

**Comunicación Digital.
Competencias profesionales
y desafíos académicos**

Comunicação digital:
Competências profissionais
e desafios acadêmicos

**Comunicación Digital.
Competencias profesionales
y desafíos académicos**

Red ICOD

**Comunicação digital:
Competências profissionais
e desafios acadêmicos**

Rede ICOD

Primera edición:
Abril de 2006

Edición de textos:
Red ICOD

Traducciones:
Josep Lluís Micó, Jordina Coromina, Jordi Serrat,
Lucía Lijtmaer, Sandra Massoni, Catherine
Stonehouse, Joao Canavilhas, Carlos Scolari.

Diseño y maquetación del libro:
Eumogràfic (www.eumografic.com)

Diseño y producción gráfica del cd-rom:
Ars Media (www.ars-media.it)

Impresión:
Alfadir, S.A.

D.L.:

ISBN-10: 84-934995-0-1
ISBN-13: 978-84-934995-0-1

Este documento ha sido realizado con la ayuda financiera de la Comunidad Europea. Su contenido es responsabilidad exclusiva de la Red ICOD y, en ningún caso, se debe considerar que refleja opinión oficial de la Unión Europea.

Primeira edição:
Abril de 2006

Edição de textos:
Rede ICOD

Traduções:
Josep Lluís Micó, Jordina Coromina, Jordi Serrat,
Lucía Lijtmaer, Sandra Massoni, Catherine
Stonehouse, João Canavilhas, Carlos Scolari.

Desenho e paginação do livro:
Eumogràfic (www.eumografic.com)

Desenho e produção gráfica do cd-rom:
Ars Media (www.ars-media.it)

Impressão:
Alfadir, S.A.

D.L.:

ISBN-10: 84-934995-0-1
ISBN-13: 978-84-934995-0-1

Este documento foi produzido com o apoio da União Europeia. O conteúdo desta publicação é da exclusiva responsabilidade de la Rede ICOD e não pode, em caso algum, ser tomado como expressão das posições da União Europeia.

6 Red Iberoamericana de Comunicación Digital Proyecto “Comunicadores digitales”

7 Rede Ibero-americana de Comunicação Digital Proyecto “Comunicadores digitais”

12 Evolución histórica de los perfiles universitarios de comunicación: Debates actuales y tendencias hacia el futuro

13 Evolução histórica dos perfis universitários de comunicação: Debates actuais e tendências para o futuro

26 La digitalización de los estudios universitarios de comunicación: Un mapa de situación

27 A digitalização dos estudos universitários de comunicação: Um mapa da situação

54 Competencias del Comunicador Digital

55 Competências do Comunicador Digital

70 La enseñanza de la comunicación digital: Experiencias y propuestas

71 O ensino da comunicação digital: Experiências e propostas

Red Iberoamericana de Comunicación Digital

Proyecto “Comunicadores digitales”

Carlos A. Scolari
Coordinador de la Red ICOD
carlos.scolari@uvic.es

Introducción

La rápida expansión de los medios digitales ha tomado por sorpresa a las instituciones donde se preparan los futuros Comunicadores. El ritmo acelerado que la tecnología ha transmitido a todas las actividades sociales ha dejado a las carreras de Comunicación –tanto en América Latina como en Europa– hasta cierto punto desfasadas respecto a la realidad: nacidas en algunos casos hace dos o tres décadas, los títulos de grado en Comunicación se proyectaron pensando en un tipo de profesional y un mercado de trabajo en vías de extinción.

En este contexto la incorporación de los contenidos digitales en las carreras tradicionales de Comunicación se ha realizado de manera aleatoria, sin tener claramente definidas las competencias que la sociedad digital exige. Lo digital, en este sentido, entra a menudo en las Carreras bajo forma de asignatura al final del recorrido formativo (“Periodismo Digital”, “Comunicación Multimedia”, etc.). La realidad nos demuestra que *no existen más medios de comunicación no-digitales*: todos los profesionales de la comunicación trabajan inmersos en un ambiente de fuerte contenido tecnológico que permea sus rutinas productivas, más allá del producto final (diario impreso,

radio, portal informativo, televisión, etc.). De la misma manera, los contenidos digitales deben integrarse en los planes de estudio a lo largo y a lo ancho de su estructura, sin quedar relegados en un espacio marginado en los últimos años de las carreras.

Teniendo en cuenta este panorama, el proyecto llevado adelante por la Red Iberoamericana de Comunicación Digital (Red ICOD) ha tenido como objetivo elaborar propuestas concretas que aceleraran la adaptación de las carreras de Comunicación a la nueva realidad digital. En el caso específico de las universidades donde las carreras de Comunicación han sido creadas recientemente, la participación activa en el proyecto les ha permitido, por un lado, recuperar la larga experiencia acumulada por otros centros de estudio en el sector de la comunicación, y por otro, modelar los planes de estudio para ir configurándolos desde el inicio a la nueva realidad digital.

El Proyecto

El Proyecto “Comunicadores Digitales” nace a partir de la iniciativa de una serie de universidades de América Latina y Europa que compartían un mismo interés por la enseñanza y el estudio de las comunicaciones digitales.

Rede Ibero-americana de Comunicação Digital

Projecto “Comunicadores digitais”

Carlos A. Scolari
Coordenador da Rede ICOD
carlos.scolari@uvic.es

Introdução

A rápida expansão dos meios digitais apanhou de surpresa as instituições onde se preparam os futuros Comunicadores. O ritmo acelerado transmitido pela tecnologia a todas as actividades sociais deixou os cursos de comunicação – tanto na Europa como na América Latina – até certo ponto desfasados da realidade: nascidas nalguns casos há duas ou três décadas, as licenciaturas em Comunicação foram pensadas para um tipo de profissional e de mercado em vias de extinção.

Neste contexto, a incorporação de conteúdos digitais nos currículos tradicionais de Comunicação decorreu de forma aleatória, sem que as competências exigidas pela sociedade digital tenham sido claramente definidas. Em grande parte dos casos, o digital aparece nos planos curriculares sob a forma de disciplina de final de curso (Jornalismo Digital, Comunicação Multimédia, etc). Porém, a realidade demonstra que *já não existem meios de comunicação não digitais*: actualmente, os profissionais da comunicação trabalham imersos num ambiente de forte conteúdo tecnológico que influencia toda a rotina produtiva e não apenas o produto final (imprensa, rádio, televisão, etc). Da mesma forma, os conteúdos digitais devem ser distribuídos nos planos de

estudo dos cursos de comunicação, em vez de serem relegados para os últimos anos de licenciatura. Tendo em conta este panorama, o projecto iniciado pela Rede Ibero-americana de Comunicação Digital (Rede ICOD), tinha como objectivo elaborar propostas concretas que acelerem a adaptação dos cursos da área de Comunicação à nova realidade digital. No caso específico das universidades onde os cursos de Comunicação foram criados recentemente, a participação activa neste projecto permitiu-lhes recuperar a longa experiência acumulada por outros centros de estudo no sector da comunicação e, por outro, modelar desde logo os planos de estudo adaptados à nova realidade digital.

O projecto

O Projecto “Comunicadores Digitais” nasce da iniciativa de um grupo de universidades da América Latina e Europa que compartilhavam um interesse pelo ensino e estudo das comunicações digitais. No contexto de uma colaboração entre universidades, em 2003 foi criada a Rede ICOD da qual fazem parte as seguintes instituições educativas e empresas:

- Universitat de Vic (Espanha) - Coordenação

Dentro de este contexto de colaboración inter-universitaria se crea en el año 2003 la Red ICOD, de la cual forman parte las siguientes instituciones educativas y empresas:

- Universitat de Vic (España) - Coordinación
- Universidad Nacional de Rosario (Argentina) - Coordinación
- Universidade da Beira Interior (Portugal)
- Universidad de la Patagonia Austral (Argentina)
- Universidad de La Habana (Cuba)
- Universidade Federal da Bahia (Brasil)
- Université de Lille 3 (Francia)
- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
- Ars Media (Italia)

El proyecto fue presentado por la Red ICOD al Programa ALFA de cooperación entre la Unión Europea y América Latina en el ámbito de la Enseñanza Superior y de la formación en el mes de abril 2003, siendo aprobado en noviembre 2003. El proyecto se integra al Subprograma A (Cooperación para la Gestión Institucional).

Los objetivos específicos del Proyecto son los siguientes:

- Definir las competencias vinculadas al sector digital – a escala técnica, teórica y analítica– que un titulado universitario en Comunicación debe poseer.
- Delinear posibles recorridos formativos universitarios (asignaturas teóricas, talleres de producción, etc.) en el campo de la comunicación digital.
- Analizar la transición desde una enseñanza inspirada en los viejos medios masivos hacia una nueva práctica que incorpore a los nuevos medios.
- Discutir metodologías pedagógicas para optimizar la enseñanza de las competencias digitales en las carreras de Comunicación a nivel de grado y de posgrado (formación continua).
- Intercambiar experiencias entre universidad y empresa para mejorar la formación de los futuros profesionales de la Comunicación digital.

Para poder cumplir con los objetivos del proyecto la Red ICOD programó una serie de estudios y encuentros cuyas conclusiones se plasmaron en una serie de documentos.

Breve descripción de las actividades

Después de un período de preparación de las actividades se organizó el primer encuentro de la Red

ICOD. En este Seminario Inicial (realizado en la Universidad de La Habana - Diciembre 2004) se inauguraron oficialmente las actividades de la Red, se organizaron los grupos de trabajo y se confirmó el cronograma de actividades. Respecto a los grupos de trabajo, se privilegió la creación de equipos mixtos (formados por universidades latinoamericanas y europeas) para enriquecer los contenidos con enfoques provenientes de realidades diversas. El resultado de este primer seminario –donde cada participante expuso informes de situación relativos a su país y a su propia universidad– se volcó en dos documentos, uno dedicado a la “Evolución histórica de los perfiles universitarios de comunicación: debates actuales y tendencias hacia el futuro” y el otro titulado “La digitalización de los estudios universitarios de comunicación: un mapa de situación”. Ambos documentos, al igual que los otros textos elaborados por la Red ICOD, forman parte del presente volumen.

En la fase sucesiva a este primer encuentro la Red ICOD desarrolló una investigación que involucró a más de 120 profesionales y responsables de medios de comunicación e instituciones. El estudio fue realizado siguiendo un protocolo metodológico fundado en técnicas de recolección de datos comunes (entrevistas en profundidad y *focus group*) elaborada por el representante de la Universidad de Lille 3 y acordada por todos los miembros de la Red. Los informes de investigación de las universidades participantes constituyeron la base para la redacción del documento “Competencias del comunicador digital” elaborado durante el Segundo Seminario (Universidad de Beira Interior, Portugal - Julio 2005).

A partir del Segundo Seminario se abrió una nueva fase de investigación. Los grupos de trabajo desarrollaron en esta etapa un relevamiento de experiencias de enseñanza de la comunicación digital, prestando particular atención a las metodologías pedagógicas aplicadas. También en este caso los grupos produjeron documentos de trabajo, los cuales fueron presentados y debatidos durante el Tercer Seminario (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina - Diciembre 2005). El documento final de este encuentro se titula “La enseñanza de la comunicación digital: experiencias y propuestas”.

Casi tres años después de su configuración inicial el Proyecto “Comunicadores Digitales” de la Red ICOD entra en su fase conclusiva. Durante el Cuarto Seminario organizado por la Universitat de Vic –la institución que ha tenido a su cargo la coordinación del proyecto– se presentarán todos los documentos

- Universidad Nacional de Rosario (Argentina) - Coordinación
- Universidade da Beira Interior (Portugal)
- Universidad de la Patagonia Austral (Argentina)
- Universidad de La Habana (Cuba)
- Universidade Federal da Bahia (Brasil)
- Université de Lille 3 (Francia)
- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
- Ars Media (Italia)

O projecto foi apresentado pela Rede ICOD ao Programa de cooperação entre a União Europeia e a América Latina no âmbito do Ensino Superior e da formação no mês de Abril de 2003, sendo aprovado em Novembro desse mesmo ano. O projecto integra-se no subprograma A (Cooperação com a Gestão Institucional)

Os objectivos específicos do Projecto são os seguintes:

- Definir as competências ligadas ao sector digital – a escala técnica, teórica e analítica – que um licenciado em Comunicação deve ter
- Delinear possíveis percursos formativos universitários (disciplinas teóricas, ateliers de produção, etc) no campo da comunicação digital
- Analisar a transição verificada desde o ensino inspirado nos velhos meios massivos até uma nova prática que inclua os novos meios
- Discutir metodologias pedagógicas para optimizar o ensino das competências digitais nos cursos de Comunicação ao nível de graduação e pós-graduação (formação contínua)
- Efectuar um intercâmbio de experiências entre universidades e empresas para melhorar a formação dos futuros profissionais da Comunicação digital.

Para cumprir os objectivos do projecto, a Rede ICOD programou uma série de estudos e encontros cujas conclusões foram compiladas numa série de documentos.

Breve descrição das actividades desenvolvidas

Após um período de preparação das actividades, organizou-se um primeiro encontro da Rede ICOD. Neste seminário inicial (realizado na Universidade de Havana – Dezembro de 2004) inauguraram-se oficialmente as actividades, organizaram-se os grupos de trabalho e confirmou-se o cronograma de actividades.

Em relação aos grupos de trabalho, privilegiou-se a criação de equipas mistas (formadas por universidades latino-americanas e europeias) que, graças aos pontos de vista provenientes de realidades diversas, permitiram enriquecer os conteúdos. O resultado deste Primeiro Seminário – onde cada participante apresentou os relatórios relativos à sua universidade e ao seu país – foi materializado em dois documentos: um dedicado à “Evolução histórica dos perfis universitários de comunicação: debates actuais e tendências para o futuro” e um outro intitulado “A digitalização dos estudos universitários de comunicação: um mapa da situação”. Estes dois documentos, tal como todos os outros elaborados pela Rede ICOD, fazem parte do presente volume.

Após este primeiro encontro, a Rede ICOD desenvolveu uma investigação envolvendo mais de 120 profissionais e responsáveis por meios de comunicação e instituições. O estudo foi realizado de acordo com um protocolo metodológico baseado em técnicas de recolha de dados (entrevistas e *focus group*), elaborado pelo representante da Universidade Lille3, com o acordo de todos os membros da Rede. Os relatórios de investigação das universidades participantes constituíram a base para a redacção do documento “Competências do comunicador digital”, elaborado durante o Segundo Seminário (Universidade da Beira Interior, Portugal, Julho 2005).

A partir do Segundo Seminário abriu-se uma nova fase de investigação. Os grupos de trabalho desenvolveram nesta etapa um levantamento das experiências de ensino da comunicação digital, prestando particular atenção às metodologias pedagógicas aplicadas. Também neste caso os grupos produziram documentos de trabalho que foram apresentados e debatidos durante o Terceiro Seminário (Universidad Nacional da Patagônia Austral, Argentina – Dezembro 2005). O documento final deste encontro intitula-se “O ensino da comunicação digital: experiências e propostas”. Quase três anos após a sua configuração inicial, o Projecto “Comunicadores Digitais” da Rede ICOD entra na sua fase conclusiva. Durante o Quarto Seminário, organizado pela Universidade de Vic – a instituição que teve a seu cargo a coordenação do projecto – serão apresentados todos os documentos elaborados pela Rede. A partir deste último encontro vai abrir-se a fase final de difusão dos resultados obtidos pela Rede ICOD. Chegados a este ponto, resta-nos agradecer a todas as universidades participantes no projecto e ao Programa Alfa da União Europeia. Devemos mencionar igualmente o apoio da *Generalitat* da Catalunha – através do

elaborados por la Red. A partir de este último encuentro se abrirá la fase final de difusión de los resultados obtenidos por la Red ICOD. Llegados a este punto sólo nos queda agradecer a todas las universidades que han participado en el proyecto y al Programa ALFA de la Unión Europea. Asimismo, debemos mencionar el apoyo que la Generalitat de Catalunya –a través del Departament de Universitat, Recerca i Societat de la Informació (DURSI)– ha brindado a este proyecto.

Es el deseo de todos los participantes de la Red ICOD que estos documentos sean de utilidad en las universidades europeas y latinoamericanas. La digitalización de las comunicaciones exige que las universidades adapten sus programas y metodologías a la nueva realidad. En este sentido, consideramos el presente volumen un aporte a la discusión y, al mismo tiempo, un instrumento de trabajo para los encargados de llevar adelante ese proceso.

