafío se presentaba en darle una vuelta de tuerca para poder trabajarlos desde un lugar constructivo y que puedan armar su propio relato con las cosas que ellos querían decir.”

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil - Casa UPA)

Este relato refleja una sensibilidad ética frente al tratamiento de temas delicados tales como los derechos vulnerados. Kaplún (1998) advierte que una educación verdaderamente ética no puede apelar a la victimización, sino que debe promover el fortalecimiento de las capacidades y voces de los sujetos. En este sentido, trabajar los derechos desde un enfoque comunitario implica crear condiciones para que los jóvenes articulen sus propias narrativas, sin ser reducidos a sus carencias, y desde allí se reconozcan como sujetos de derechos y agentes de transformación.

La ética en el marco de la comunicación educativa comunitaria, no reside en “dar voz” sino en ofrecer espacios genuinos de diálogo, donde cada sujeto pueda expresar su mirada sobre el mundo y encontrar en ello sentido. Así lo expresa otro estudiante al señalar que:

“También a nivel humano tuvimos grandes aprendizajes de los chicos, quienes derribaron nuestros prejuicios enseñándonos un poco de sus vidas y realidades de las cuales estamos completamente alejados y por lo general ignoramos.”

(Estudiante curso 2018, Centro juvenil - Bella Italia)

Un relato que resalta el valor ético del encuentro humano auténtico. La comunicación educativa y comunitaria debe permitir a los estudiantes y educadores conocerse de manera profunda y respetuosa, sin prejuicios y estereotipos. La experiencia educativa se convierte así en un proceso bidireccional, en el que no solo los estudiantes aprenden, sino que los propios educadores en formación se ven interpelados y transformados. Tal como plantea Huergo (2002), un enfoque ético en la educación implica que el educador esté dispuesto a cuestionar sus propias creencias, desmontar prejuicios y ser críticos frente a las normas establecidas. De esta manera, se reconoce que el aprendizaje también se construye a través de lo inesperado y de lo diverso.

Con una disposición al aprendizaje recíproco se construye una ética de la co-construcción de conocimiento, donde la empatía, la humildad y la apertura al diálogo constituyen pilares fundamentales. Desde esta perspectiva, la comunicación educativa no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta a la formación ética del sujeto, capaz de actuar

en el mundo con responsabilidad y conciencia social. En esta misma línea, Rincón (2011) destaca la importancia de la diversidad subjetiva como un componente esencial del proceso educativo. Cada estudiante construye una mirada particular sobre su entorno y dicha singularidad debe ser respetada. Trabajar los derechos desde una perspectiva que contemple estas diferencias no solo es pedagógicamente pertinente, sino también un posicionamiento ético que afirma la identidad de cada joven y fortalece su participación activa en la construcción de sentido.

Otro testimonio que refuerza esta idea es:

“Se llevaron formas de cuestionar lo dado, y eso sin dudas es aplicable y replicable para otros ámbitos de su vida”.

(Estudiante curso 2016, Centro juvenil - Cuatro Vientos)

La capacidad de cuestionar lo establecido, no solo es un acto cognitivo, sino profundamente ético, capaz de fomentar el pensamiento crítico y la reflexión. Según Kaplún (1998) los procesos educativos deben estar orientados hacia la emancipación, es decir, se trata de formar sujetos que analicen críticamente su realidad, la cuestionen y actúen para transformarla.

La educación no solo debe centrarse en aprender conceptos, sino en aprender a pensar y actuar de manera ética y responsable en el mundo. Fomentar el pensamiento crítico es una forma de respeto y confianza en las capacidades del otro. Además, el hecho de que esta herramienta crítica pueda ser replicada en otros ámbitos de la vida, implica que los estudiantes reconocen una dimensión transformadora en el proceso pedagógico que trasciende lo instrumental. El relato de un estudiante afirma que:

“Nos llevamos una caja de herramientas, experiencias aplicables y replicables para otros contextos. Esta experiencia ha tenido un gran valor para mi formación porque me ha permitido ver y analizar la práctica desde una forma más experimentada”.

(Estudiante curso 2016, Centro juvenil - Cuatro Vientos)

Aquí se observa con claridad el valor ético del aprendizaje basado en la experiencia. Para Huergo (2002) la práctica educativa no puede estar desligada del desarrollo personal y del compromiso con lo colectivo. Reflexionar sobre las prácticas educativas no solo beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuye a la transformación ética de los estudiantes y educadores. Revisar la experiencia, identificar los saberes construidos y

comprometerse a reproducirlos de forma consciente es un acto de responsabilidad ética. Esto implica asumir la educación como una práctica situada y transformadora.

En conclusión, la dimensión ética que atraviesa la experiencia de los estudiantes en la comunicación educativa y comunitaria se expresa en múltiples dimensiones: en la escucha activa, en el respeto a la subjetividad del otro, en la construcción compartida de saberes, en el aprendizaje mutuo, en el ejercicio del pensamiento crítico y en la apropiación ética de la experiencia vivida. Estos elementos no reflejan solamente la aplicación teórica de enfoques de Kaplún, Rincón y Huergo, sino que también dan cuenta de una formación comprometida con una educación más justa, dialógica y transformadora. Así los estudiantes no solo se forman como comunicadores, sino como sujetos capaces de intervenir de manera sensible y crítica en los contextos sociales en los que actúan.