Ficha técnica del Proyecto “Comunicadores Digitales”

Participantes:

Universitat de Vic (España)
Carlos Scolari - Coordinación
Joan Bou
Josep Lluís Micó Sanz

Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
Sandra Massoni - Co-coordinación
Fernando Irigaray
Mauricio Mayol

Universidade da Beira Interior (Portugal)
Antonio Fidalgo
João Canavilhas

Universidad de la Patagonia Austral (Argentina)
Iris Bergero
Carlos Pérez Rasetti
Nora Ricaud

Universidad de La Habana (Cuba)
Milena Recio

Universidade Federal da Bahia (Brasil)
Marcos Palacios

Université Lille 3 (Francia)
Jean-François Véran

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
Tiago Mainieri Oliveira

Empresas
Ars Media (Italia)
Silvia Amici

Invitados especiales

Educ.ar (Argentina): Alejandro Piscitelli
Universidade Federal da Bahia (Brasil): Elías Machado
Hyperwerk (Suiza): Mischa Schaub

Fecha de iniciación del proyecto: 25 agosto del 2004
Duración del programa: 2 años
Costo del proyecto: 95.994 Euros
Financiamiento UE: 71.996 Euros
Aporte Red ICOD: 23.998 Euros
Financiamiento adicional DURSI (Generalitat de Catalunya): 7.000 Euros

Encuentros realizados:

Universidad de La Habana (Cuba – Diciembre 2004)
Universidade da Beira Interior (Portugal – Julio 2005)
Universidad de la Patagonia Austral (Argentina – Diciembre 2005)
Universitat de Vic (España - Julio 2006)

Web:
<http://www.icod.ubi.pt>

Contactos:
Carlos A. Scolari: carlos.scolari@uvic.es
Sandra Massoni: smassoni@fcpolit.unr.edu.ar

Datos de edición:
Edición de textos: Red ICOD
Traducciones: Josep Lluís Micó, Jordina Coromina, Jordi Serrat, Lucía Lijtmaer, Sandra Massoni, Catherine Stonehouse, João Canavilhas, Carlos Scolari.
Diseño y maquetación del libro: Eumogràfic (www.eumografic.com)
Diseño y producción gráfica del cd-rom: Ars Media (www.ars-media.it)

Departamento de Universidades, Pesquisa e Sociedade da Informação (DURSI) – a este projecto. É desejo de todos os participantes da Rede ICOD que estes documentos sejam úteis às universidades europeias e latino-americanas. A digitalização da comunicação exige que as universidades adaptem os

seus programas e metodologias à nova realidade. Nesse sentido, consideramos que o presente volume é um contributo interessante para a discussão deste tema e, simultaneamente, um instrumento de trabalho para os responsáveis pelo desenvolvimento desse processo de mudança.

Ficha técnica do Projecto “Comunicadores Digitais”

Participantes

Universidade de Vic (Espanha)
Carlos Scolari - Coordenação
Joan Bou
Josep Lluís Micó Sanz

Universidade Nacional de Rosario (Argentina)
Sandra Massoni - Co-coordenação
Fernando Irigaray
Mauricio Mayol

Universidade da Beira Interior (Portugal)
Antonio Fidalgo
João Canavilhas

Universidade da Patagônia Austral (Argentina)
Iris Bergero
Carlos Pérez Rasetti

Universidade de Havana (Cuba)
Milena Recio
Nora Gámez

Universidade Federal da Bahia (Brasil)
Marcos Palacios

Universidade Lille 3 (França)
Jean-François Véran

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil)
Tiago Mainieri Oliveira

Empresas
Ars Media (Itália)
Silvia Amici

Convidados especiais

Educ.ar (Argentina): Alejandro Piscitelli
Universidade Federal da Bahia (Brasil): Elías Machado
Hyperwerk (Suiza): Mischa Schaub

Data de início do projecto: 25 Agosto de 2004
Duração do programa: 2 anos
Costo do projecto: 95.994 Euros
Financiamiento UE: 71.996 Euros
Contribuição Rede ICOD: 23.998 Euros
Financiamiento adicional DURSI (Generalitat da Catalunya): 7.000 Euros

Encontros realizados:

Universidade de Havana (Cuba – Dezembro 2004)
Universidade da Beira Interior (Portugal – Julho 2005)
Universidade da Patagônia Austral (Argentina – Dezembro 2005)
Universidade de Vic (Espanha - Julho 2006)

Web:
<http://www.icod.ubi.pt>

Contactos:
Carlos A. Scolari: carlos.scolari@uvic.es
Sandra Massoni: smassoni@fcpolit.unr.edu.ar

Ficha técnica:
Edição de textos: Rede ICOD
Traduções: Josep Lluís Micó, Jordina Coromina, Jordi Serrat, Lucía Lijtmaer, Sandra Massoni, Catherine Stonehouse, João Canavilhas, Carlos Scolari.
Desenho e paginação do livro: Eumogràfic (www.eumografic.com)
Desenho e produção gráfica do cd-rom: Ars Media (www.ars-media.it)

Evolución histórica de los perfiles universitarios de comunicación: debates actuales y tendencias hacia el futuro

Introducción

Desde sus inicios los estudios de Comunicación Social en las universidades atravesaron modificaciones en los planes de estudios, que reflejan básicamente la tensión entre la búsqueda de creciente sustentación en el plano científico, autonomía disciplinar, especificidad profesional y contextualización en los procesos socioculturales e histórico-políticos. Así se ve reflejado en los sucesivos planes de estudios. En este documento se analiza esa historia y se presenta un primer mapa –en este caso cuantitativo– del estado actual de los estudios de comunicación en las universidades participantes de la Red ICOD y en los países de Iberoamérica. El documento concluye con algunas reflexiones sobre la especificidad de lo comunicacional desde los nuevos paradigmas.

1. Digitalización de los estudios de Comunicación: un pensamiento técnico que se inserta en una tradición de pensamiento humanístico

Las temáticas digitales en los estudios universitarios de comunicación surgen asociadas a las disciplinas humanísticas. Es un pensamiento técnico que se inserta

en una tradición de pensamiento crítico. Son dos lógicas y dos registros del saber distintos que inauguran un campo diferente en los estudios universitarios.

1.1. Un nacimiento bajo la tutela de las ciencias humanas

Vale la pena recordar que las ciencias de la información y de la comunicación nacieron tardíamente, en el cruce entre las ciencias sociales y las humanísticas (la informática todavía ocupaba un lugar marginal). Sólo lograron adquirir una verdadera coherencia epistemológica en la década de los '80 y fue necesario esperar hasta la década de los '90 para que la cuestión de las fronteras disciplinares fuera resuelta. Muchas veces los cursos de comunicación han sido creados dentro de departamentos o Facultades de ciencias humanas. Esos cursos tenían poca autonomía administrativa y pedagógica y estaban sujetos a las tutelas de las disciplinas más clásicas. Esto es un indicador de una lógica de introducción de los estudios de comunicación basados en la investigación académica más que en el mundo del trabajo. Esta realidad no es exclusiva de los estudios comunicacionales: en los inicios de los '80, por ejemplo, las universidades argentinas o francesas todavía se consideraban en gran medida como un lugar de excelencia intelectual, y esas condiciones de excelencia se visualizaban precisamente

Evolução histórica dos perfis universitários de comunicação: debates actuais e tendências para o futuro

Introdução

Desde sempre, os estudos universitários em Comunicação Social passaram por modificações nos planos de estudos que reflectem basicamente a tensão entre a procura da crescente sustentação no plano científico, a autonomia disciplinar, a especificidade profissional e a contextualização nos processos socioculturais e histórico-políticos. Todo este processo reflecte-se nos sucessivos planos de estudos. Este documento analisa esta história e apresenta um primeiro mapa – neste caso quantitativo – do estado actual dos estudos de comunicação nas universidades participantes da Rede ICOD e nos países ibero-americanos. O documento termina com algumas reflexões sobre a especificidade do comunicacional a partir dos novos paradigmas.

1. Digitalização dos estudos da Comunicação: um pensamento técnico que se inserem uma tradição do pensamento humanístico

As temáticas digitais nos estudos universitários da comunicação surgem associadas às disciplinas humanísticas. É um pensamento técnico que se insere

numa tradição de pensamento crítico. São duas lógicas e dois registos do saber distintos que inauguram um campo diferente nos estudos universitários.

1.1. Um nascimento sob a tutela das ciências humanas

Vale a pena recordar que as ciências da informação e da comunicação nasceram tardiamente, na fronteira entre as ciências sociais e as humanas (a informática ainda ocupava um lugar marginal). Só conseguiram adquirir uma verdadeira coerência epistemológica na década de 80, e foi necessário esperar até à década de 90 para que a questão das fronteiras disciplinares fosse resolvida. Muitas vezes, os cursos de comunicação foram criados dentro de departamentos ou faculdades de ciências humanas. Esses cursos tinham pouca autonomia administrativa e pedagógica e estavam sujeitos à tutela das disciplinas mais clássicas. Este indicador revela uma lógica de introdução dos estudos de comunicação mais baseado na investigação académica do que no mundo de trabalho. Esta realidade não é exclusiva dos estudos comunicacionais: no início dos anos 80, por exemplo, as universidades argentinas e francesas consideravam-se como espaços de excelência intelectual, e essas condições de excelência eram visíveis precisamente no seu distanciamento em relação às condições de mercado. Não se falava ainda

por su distanciamiento de esas condiciones del mercado. No se hablaba aún de formación profesionalizante, ni de formación técnica. En el caso brasileño, no obstante, se registraba un movimiento inverso, ya que los cursos en ese país fueron creados inicialmente con un fuerte perfil profesionalizante y solamente en un momento posterior fueron redefinidos como espacios más orientados a la reflexión y a la investigación, especialmente a través de la creación de un mayor número de programas de posgrado, a partir de los años '80.

1.2. El contexto: de la edad de oro de la comunicación al fracaso de la "net economy"

Hacia finales de los años '80 y el inicio de los 90 comienza la "edad de oro" de la comunicación: las agencias especializadas se multiplican en el mercado europeo y latino-americano, las organizaciones y empresas sienten la necesidad de tener su propio departamento de comunicación. El marketing político emerge y se desarrolla.

En los '90 se difunde la idea según la cual en los períodos de crisis, *los departamentos de comunicación de las empresas son los primeros suprimidos y los comunicadores los primeros despedidos*. Con las economías en crisis, las agencias de comunicación se debilitan, muchas desaparecen y, con ellas, los empleos que generaban. Las funciones de comunicación se reducen al mínimo y muchas veces pierden su recién adquirida autonomía.

Lejos de dar un segundo impulso al sector, la explosión digital será, paradójicamente, un factor de acentuación de la crisis de los sectores profesionales de la comunicación. La popularización de Internet dará por algún tiempo la ilusión de una nueva edad de oro: las grandes empresas, seguidas por las de menor tamaño, quieren "informatizarse", tener acceso a las "autopistas de la información" como eran entonces denominadas, desarrollar su sitio web y dotarse de las TICs.

El problema es que el énfasis dado por las empresas a los "medios", llevó hacia un segundo plano la idea de "comunicación". De una forma más puntual, la comunicación se vio reducida al dominio de las nuevas herramientas técnicas. El tener "su propio" sitio web era una cuestión tan obvia que ni siquiera se planteaba la hipótesis de no tenerla. Fue la época de los "start-up" y de los "business angels", cuando se creía que bastaba estar "online" para obtener éxito empresarial. La caída de NASDAQ basta para contar la increíble aventura de la "net economy".

Por algún tiempo, a mediados de la década de los '90, la

burbuja tecnológica será provechosa para los *webmasters*, *media planners* y otros técnicos de las TICs. La popularización de Internet y de la microinformática, la multiplicación de los softwares, cada vez más "intuitivos", van a desmitificar rápidamente y a desprofesionalizar lo que empieza a ser conocido como multimedia. Las empresas que inicialmente, recurrían a servicios externos, comienzan a formar, en cursos rápidos, a sus propios empleados ya que, según se pensaba, el dominio técnico era suficiente para comunicar. Los técnicos de la comunicación pierden entonces el monopolio de la tecnicidad, los estrategias pasan a ser superfluos: estar "en línea" es comunicar; comunicar, es estar "en línea".

1.3. La integración caótica de lo digital en el mundo universitario

A lo largo de esta década, las carreras de comunicación sufren algunas modificaciones. Diferentes lógicas pueden ser observadas, entre las cuales se destacan las siguientes:

■ Profesionalización de los cursos académicos de comunicación

Se registra una transformación según la cual el sector profesional de la comunicación ya no es más como en los años '80, un mundo de autodidactas y de "reconvertidos" de otras áreas profesionales: encargado de comunicación, director de comunicación, por ejemplo, son profesiones que emergen. Es en esas nuevas profesiones que en adelante será preciso formar a los estudiantes. El desarrollo de las técnicas digitales aumenta de una manera significativa los niveles de competencias técnicas necesarios – o por lo menos requeridos – para tener acceso al mercado laboral. Desde el punto de vista del proceso de formación, dos tácticas son aplicadas: integrar a las técnicas digitales un enfoque estratégico, orientar la reflexión estratégica no sólo en un contexto universitario, sino también en los sectores profesionales. Algunos departamentos de comunicación siguen entonces esta trayectoria que va desde la investigación básica – para la cual esos departamentos fueran creados – hacia el dominio estratégico de las técnicas.

■ Los cursos hijos de la "revolución digital"

De cierta manera, los cursos nacidos en los años '90 son víctimas de la desilusión que siguió. Sus fundadores tenían, principalmente, una visión técnica y digitalizada de la comunicación. De una manera bastante pionera, las opciones presupuestarias se orientaron hacia la compra

de formação profissionalizante, nem de formação técnica. No caso brasileiro, não obstante, registava-se um movimento inverso, já que os cursos naquele país foram inicialmente criados com um forte perfil profissionalizante e só posteriormente foram redefinidos como espaços mais orientados para a reflexão e investigação, especialmente através da criação de um maior número de programas de pós-graduação, a partir dos anos 80.

1.2. O contexto: da idade do ouro da comunicação ao fracasso da "net economy"

No final dos anos 80 e início dos 90, começa a "idade de ouro" da comunicação: as agências especializadas multiplicam-se no mercado europeu e latino-americano, as organizações e empresas sentem a necessidade de ter o seu próprio departamento de comunicação. O marketing político emerge e desenvolve-se.

Nos anos 90 difunde-se a ideia de que em períodos de crises, *os departamentos de comunicação das empresas são os primeiros atingidos e os comunicadores os primeiros despedidos*. Com as economias em crise, as agências de comunicação ficam mais debilitadas, muitas desaparecem e, com elas, os empregos que criavam. As funções de comunicação reduzem-se ao mínimo e muitas vezes perdem a recém adquirida autonomia.

Longe de dar um segundo impulso ao sector, a explosão digital será, paradoxalmente, um factor que virá acentuar a crise nos sectores profissionais da comunicação. A popularização da Internet dará, por algum tempo, a ilusão de uma nova idade de ouro: as grandes empresas, seguidas pelas de menor tamanho, querem "informatizar-se", ter acesso às "auto-estradas da informação" como eram então denominadas as redes digitais, desenvolver seus sítios na web e dotar-se das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). O problema é que a ênfase dada pelas empresas aos "meios", transportou para um segundo plano a ideia de "comunicação". De uma forma mais precisa, a comunicação viu-se reduzida ao domínio das novas ferramentas técnicas. Ter o "seu próprio" sítio na web era uma questão tão óbvia que sequer era questionada. Foi a época dos *start-ups* e dos *business angels*, quando se acreditava que bastava estar online para obter sucesso empresarial. A queda da NASDAQ é um bom exemplo para ilustrar a incrível aventura da *net economy*. Durante algum tempo, em meados da década de 90, a *bolha tecnológica* foi proveitosa para os *webmasters*, *media planners* e outros técnicos das TICs. A

popularização da Internet e da microinformática, a multiplicação dos *softwares*, cada vez mais "intuitivos", vieram desmistificar rapidamente e tirar o pendor profissionalizante ao que começava a ser conhecido como multimédia. As empresas, que inicialmente recorriam a serviços externos, começam a formar, em cursos rápidos, os seus próprios empregados já que, segundo se pensava, o domínio técnico era suficiente para comunicar. Os técnicos da comunicação perdem então o monopólio da tecnicidade, os estratégias passam a ser supérfluos: estar "online" é comunicar; comunicar, é estar "online".