7.2 FACILITADORES DEL APRENDIZAJE Y EXPERIENCIAS

Los facilitadores de aprendizaje son centrales en los procesos educativos y comunitarios al considerar la sistematización de experiencias vividas por estudiantes en espacios de intervención comunitaria, especialmente cuando se vinculan herramientas comunicativas, metodologías participativas y acompañamiento docente, que potencia la experiencia formativa. Siguiendo el pensamiento de Kaplún (2010), la educación se concibe como un proceso dialógico que posibilita la construcción colectiva de conocimiento y el fortalecimiento de vínculos sociales. En este sentido, los facilitadores actúan como mediadores que propician espacios de encuentro, escucha y reflexión crítica. Algunas de las experiencias de los estudiantes evidencian las potencialidades y complejidades de estos procesos. Por un lado, se valora positivamente la oportunidad de comunicar sus aprendizajes y productos a la comunidad, reconociendo el carácter dinámico y creativo de la interacción con el público, tal como expone un estudiante:

"Nos pareció de lo más interesante y divertida, pudimos observar cómo la gente se acercaba y nosotros les explicamos lo que habíamos hecho con los adolescentes del Mercado Victoria".

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil - Mercado Victoria)

Por otro lado, surgieron desafíos durante el desarrollo de las intervenciones en los centros, tales como dificultades en la organización y coordinación grupal y conflictos internos.

Un fragmento de uno de los estudiantes manifiesta que:

"Además de todo lo bueno que fue trabajar en este grupo, los momentos que no lo fueron del todo, tuvimos un intercambio de ideas entre los participantes del equipo, que derivó en una discusión vía whatsapp, que aportó al grupo y su funcionamiento."

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil - Casa UPA)

Las limitaciones son parte de las experiencias y también son parte del aprendizaje:

"La ubicación de la exposición no fue del todo favorable, ya que se carecía de visibilidad al estar al fondo del todo, y capaz eso fue un factor que influyó en la poca concurrencia a la actividad".

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil - Cuatro Vientos)

Un ejemplo que ilustra claramente el rol de los facilitadores en estos procesos es la gestión de las diferencias internas del grupo durante la preparación de la exposición:

"Se formó un grupo lindo, sin embargo note más compromiso por parte de algunas personas que otras. Esto se vio reflejado en el abandono a último momento de un compañero, de igual manera pudimos salir adelante y lograr nuestro trabajo final".

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil - MandalaVos "El abrojo")

A pesar de que la baja de un integrante y la distancia del lugar asignado para la presentación afectaron la motivación, el equipo logró superar las dificultades a través de espacios de diálogo mediado por la docente, demostrando la importancia de la comunicación horizontal para mantener el foco en el objetivo común:

"A pesar de que tuvimos el espacio para hablar sobre esto en una de las reuniones equipo – docente con la profesora como mediadora no se llegó a nada, pero pudimos sortear el inconveniente y continuar trabajando con el foco en los adolescentes y el producto final al que queríamos llegar con ellos".

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil - Casa UPA)

Esta experiencia refuerza la idea de Kaplún (2010) sobre la necesidad de que la comunicación educativa y comunitaria implique un proceso participativo que integre voces y realidades de todos los actores involucrados.

La diversidad de formatos utilizados, como productos visuales y sonoros, presentó desafíos específicos para los estudiantes. En particular, los materiales que requerían dispositivos especiales, como auriculares o reproductores, tuvieron menos alcance debido a las barreras tecnológicas y de accesibilidad.

"Notamos que el lenguaje comunicacional de los productos incidió un poco negativamente...no era lo mismo algo visual que lo sonoro, que precisaba de auriculares y de un dispositivo de reproducción para poder ser mostrado a los adolescentes".

(Estudiante curso 2022, Centro juvenil - Cuatro Vientos).

Acá se evidencia que los facilitadores del aprendizaje deben considerar no solo el contenido, sino también las condiciones en que los productos de comunicación son recibidos por el público. El aprendizaje se entiende como un proceso que depende de múltiples factores comunicativos y no solo los mensajes en sí. Es fundamental ofrecer múltiples medios de representación para asegurar su accesibilidad.

La sistematización de algunas de las vivencias permite identificar que los facilitadores del aprendizaje se relacionan directamente con las dinámicas grupales, el contexto social y las modalidades comunicativas que emergen en cada experiencia. Desde la perspectiva de Kaplún (2010), esto implica promover una comunicación horizontal y participativa que genere procesos de aprendizaje auténticos, inclusivos y transformadores, vinculados estrechamente a la comunidad y a las realidades concretas de los sujetos involucrados. De esta forma, los facilitadores contribuyen a que la educación no sea un acto de transmisión, sino un encuentro activo que fortalezca los lazos sociales y la construcción colectiva de sentido.

8. LO APRENDIDO EN EL ANDAR: REFLEXIONES FINALES

La perspectiva de la Comunicación Educativa y Comunitaria aparece como fundamental en la promoción de la participación, el diálogo y la reflexión crítica en organizaciones sociales, contextos educativos y comunitarios, en claro diálogo con los propósitos de formación, perfiles de egreso y construcción del rol profesional propuestos en el Plan de Estudios actual de la LicCom-FIC. En este marco el presente Trabajo Final de Grado tuvo por objetivo sistematizar algunos de los procesos de aprendizaje de estudiantes de la unidad curricular Educación para los Medios, mediante el análisis cualitativo de sus autoevaluaciones. Se identificaron distintas dimensiones de los aprendizajes: conceptuales, metodológicas, técnicas, éticas y profesionales, integradas en las prácticas reflexivas y comunitarias desarrolladas. Estas dimensiones al parecer ayudan a configurar un cierto perfil del comunicador de la LicCom-FIC para los estudiantes y permiten comprender mejor el rol de la comunicación como herramienta transformadora en contextos sociales y educativos. A partir de estas aproximaciones, fue posible identificar algunos de los vínculos, sentidos, prácticas y saberes construidos en el marco de las experiencias en la formación, que traspasan lo formalmente académico y que articulan las teorías, las prácticas y el compromiso social.