1.3. A integração caótica do digital no mundo universitário

Ao longo desta década, as carreiras de comunicação sofrem algumas modificações. Entres as diferentes lógicas observadas, podem destacar-se as seguintes:

■ Profissionalização dos cursos superiores de comunicação

Regista-se uma transformação segundo a qual o sector profissional da comunicação já não é mais, como nos anos 80, um mundo de autodidactas e de "convertidos" de outras áreas profissionais: "encarregado de comunicação" e "director de comunicação", por exemplo, são profissões que emergem. É para essas novas profissões que é necessário formar os estudantes. O desenvolvimento das técnicas digitais aumenta de maneira significativa os níveis de competências técnicas necessários – ou pelo menos requisitados – para se ter acesso ao mercado de trabalho. Desde o ponto de vista do processo de formação, duas tácticas são aplicadas: dar às técnicas digitais um enfoque estratégico, orientar a reflexão estratégica não só num contexto universitário, mas também nos sectores profissionais. Alguns departamentos de comunicação seguem então esta trajetória que vai da investigação básica – para a qual esses departamentos foram criados – em direcção ao domínio estratégico das técnicas.

■ Os cursos filhos da "revolução digital"

De certa maneira, os cursos nascidos nos anos 90 são vítimas da desilusão que se seguiu. Os seus fundadores tinham, principalmente, uma visão tecnicista e digitalizada da comunicação. De uma forma pioneira, as opções orçamentais orientaram-se para a compra massiva de equipamentos e software. A pedagogia privilegiava os cursos de aprendizagem de *softwares*. O fascínio geral pela técnica gera uma confusão total:

masiva de equipos y software. La pedagogía se focalizaba sobre los cursos de aprendizaje de software. En el marco de una fascinación general por la técnica, la confusión es total: PAO (Producción Asistida por Ordenador), infografía, síntesis de imágenes 2D y 3D, etc. Los departamentos invirtieron en grandes medios técnicos, siendo el objetivo alcanzar una buena competencia en producción multimedia. Finalmente, la ideología de los primeros tiempos remite a la idea que “tiene que ser High Tech”, que “tiene que poseer equipamiento de última generación” y que, cuanto más se tiene, mejor será la formación en comunicación. En el caso del Brasil, esta tendencia va a ser observada por ejemplo, con la proliferación de escuelas privadas de nivel superior que establece un nuevo patrón, fuertemente centrado en los componentes técnicos de los cursos, con énfasis en equipamientos y materias prácticas.

■ Academización de los cursos profesionalizantes

En el caso específico del Brasil los cursos de Comunicación se desarrollaron entre las décadas de los '50 – '70, como cursos profesionalizantes (Periodismo, Publicidad, Relaciones Públicas, Radio y TV, Gráfica), constituidos por disciplinas de formación teórica y humanística y por troncos de especialización específicas, inclusive con pasantías profesionales en las empresas. A partir de los años '80 y, fundamentalmente, con la creación de nuevos cursos de pos-graduación (Maestrías y Doctorados) fuera del eje Río-São Paulo, se registra un desplazamiento en dirección de la introducción de componentes más académicos y se desarrolla toda una discusión en torno a la integración teoría/práctica. También en los años '90 ocurre una flexibilización del currículo mínimo oficial, permitiéndose la creación de cursos de comunicación con habilitaciones orientadas a las TICs. Los programas de comunicación evolucionaron, pero mantuvieron la marca de sus orígenes. Los departamentos de las facultades y los investigadores para quienes la comunicación fue inicialmente un área de investigación científica, demoraron en incorporarse a la tendencia hacia la profesionalización. El vínculo –y el dominio– de las ciencias humanas continúa siendo central. En cuanto a los departamentos “hijos de la revolución digital”, ellos permanecieron mucho tiempo marcados por la fascinación tecnológica. Estas realidades explican, sin dudas, la brecha que separa los dos mundos y la gran dificultad de pensar el espacio de lo digital dentro del mundo académico. Para los profesionales del entorno digital, la universidad

continúa siendo entendida como un lugar lleno de intelectuales arrogantes e incapaces de un mínimo sentido práctico. Para los académicos, *el mundo digital estaría poblado por técnicos incapaces de cualquier visión estratégica*.

1.4. Los años 2000: la edad de la madurez?

El inicio de los años 2000 está marcado por una nueva ola de dinamismo en los sectores profesionales de la comunicación. El estallido de la burbuja tecnológica permitió tomar consciencia de los límites de la fascinación tecnológica: tener un sitio web fue un hecho ... pero con qué objetivo? Tanto en las empresas como en el mundo académico, la reflexión sobre los usos se impone en forma sistemática. Si la cuestión de la utilidad fue el punto de partida de esta reflexión, hoy las cuestiones dominantes son los debates sobre el impacto y las consecuencias de las nuevas tecnologías (desde entonces se habla de TIC y la “N” de “Nuevas” desaparece). La tecnología digital no es un fin en sí mismo ni una panacea, pero induce nuevos modos de apropiación, nuevos comportamientos y llega a afectar hasta los principios teóricos más fundamentales de las ciencias de la información y de la comunicación. Antes, los estudiantes y los profesionales aprendían que el control de la información era la verdadera fuente del poder. Actualmente, aprenden que el poder está en la difusión de la información a gran escala. En el campo tecnológico, la sofisticación de las herramientas aumenta la brecha entre autodidactas y profesionales. Los usos de lo digital se hacen más complejos y heterogéneos: hoy se habla de “sistemas de información”. Estos hechos llevan a revalorizar el profesionalismo. Finalmente, las empresas deben encarar nuevas exigencias que devuelven a la comunicación su plena importancia estratégica: la aceleración de la transformación tecnológica y la gran flexibilidad del mercado, la multiplicación de las normas de calidad y otras normativas en respuesta a las exigencias de la “sociedad del riesgo”. La mayor integración de las empresas en redes complejas de comunicación es uno de los nuevos desafíos de la comunicación. Los impactos sobre el mercado de trabajo se hacen sentir: las agencias de comunicación vuelven a ganar dinero y las empresas emplean profesionales. Los perfiles buscados cambian, y se ajustan a las especificidades de cada sector profesional: los grandes grupos buscan verdaderos estrategias de las tecnologías, que dominen e integren herramientas digitales desde una dimensión global de comunicación. Las Pequeñas y Medianas Empresas

PAO (Produção Assistida por Computador), infografia, síntese de imagens 2D e 3D etc. Os departamentos investiram fortemente em meios técnicos, tendo como objectivo alcançar uma boa competência em produção multimédia. Finalmente, a ideologia dos primeiros tempos remete para a ideia de que os cursos “têm que ser High Tech”, “têm que possuir equipamento de última geração” e que, quanto mais se tem, melhor será a formação em comunicação. No caso do Brasil, essa tendência pode ser observada, por exemplo, na proliferação de escolas particulares de nível superior, que estabelece um novo padrão, fortemente centrado nos componentes técnicos dos cursos, com ênfase no acesso a equipamentos e forte componente de disciplinas práticas.

■ “Academização” dos cursos profissionalizantes

No caso específico do Brasil, os cursos de comunicação desenvolveram-se entre as décadas de 50 a 70, como cursos profissionalizantes (Jornalismo, Publicidade, Relações Públicas, Rádio e TV), constituídos por disciplinas de formação teórica e humanística e por troncos de especialização específicos, inclusive com estágios profissionais em empresas. A partir dos anos 80 e, fundamentalmente, com a criação de novos cursos de pós-graduação (Mestrados e Doutoramentos) fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, dá-se a introdução de componentes mais académicos e desenvolve-se toda uma discussão em torno da integração teoria/prática. Também nos anos 90 ocorre uma flexibilização do currículo mínimo oficial, permitindo-se a criação de cursos de comunicação com habilitações orientadas às TICs. Os programas de comunicação evoluíram, no entanto mantiveram a marca das suas origens. Os departamentos das facultades, e os pesquisadores para quem a comunicação foi inicialmente uma área de investigação científica, demoraram a juntar-se à tendência de profissionalização. O vínculo – e o domínio – das ciências humanas continuava a ser central. Já os departamentos “filhos da revolução digital” permanecerão por mais algum tempo marcados pelo fascínio tecnológico. Estas realidades explicam, sem dúvida, a diferença que separa os dois mundos e a grande dificuldade em pensar-se o espaço digital dentro do mundo académico. Para os profissionais do ambiente digital, a universidade continua a ser vista como um lugar dominado por intelectuais arrogantes e incapazes de um mínimo sentido práctico. Para os académicos, *o mundo digital estaria habitado por técnicos incapazes de qualquer visão estratégica*.

1.4. Os anos 2000: idade da maturidade?

O início dos anos 2000 fica marcado por uma nova onda de dinamismo nos sectores profissionais da comunicação. O estouro da *bolha tecnológica* permitiu a tomada de consciência dos limites do fascínio tecnológico: todos tinham um sítio web ... mas com que objectivo? Tanto nas empresas como no mundo académico, a reflexão sobre a utilização impõe-se de forma sistemática. Se a questão da utilidade foi o ponto de partida desta reflexão, hoje as questões dominantes são os debates sobre o impacto e as consequências das novas tecnologias (desde então fala-se de TIC e o “N” de “Novas” desaparece). A tecnologia digital não é um fim em si mesmo nem uma panacea, mas induz novos modos de apropriação, novos comportamentos e chega a afectar até princípios teóricos fundamentais das ciências da informação e da comunicação. Antes, os estudantes e os profissionais aprendiam que o controle da informação era a verdadeira fonte do poder. Actualmente, aprendem que o poder está na difusão da informação em grande escala. No campo tecnológico, a sofisticação das ferramentas aumenta o fosso entre autodidactas e profissionais. Os usos do digital tornam-se mais complexos e heterogéneos: hoje fala-se de “sistemas de informação”. Tudo isto conduz à revalorização da profissionalização. Finalmente, as empresas devem encarar novas exigências que devolvem à comunicação a sua plena importância estratégica: a aceleração da transformação tecnológica, a grande flexibilidade do mercado, a multiplicação das normas de qualidade e outras normativas em resposta às exigências da “sociedade de risco”. A maior integração das empresas em redes complexas de comunicação é um dos novos desafios da comunicação. Os impactos sobre o mercado de trabalho fazem-se sentir: as agências de comunicação voltam a ganhar dinheiro e as empresas empregam profissionais. Os perfis procurados mudam e ajustam-se às especificidades de cada sector profissional: os grandes grupos procuram verdadeiros estratégias das tecnologias que dominem e integrem ferramentas digitais a partir de uma dimensão global da comunicação. As Pequenas e Médias Empresas (PME's) percebem agora que a comunicação não pode limitar-se à produção artesanal e que, mesmo com necessidades técnicas modestas, devem ter uma postura estratégica. A necessidade de reflexão sobre os usos permite que o digital se torne num objecto legítimo de pesquisa académica e, ao mesmo tempo, reposiciona as universidades como espaços de produção de conheci-

(PyMES) perciben ahora que la comunicación no puede limitarse a la producción artesanal y que, aún teniendo necesidades técnicas modestas, deben tener una postura estratégica.

La necesidad de reflexión sobre los usos permite que lo digital se torne un objeto legítimo de reflexión académica y, al mismo tiempo, reposiciona a las universidades como espacios de producción de conocimientos valiosos para el mundo profesional. Hoy, el desafío para las universidades es saber responder a las demandas de esclarecimiento sobre lo digital. El mercado procura en el medio universitario una legitimación para justificar nuevos productos, segmentos e ideologías económicas. Ciertamente, los académicos tuvieron un papel que no se puede ignorar en la fiebre especulativa de “nueva economía”. A la hora de redefinir el espacio de lo digital, vale la pena recordar esto.

2. La comunicación digital en América Latina y en Europa: algunas cifras

Del análisis de la situación de los estudios de comunicación en las universidades de América Latina surge que la Argentina fue el país que fundó a principios del siglo XX las dos primeras escuelas de periodismo. El proyecto de crear carreras universitarias de periodismo fue concretado años más tarde por un grupo de la Asociación de Periodistas de la Plata, cuando en 1940 la Universidad Nacional de La Plata les brindó su apoyo incorporando los cursos que conformaron la Escuela de Periodismo.

En ese período Brasil estableció el entrenamiento formal de los periodistas. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Río de Janeiro, se impartieron los cursos de periodismo durante poco tiempo, antes de que la misma universidad fuera abolida en el 1939. Sin embargo, en 1938 la Asociación de la Prensa Brasileña consiguió un decreto legislativo según el cual permitía, entre otras cosas, establecer y mantener una Escuela de Periodismo. En 1943 negociaciones posteriores entre la asociación y el gobierno posibilitaron ofrecer cursos en la Universidad de Brasil ubicada en Río de Janeiro. En 1947 la Facultad Cásper Líbero estableció el primer curso formal de grado en Periodismo.

Otros países siguieron este ejemplo rápidamente. Cuba fundó su primera escuela de periodismo en 1942, México en 1943, Ecuador y Perú en 1945, Venezuela en 1947, Colombia en 1949, Guatemala en 1952, Chile y

República Dominicana en 1953, El Salvador en 1954, Nicaragua en 1960, Panamá en 1961, Paraguay en 1965 y Bolivia y Costa Rica en 1968.

Uruguay realizó intentos de organizar escuelas de periodismo en institutos privados durante los años ‘50 y ‘60; pero los mismos efectuados en la Universidad de la República (Montevideo) no fructificaron hasta 1970. Honduras tuvo su primera escuela en 1970. Hacia 1980 Tegucigalpa poseía dos escuelas universitarias, una estatal y una privada.

Es así como las facultades y escuelas de comunicación social se han desarrollado de manera significativa en los últimos 50 años. De 1970 a 1980 los programas de comunicación surgidos en América Latina se multiplicaron, pasando de 80 a 169. En 1970, de las 81 escuelas en total, 23 no estaban integradas a una universidad, diez años después, sólo 13 de las 163 del total estaban en la categoría de no universitarias. En Argentina, en donde 12 de las 16 escuelas eran del tipo “comercial” en 1970, el número bajó a 7 en 1980.

La relativa juventud de la comunicación en la Universidad y la disparidad de experiencias y contextos justificaron en parte la falta de estándares a partir de los que elaborar modelos con bases comunes. El escenario actual muestra licenciaturas con acento en lo teórico, en lo práctico y en lo tecnológico, y en cada caso aparecen razones bien fundamentadas.

Ligados en sus comienzos a escuelas de periodismo, instituciones de investigación de audiencias y opinión pública, los estudios universitarios sistematizaron y enriquecieron sus proyectos con aportes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

A esa primera fase siguió una apertura de nuevos enfoques que vincularon lo comunicacional con las organizaciones, la información, la educación, la cultura, el arte, la publicidad, el entretenimiento, la política, la economía, etc. Así las facultades se encuentran hoy diversificadas y con múltiples enfoques.

Si bien el objetivo de la RED ICOD no es trazar una mapa exhaustivo de la situación de los estudios de comunicación en Iberoamérica, para poder reflexionar sobre la enseñanza– aprendizaje de la comunicación digital es necesario delinear el contexto donde estos procesos se llevan a cabo. En las próximas secciones presentaremos algunos datos para tener un cuadro general de la situación de los estudios de grado y posgrado.

mentos valiosos para o mundo profissional. Hoje, o desafio para as universidades é saber responder às perguntas sobre as implicações do digital. O mercado procura no meio universitário uma legitimação para justificar novos produtos, segmentos e ideologias económicas. Certamente, os académicos tiveram um papel que não se pode ignorar na febre especulativa da “nova economia”. Na hora de redefinir o espaço do digital, vale a pena recordá-lo.

2. A comunicação digital na América Latina e na Europa: alguns dados

A análise da situação dos estudos em comunicação nas universidades da América Latina permite concluir que a Argentina fundou, em princípios do século XX, as duas primeiras escolas de jornalismo. O projecto de criar carreiras universitárias de jornalismo foi concretizado anos mais tarde por um grupo da Associação de Jornalistas da cidade de La Plata, quando em 1940 a Universidade Nacional de La Plata lhes deu apoio incorporando os cursos que formaram a Escola de Jornalismo.