La sistematización de las autoevaluaciones estudiantiles permitió hacer visible también distintas fortalezas pedagógicas de la propuesta del curso: el trabajo en territorio, la construcción colectiva de conocimiento y la vinculación directa con las organizaciones sociales. A su vez, se identificaron algunos desafíos y aspectos a profundizar, tales como la necesidad de seguir fortaleciendo herramientas reflexivas y conceptuales que enriquezcan el rol del comunicador frente a las problemáticas que surgen en diferentes contextos. Se evidenció que las narrativas de los estudiantes documentan no solo el desarrollo de habilidades comunicativas y técnicas, sino también un proceso de construcción de aprendizaje fuertemente relacionado con las experiencias vividas y el diálogo con otros y en comunidad. Como sostienen los autores que fundamentan el trabajo, comunicar es construir sentidos en comunidad. Es así que las experiencias analizadas no solo parecen aportar a la formación de futuros comunicadores, sino también a la consolidación de una práctica educomunicativa capaz de producir conocimiento con y para la comunidad.

En el transcurso del TFG se reafirma la importancia de la sistematización como metodología para documentar, interpretar, transformar las prácticas y construir conocimientos. Al devolver a la comunidad académica y a las organizaciones sociales estos aprendizajes, se fortalece el

lazo entre universidad, comunidad y sociedad, promoviendo una formación profesional crítica, sensible y situada.

El análisis de las narrativas de los estudiantes en relación con sus prácticas y con los objetivos que propone el Plan de estudios 2012 de la FIC y la unidad curricular Educación para los Medios, permite identificar distintos aprendizajes que se entrelazan con lo vivido, reflexionado y lo sentido en los distintos espacios de intervención estudiantil. Esto evidencia la apropiación significativa de diversos contenidos y enfoques contemplados en la currícula y el plan de estudios, pero también la omisión de algunos saberes presentes de manera explícita en los documentos, que no fueron significativos para los estudiantes. Asimismo, por parte de los estudiantes, parecen emerger algunos aprendizajes que no se encuentran explicitados formalmente en programas y propuestas formativas, pero que son fundamentales para el desarrollo profesional y fueron vivenciados y construidos en el pasaje por las prácticas del curso.

Los relatos estudiantiles muestran un profundo reconocimiento de diversos saberes construidos a lo largo de sus prácticas en los centros juveniles. Los estudiantes hacen énfasis en el aprendizaje de cómo aplicar herramientas referidas a procesos situados y sensibles que se adaptan a cada contexto y objetivo. Los estudiantes mencionan que aprenden a planificar talleres, diseñar dinámicas y a seleccionar materiales pertinentes para cada ocasión, así como utilizar recursos y lenguajes de manera adecuada, por ejemplo canciones, imágenes, plataformas digitales y estrategias comunicacionales ajustadas a determinadas características esenciales para cada circunstancia. Se destacan aprendizajes vinculados a la organización del trabajo en equipo, la gestión de conflictos internos, la coordinación con referentes institucionales y la presentación de productos comunicacionales finales. Los estudiantes destacan también aprendizajes que refieren su rol como profesionales de la comunicación, situándose ellos mismos como facilitadores, mediadores y acompañantes en procesos colectivos. Aprenden no solo a estar presentes físicamente, sino a involucrarse con empatía, flexibilidad y compromiso ético. Este aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades como la escucha activa, la capacidad de adaptación frente a lo imprevisto, la reflexión sobre sus propias intervenciones y la planificación colaborativa. El cuidado por el lenguaje, la empatía, el respeto a la diversidad y la escucha son apropiados y resignificados por los estudiantes que muestran en sus relatos conciencia sobre el valor del respeto por el otro, la horizontalidad, el valor del diálogo y la no imposición de perspectivas o discursos. Evidencian preocupación por no vulnerar, encasillar ni excluir al otro. Estos aprendizajes al parecer se construyen

dentro de un proceso reflexivo que permite a los estudiantes construir y reconocer los aprendizajes junto a sus compañeros.

Así como se evidencian conocimientos presentes en el plan de estudios que los estudiantes dicen haber incorporado, hay también aprendizajes señalados en el proyecto curricular de la LicCom y en el programa de la unidad curricular que no se destacan a lo largo de las narraciones. En las autoevaluaciones analizadas no se registran relatos significativos sobre el análisis de los medios, ni de los discursos de los participantes como aprendizajes importantes en lo teórico-conceptual. Tampoco hay muchas reflexiones críticas sobre el lugar que los medios y tecnologías digitales ocupan en los espacios educativos y comunitarios. Si bien se mencionan herramientas como Zoom o reproductores, no se observa un análisis profundo sobre el papel que juegan estas tecnologías en la construcción de vínculos ni en la configuración de experiencias comunicativas. Esto plantea desafíos sobre cómo se integran las TIC al campo de la Comunicación Educativa y Comunitaria más allá de su uso instrumental.

A lo largo de las narrativas de los estudiantes se pueden observar aprendizajes no explicitados en el plan de estudios, ni en los programas de las asignaturas. La regulación de las emociones, como la frustración ante conflictos, la ansiedad por los resultados, el miedo a no cumplir, la motivación o la satisfacción al lograr objetivos, aparecen como vivencias que forman parte del proceso de formación aunque no se encuentren nombrados formalmente como contenidos académicos. Los estudiantes mencionan haber aprendido a trabajar colectivamente en contextos de incertidumbre, a resolver conflictos entre ellos, a negociar roles dentro del grupo de trabajo y hasta sostener procesos incluso cuando las condiciones no son las ideales. Estos aprendizajes sobre el trabajo colectivo y la confianza mutua son fundamentales para la futura inserción en el campo laboral-profesional y al parecer no están contemplados de manera explícita en el programa de la unidad curricular, así como tampoco en el plan de estudios de la FIC. Asimismo, muchos estudiantes se reconocen en los relatos de los jóvenes o de las desigualdades vividas, y esto enriquece no sólo sus prácticas profesionales, sino sus modo de posicionarse frente a distintas realidades sociales que aparecen como un aprendizaje primordial.