Nesse período, o Brasil também estabeleceu o treino formal dos jornalistas. Na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Rio de Janeiro promoveram-se cursos de jornalismo por pouco tempo, pois a universidade foi fechada em 1939. Em 1938, a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) conseguiu aprovação de um decreto legislativo que permitia, entre outras coisas, o estabelecimento e manutenção de uma Escola de Jornalismo. Em 1943, negociações entre a ABI e o governo possibilitaram a oferta de cursos na Universidade do Brasil, situada no Rio de Janeiro. Em 1947, a Faculdade Cásper Líbero (São Paulo) estabeleceu o primeiro curso formal de graduação em Jornalismo.

Outros países seguiram o mesmo caminho. Cuba fundou sua primeira escola de jornalismo em 1942, o México em 1943, o Equador e o Peru em 1945, a Venezuela em 1947, a Colômbia em 1949, a Guatemala em 1952, o Chile e a República Dominicana em 1953, El Salvador em 1954, a Nicarágua em 1960, o Panamá em 1961, o Paraguai em 1965 e a Bolívia e a Costa Rica em 1968. O Uruguai tentou organizar escolas de jornalismo em institutos privados durante os anos 50 e 60; na Universidade da República (Montevideo) os cursos não deram nenhum fruto até 1970. Honduras teve sua primeira escola em 1970: em 1980 Tegucigalpa possuía duas escolas universitárias, uma estatal e uma privada.

Foi assim que as facultades e escolas de comunicação social se desenvolveram, de maneira significativa, nos últimos 50 anos. Entre 1970 e 1980, os programas de comunicação surgidos na América Latina multiplicaram-se, passando de 80 para 169. Em 1970, das 81 escolas existentes, 23 não estavam integradas numa universidade; dez anos depois, só 13 das 163 do total estavam na categoria de não universitárias. Na Argentina, onde 12 das 16 escolas eram do tipo “comercial” em 1970, o número baixou para sete em 1980.

A relativa juventude da comunicação na Universidade e a disparidade de experiências e contextos justificaram, em parte, a falta de padrões a partir dos quais elaborar modelos com bases comuns. O cenário actual é constituído por licenciaturas com ênfase no teórico, no prático e no tecnológico, e em cada caso aparecem razões bem fundamentadas.

Ligadas inicialmente a escolas de jornalismo ou instituições de pesquisa de audiências e opinião pública, os estudos universitários sistematizaram e enriqueceram os seus projectos com contribuições de diferentes disciplinas das ciências sociais.

A essa primeira fase seguiu-se uma abertura de novos enfoques que vincularam o comunicacional com as organizações, a informação, a educação, a cultura, a arte, a publicidade, o entretenimento, a política, a economia etc. Assim, as facultades se encontram hoje diversificadas e com múltiplos enfoques.

Ainda que o objectivo da Rede ICOD não seja traçar um mapa exhaustivo da situação dos estudos de comunicação no espaço ibero-americano, para poder reflectir sobre o ensino-aprendizagem da comunicação digital é necessário delinear o contexto onde esses processos acontecem. Nas próximas secções apresentaremos alguns dados que permitirão traçar um quadro geral da situação dos estudos de graduação e pós-graduação.

2.2. Cuadro comparativo de carreras de comunicación en los países de América Latina y Europa que componen la Red ICOD

Universidad	Denominación Licenciatura en:	Año de Creación	Organización de cursos [semestres]	Matrícula anual
Beira Interior	_Ciências da Comunicação _Jornalismo _Publicidade e Relações Públicas _Audiovisual	1989	Licenciatura: 8 (2006/07: 6) Master: 4	45
Federal da Bahia	_Comunicação Social-Jornalismo _Com. Social-Produção Cultural	1958 1999	8	120
La Habana	_Periodismo _Comunicación Social	1962 1991	10	80
Lille 3: IUP** IUT* IDIST***	_Communication des entreprises _Information et documentation _LP "Chargé de communication des petites et moyennes organisations"	1984 1991 [IUP] 1995 [IUT]	DUT: 4 Licenc.: 6	370
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	_Comunicação Social _Jornalismo _Publicidade e Propaganda _Relações Públicas	1995	8/9	180
Patagonia Austral	_Comunicación Social	1991	9	100
Nacional de Rosario	_Comunicación Social _Periodismo _Comunicación Audiovisual	1973 2003 2004	Ciclo básico: 6 Ciclo superior: 4 Ciclo superior: 4 Ciclo superior: 4	600 60 25
Vic	_Publicidad y Relaciones Públicas _Periodismo _Comunicación Audiovisual	2001/02 2002/03 2003/04	8	90 60 60

*IUT: Institut UNiversitaire de technologie / **IUP: Institut Universitaire Professionnel / ***Information, Documentation, Information Scientifique et Technique

El número total de Facultades, Escuelas y/o Programas de Comunicación de América Latina asciende a la cifra de 1026 unidades académicas distribuidas en los 22 países de la región. Encabezan la lista en primer lugar Brasil con 348 y México en el segundo lugar con 321 unidades académicas, lo que significa que entre ambos países concentran el 65.20% del total de las Escuelas latinoamericanas. En orden de número de Escuelas continúan: Argentina con 128 escuelas, Colombia con 55 Escuelas, Chile con 54 Escuelas, Perú con 32 Escuelas, Ecuador con 31 Escuelas, Bolivia con 29

Escuelas, Puerto Rico con 16 Escuelas, Venezuela con 15 Escuelas, El Salvador con 10 Escuelas, República Dominicana con 10 Escuelas, Nicaragua con 9 Escuelas, Paraguay con 8 Escuelas, Guatemala con 7 Escuelas, Costa Rica con 6 Escuelas, Panamá con 6 Escuelas, Uruguay con 5 Escuelas, Cuba con 4 Escuelas, Honduras con 4 Escuelas y Haití con 1 Escuela.*

*Fuente FELAFACS (Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, 2004)

2.2 Quadro comparativo de carreiras de comunicação em alguns países da América Latina e Europa que participam da Rede ICOD

Universidade	Denominação Licenciatura em:	Ano de Criação	Organização de cursos [semestres]	Matrícula anual
Beira Interior	_Ciências da Comunicação _Jornalismo _Publicidade e Relações Públicas _Audiovisual	1989	Licenciatura: 8* [*proposta para passar a 6 no próximo ano] Master: 4	45
Federal da Bahia	_Comunicação Social-Jornalismo _Com. Social-Produção Cultural	1958 1999	8	120
La Habana	_Periodismo _Comunicación Social	1962 1991	10	80
Lille 3: IUP** IUT* IDIST***	_Communication des entreprises _Information et documentation _LP "Chargé de communication des petites et moyennes organisations"	1984 1991 [IUP] 1995 [IUT]	DUT: 4 Licenc.: 6	370
Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	_Comunicação Social _Jornalismo _Publicidade e Propaganda _Relações Públicas	1995	8/9	180
Patagonia Austral	_Comunicación Social	1991	9	100
Nacional de Rosario	_Comunicación Social _Periodismo _Comunicación Audiovisual	1973 2003 2004	Ciclo básico: 6 Ciclo superior: 4 Ciclo superior: 4 Ciclo superior: 4	600 60 25
Vic	_Publicidad y Relaciones Públicas _Periodismo _Comunicación Audiovisual	2001/02 2002/03 2003/04	8	90 60 60

*IUT: Institut Universitaire de Technologie / **IUP: Institut Universitaire Professionnel / ***Information, Documentation, Information Scientifique et Technique

O número total de Facultades, Escolas e/ou Programas de Comunicação da América Latina ascende à cifra de 1026 unidades académicas, distribuídas pelos 22 países da região. Aparecem nos primeiros lugares o Brasil, com 348 unidades, e o México, com 321, o que significa que ambos países concentram 65.20% da oferta total das Escolas latino-americanas. Seguem-se Argentina com 128 escolas, Colômbia com 55, Chile com 54, Peru com 32, Equador com 31, Bolívia

com 29, Porto Rico com 16, Venezuela com 15, El Salvador com 10, República Dominicana com 10, Nicarágua com nove, Paraguai com oito, Guatemala com sete, Costa Rica com seis, Panamá com seis, Uruguai com cinco, Cuba com quatro, Honduras com quatro e Haiti com uma unidade académica.

*Fonte FELAFACS (Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, 2004)

2.3. Situación por países

País	Denominación de la carrera de grado	Organización de Cursos [semestres]	Nº de Escuelas	Matrícula anual	Creación de Licenciatura
Argentina	_Comunicación Audiovisual _Comunicación Social _C. Visual y Diseño Gráfico _Comunicación Institucional _Comunicación Multimedial _Fotografía _Periodismo _Publicidad _Realización Audiovisual	Licenciatura: 9	128		1940
Bolivia	_Comunicación Social y _Periodismo	Licenciatura: 10	29		
Brasil	_Periodismo _Publicidad _Radio y televisión _Cine _Relaciones públicas _Edición gráfica _Producción Cultural _Comunicación Audiovisual _Comunicación Multimedia	Bacharelado: 8	348	177.159 (2003)	1947
Chile	_Castellano y Comunicación _Comunicación Estratégica _Comunicación Organizacional _Dirección e Producción de Eventos _Periodismo		9 10 10 10	54 5	8.000
Cuba	_Comunicación Social _Periodismo	Licenciatura: 10	3	240	1991 1962
España	_Periodismo _Publicidad y Rel. Públicas _Comunicación Audiovisual	Licenciatura: 8	40	33.000 (2003) Periodismo:14.000 Publicidad y RRPP: 11.000 Audiovisual: 8.000	Años 70
Francia	_Communication Visuel _Communication graphique _Communication d'entreprise _Publicité _Métiers du Livre _Informat.-document. d'entreprise _Journalisme	Brevet de Technicien Supérieur: 4 Licence: 6	24 Universid. 14 IUT * 10 IUP **		
Paraguay	_Periodismo	Licenciatura: 8	8		
Portugal	_Comunicación Social _Ciencias de la Comunicación _Periodismo _Publicidad _Relaciones Públicas _Comunicación Empresarial	Bachillerato: 6 Licenciatura: 8 a 10 (2006/07: 6)	30	1800	1979
Uruguay	_Comunicación Social _Comunicación y Diseño _Ciencias de la Comunicación	Licenciatura	5		

*IUT: Institut UNiversitaire de technologie / **IUP: Institut Universitaire Professionnel / Además existen una centena de escuelas privadas

2.3. Situação por países

País	Denominação da carreira de graduação	Organização de Cursos [semestres]	Nº de Escolas	Matrícula anual	Criação do primeiro curso
Argentina	_Comunicação Audiovisual _Comunicação Social _C. Visual e Desenho Gráfico _Comunicação Institucional _Comunicação Multimídia _Fotografia _Jornalismo _Publicidade _Realização Audiovisual	Licenciatura: 9	128		1940
Bolivia	_Comunicação Social _Jornalismo	Licenciatura: 10	29		
Brasil	_Jornalismo _Publicidade _Rádio e televisão _Cinema _Relações públicas _Edição gráfica _Produção Cultural _Comunicação Audiovisual _Comunicação Multimídia	Bacharelado: 8	348	177.159 (2003)	1947
Chile	_Castellano e Comunicação _Comunicação Estratégica _Comunicação Organizacional _Direção e Produção de Eventos _Jornalismo		9 10 10 5 10	54	8.000
Cuba	_Comunicação Social _Jornalismo	Licenciatura: 10	3	240	1962
Espanha	_Jornalismo _Publicidade e Rel. Públicas _Comunicação Audiovisual	Licenciatura: 8	40	33.000 (2003) Periodismo:14.000 Publicidad y RRPP: 11.000 Audiovisual: 8.000	Anos 70
França	_Communication Visuel _Communication graphique _Communication d'entreprise _Publicité _Métiers du Livre _Informat.-document. d'entreprise _Journalisme	Breve de Technicismo Supérfluo: 4 Licence: 6	24 Universais. 14 IUT * 10 IUP **		
Paraguay	_Jornalismo	Licenciatura: 8	8		
Portugal	_Comunicação Social _Ciências da Comunicação _Jornalismo _Publicidade _Relações Públicas _Comunicação Empresarial	Bacharelado: 6 Licenciatura: 8 a 10 (ou 6 a partir do próximo ano, desaparecendo os bacharelados)	30	1800	1979
Uruguai	_Comunicação Social _Comunicação e Desenho _Ciências da Comunicação	Licenciatura	5		

*IUT: Institut Universitaire de Technologie / **IUP: Institut Universitaire Professionnel / Além dessas existem uma centena de escolas privadas

2.4. Posgrados en las universidades que componen la Red ICOD

Universidad	Denominación de la Carrera de Posgrado	Año de creación
Universidade da Beira Interior	_Mestrado em Ciências da Comunicação	1996
	_Doutoramento em Ciências da Comunicação	
Universidade Federal da Bahia	_Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea	1989
	_Doutoramento em Comunicação e Cultura Contemporâneas	1994
Universidad de la Habana	_Maestría en Periodismo	
	_Maestría en Comunicación Social	
	_Doctorado en Ciencias de la Comunicación	
Université de Lille3	_Master recherche en sciences de l'information et de la communication	2001
	_Master "Métiers de la communication": .Communication et développement des territoires .Journalisme d'entreprise et de collectivités .Communication interne et management des ressources humaines .Management de la communication dans les organisations de service aux publics	2005
UNIJUI	_Especialização em Gestão de Processos de Comunicação	2004
Universidad Nacional de Rosario	_Doctorado en Comunicación Social	2003
	_Maestría en Ciencias de la Comunicación: Diseño de Estrategias de Comunicación	1998
	_Especialización en Comunicación Ambiental	2004
	_Especialización en Comunicación Estratégica en Organizaciones Sociales y Productivas	2004

2.4. Pós-graduação nas universidades participantes que participam da Rede ICOD

Universidade	Denominação da Carreira de Pós-graduação	Ano de criação
Universidade da Beira Interior	_Mestrado em Ciências da Comunicação	1996
	_Doutoramento em Ciências da Comunicação	
Universidade Federal da Bahia	_Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporânea	1989
	_Doutoramento em Comunicação e Cultura Contemporâneas	1994
Universidad de la Habana	_Maestría en Periodismo	
	_Maestría en Comunicación Social	
	_Doctorado en Ciencias de la Comunicación	
Université de Lille3	_Master recherche en sciences de l'information et de la communication	2001-2005
	_Master "Métiers de la communication": .Communication et développement des territoires .Journalisme d'entreprise et de collectivités .Communication interne et management des ressources humaines .Management de la communication dans les organisations de service aux publics	
UNIJUI	_Especialização em Gestão de Processos de Comunicação	2004
Universidad Nacional de Rosario	_Doctorado en Comunicación Social	2003
	_Maestría en Ciencias de la Comunicación: Diseño de Estrategias de Comunicación	1998
	_Especialización en Comunicación Ambiental	2004
	_Especialización en Comunicación Estratégica en Organizaciones Sociales y Productivas	2004

La digitalización de los estudios universitarios de comunicación: Un mapa de situación

Introducción

En este documento se traza un panorama de los estudios universitarios de Comunicación en Europa y América Latina, fijando especialmente la atención en la tensión existente entre los sistemas tradicionales de formación y los actuales procesos de “digitalización”. En segundo lugar se analiza en detalle ese proceso de “digitalización de los estudios de Comunicación”, un proceso que se presenta desequilibrado y asimétrico en las diferentes realidades universitarias y nacionales. Finalmente, se describe la presencia de contenidos digitales en las carreras de Comunicación que actualmente se enseñan y se propone una clasificación de los mismos.

1. Los estudios universitarios de Comunicación en Europa y América Latina: entre la tradición y la digitalización

Nuestra reflexión parte de un hecho indiscutible: en los últimos años se ha incrementado notablemente la oferta de cursos, la cantidad de alumnos y el número de instituciones dedicadas a la formación universitaria en

el sector de la Comunicación. Más allá de las especificidades de cada sociedad, año tras año se ha producido un aumento de la matrícula de las carreras de Comunicación en casi todas las universidades que conforman la Red ICOD y en sus respectivos países.