Los estudiantes reconocen haber desarrollado una capacidad de autoevaluación crítica en cuanto a sus intervenciones en los centros juveniles, asumiendo errores, identificando dificultades y construyendo saberes desde lo teórico, lo metodológico y lo técnico entrelazado con la experiencia. Si bien este metaconocimiento (aprender a aprender) está

presente en los distintos autores que se exponen a lo largo del curso, no está explícito en el programa de estudios y es clave para la formación. Los relatos de los estudiantes permiten concluir que los procesos de aprendizaje en la Comunicación Educativa y Comunitaria son múltiples, complejos y no son lineales; al parecer los estudiantes no siempre aprenden lo que se les pretende enseñar, sino que construyen saberes relacionando lo teórico, sus experiencias, los vínculos y las reflexiones compartidas.

Aparece como central incorporar en otras y distintas unidades curriculares de la FIC, algunas prácticas de sistematización de los aprendizajes de los estudiantes como estrategia que fortalece la autorreflexión, la articulación entre teoría y práctica y el desarrollo crítico del proceso formativo. Esto permitiría a los estudiantes reflexionar sobre sus prácticas, reconocer lo aprendido y construir una mirada más integrada de su formación, teniendo en cuenta también que, a los equipos docentes y áreas académicas de las unidades curriculares que lo incorporen, les podría aportar insumos para evaluar procesos educativos desarrollados o para ajustar o profundizar estrategias de enseñanza.

Una línea relevante de trabajo a futuro sería investigar el impacto que estos aprendizajes sistematizados tienen a lo largo del tiempo, particularmente en el desempeño profesional de quienes ya egresaron y en su ejercicio como comunicadores fuera de la Universidad. Si bien esta sistematización recupera las voces y experiencias de estudiantes en formación, resulta igualmente necesario indagar acerca de cómo esos saberes se reconfiguran y se aplican en las prácticas cotidianas, una vez finalizada la etapa académica. Sería valioso conocer cómo quienes atravesaron esta unidad curricular integran hoy espacios educativos y comunitarios, ponen en práctica los conocimientos construidos y trasladan los aprendizajes al ejercicio cotidiano de su profesión. Esto permitiría evaluar la proyección real de los contenidos propuestos, cuáles son los aprendizajes que permanecen, cuáles se transforman o adquieren nuevos sentidos en los distintos contextos laborales y profesionales. Sería un gran aporte también para identificar nuevas necesidades en la formación de los futuros estudiantes y agregar al programa curricular contenidos no previstos. Un espacio de investigación sobre los efectos formativos de las unidades curriculares en las prácticas profesionales, no solo aportaría al campo académico, a los estudios de comunicación y el campo profesional, sino también fortalecería el vínculo entre universidad y las comunidades de referencia de las prácticas, ya que la experiencia de quienes egresaron puede volver al aula como insumo pedagógico para mejorar el diálogo universidad y sociedad.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Barato, J. N. (2016). *Trabajo, conocimiento y formación profesional*. OIT, Cinterfor.
- Barato, J. N. (2005). *Formación profesional: ¿saberes del ocio o saberes del trabajo?*. OIT, Cinterfor.
- Barbero, J. M. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial G.G. MassMedia.
- Blanco, A., Martínez, S. (2024). *Pautas que conectan: comunicación educativa y comunitaria en y desde la Universidad*. En Montero, A. et al. *Ciudadanía en el contexto mediático del siglo XXI*. Udelar.
- Blanco, A. et al. (2022). *La orientación Comunicación Educativa y Comunitaria*. En Pritsh. F., Verrua, R. (Coords). *Saberes contruidos reflexiones sobre extensión en la FIC*. LicCom-FIC.
- Blanco, A. et al. (2013). La integralidad en los aprendizajes. En Romano, A., & Gómez, M. (Coord). *La docencia interpelada. Aportes para pensar la experiencia universitaria en la actualidad*. UDIFU - LICCOM - Udelar.
- Bruner, J. M. (1983). *El habla del niño*. Paidós.
- Carrillo, Alfonso. (2004). *Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá*. Universidad de Deusto ALOBAN - HEGOA.
- Coll, C. (2010). *Enseñar y aprender, construir y compartir*. GRAÓ.
- García, A. et al. (2024). *Metodologías participativas de investigación. Procesos educativos y construcción de lo público*. En Montero, A. et al. *Ciudadanía en el contexto mediático del siglo XXI*. Udelar.
- Dehaene, S. (2021). *¿Cómo aprende el cerebro?*. Editorial Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1998). *La sistematización en trayectorias de sujetos de cambio*. CEAAL.
- Hleap B. José. (1999). *Siste-matizando experiencias educativas*. Universidad del Valle.
- Huergo, J. A. (1995). *Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política*. UNESCO.
- Huergo, J. (2002). *Teoría y práctica de la comunicación comunitaria*. Ed. Renovada.

- Huergo, J. A. (2002). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ed. Renovada.
- Jara, H. O. (2006). *Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica*. En La Piragua revista latinoamericana de educación y política. *Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes*. RAÚL LEIS.
- Jara, H. O. (2005). *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2019/02/JARA-Oscar.-El-desafio-politica-de-aprender-de-nuestras-practicas.pdf>
- Kaplún, G. (2024). *Un mapa posible y diez dimensiones de la comunicación educativa y comunitaria*. En Montero, A. et al. *Ciudadanía en el contexto mediático del siglo XXI*. Udelar.
- Kaplún, G. (2022). *Educomunicación y ecología de saberes: territorios y dimensiones de una práctica social*. En Aguaded. J. I et al. *Territorios y redes sociales y ciudadanía*. Grupo Comunicar.
- Kaplún, G. (2003). *Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos*. Ponencia en VI Congreso de ALAIC - Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Revista Comunicação & Educação, 27.
- Kaplún, G. (2004). *Mapas y territorios de la participación*. En Alejandro, M & Vidal, J.R. *Comunicación y educación popular*. Editorial Caminos.
- Kaplún, G. (2010). *Comunicación educativa y comunitaria – Construcción de nuevos vínculos y sentidos en y desde la universidad*. UNESCO.
- Kaplún, M. (1995). *Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración*. REDALF.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- LicCom-FIC. (2021). *Licenciatura en Comunicación*. FIC. Recuperado de <https://fic.edu.uy/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion>
- LicCom - FIC. (2021). *Malla curricular de la Licenciatura en Comunicación*. FIC. Recuperado de <https://mallas-curriculares.fic.edu.uy/index.php/licenciatura-en-comunicacion/>
- LicCom - FIC. (2012). *Plan de estudios Licenciatura en Comunicación 2012*. FIC.

- LicCom-FIC. (2019). *Educación para los Medios*. FIC.
- LicCom-FIC. (2022). *Seminario Taller Trabajo de Grado Comunicación Educativa y Comunitaria*. FIC.
- Olivari, L., Martínez, M. (2019). *La comunicación educativa y comunitaria*. En Franco, F., Kaplún, G., Martínez, S. *Vivir la Universidad y la comunicación*. Udelar, Comisión sectorial de enseñanza.
- Pacheco Muñoz, M. F. (s.f.). *Educación no formal. Concepto básico en educación ambiental*. D.C.E.A. Gabinete de Divulgación Ambiental y Divulgación de la Ciencia, Taller primavera. Recuperado de: <https://comenio.wordpress.com/wp-content/uploads/2007/08/noformal.pdf>
- Pozo, J. I. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En Scheuer, N. et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. GRAÓ.
- Prieto, D., & Gutiérrez, F. (1999). *La mediación pedagógica*. Colección Signo.
- Rebollo, M. A. (2004). *Dificultades del aprendizaje*. Prensa Médica Latinoamericana.
- Rincón, O. (2019). *Narrativas del entretenimiento expandido*. CIESPAL.
- Rincón, O. (2011). *La comunicación en el contexto de la diversidad*. [Sin datos de publicación].
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Gedisa editorial.
- Rosas, R., & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vygotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.
- Uranga, Washington. (2020). *Perspectiva comunicacional*. En Uranga, W, & Vargas, T. (Coords). *Planificación y gestión de procesos comunicacionales*. EPC, Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

10. ANEXOS

10.1 PROGRAMA DE LA UNIDAD CURRICULAR “EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS”



Facultad de
Información y
Comunicación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Nombre del curso: Educación para los Medios		Año de elaboración del Programa: 2019																		
Nombre abreviado: EduMedios (Será completado por Bedelía)	Código: O1027 (Será completado por Bedelía)	Estado: Aprobado Visible en simulador: ☐																		
Carrera: Licenciatura en Comunicación	Ciclo: Profundización																			
Curso ofrecido como electiva para otros Servicios Universitarios: Sí (Será completado por la Comisión de Carrera)	Común / Optativo: Optativo (Será completado por la Comisión de Carrera)	Créditos: 9 (Será completado por la Comisión de Carrera)																		
Tipo Orientación: Seleccionar Orientaciones Curriculares (Será completado por la Comisión de Carrera)																				
Comunicación Educativa y Comunitaria - Optativa Sugerida																				
Módulo(s): (Será completado por la Comisión de Carrera)	☐ Lenguajes y Medios ☐ Metodología ☒ Profesional-Integral ☒ Sociedad, Cultura y Políticas de Comunicación ☐ Teoría y Análisis de la Comunicación																			
Departamento o rea/s	Semestre/s: ☐ 1ro: ☐ 2do: ☐ 3ro: ☒ 4to: ☐ 5to: ☐ 6to: ☐ 7mo: ☐ 8vo:																			
Comunicación Educativa y Comunitaria																				
Tipo de curso: Otras unidades curriculares (Será completado por la Comisión de Carrera)Descargar Tipología de Cursos	Turno/s: ☐ Matutino: ☐ Vespertino: ☒ Nocturno:																			
Docente/s responsable/s del curso		ALICIA GARCIA HELVECIA PEREZ																		
A partir de aquí, la información deberá ser aportada por el/los docente/s responsable/s del curso																				
<table><tr><td> Docente/s encargado/s del curso (pueden coincidir o no con el docente responsable)</td><td>ALICIA GARCIA LUCIA OLIVARI HELVECIA PEREZ</td></tr><tr><td> Docente/s invitado/s al curso </td><td></td></tr></table>			Docente/s encargado/s del curso (pueden coincidir o no con el docente responsable)	ALICIA GARCIA LUCIA OLIVARI HELVECIA PEREZ	Docente/s invitado/s al curso															
Docente/s encargado/s del curso (pueden coincidir o no con el docente responsable)	ALICIA GARCIA LUCIA OLIVARI HELVECIA PEREZ																			
Docente/s invitado/s al curso																				
Forma de evaluación: <table><tr><td>☐ Parciales (Individual)</td><td>☐ Parciales (Grupal)</td><td>☒ Trabajos Prácticos (Individual)</td><td>☒ Trabajos Prácticos (Grupal)</td><td>☐ Examen (Individual)</td><td>☐ Examen (Grupal)</td></tr><tr><td>☐ Trabajo de Pasaje de Curso (Individual)</td><td>☒ Trabajo de Pasaje de Curso (Grupa:)</td><td>☒ Informe (Individual)</td><td>☒ Informe (Grupal)</td><td>☐ Monografía (Individual)</td><td>☒ Monografía (Grupal)</td></tr><tr><td>☐ Producto u Obra (Individual)</td><td>☒ Producto u Obra (Grupal)</td><td>☒ Control de Lectura (Individual)</td><td>☐ Control de</td><td colspan="2"></td></tr></table>		☐ Parciales (Individual)	☐ Parciales (Grupal)	☒ Trabajos Prácticos (Individual)	☒ Trabajos Prácticos (Grupal)	☐ Examen (Individual)	☐ Examen (Grupal)	☐ Trabajo de Pasaje de Curso (Individual)	☒ Trabajo de Pasaje de Curso (Grupa:)	☒ Informe (Individual)	☒ Informe (Grupal)	☐ Monografía (Individual)	☒ Monografía (Grupal)	☐ Producto u Obra (Individual)	☒ Producto u Obra (Grupal)	☒ Control de Lectura (Individual)	☐ Control de			Régimen de asistencia: Asistencia obligatoria (75%) Horas semanales de aula: 3 Horas semanales de trabajo estudiantil (estimadas): 3
☐ Parciales (Individual)	☐ Parciales (Grupal)	☒ Trabajos Prácticos (Individual)	☒ Trabajos Prácticos (Grupal)	☐ Examen (Individual)	☐ Examen (Grupal)															
☐ Trabajo de Pasaje de Curso (Individual)	☒ Trabajo de Pasaje de Curso (Grupa:)	☒ Informe (Individual)	☒ Informe (Grupal)	☐ Monografía (Individual)	☒ Monografía (Grupal)															
☐ Producto u Obra (Individual)	☒ Producto u Obra (Grupal)	☒ Control de Lectura (Individual)	☐ Control de																	