1.1. La masificación

Sin renegar de las especificidades de cada sociedad, el proceso de masificación de los estudios superiores de comunicación se verifica tanto en Europa como en América Latina, en universidades privadas o públicas, y en sistemas altamente regulados como en otros de libre acceso a la educación. Algunas cifras pueden servir para indicar la magnitud de este proceso: en España existen 40 universidades donde se dictan todas o algunas de las tres licenciaturas aprobadas por el Ministerio de Educación (“Periodismo”, “Publicidad y RRPP” y “Comunicación Audiovisual”) mientras que en Brasil existen 297 cursos reconocidos de “Periodismo”. En el año 2004 Portugal contaba con 27 cursos superiores de “Ciências da Comunicação” que se dictaban en 21 instituciones, mientras que en Chile entre universidades públicas y privadas había más de 40 donde se dictaban cursos de “Periodismo”. La situación indicada en el informe presentado por la Universidad de Beira Interior (Portugal) es representativa de la realidad en los otros

A digitalização dos estudos universitários de comunicação: Um mapa da situação

Introdução

Neste documento traça-se um panorama dos estudos universitários de Comunicação na Europa e na América Latina, com um enfoque especial na tensão existente entre os sistemas tradicionais de formação e os actuais processos de “digitalização”. Em segundo, lugar analisa-se em detalhe esse processo de “digitalização dos estudos de Comunicação”, um processo que se apresenta desequilibrado e assimétrico nas diferentes realidades universitárias e nacionais. Finalmente, descreve-se a presença de conteúdos digitais nos cursos de Comunicação que actualmente se leccionam e propõe-se uma classificação dos mesmos.

1. Os estudos universitários de Comunicação na Europa e na América Latina: entre a tradição e a digitalização

A nossa reflexão parte de um facto indiscutível: nos últimos anos incrementou-se notavelmente a oferta de cursos, a quantidade de alunos e o número de instituições dedicadas à formação universitária no sector da comunicação. Apesar das especificidades de cada

sociedade, todos os anos aumenta o número de matrículas nos cursos de Comunicação em quase todas as universidades que compõem a Rede ICOD e nos seus respectivos países.

1.1. A massificação

Sem renegar as especificidades de cada sociedade, o processo de massificação dos estudos superiores de Comunicação verifica-se tanto na Europa como na América Latina, em universidades privadas ou públicas, e em sistemas altamente regulados como em outros de livre acesso à educação. Alguns números podem servir para indicar a magnitude deste processo: em Espanha existem 40 universidades onde se leccionam todas ou algumas das três licenciaturas aprovadas pelo Ministério da Educação (“Jornalismo”, “Publicidade e Relações Públicas” e “Comunicação Audiovisual”) enquanto no Brasil existem 297 cursos reconhecidos de “Jornalismo”. No ano passado, 2004, Portugal contava com 27 cursos superiores de “Ciências da Comunicação” que se leccionavam em 21 instituições, enquanto no Chile entre universidades públicas e privadas eram mais de 40 as que leccionavam cursos de “Jornalismo”. A situação indicada no relatório apresentado pela Universidade da Beira Interior (Portugal) é representativa da realidade nos outros países: nas últimas décadas tem-se vivido “o

países: en las últimas décadas se ha vivido el “milagro de la multiplicación de los cursos” de comunicación, tanto a nivel de grado como de posgrado:

“Si los cursos superiores en Ciencias de la Comunicación han tenido en la década del ‘90 una expansión extraordinaria – conocida en aquel entonces como ‘milagro de la multiplicación de cursos’ en el feliz dicho de Mário Mesquita–, es porque había una necesidad por parte de la sociedad portuguesa por las profesiones de la comunicación, particularmente Periodismo, Relaciones Públicas, Publicidad y Audiovisual.”

Este crecimiento del alumnado –matizado en algunos casos por la reducción de la natalidad (España) o la planificación estatal que regula el ingreso a la universidad (Cuba)– obliga a afrontar una serie de desafíos a las instituciones universitarias, desde el mantenimiento/mejoramiento de la calidad de la oferta educativa en contextos a menudo de masificación hasta desplegar planes de capacitación de los docentes e investigadores, sin olvidar el problema siempre presente de las infraestructuras necesarias para garantizar una buena formación. En algunos casos los programas de ayuda estatal (como el FOMEC en Argentina) han dado resultados positivos tanto para la incorporación y formación de los recursos humanos como también para la adquisición de equipamientos necesarios en las carreras de comunicación (laboratorios de audio y televisión, bibliografía, computadoras, etc.).

Estas transformaciones se verifican en diferentes sectores y procesos del mundo universitario comunicacional, por ejemplo en los planes de estudio y los perfiles profesionales que la universidad aspira a formar.

1.2 Planes de estudio y perfiles profesionales

El aumento de los alumnos matriculados (y, en consecuencia, el incremento de egresados) obviamente repercute en los planes de estudio. A medida que se van saturando los lugares de trabajo tradicionales (radio, televisión, prensa, agencias de publicidad, etc.) las universidades van tratando de identificar –o inclusive contribuir a construir– nuevos posibles lugares de inserción laboral para sus futuros graduados. Comenta al respecto el informe elaborado por la UNPA (Argentina) a propósito de los estudios de comunicación en Chile:

“... uno de los principales desafíos ... fue ampliar el espectro laboral creando nuevos espacios para el

desarrollo de la labor periodística. La aparición de gabinetes de prensa es sólo un ejemplo, sumado al gran desarrollo del periodismo en soporte electrónico. Sin embargo, esta ampliación del espectro debe ir acompañada de las modificaciones pertinentes a las mallas curriculares, de tal forma de entregar a los alumnos la formación que efectivamente requerirán en el campo laboral.”

Las reformas a los planes de estudio de las carreras de comunicación han sido una constante en las últimas dos décadas. Creemos que esta redefinición de los programas ha contribuido a la adopción en América Latina de una diferente visión de la figura del comunicador respecto a la tradición europea. Las universidades latinoamericanas, al proponer la figura del “comunicador social”, tienden a diferenciarse de los perfiles europeos, muchos más tradicionales y vinculados a las “viejas” profesiones de la comunicación (“periodista”, “publicista”, etc.).¹ El documento presentado por la UNPA (Argentina) sostiene a propósito de estos nuevos perfiles:

“pensamos que la sociedad necesita de una comunicación diferente, no sólo mediatizada, que promueva una comunicación que tienda a crear redes de mediación y contención social. Esto trae como consecuencia la necesidad de ocupar otros espacios laborales, lo que requiere que el profesional tenga capacidades para desempeñar otros roles que extiendan su campo de acción y que no limiten únicamente su ámbito de trabajo al periodístico.”

La misma filosofía –un comunicador con una visión amplia y completa de los procesos de comunicación– aparece en el documento de UNIJUI (Brasil):

“Con la propuesta en vigor se hace posible la formación de comunicadores con una visión amplia e integradora de la comunicación, sin despreñar las especificidades de cada uno de los tramos del Periodismo, Publicidad y Propaganda Y Relaciones Públicas. La gestión asume el papel de eje ... De esta forma, se redimensiona el proyecto al considerar a la comunicación como integrada.”

En la UNR (Argentina) se trabaja en base a un perfil similar. En este caso, más que en el concepto de “gestión” (UNIJUI), la idea clave sobre la cual gira el proyecto formativo es el de “estrategia”:

“... El comunicador social es un graduado universitario con conocimientos teórico-metodológico específicos

milagre da multiplicação dos cursos” de comunicação, tanto ao nível de graduação como ao de pós-graduação:

“... Se os cursos superiores de ciências da comunicação tiveram em Portugal, na década de 90, uma expansão extraordinária, que ficou conhecida como o “milagre da multiplicação dos cursos” na expressão feliz de Mário Mesquita, é porque havia uma necessidade e uma apetência da sociedade portuguesa relativamente às profissões da comunicação, em particular, Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade, e Audiovisual.”

Este crescimento de discentes –matizado em alguns casos pela redução da natalidade (Espanha) ou a planificação estatal que regula o ingresso na faculdade (Cuba)– obriga as instituições universitárias a enfrentarem uma série de desafios, desde a manutenção/melhoramento da qualidade da oferta educativa em contextos amiúde de massificação até ao desenvolver planos de capacitação dos docentes e investigadores, sem esquecer o problema sempre presente das infra-estruturas necessárias para garantir uma boa formação. Nalguns casos os programas de ajuda estatal (como o FOMEC na Argentina) têm dado resultados positivos tanto para a incorporação e formação dos recursos humanos como também para a aquisição de equipamentos necessários para os cursos de comunicação (laboratórios de áudio e televisão, bibliografia, computadores, etc.). Estas transformações verificam-se em diferentes sectores e processos do mundo universitário comunicacional, por exemplo nos planos de estudo e nos perfiles profissionais que a universidade aspira formar.

1.2. Planos de estudo e perfiles profissionais

O aumento de alunos matriculados (e, em consequência, o incremento de licenciados) obviamente repercute-se nos planos de estudo. À medida que vão ficando saturados os locais de emprego tradicionais (rádio, televisão, imprensa, agências de publicidade, etc.) as universidades vão tratando de identificar –ou inclusive contribuir para a construção – de novas possibilidades de inserção laboral para os seus futuros graduados. Comenta a este respeito o relatório elaborado pela UNPA (Argentina) a propósito os estudos de comunicação no Chile:

“...um dos principais desafios... foi ampliar o espectro laboral criando novos espaços para o desenvolvimento do trabalho jornalístico. O aparecimento de gabinetes de imprensa é só um exemplo, somado ao grande

desenvolvimento do jornalismo com suporte electrónico. Todavia, esta ampliação do espectro deve ser acompanhada de modificações pertinentes às estruturas curriculares, de tal forma que se consiga entregar aos alunos a formação que lhes vai ser requerida no campo laboral.”

As reformas aos planos de estudo dos cursos de comunicação têm sido uma constante nas últimas décadas. Acreditamos que esta redefinição dos programas contribuiu para a adopção na América Latina de uma diferente visão no que respeita à figura do comunicador em relação à tradição europeia. As universidades latino-americanas, ao proporem a figura do “comunicador social”, tendem a diferenciar-se dos perfis europeus, muito mais tradicionais e vinculados às “velhas” profissões da comunicação (“jornalista”, “publicitário”, etc.).¹ O documento apresentado pela UNPA (Argentina) sustenta a propósito destes novos perfis:

“pensamos que a sociedade necessita de uma comunicação diferente, não só mediatizada, mas que promova uma comunicação que tenda a criar redes de mediação e de contença social. Isto traz como consequência a necessidade de ocupar outros espaços laborais, o que requer que o profissional tenha capacidades para desempenhar outras funções que alarguem o seu campo de acção e que não limitem apenas o seu âmbito de trabalho ao jornalismo.”

A mesma filosofia – um comunicador com uma ampla e completa visão dos processos de comunicação – aparece no documento de UNIJUI (Brasil):

“Com a proposta então em vigor pretende-se possibilitar a formação de comunicadores com uma visão ampla e integradora da comunicação, sem desprezar as especificidades de cada uma das habilitações do jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. O eixo norteador passa a ser a gestão ... Dessa forma, redimensiona-se o projecto dando conta da comunicação integrada.”

Na UNR (Argentina) trabalha-se com base num perfil similar. Neste caso, mais do que o conceito de “gestão” (UNIJUI), a ideia chave sobre a qual gira o projecto formativo é a de “estratégia”:

“... O comunicador social é um graduado universitário com conhecimentos teórico-metodológico específicos

para intervenir en distintas prácticas profesionales y académicas inscriptas en el campo de la comunicación social. Estos conocimientos se centran, por un lado, en la comprensión epistemológica de las distintas perspectivas teóricas desde las que puede abordarse los fenómenos comunicacionales y de las principales teorías que explican el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. Por otro lado, también incluyen saberes específicos referidos a los diferentes lenguajes, soportes y tecnologías de comunicación ... A su vez, el graduado en Comunicación Social cuenta con competencias para la producción de materiales de comunicación específicos en diferentes soportes. Es un profesional capaz de diseñar una acción de comunicación integrando todo el proceso desde la idea a la realización, en función de un objetivo; usando los saberes teóricos como herramientas de trabajo profesional.”

En algunos casos la redefinición de los contenidos de los planes de estudio ha llevado a una revisión del mismo concepto de “contenido” a enseñar. El mismo documento presentado por la UNR –donde el proceso de discusión y reforma del plan de estudios se extendió durante varios años– explica que ...

“... situándonos en lo comunicacional desde una visión de complejidad y entendiendo que ante el fenómeno de la explosión de conocimiento que nos atraviesa resulta imposible mantener siempre actualizada una oferta educativa basada en una estructura curricular “contenidista”, hoy ya no alcanza con orientar a los alumnos para estudiar este los cuerpos de teoría, sino que tenemos que enseñarles a aprender, a incorporar formas de negociar la información para continuar aprendiendo el resto de su vida. De la misma forma ya no es garantía de solvencia profesional que manejen tecnología comunicacional de punta, la cual invariablemente será obsoleta aún antes de que terminen el cursado de la carrera.”

Algunas de las decisiones adoptadas por la UNR en sus planes de estudio después de un largo proceso de debate interno –como rechazar una estructura curricular puramente “contenidista” o dejar en un segundo plano la enseñanza de “tecnología comunicacional de punta”– son sólo un indicio de las diferentes filosofías que pueden orientar a los estudios de comunicación. Otras realidades universitarias, en este caso la UNIJUI (Brasil), prestan particular atención a dimensión tecnológica:

“En el proyecto original del curso de comunicación se preveía, como uno de sus ejes fundamentales, ‘actualizar el currículo constantemente en materias relacionadas con nuevos conocimientos generados por el desarrollo de nuevas áreas de la comunicación’. La propuesta político-pedagógica actual –que enfatiza la gestión– comprende los nuevos formatos a través de los cuales se establece comunicación. El comunicador entiende a la comunicación de una forma más amplia y la tecnología de comunicación asume una dimensión importante.”

Otro tema siempre presente en los debates sobre los planes de estudio es la vinculación entre teoría y práctica. En este sentido existen también variados puntos de vista: desde las universidades que siguen viviendo como una tensión la relación entre teoría/práctica hasta las que han apostado por la superación de esa oposición. El informe de la Universidad de Beira Interior (Portugal) evidencia esta tensión entre lo profesional y lo teórico:

“A pesar de todo, tal tensión es normal e, incluso, saludable y no es de una naturaleza diferente a la de otros cursos superiores de perfil profesionalizante, como Ingeniería, Medicina o Derecho. Son muy raros los alumnos de estos cursos que no consideran excesiva la carga teórica de asignaturas como Matemáticas, Física, Bioquímica, Biología y Filosofía. En su lado más profesionalizante, las Ciencias de la Comunicación tienen más en común con los cursos antes referidos que con los cursos de ciencias sociales y humanidades, con los que tienen gran afinidad epistemológica pero que, además de la enseñanza, no tienen salidas profesionales específicas. Muy justamente el Ministerio siempre consideró el aspecto profesionalizante, con sus necesidades de laboratorios, a los efectos de contabilizar el ratio de alumnos/profesor de los cursos de Ciencias de la Comunicación, que es igual al de las Ingenierías.”

Un país como Francia, caracterizado por una tradición educativa fragmentada (su sistema está formado por universidades públicas, privadas convencionales, privadas no-convencionaladas, “grandes écoles” de excelencia, etc.), tampoco ha quedado al margen de estas tensiones. Según el informe presentado por la Université de Lille 3 hay una gran distancia entre el mundo profesional-empresarial y un universo universitario poco propenso a seguir las modas:

para intervir em diferentes práticas profissionais e académicas inscritas no campo da comunicação social. Estes conhecimentos centram-se, por um lado, na compreensão epistemológica das diferentes perspectivas teóricas a partir das quais se podem abordar os fenómenos comunicacionais, e das principais categorias que explicam o funcionamento da sociedade no seu conjunto. Por outro lado, também incluem conhecimentos específicos referidos às diferentes linguagens, suportes e tecnologias da comunicação ... Por sua vez, o graduado em comunicação social conta com competências para a produção de materiais de comunicação específicos com diferentes suportes. É um profissional capaz de desenhar uma acção de comunicação integrando todo o processo desde a ideia à realização, em função de um objetivo; utilizando os conhecimentos teóricos como ferramentas de trabalho profissional.”