**Lectura
(Grupal)**

Descargar Normativa del Plan referida a este asunto

Modalidad de cursado:

Presencial ☐

Créditos incrementales (en caso de corresponder):

Sí ☐

Explicite en forma más detallada la modalidad de evaluación elegida (sin límite)*:

El curso se aprueba planificando y llevando adelante una propuesta de intervención con adolescentes y jóvenes en organizaciones sociales y/o educativas en el marco de acuerdos de trabajo con otros actores. En grupo se lleva adelante un ciclo de talleres que incorpora la realización de productos en diferentes lenguajes y medios con los y las adolescentes y jóvenes.

Se inscribe dentro de la línea de investigación e intervención que viene desarrollando Comunicación Educativa y Comunitaria que se denomina: "Adolescentes y jóvenes en la construcción de lo público".

El curso se desarrolla en modalidad taller, lo que requiere la asistencia y participación activa en clase, que se incluye en la evaluación final. Asimismo se realizan trabajos individuales que buscan articular las vivencias y saberes con los autores y temáticas seleccionadas, así como con la experiencia colectiva en el marco del curso.

En el marco de las actividades grupales es requisito la integración a un grupo, la participación activa en las etapas de planificación y evaluación así como en las actividades de taller fuera de la facultad. Asimismo el curso incluye la realización de una actividades en el local de la FIC con participación de los y las adolescentes y jóvenes, educadores y otros referentes, que es planificada, ejecutada y evaluada por el colectivo del curso.

En fecha de examen se entrega un informe final que dé cuenta de lo realizado y analice lo surgido del proceso, aportando así al proceso de investigación e intervención más amplio, el cual se entrega también a las organizaciones con las que se acuerda. Se incluye una evaluación del proceso y autoevaluación individual.

Breve resumen de la actividad curricular (máximo 500 caracteres)*: restan:6

El curso busca aportar herramientas teóricas y metodológicas en relación al análisis y producción de medios y mensajes para el desarrollo de prácticas profesionales tanto de intervención como de investigación en el campo (y desde la perspectiva) de la comunicación educativa y comunitaria. Para ello retoma tradiciones latinoamericanas que desarrollan, tanto desde lo conceptual como desde lo metodológico, un camino que va de los medios y mensajes, a las mediaciones y los vínculos y sentidos.

Objetivos del curso (sin límite)*:

(generales y específicos)

Objetivo General

Desarrollar la capacidad analítica y crítica de los estudiantes en torno a medios de comunicación, formatos y mensajes, su contexto social y la construcción de sentido.

Objetivos específicos

- *Rearticular los aprendizajes que los estudiantes han realizado a partir de una propuesta teórico-metodológica que les permita abordar, no sólo lo producido por otros, sino también realizar sus propias propuestas y producciones incorporando una visión analítica y crítica.*
- *Presentar las principales propuestas de educación para los medios, análisis crítico y mediación desarrolladas en América Latina a partir de una aproximación vivencial.*
- *Brindar los elementos teórico-metodológicos y la orientación para que los estudiantes puedan desarrollar propuestas propias a partir de temáticas de acuerdos de trabajo con otras instituciones, organizaciones y grupos.*

Conocimientos previos recomendados (sin límite)*:

Si bien no hay conocimientos previos recomendados, resulta conveniente realizar otros cursos de la orientación curricular o del trayecto, según el plan correspondiente. En particular, aquellos estudiantes que tengan interés en acceder a créditos incrementales deberán haber realizado el curso de Metodologías Participativas de Investigación.

Metodología de trabajo (sin límite)*:

(detallar actividades previstas con los/as estudiantes)

Se trabaja en una modalidad de taller, en sesiones de trabajo presenciales articuladas en módulos en torno a momentos y temáticas específicas, procurando la participación e incorporación activa de los estudiantes.

En un primer momento se parte de las trayectorias, vivencias y experiencias en relación a los temas eje del curso, en diálogo con los autores seleccionados y los y las estudiantes que realizan el curso, que se plasman en diversos trabajos individuales de carácter obligatorio.

En un segundo momento se conforman grupos que realizan el contacto, acuerdos, planificación, ejecución y evaluación del ciclo de actividades fuera del aula, donde se incluyen procesos de producción colectiva así como de registro individual del proceso. Cada grupo de estudiantes cuenta con una docente de referencia, con quienes se reúne regularmente fuera del aula.

Se realiza también una instancia de encuentro en el local de la FIC que busca ser un espacio de encuentro e intercambio entre todas las personas involucradas, donde además se comparten los productos comunicacionales elaborados durante el ciclo de talleres.

El trabajo final busca ser una síntesis de todo lo trabajado, una instancia de reflexión y construcción de conocimientos en relación al proceso de aprendizaje y a la temática de los y las adolescentes y jóvenes en la construcción de lo público.

El grupo y cada estudiante realiza una autoevaluación de su propio proceso, del curso y del trabajo grupal, incluyendo sugerencias de ajustes o cambios que son consideradas por el equipo docente.

Los informes finales son compartidos con las organizaciones con las que se acuerda, bajo la idea que todos y todas formamos parte de una comunidad de aprendizaje e indagación desde una mirada de la comunicación en general y de la comunicación educativa y comunitaria en particular.

Se trabaja también en el Entorno Virtual de Aprendizaje y otros entornos virtuales como espacios de intercambio, análisis y propuesta.

Contenidos del curso (sin límite)*:

Módulo 1*Partiendo de nuestras expectativas, ideas y vivencias**Nosotros y nosotras como constructoras y narradoras del mundo**Todo comunica - una aproximación desde distintos lenguajes, medios y mensajes**Entre lo cercano y lo lejano. Lo cotidiano. El rol de los medios.**Las historias que nos contamos/que nos cuentan/que construimos - Narraciones y mitos**Primer momento de "diálogo" con los autores**Presentación de características y avances de la línea de la investigación : "Adolescentes y jóvenes como constructores de lo público".***Módulo 2***Desde nosotros y nosotras hacia los y las otras**Ideas previas en relación a adolescentes y jóvenes/lo que surge de la investigación**Elementos conceptuales y herramientas: metodologías participativas de investigación e intervención, elaboración de una estrategia comunicacional, planificación y ejecución de actividades.***Módulo 3***Produciendo y reflexionando juntos**Trabajo en base al trabajo de campo y los registros.**La elaboración de un producto comunicacional como herramienta.**Segundo momento de "diálogo" con los autores***Módulo 4***Puesta en común y cierre**Planificación y ejecución de jornada en la FIC con todos los participantes**Evaluación del curso**Elaboración y entrega de informe final***Bibliografía o filmografía básica*:**

(máximo 15 entradas)

BARICCO, Alessandro, *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*, Barcelona, Anagrama, 2008. Disponible en http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/los_barbaros_2.pdf

Cristar, Cecilia, Scagliola, Miguel (2012) *DE JUVENTUD(ES) Y PARTICIPACIÓN(ES)*, Trazando pistas sobre jóvenes y modos de participación a través de políticas públicas. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/ms_ici/wp-content/uploads/2012/11/PONENCIA_Scagliola_Cristar_Jornadas-UNGS.pdf

Eliade, Mircea, *Mito y Realidad*. Barcelona, Editorial Labor, 1991

Ema López, José Enrique. *Del sujeto a la agencia (a través de lo político)* Athenea Digital, núm. 6: 1-24 (primavera 2004)

García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México. Grijalbo

Hermosilla, María, Kaplún, Mario. *La educación para los medios en la formación del comunicador social*, FCU. Montevideo, 1987.

Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Editorial G.G. Barcelona, 1987.

Mata, María Cristina. *Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación*. Revista Froneiras – estudos midiáticos VIII(1): 5-15, janeiro/abril 2006 © 2006 by Unisinos

RINCÓN, Omar. *Nuevas narrativas televisivas: relajar, entre - tener, contar, ciudadanizar, experimentar*. Comunicar, nº 36, v. XVIII, 2011, Revista Científica de Educomunicación, páginas 43-50

Reguillo, Rossana. *Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a Youtube y viceversa*. Nueva época, núm. 18, julio-diciembre, 2012, pp. 135-171.

Scolari, C. (2013). *Apocalípticos e integrados. El retorno*. Hipermediaciones.com, en <http://hipermediaciones.com/2013/01/25/apocalipticos-e-integrados-el-retorno/#more-2798>

Sibilia, Paula. *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008

Verón, Eliseo. *La semiosis social: fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, Gedisa, 1993

Bibliografía o filmografía recomendada (sin límite)*:

Amado, A. (2010). *El show de la realidad*. Noticias. Buenos Aires. En <http://www.revista-noticias.com.ar/comun/nota.php?art=2927&ed=1760>

APPADURAI, Arjun (2001), *La aldea Global*. En *La modernidad descentrada*, México, FCE

<http://www.globalizacion.org/biblioteca/AppaduraiAldeaGlobal.htm>

BAJTIN, Mijail, *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento*. Madrid, Alianza editorial, 1988.

Baudrillard, Jean. *El otro por sí mismo*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1997.

Baudrillard, Jean. *De la seducción*. Ed. Anagrama. Barcelona. 1995.

Baudrillard, Jean. *Videosfera y sujeto fractal en videoculturas de fin de siglo*. Ediciones Cátedra S.A., 1990.

Bechelloni, G. *¿Televisión espectáculo o televisión narración?* En *Videoculturas de fin de siglo*. Cátedra Signo e Imagen. Madrid, 1990

BENJAMIN, Walter, *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica (1936)* en BENJAMIN, Walter *Discursos Interrumpidos I*, Taurus, Buenos Aires, 1989, disponible en http://www.jacquesderrida.com.ar/restos/benjamin_arte.htm

Bell, Daniel. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Editorial Grijalbo. México, 1990

Calabrese, Omar. *La era neobarroca*. Editorial Cátedra S.A. 1989.