Nalguns casos, a redefinição dos conteúdos dos planos de estudo levou a uma revisão do conceito de “conteúdo” a ensinar. O mesmo documento apresentado pela UNR – onde o processo de discussão e reforma do plano de estudos se prolongou durante vários anos – explica que ...

“... situando-nos no comunicacional desde uma visão de complexidade e entendendo que perante o fenómeno da explosão do conhecimento que nos atravessa torna-se impossível manter sempre actualizada uma oferta educativa baseada numa estrutura curricular “contenidista”, hoje já não basta orientar os alunos para estudarem os corpos da teoria, temos que os ensinar a aprender, a incorporar formas de negociar a informação para continuarem a aprender ao longo de toda a vida. Da mesma forma já não é garantia de solvência profissional que manejem tecnologia comunicacional de ponta, a qual invariavelmente será obsoleta ainda antes de terminarem o curso.”

Algunas das decisões adoptadas pela UNR nos seus planos de estudo depois de um longo processo de debate interno – como recusar uma estrutura curricular puramente “contenidista” ou deixar num segundo plano o ensino de “tecnologia comunicacional de ponta” – são só um indício das diferentes filosofias que podem orientar os estudos de comunicação. Outras realidades universitárias, neste caso a UNIJUI (Brasil), dão particular atenção à dimensão tecnológica:

“No projecto original do curso de Comunicação Social, previa-se, como uma das directrizes fundamentais do mesmo, “actualizar constantemente o currículo no que

se refere a novos saberes decorrentes do desenvolvimento de novas áreas da comunicação”. A proposta político-pedagógica actual – ênfase no gestor – reflecte essa preocupação. O gestor deve procurar compreender os novos formatos através dos quais se irá estabelecer a comunicação. A partir do eixo norteador da gestão, onde o comunicador passa a perceber a comunicação de forma abrangente, a tecnologia da comunicação assume uma dimensão importante.”

Otro tema sempre presente nos debates sobre os planos de estudo é a vinculação entre teoria e prática. Neste sentido existem também vários pontos de vista: desde as universidades que continuam a viver numa tensão a relação entre teoria/prática até às que apostaram pela superação dessa oposição. O relatório da Universidade da Beira Interior (Portugal) evidencia esta tensão entre o profissional e o teórico:

“Tal tensão é, porém, normal e mesmo saudável, e não é de natureza diferente da de outros cursos superiores profissionalizantes como as Engenharias, a Medicina e até o Direito. Raros serão os alunos desses cursos que não achem demasiada a componente teórica dos seus cursos, respectivamente as disciplinas curriculares de Matemática, Física, Bioquímica e Biologia, e Filosofia. No seu lado profissionalizante, as Ciências da Comunicação são mais afins aos cursos citados que aos cursos de ciências sociais e de humanidades, com que têm grande afinidade epistemológica, mas que, além do ensino, não têm saídas profissionais específicas. Muito justamente, e bem, o Ministério da tutela sempre considerou o aspecto profissionalizante, com as consequentes necessidades laboratoriais e de trabalho de atelier, para efeitos de contabilização do ratio de alunos/professor dos cursos de Ciências de Comunicação, que é igual ao das Engenharias.

Um país como França, caracterizado por uma tradição educativa fragmentada (o seu sistema está formado por universidades públicas, privadas convencionadas, privadas não-convencionadas, “grandes écoles” de excelência, etc.), também não ficou à margem destas tensões. De acordo com o relatório apresentado pela Université de Lille 3, existe uma grande distância entre o mundo profissional-empresarial e um mundo universitário pouco propenso a seguir as modas:

“... As universidades sempre procuraram preservar um certo grau de impermeabilidade às modas e ressacas do mundo profissional. Enquanto as empresas entravam com um certo frenesim na “nova economia”

“... Desde siempre las universidades han procurado preservar un determinado grado de impermeabilidad a las modas del mundo profesional. A medida que las empresas entraban de forma frenética en la ‘nueva economía’ con la fascinación tecnicista ya referida, muchos universitarios, aunque no todos, han asumido una actitud de prudencia y han relativizado lo que se presentaba como una revolución. Bastante criticada como anacrónica en la década del ‘90, esta actitud se revela hoy día saludable y, hasta cierto punto, la más correcta. Eso llevó a que el espacio de la comunicación ‘profesionalizante’ fuera rápidamente y en gran escala apropiado por escuelas privadas de poca calidad. Esa realidad es particularmente fuerte en el área del digital.”

Otras instituciones han tratado de dar un paso adelante y fundir ambos aspectos (teoría y práctica), llegando en algunos a casos a fusionar contenidos para proponer “espacios curriculares” teórico-prácticos. En la UNPA, donde los estudios de comunicación están a punto de convertirse en “licenciatura”, el debate sobre el tipo de formación los ha llevado a organizar un recorrido de estudios con un período dedicado a la “Práctica Profesional” al final de la carrera ...

“La Práctica Profesional constituye uno de los últimos requisitos de la Licenciatura y su incorporación en la estructura curricular se fundamenta en la necesidad de generar espacios en los que los alumnos, integren esos conocimientos y los apliquen en trabajos desarrollados en espacios laborales.... La experiencia no es concebida como una actividad aislada sino como una práctica social y una alternativa para confirmar y, en lo posible fortalecer, sus potencialidades profesionales.”

En las universidades europeas el contexto es parcialmente diferente, ya que las grandes decisiones respecto a los perfiles de los egresados pasan por el proceso de homogeneización e integración dentro de la convergencia universitaria fijada por las Declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999). En España los estudios de comunicación viven desde hace 15 años un momento de expansión. Respecto a los perfiles profesionales, tanto la Licenciatura de “Periodismo” como la de “Publicidad y Relaciones Públicas” no presentan mayores problemas a la hora de definirlos. La carrera de “Periodismo” apunta a formar un profesional de la información en grado de desenvolverse en medios impresos, radio y televisión. La Licenciatura de “Publicidad y Relaciones Públicas”, por su parte, tiene como objetivo la formación de un

profesional capaz de desenvolverse en agencias de publicidad, empresas o instituciones. Ambas licenciaturas combinan conocimientos teóricos y prácticos, y suelen adoptar diferentes perfiles según la universidad en la cual se dictan los cursos. Esto se consigue modificando la oferta de asignaturas optativas y de libre elección.

“La Licenciatura de ‘Comunicación Audiovisual’ presenta algunos problemas de definición. En algunas instituciones (...) esta carrera está totalmente orientada hacia el estudio y la producción cinematográfica; en otras universidades (...) la formación se centra en el lenguaje y la producción televisiva. En el caso específico de la Universidad de Vic, el perfil profesional al cual apuntamos es netamente digital y multimedia. En cierta forma, la carrera de ‘Comunicación Audiovisual’ es una especie de ‘paraguas’ que cubre ámbitos de la comunicación novedosos o difíciles de encuadrar ... De más está decir que la división entre ‘Periodismo’ y ‘Publicidad y Relaciones Públicas’, a la cual se suma la indefinición misma del perfil de la comunicación ‘Audiovisual’, tenía quizás alguna razón de ser a principios de los años ‘90 –cuando se produjo la división de las viejas carreras de ‘Ciencias de la Información’– pero actualmente está totalmente desfasada de la realidad profesional.” (Informe Universidad de Vic)

Otro tema a destacar es la diversidad de orientaciones curriculares: se han relevado universidades con un título único y orientaciones en los últimos años (la mayoría de las licenciaturas latinoamericanas), tecnicaturas de nivel superior (como el BTS en Francia) carreras totalmente independientes (como en España) o estudios transversales que, considerando la diversificación del mercado laboral, reconocen los propios límites de la institución universitaria:

“La existencia de un mercado laboral diversificado, en constante reestructuración, la aceleración en la producción de conocimientos, la constatación y la convicción de que (...) por más especializada que esté una carrera, no existe currículo que pueda anticipar todos y cada uno de los requerimientos, el ritmo de las transformaciones es mucho mayor que la capacidad de las universidades para actualizar sus planes de estudio, justificó la opción por una formación básica, generalista, que pueda ser soporte de especializaciones cambiantes, y no una formación especializada –como se proponía con las Orientaciones, por lo mismo el plan 2001 otorga el título de

com a fascinação tecnicista já mencionada, muitos universitários, embora nem todos, assumiram uma postura de prudência e procuraram relativizar aquilo que estava apresentado como uma revolução. Bastante criticada como anacrónica na década de 90, esta postura revela-se hoje saudável e, até certo ponto, provou que era correcta. Portanto, isso fez com que o espaço da comunicação “profissionalizante” fosse rapidamente e em grande escala apropriado por escolas privadas, sendo muitas delas “boites de com” (“caixas de com”) de pouca qualidade. Essa realidade é particularmente forte na área digital.”

Outras instituições trataram de dar um passo em frente e reuniram os dois aspectos (teoria e prática), tendo chegado em alguns casos a reunir conteúdos para propor “espaços curriculares” teórico-práticos. Na UNPA, onde os estudos de comunicação estão a ponto de se converterem em “licenciatura”, o debate sobre o tipo de formação levou-os a organizar um percurso dos estudos com um período dedicado à “prática profissional” no final do curso ...

“A prática profissional constitui um dos últimos requisitos da licenciatura e a sua incorporação na estrutura curricular fundamenta-se na necessidade de gerar espaços em que os alunos integrem esses conhecimentos e os apliquem em trabalhos desenvolvidos em espaços laborais... A experiência não é concebida como uma actividade isolada mas sim como uma prática social e uma alternativa para confirmar e, sempre que possível, fortalecer as suas potencialidades profissionais.”

Nas universidades europeias o contexto é parcialmente diferente, uma vez que as grandes decisões que dizem respeito aos perfis dos licenciados passam pelo processo de homogeneização e integração dentro da convergência universitária definida pelas Declarações da Sorbonne (1998) e Bolonha (1999). Em Espanha, os estudos de comunicação vivem há 15 anos um momento de expansão. No que diz respeito aos perfis profissionais, a Licenciatura de “Jornalismo” e a de “Publicidade e Relaciones Públicas” não apresentam grandes problemas de definição. O curso de “Jornalismo” pretende formar um profissional da informação capaz de agir em meios de comunicação como a imprensa escrita, a rádio e a televisão. A “Licenciatura de Publicidade e Relaciones Públicas”, por sua vez, tem como objectivo a formação de um profissional capaz de um bom desempenho em empresas de publicidade,

empresas ou instituições. Ambas as Licenciaturas combinam conhecimentos teóricos e práticos, e costumam adoptar diferentes perfis segundo a universidade onde se promulga o curso. Isto consegue-se modificando a oferta de disciplinas optativas e de livre escolha.

“A Licenciatura de ‘Comunicação Audiovisual’ apresenta alguns problemas de definição. Nalgumas instituições (...) este curso está totalmente orientado e dirigido para estúdio e produção cinematográfica; noutras universidades (...) a formação centra-se na linguagem e na produção televisiva. No caso específico da Universidade de Vic, o perfil profissional que apontamos é claramente digital e multimédia. De certa forma, o curso de ‘Comunicação e Audiovisual’ é uma espécie de ‘guarda-chuva’ que cobre âmbitos da comunicação duvidosos ou difíceis de enquadrar... Não é demais dizer que a divisão entre ‘Jornalismo’ e ‘Publicidade e Relaciones Públicas’, à qual se soma a mesma indefinição do perfil da comunicação ‘Audiovisual’, tinha quem sabe alguma razão de ser nos princípios dos anos 90 – quando se produziu a divisão dos antigos cursos de ‘Ciências da Informação’ – mas actualmente está totalmente desfasada da realidade profissional” (Relatório da Universidade de Vic).”

Outra ideia a destacar é a diversidade de orientações curriculares: têm-se revelado universidades com um título único e orientações nos últimos anos “a maioria das licenciaturas latino-americanas”, cursos técnicos de nível superior (como o BTS em França) cursos totalmente independentes (como em Espanha) ou estudos transversais que considerando a diversificação do mercado laboral, reconhecem os próprios limites da instituição universitária:

“A existência do mercado laboral diversificado, em constante reestruturação, a aceleração na produção de conhecimentos, a constatação e a convicção de que, (...) por mais especializado que esteja um curso, não existe currículo que possa antecipar todos e cada um dos requerimentos, o ritmo das transformações é muito maior que a capacidade das universidades para actualizar os seus planos de estudo, justificou a opção por uma formação básica, generalista, que possa ser suporte de especializações com várias tonalidades, e não uma formação especializada – como se propunha com as Orientações, pelo mesmo motivo o plano 2001 outorga o título de Comunicador Social elimina assim as especializações que ofereciam os planos anteriores.” (Relatório UNR)

Comunicador Social y elimina así las terminalidades que ofrecían los planes anteriores. (Informe UNR)

Como se puede observar, las transformaciones, debates y soluciones adoptadas por las diferentes universidades dedicadas a la formación en el campo de la Comunicación conforman un mapa sumamente complejo. Detrás de fenómenos comunes –como el aumento de la cantidad de estudiantes y la oferta de estudios– se esconde una gran complejidad.

1.3. La digitalización

Entendemos por “digitalización” la *actualización de los planes de estudios para incorporar, tanto desde una perspectiva teórico-analítica como práctico-profesional, todos los aspectos vinculados a las tecnologías digitales de la información y la comunicación*. La llegada de estas tecnologías –y el consecuente impacto sobre el sector de las comunicaciones y el imaginario social– han incrementado aún más el interés por las carreras de comunicación en todos los países, más allá de la presencia efectiva de esas tecnologías en las respectivas sociedades. Si, como acabamos de ver, los estudios universitarios de comunicación de por sí atraían a los jóvenes, el nuevo clima digital en el que vivimos consolida esa tendencia. El primer campo laboral donde se evidenciaron los efectos de las tecnologías digitales –a mediados de los años ‘80– fue el mundo de la comunicación gráfica. Los nuevos instrumentos y lógicas de producción digital fueron pasando del mundo de la compaginación al universo audiovisual con el correr de los años ‘90. Mientras, iban tomando forma –en un proceso todavía inacabado– los nuevos formatos de la comunicación multimedial e interactiva. La forma de hacer, la manera de producir la comunicación, ha mutado radicalmente en los últimos 20 años. Esto implica grandes desafíos a las instituciones encargadas de formar a los futuros comunicadores. En otras palabras: al creciente éxito de los estudios de comunicación se suma la *remodelación del campo profesional* debido a la irrupción de las tecnologías digitales. La digitalización también trajo consigo un problema colateral, al menos en una primera fase de su desarrollo: la *desprofesionalización* de la comunicación. La difusión de las tecnologías digitales hizo posible que cualquier usuario tuviera acceso a potentes instrumentos destinados al diseño, la manipulación de imágenes fijas o en movimiento y la creación de páginas web y productos interactivos. Evidentemente esta

lectura instrumental y puramente técnica está siendo de a poco reemplazada por una idea más completa de lo implica la “comunicación digital”. Por otro lado, la complejización de los instrumentos de producción digital (software) ha generado la necesidad de formar profesionales de alto nivel en las carreras de Comunicación: una cosa es armar una “página web personal” y otra muy distinta diseñar, producir y gestionar un proyecto de comunicación digital multimedial.

El ingreso de lo digital en los estudios tradicionales de comunicación ha acarreado nuevas tensiones –existentes, como ya vimos, desde mucho antes– entre saberes técnicos y saberes teóricos. El informe de Lille 3 sostiene que

“... nuestra mayor dificultad en el campo de la comunicación digital es la articulación de los cursos teóricos de estrategia con los cursos técnicos. En este campo procuramos establecer soluciones pedagógicas. El problema está relacionado con la especialización de los profesores y nos remite a la historia de los estudios de comunicación en Lille3.”

Este tema todavía sigue sin resolver. Un debate similar se desarrolla dentro de las mismas empresas de comunicación: un “periodista digital” ... ¿Debe tener conocimientos de programación? ¿O basta que sea simplemente un “buen periodista”? ¿Hasta dónde no le conviene a la institución que posea conocimientos informáticos? Otro aspecto a tener en cuenta es la adopción acrítica de contenidos digitales dentro de los estudios universitarios de comunicación. Toda tecnología viene con un imaginario debajo del brazo y promete, al menos en el momento de su aparición, solucionar todos los problemas de la humanidad. Las tecnologías digitales no fueron ajenas a este proceso de utopización y de construcción de un imaginario digital. La universidad, evidentemente, no debería fomentar este imaginario sino contribuir a desmitificarlo y analizarlo críticamente. En este sentido la incorporación relativamente lenta de contenidos digitales dentro de los estudios de comunicación ha tenido un efecto positivo: el retraso universitario sirvió para “filtrar” el ingreso de una visión acrítica y connotada ideológicamente de lo digital. Dicho en otras palabras: cuando lo digital comienza a entrar en los estudios oficiales de comunicación la burbuja financiera –pero también ideológica– ya había explotado.

Como se pode observar, as transformações, debates e soluções adoptadas pelas diferentes universidades dedicadas à formação no campo da comunicação formam um mapa sumamente complexo. Por detrás de fenómenos comuns – como o aumento da quantidade de estudantes e a oferta de estudos – esconde-se uma grande complexidade.

1.3. A digitalização

Entendemos por “digitalização” a *atualização dos planos de estudo para incorporar, tanto desde uma perspectiva teórico-analítica como práctico-profissional, todos os aspectos vinculados às tecnologias digitais da informação e da comunicação*. A chegada destas tecnologias – e o consequente impacto sobre o sector das comunicações e o imaginário social – incrementou ainda mais o interesse pelos cursos de comunicação em todos os países independentemente da presença efectiva dessas tecnologias nas respectivas sociedades. Se como acabámos de ver, os estudos universitários de comunicação só por si atraíam os jovens, o novo clima digital em que vivemos consolida esta tendência.

O primeiro campo laboral onde se evidenciaram os efeitos das tecnologias digitais – em meados dos anos 80 – foi o mundo da comunicação gráfica. Com o correr dos anos 90, os novos instrumentos e lógicas de produção digital foram passando do mundo da conformidade ao universo audiovisual. Entretanto, iam tomando forma – num processo ainda inacabado – os novos formatos da comunicação multimédia e interactiva. A forma de fazer, a maneira de produzir a comunicação, mudou radicalmente nos últimos 20 anos. Isto implica grandes desafios às instituições encarregadas de formar os futuros comunicadores. Por outras palavras: ao crescente êxito dos estudos de comunicação soma-se a *remodelação do campo profissional* devida à erupção das tecnologias digitais. A digitalização também trouxe consigo um problema colateral pelo menos numa primeira fase do seu desenvolvimento: a *desprofesionalização* da comunicação. A difusão das tecnologias digitais tornou possível que qualquer utilizador tivesse acesso a potentes instrumentos destinados ao desenho, a manipulação de imagens fixas ou em movimento e a criação de páginas web e produtos interactivos. Evidentemente, esta leitura instrumental e puramente técnica está a ser pouco a pouco substituída por uma ideia mais completa que implica a “comunicação digital”. Por outro lado, a complexidade dos instrumentos de produção digital (software) gerou a necessidade de

formar profissionais de alto nível nos cursos de comunicação: uma coisa é criar uma “página web pessoal” e outra muito diferente é desenhar, produzir e gerir um projecto de comunicação digital multimédia. A entrada do digital nos estudos tradicionais de comunicação acarretou novas tensões – existentes, como já vimos desde há muito tempo – entre conhecimentos técnicos e conhecimentos teóricos. O relatório de Lille 3 defende que

“(...) a nossa maior dificuldade em comunicação digital é a articulação dos cursos teóricos de estratégia com os cursos técnicos. Estamos à procura de soluções pedagógicas sobre este assunto. O problema decorre por parte da especialização dos professores, e remete finalmente para a história da comunicação em Lille 3.”

Este assunto ainda continua por resolver. Um debate similar desenvolve-se dentro das várias empresas de comunicação: um “jornalista digital” ... deve ter conhecimentos de programação? Ou basta que seja simplesmente um “bom jornalista”? Até que ponto não convém à instituição que este possua conhecimentos informáticos? Outro aspecto a ter em conta é a adopção acrítica de conteúdos digitais dentro dos estudos universitários de comunicação. Toda a tecnologia vem com um imaginário debaixo do braço e promete, pelo menos no momento da sua aparição, solucionar todos os problemas da humanidade. As tecnologias digitais não ficaram alheias a este processo de utopização e de construção de um imaginário digital. A universidade, evidentemente, não deveria fomentar este imaginário mas sim contribuir para o desmistificar e para o analisar criticamente. Neste sentido, a incorporação relativamente lenta de conteúdos digitais dentro dos estudos de comunicação teve um efeito positivo: o atraso universitário serviu para “filtrar” a entrada de uma visão acrítica e conotada ideologicamente do digital. Por outras palavras: quando o digital começa a entrar nos estudos oficiais de comunicação, a especulação financeira – mas também ideológica – já tinha explodido.

2. A digitalização dos estudos de comunicação: um processo desequilibrado e assimétrico

A entrada dos temas digitais (teóricos, práticos e metodológicos) foi *desequilibrado e assimétrico* nos planos de estudo das universidades europeias e latino

2. La digitalización de los estudios de Comunicación: un proceso desequilibrado y asimétrico

El ingreso de los temas digitales (teóricos, prácticos y metodológicos) ha sido *desequilibrado y asimétrico* en los planes de estudio de las universitarias europeas y latinoamericanas. Algunas instituciones han sido más permeables que otras a la introducción de la comunicación digital dentro de sus recorridos de formación. El presente capítulo describe algunas situaciones concretas y pasa revista a algunos de los principales factores que inciden en la incorporación de contenidos digitales identificados en los documentos y debates de la Red ICOD. Para una mayor comprensión se han dividido estos factores entre exógenos (externos a la institución universitaria) y endógenos (internos respecto a la institución universitaria).

2.1. La digitalización: algunos casos

En esta sección se pasará rápidamente revista a la digitalización en algunas de las universidades representadas en la Red ICOD. En España –a pesar del crecimiento económico de las últimas dos décadas– la difusión de las tecnologías digitales de información y comunicación ha sido limitada, especialmente si se compara con los países anglosajones o nórdicos. Esta “digitalización a medias” de la sociedad se refleja en las estructuras universitarias. Tal como señala el informe presentado por la Universidad de Vic:

“... la presencia general de asignaturas dedicadas al análisis de los procesos de comunicación digital o al conocimiento de los instrumentos digitales de producción es mínima en las universidades españolas. A excepción de algunas pocas universidades (...) en la gran mayoría de las instituciones las asignaturas dedicadas a la comunicación digital son casi inexistentes ... Son las licenciaturas más nuevas, las que han sido creadas durante los años ‘90, las que tienden a incorporar un mayor número de contenidos digitales: Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), Universidad Europea de Madrid, Jaume I (Castelló de la Plana - Valencia), Universidad de Navarra y Universidad de Vic.”

Las grandes universidades deben hacer cuentas con estructuras sobredimensionadas, con departamentos a veces anquilosados y poco flexibles a la hora de incorporar nuevos contenidos. Es evidente que las universidades con menor número de estudiantes (y de docentes) suelen ser más flexibles para adaptar sus

estudios a los nuevos desafíos profesionales que presenta la comunicación digital. En el caso específico de la Universidad de Vic las tres carreras de Comunicación poseen un DNA digital ya que, según sus responsables, “*no existe más la comunicación no-digital*”. Los estudios de Periodismo en la UVic –la única universidad del Estado español en ofrecer *asignaturas obligatorias* como “Periodismo digital”, “Comunicación interactiva”, “Fundamentos de Comunicación digital” e “Infografía”– apuntan a formar:

“... un periodista multimedial, capaz de moverse indistintamente en diferentes medios y lenguajes. La idea de que el periodista no es un simple ‘escritor de noticias’ sino un profesional de la comunicación que manipula (crea, diferencia, recrea, descarta, etc.) textos en diversos soportes es central en la filosofía de esta Licenciatura.”

En el caso de la Licenciatura de Comunicación Audiovisual:

“... se decidió privilegiar la formación de un profesional del multimedia con un conocimiento operativo de todos los lenguajes y medios. El objetivo es formar un comunicador caracterizado por un perfil dotado de flexibilidad, en sintonía con los procesos de convergencia mediática y nuevas rutinas profesionales.”

En la Universidad de Beira Interior (Portugal) los programas de estudio sufrieron dos modificaciones a lo largo de 13 años.

“En el primer informe interno de evaluación se indica que estas remodelaciones curriculares no han tenido como objetivo responder a la rápida evolución de las técnicas y profesiones conectadas, ya que la función de un curso universitario no se puede resumir en un desplazamiento hacia la especialización técnica y profesional.”

A partir de estos cambios el curso de grado de “Comunicação Social” propone entre sus salidas profesionales figuras como la del “*realizador y productor multimedia*”. Los contenidos digitales fueron introducidos de manera intensiva por la reforma de los planes de estudio efectuada en el curso 2002/03. La elección por lo digital, tratándose de unos estudios tan jóvenes, fue fundamental. El informe de la Universidad de Beira Interior concluye que:

americanas. Algunas instituições foram mais permeáveis que outras à introdução da comunicação digital dentro dos seus planos de formação. O presente capítulo descreve algumas situações concretas e passa revista a alguns dos principais factores que incidem na incorporação de conteúdos digitais identificados nos documentos e debates da Rede ICOD. Para uma maior compreensão dividiram-se estes factores entre exógenos (externos à instituição universitária) e endógenos (internos: que dizem respeito à instituição universitária).

2.1. A digitalização: alguns casos

Nesta secção será feita uma revisão rápida à digitalização em algumas universidades representadas na Rede ICOD. Em Espanha –apesar do crescimento económico das últimas duas décadas – a difusão das tecnologias digitais de informação e comunicação foi limitada especialmente se a compararmos com os países anglo saxónicos ou nórdicos. Esta “digitalização a medias” da sociedade reflecte-se nas estruturas universitárias. Tal como assinala o relatório apresentado pela Universidade de Vic:

“(...) a presença geral de disciplinas dedicadas à análise dos processos de comunicação digital ou ao conhecimento dos instrumentos digitais de produção é mínima nas universidades espanholas. À excepção de algumas universidades (...) na grande maioria das instituições as disciplinas dedicadas à comunicação digital são quase inexistentes... são as licenciaturas mais novas as que foram criadas durante os anos 90, as que tendem a incorporar um maior número de conteúdos digitais: Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), Universidad Europea de Madrid, Jaume I (Castelló de la Plana - Valência), Universidad de Navarra e Universitat de Vic.”

As grandes universidades têm de lidar com estruturas muito pesadas, com departamentos por vezes anquilosados e pouco flexíveis no momento em que decidem incorporar novos conteúdos. É evidente que as universidades com menor números de estudantes (e de docentes) costumam ser mais flexíveis na adaptação dos seus estudos aos novos desafios profissionais que apresenta a comunicação digital. No caso específico da Universitat de Vic, os três cursos de comunicação possuem um DNA digital uma vez que, segundo os seus responsáveis, “*não existe mais a comunicação não digital*”. Os estudos de jornalismo na UVic – a única universidade do estado espanhol que oferece

disciplinas obrigatórias como “Jornalismo digital”, “Comunicação interactiva”, “Fundamentos da Comunicação Digital” e “Infografia” – destinam-se a formar:

“(...) um jornalista multimédia capaz de se mover indistintamente em diferentes meios e linguagens. A ideia de que o jornalista não é um simples ‘escritor de notícias’ mas sim um profissional da comunicação que manipula (cria, diferencia, recrea, põe de lado, etc.) textos em suportes diversos é central na filosofia desta Licenciatura.”

No caso da Licenciatura de Comunicação Audiovisual:

“(...) decidiu-se privilegiar a formação de um profissional de multimédia com um conhecimento operativo de todas as linguagens e meios. O objectivo é formar um comunicador caracterizado por um perfil dotado de flexibilidade, em sintonia com os processos de convergência mediática e novas rotinas profissionais”

Na Universidade da Beira Interior (Portugal), os programas de estudo sofreram duas modificações ao longo de treze anos.

“No primeiro relatório interno de avaliação é referido que estas remodelações não tiveram como objectivo responder à rápida evolução das técnicas e profissões ligadas, já que a função de um curso universitário não se pode resumir a uma corrida à especialização técnica e profissional.”

A partir destas mudanças, o curso de licenciatura de “Comunicação Social” propõe entre as suas saídas profissionais figuras como a de “*Realizador e Produtor Multimédia*”. Os conteúdos digitais foram introduzidos de forma intensiva pela reforma dos planos de estudo efectuada no curso 2002/03. A escolha do digital, tratando-se de uns estudos tão jovens, foi fundamental. O relatório da Universidade da Beira Interior conclui que:

“(...) a inserção das questões ligadas ao digital no curriculum é uma marca distintiva do curso de Ciências da Comunicação da Universidade da Beira Interior. As disciplinas ligadas ao jornalismo e ao audiovisual são as que abordam o tema com maior profundidade, em grande parte porque é nestas áreas que a investigação está mais desenvolvida.”

“La integración de cuestiones vinculadas con lo digital en el currículo es una marca distintiva del curso de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Beira Interior. Las asignaturas de las opciones Periodismo y Audiovisual son las que abordan el tema con más profundidad, en gran parte por que la investigación está más desarrollada es en estas áreas.”

La situación es diferente en la Universidad de Lille 3: ahí no existe una formación específica en el tema digital, sino que esta problemática se fue integrando de manera progresiva dentro de un recorrido formativo generalista y más volcado a la gestión de los procesos de comunicación.

“Las entrevistas realizadas con los principales responsables por el área de comunicación de Lille 3 revelan una posición, si no crítica, por lo menos reflexiva respecto al lugar de lo digital en los programas de formación. Aunque esta reflexión existe desde el inicio de la década del ‘90, ganó más fuerza en la fase ‘post-revolución digital’... Ella se caracteriza por una reintroducción de los interrogantes sobre los usos y finalidades de lo digital en los dispositivos de comunicación... No se verificó en Lille 3 una ‘revolución digital’ pero sí una integración progresiva de lo digital en los dispositivos preexistentes... Esta posición crítica no debe ser entendida como conservadora o tradicionalista. Por ejemplo el laboratorio de investigación GERICO de Lille 3, uno de los más grandes laboratorios de ciencias de la información y comunicación en Francia (casi 40 investigadores) cuestiona la especificidad de lo digital.”

En el caso específico de la UNPA hablar de “digitalización” puede ser errado: se trata de un título de grado en comunicación a punto de comenzar, sin una larga tradición de estudios a sus espaldas (a excepción de la “Tecnatura” sobre la cual se construye la Licenciatura). Por este motivo:

“La incorporación de lo digital se admite como una necesidad y es señalada en uno de los los informes de consultoría: ‘el acceso a las nuevas tecnologías es una condición de supervivencia y de comunicación en una Universidad dividida en cuatro sedes’...”

En la UNIJUI –donde los cursos de comunicación ya tienen una década de existencia (fueron creados en el año 1995)– lo digital está presente desde la misma creación de esos cursos:

“En la propuesta inicial, la discusión sobre las tecnologías de comunicación tenía su propio espacio en

el currículo con la asignatura de “Nuevas Tecnologías de Comunicación”. En 2003, con la reformulación del proyecto político-pedagógico, fue integrada la asignatura “Tecnologías de Comunicación” en substitución de la anterior “Nuevas Tecnologías de Comunicación”. La discusión en torno a las tecnologías de la comunicación nos es exclusiva de esta asignatura, pues en varios momentos del curso se hace esa reflexión, de la misma forma que se experimentan sus posibilidades.”