Casetti, Francesco. *La imagen.valor en videoculturas de fin de siglo*. Ediciones Cátedra S.A. 1990

Cocimano, Gabriel. *Inercias de la sociedad voyeur. El sujeto espectador en la era actual*. Revista Textos de la CiberSociedad, 7. 2005

Domínguez Benítez, María. *Activos y creativos con los medios de comunicación social*. UNESCO, 1990

Fuenzalida, V. (Editor) *Educación para la comunicación televisiva*. CENECA. UNESCO. Santiago, 1986.

Fuenzalida, V., Hermosilla, M. *Visiones y ambiciones del televidente*. Estudios de recepción activa. UNESCO. CENECA. Santiago, 1989.

Giddens, Anthony. *Sociología*. Ed. Alianza Universidad textos. España, 1994.

González, Juan Ricardo. *Genealogía del Gran Hermano*. España. 2001.

Grompone, Juan. *Yo, hombre. Tú, computadora*. Editorial La Flor de Itapebí. Montevideo, 1993

Edwards, P. Fuenzalida, V. *Jóvenes y TV*. CENECA. Santiago. 1991

Eco, Umberto. *¿El público perjudica la TV?* En *Sociología de la Comunicación de masas de Miguel de Moragas Spá*. Gustavo Gili. Barcelona, 1984. Ficha 31 de Lic. C. Com. Fundación de Cultura Universitaria (F.C.U.)

Hall, Stuart. *Nuevos tiempos en la mirada oblicua*. Estudios culturales y democracia. Editorial la Marca. Buenos Aires, 1993.

Hermosilla, Ma. E., Edwards, P. *Mujer TV*. CENECA. Santiago de Chile, 1984.

Jameson, Frederick. *El posmodernismo o la lógica del capitalismo avanzado*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1992.

Jelen, Marcelo. *Traficantes de realidad*. Edición del Autor. Montevideo, 1997.

Lectura Crítica de los mensajes. CHASQUI N° 15. CI ESPAL. Ecuador, 1985.

Levis, D. *Los videojuegos un fenómeno de masas*. PAIDOS. Barcelona, 1997

MARTEL, Frederic (2011), *Cultura Mainstream: cómo nacen los fenómenos de masas*, Madrid, Taurus

MONSIVÁIS, Carlos (1999), *Migraciones tecnológica: del rancho al internet*, México, biblioteca del ISSSTE. http://nomadasyrebeldes.files.wordpress.com/2010/03/de_l_rancho_al_internet- monsivais.pdf

Papert, Seynour. *La familia conectada. Padres, hijos y computadoras*. Editorial Emecé, Buenos Aires, 1997

Pinkola Estés, Clarissa. *Mujeres que corren con los lobos*. Editorial Punto de Lectura. España, 2001

Prieto Castillo, D. *Diagnóstico de Comunicación. Textos de apoyo: Recursos para el análisis de mensajes*. CIESPAL. México, 1985.

Sarlo, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en Argentina*. Editorial Ariel, Buenos Aires, 1994.

Sartori, G. *Homo videns La sociedad teledirigida*. Alfaguara – Taurus. Bs. As. 1998.

Sen, Amartya. *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Katzeditores. España, 2008.

Watzlawicz, Beavin; Babéelas, Jackson. *Teoría de la comunicación humana*. Interamericana. México, 1978.

.

.

10.2 GUÍA DE EVALUACIÓN PARA LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE “EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS”

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS PAUTA PARA EL INFORME FINAL

Carátula: Título, institución, curso, lugar, integrantes del equipo, año.

RESUMEN DEL TRABAJO

BREVE DESCRIPCIÓN del lugar donde se realizaron las actividades, el acuerdo específico, los participantes y las actividades desarrolladas: incluir acá las planificaciones, sus modificaciones, lo sucedido y la fundamentación metodológica.

ANÁLISIS en torno a las discusiones teóricas de los adolescentes y lo público. Realizar un texto que analice lo realizado y dicho (en palabras e imágenes) en las actividades realizadas en relación a la bibliografía trabajada en clase. El texto debe reflexionar en torno a la temática y discusión planteada como eje y puede incluir otros textos que consideren pertinentes. Principales conclusiones, aportes y nuevas preguntas. Incluir los registros individuales realizados en cada instancia.

ANÁLISIS en torno a la propuesta metodológica de educación para los medios. Realizar un texto que analice lo realizado, lo sucedido en relación a la bibliografía trabajada en clase, tanto sobre el análisis crítico como sobre el uso y posibilidad del lenguaje fotográfico.

EVALUACIÓN DE LO REALIZADO

Según los objetivos planteados, desarrollo del taller, adecuación de la planificación. Adecuación de la propuesta a los intereses de los destinatarios. La jornada final: organización, desarrollo, realización.

AUTOEVALUACIÓN GRUPAL Y PERSONAL

Grupal

Aprendizajes (teóricos, metodológicos, etc.).
Responsabilidad e involucramiento en la tarea.
Trabajo en equipo, organización, roles.

Individual

Aprendizajes.
Seguimiento e involucramiento en el curso.
Involucramiento y responsabilidad en el trabajo práctico.
Rol en el equipo, en la tarea.

EVALUACIÓN DEL CURSO

Evaluación del curso: la clase, el EVA, el relacionamiento con las docentes.
Sugerencias de cambios.

Entregar: 2 copias papel, letra Arial 12, interlineado sencillo, con títulos en negrita, alineación completa. Subirlo a plataforma EVA.