La otra universidad brasileña que participa de la Red ICOD tiene más de 10 años de experiencia en la enseñanza, diseño y producción de la comunicación digital. Desde la creación de la revista online “Lugar Incomum” (la primera publicación periodística en línea en el Estado de Bahía), hasta la conformación del “Grupo de Pesquisa em Jornalismo On-Line”, la UFBA ha ocupado una posición privilegiada en el sector de las tecnologías digitales de comunicación. De esta experiencia se derivan una serie de “lecciones”:

- *“La enseñanza del periodismo en las redes es una necesidad delante de la consolidación de esta nueva forma de hacer periodismo y supone el desarrollo de metodologías específicas*
- *En la sociedad de las redes cambian totalmente las funciones de los estudiantes y de los profesores. Cada vez más el estudiante puede trabajar de forma colectiva y autónoma, con la tutoría del profesor.*
- *Más que nunca, en el caso de las redes cuando todo está por hacerse, la investigación debe estar por detrás de los proyectos de enseñanza en el periodismo.*
- *La base tecnológica que está por detrás del periodismo en las redes pone de relieve la vocación para la investigación aplicada y la innovación tecnológica, hasta hoy casi inexistente en los cursos de periodismo*
- *Los cursos de periodismo y los posgrados en comunicación deben estrechar lazos con agencias de fomento a la investigación, empresas de vocación tecnológica y organizaciones periodísticas para el desarrollo de tecnologías y softwares”.*

La carrera de Comunicación de la UNR fue progresivamente incorporando contenidos digitales a medida que se iban produciendo las sucesivas modificaciones a los planes de estudios. Si en la reforma del año 1996 se incluyó un “Taller de Comunicación Multimedia” que comenzó a trabajar en estos temas, a partir del nuevo plan implementado en el 2001 otras asignaturas están incorporando lo digital:

A situação é diferente na Universidade de Lille 3: aí não existe uma formação específica na temática digital, mas esta problemática foi-se integrando de maneira progressiva dentro de um percurso formativo generalista mais voltado para a gestão dos processos de comunicação.

“As entrevistas realizadas com os principais responsáveis da área de comunicação de Lille 3 revelam uma posição, se não crítica, pelo menos reflexiva a respeito do lugar do digital nos programas de formação. Presente logo no início da década de 90, esta reflexão tornou-se mais forte ainda na fase “post-revolução digital”... ela caracteriza-se por uma reintrodução da interrogação sobre os usos e as finalidades do digital nos dispositivos de comunicação... não houve em Lille 3 uma “revolução digital”, mas sim uma integração progressiva do digital nos dispositivos pré-existentes... esta atitude crítica não deve ser percebida como conservadora ou tradicionalista. O laboratório de pesquisa GERICO de Lille 3, um dos maiores laboratórios de ciências da informação e comunicação de França (cerca de 40 pesquisadores) questiona a especificidade do digital”.

No caso específico da UNPA, falar de digitalização pode ser errado: trata-se de um título de licenciatura em comunicação a ponto de começar, sem uma larga tradição de estudos às suas costas (com exceção do curso técnico sobre o qual se constrói a licenciatura). Por este motivo:

“A incorporação do digital admite-se como uma necessidade e é assinalada num dos relatórios de consultoria: ‘o acesso às novas tecnologias é uma condição de sobrevivência e de comunicação numa universidade dividida em quatro sedes’...”

Na UNIJUI –onde os cursos de comunicação já têm uma década de existência (foram criados em 1995)– o digital está presente desde a criação destes cursos:

“Na proposta inicial, a discussão acerca das tecnologias em comunicação tinha espaço no currículo com a disciplina de ‘Novas Tecnologias em Comunicação’. Em 2003, com a reformulação do projeto político-pedagógico, foi inserida a componente de ‘Tecnologias de Comunicação’ em substituição da componente anterior de ‘Novas Tecnologias de Comunicação’. A discussão das tecnologias em comunicação não é exclusiva na disciplina de ‘Tecnologias de Comunicação’, já que em vários momentos do curso é feita essa

reflexão, bem como são experimentadas essas possibilidades.”

A outra universidade brasileira que participa na Rede ICOD tem mais de dez anos de experiência no ensino, desenho e produção da comunicação digital. Desde a criação da revista on-line “Lugar Incomum” (a primeira publicação jornalística em linha no estado da Bahia), até à configuração do “Grupo de Pesquisa em Jornalismo On-Line”, a UFBA ocupou uma posição privilegiada no sector das tecnologias digitais da comunicação. Desta experiência derivaram uma série de “lições”:

- *“O ensino do jornalismo nas redes é uma necessidade prioritária posta perante a consolidação desta nova forma de fazer jornalismo e supõe o desenvolvimento de metodologias específicas.*
- *Na sociedade das redes mudam totalmente as funções dos estudantes e dos professores. Cada vez mais o estudante pode trabalhar de forma colectiva e autónoma com a tutoria do professor.*
- *Mais que nunca, no caso das redes, quando tudo está por se fazer, a investigação deve estar por detrás dos projectos de ensino no jornalismo.*
- *A base tecnológica que está por detrás do jornalismo nas redes põe em relevo a vocação para a investigação aplicada e a inovação tecnológica, até hoje quase inexistente nos cursos de jornalismo.*
- *Os cursos de jornalismo e as pós-graduações em comunicação devem estreitar laços com agências de fomento à investigação, empresas de vocação tecnológica e organizações jornalísticas para o desenvolvimento de tecnologias e softwares.”*

O curso de comunicação da UNR foi incorporando progressivamente conteúdos digitais à medida que se iam produzindo as sucessivas modificações aos planos de estudos. Se na reforma de 1996 se incluiu uma ‘Oficina de Comunicação Multimédia’ que começou a trabalhar nestes temas, a partir do novo plano implementado em 2001 outras disciplinas incorporam o digital:

“(...)A oficina da Comunicação Multimédia ainda sem lhe outorgar um tratamento específico, é o que talvez melhor reflecte a tarefa de avançar na perspectiva de incorporar o digital como mudança tecnológica e sócio-cultural, conservar o propósito de delimitar e construir a especificidade da comunicação e do comunicador e, ao mesmo tempo, em superar a dicotomia teórica e prática, na aprendizagem face a problemas e propostas e na possibilidade de construir conhecimento desde

“... El ‘Taller de Comunicación Multimedia’, aún sin otorgarle un tratamiento específico, es el que tal vez mejor visibiliza la tarea de avanzar en la perspectiva de incorporar lo digital como cambio tecnológico y cambio sociocultural, conservar el propósito de delimitar y construir la especificidad de la comunicación y del comunicador y, a la vez, en superar la dicotomía teoría y práctica, en el aprendizaje hacia problemas y propuestas y en la posibilidad de construir conocimiento desde una situación de cambio. A partir de la vigencia del plan 2001, en el Ciclo Básico los espacios curriculares de estructura más abiertas como ‘Comunicación Estratégica’, ‘Comunicación Visual y Gráfica’ y ‘Comunicación Audiovisual’, están incorporando lo digital como constructos, modelos, artefactos o resultados del análisis.”

En estos últimos dos años la experiencia en el uso de la tecnología de weblogs dentro de las cátedras –inclusive en asignaturas cuyos contenidos no están vinculados a la problemática digital– ha colocado a la UNR como uno de las instituciones más activas dentro del panorama argentino y latinoamericano.

Como podemos observar, la situación de cada universidad presenta sus propios ritmos y particularidades. En las próximas dos secciones analizaremos brevemente algunos de los factores que favorecen o retardan la digitalización de los estudios universitarios de Comunicación.

2.2. Factores exógenos

Más allá de las políticas explícitas o implícitas del Estado en el campo educativo, y sin dejar de lado la mayor o menor sintonía entre la universidad y el mercado, es evidente que el contexto en el cual se desenvuelve la institución deja su huella en la agenda universitaria. Como veremos, una serie de factores de matriz política y económica-social han condicionado la entrada de los grandes temas de la comunicación digital en los estudios superiores de Comunicación.

▪ **Presión del mercado:** como ya indicamos, en los años ‘90 las empresas de comunicación fueron progresivamente “digitalizando” sus estructuras productivas. Este proceso –mucho más rápido y extendido en Europa, un poco menos frenético en América Latina– ha terminado por influir en la “digitalización” de los estudios de Comunicación. Las universidades, antes o después, con más o menos recursos, han debido comenzar a modificar sus contenidos para seguir el ritmo de las transformaciones productivas.

- **Atención a las demandas de la sociedad:** en otros casos la digitalización proviene no tanto de una presión del mercado laboral sino de la misma dinámica social. Como analizamos en el primer capítulo el “imaginario digital” se ha expandido incluso en sociedades donde la difusión tecnológica ha sido lenta o desequilibrada. Es ese mismo imaginario –que a menudo tiende a equiparar “digitalización” con “más democracia”, “más riqueza”, etc.– el que presiona a la institución universitaria para que se adapte a la nueva realidad.
- **Penetración de las TICs en la sociedad:** más allá del valor simbólico que encarnan las tecnologías digitales, resulta evidente que la presencia concreta de esos servicios y productos (o su efectiva aplicación en los procesos de producción) en una sociedad condicionan el recorrido formativo de sus universidades. Si la llegada de la Revolución Industrial motivó la creación de las “escuelas de arte y oficio”, la difusión de las tecnologías digitales ha promovido el nacimiento de nuevas instituciones (como las escuelas de diseño digital o interactivo) y programas específicos de formación dentro de las universidades.
- **Políticas estatales:** el Estado, por medio de programas de ayuda, becas o infraestructuras, puede regular el mayor o menor interés que las universidades demuestren por enseñar e investigar los temas vinculados por las tecnologías digitales de la comunicación.

2.3. Factores endógenos

Más allá de la influencia del contexto político y social, cada universidad tiene la posibilidad de tomar decisiones que frenen o aceleren la digitalización de sus estudios de comunicación. Además de la voluntad institucional, existen otros factores que afectan a la universidad y que pueden llegar a condicionar la incorporación de contenidos digitales.

- **Dimensiones de la universidad:** la cantidad de estudiantes y profesores, o las mismas dimensiones de todo el complejo institucional universitario, son un factor que influye notablemente en la digitalización de los estudios de comunicación. En este sentido las universidades más pequeñas tienen una mayor flexibilidad para adaptarse a los nuevos temas y desafíos. Las grandes unidades académicas, por el contrario, suelen ser más lentas a la hora de reformar sus planes de estudio o renovar sus líneas de investigación.
- **Flexibilidad del sistema educativo para introducir**

uma situação de mudança. A partir da vigência do plano 2001, no Ciclo Básico os espaços curriculares de estruturas mais abertas como ‘Comunicação Estratégica’, ‘Comunicação Visual Gráfica’ e ‘Comunicação Audiovisual’, estão a incorporar o digital como constructos, modelos, artefactos ou resultados de análises.”

Nestes dois últimos anos, a experiência no uso da tecnologia de weblogs dentro das disciplinas – inclusive em disciplinas cujos conteúdos não estão vinculados à problemática digital – colocou a UNR como uma das instituições mais activas dentro do programa argentino e latino-americano.

Como podemos observar, a situação de cada universidade apresenta os seus próprios ritmos e particularidades. Nas duas próximas secções, analisaremos brevemente alguns dos factores que favorecem ou retardam a digitalização dos estudos universitários de comunicação.

2.2. Factores Exógenos

Para além das políticas explícitas ou implícitas do Estado no campo educativo, e sem deixar de lado a maior ou menor sintonia entre a universidade e o mercado, é evidente que o contexto no qual se desenvolve a instituição deixa a sua marca na agenda universitária. Como veremos, uma série de factores de matriz política e económico-social condicionaram a entrada dos grandes temas da comunicação digital nos estudos superiores de comunicação.

- **Pressão do mercado:** Como já indicámos, nos anos 90 as empresas de comunicação foram progressivamente “digitalizando” as suas estruturas produtivas. Este processo – muito mais rápido e extenso na Europa, um pouco menos frenético na América Latina – acabou por influenciar a “digitalização” dos estudos de Comunicação. As universidades, antes ou depois, com mais ou menos recursos, devem ter começado a modificar os seus conteúdos para seguir o ritmo das transformações produtivas.
- **Atenção às exigências da sociedade:** noutros casos, a digitalização provém não tanto de uma pressão do mercado laboral mas da mesma dinâmica social. Como analisámos no primeiro capítulo o “imaginário digital” expandiu-se inclusivamente em sociedades onde a difusão tecnológica foi lenta ou desequilibrada. É esse mesmo imaginário – que frequentemente tende a equiparar “digitalização” com “mais democracia”, “mais riqueza”, etc. – o que pressiona a instituição universitária para que se adapte à nova realidade.

- **Penetração das TICs na sociedade:** para além do valor simbólico que encarnam as tecnologias digitais, torna-se evidente que a presença concreta desses serviços e produtos (ou a sua efectiva aplicação nos processos de produção) numa sociedade condicionam o percurso formativo das suas universidades. Se a chegada da revolução industrial motivou a criação das “escolas de artes e ofícios”, a difusão das tecnologias digitais promoveu o nascimento de novas instituições (como as escolas de desenho digital ou interactivo) e programas específicos de formação dentro das universidades.
- **Políticas estatais:** o Estado, através de programas de ajuda, bolsas ou infra-estruturas, pode regular um maior ou menor interesse que as universidades demonstrem por ensinar e investigar os temas vinculados pelas tecnologias digitais da comunicação.

2.3. Factores endógenos

Para além da influência do contexto político e social, cada universidade tem a possibilidade de tomar decisões que travem ou acelerem a digitalização dos seus estudos de comunicação. Além da vontade institucional, existem outros factores que afectam a universidade e que podem chegar a condicionar a incorporação de conteúdos digitais.

- **Dimensões da Universidade:** A quantidade de estudantes e professores, ou mesmo as dimensões de todo o complexo institucional universitário, são um factor que influencia notavelmente a digitalização dos estudos de comunicação. Neste sentido, as universidades mais pequenas têm uma maior flexibilidade para se adaptarem aos novos temas e desafios. As grandes unidades académicas, pelo contrário, costumam ser mais lentas quando chega a hora de reformar os seus planos de estudo ou renovar as suas linhas de investigação.
- **Flexibilidade do Sistema Educativo para introduzir mudanças nos planos de estudo:** nalgumas realidades as universidades contam com uma ampla margem de manobra para reformar planos de estudo, criar novos títulos de licenciatura, propor uma oferta diferenciada de pós-graduações, etc. Este factor joga de maneira positiva quando chega a altura de incorporar novos conteúdos vinculados à comunicação digital ou de abrir novas linhas de investigação.
- **Interesse pela parte dos professores em temas digitais:** com frequência o interesse da instituição ou as boas intenções das políticas educativas não bastam. Em muitas universidades existem problemas na criação de grupos específicos em comunicação

cambios en los planes de estudio: en algunas realidades las universidades cuentan con un amplio margen de maniobra para reformar planes de estudio, crear nuevos títulos de grado, proponer una oferta diferenciada de posgrados, etc. Este factor juega de manera positiva a la hora de incorporar nuevos contenidos vinculados a la comunicación digital o de abrir nuevas líneas de investigación.

- *Interés por parte de los profesores en temas digitales:* a menudo el interés de la institución o las buenas intenciones de las políticas educativas no bastan. En muchas universidades existen problemas para crear grupos específicos en comunicación digital: el perfil tradicional del plantel docente está más cerca de los medios tradicionales que de los nuevos medios. Este factor plantea dos grandes desafíos, especialmente a las grandes universidades públicas con un plantel docente consolidado: por un lado la actualización de los “viejos” profesores y por otro la incorporación de nuevos profesores e investigadores con experiencia en comunicación digital. Si el segundo desafío depende de la capacidad de la misma universidad para generar sus propios investigadores especializados en temas digitales, el primero depende en gran medida de la voluntad de los docentes.
- *Existencia de profesores capacitados en tecnologías digitales:* como acabamos de mencionar, recién en los últimos años se está formando una primera generación de doctores con tesis de investigación dedicadas a temas de comunicación digital. Esta ausencia de profesores especializados suele limitar el ingreso de los contenidos digitales en los estudios de Comunicación (o, en algunos casos, puede llegar a hipotecar la formación en temas digitales al dejarla en manos de profesionales poco competentes en estos temas).
- *Política institucional universitaria:* si la política del Estado -por medio de ayudas, becas o programas de compra de infraestructuras, puede afectar la digitalización de los estudios de comunicación, también la política de la institución universitaria afecta la mayor o menor entrada de estos contenidos en las carreras. La institución, a través de sus órganos de gobierno y dentro de los límites fijados por el Estado, elige qué enseñar/investigar, cómo hacerlo y, factor para nada despreciable, cuántos recursos dedicar al respecto. La digitalización es por definición un proceso que implica inversiones de hardware y software no indiferentes, lo cual puede frenar la toma de decisiones institucionales.
- *Procesos de convergencia universitaria:* la

construcción de un espacio universitario europeo está marcando el ritmo de las transformaciones universitarias en toda Europa. Cada país está tratando de homologar sus sistemas de enseñanza al “modelo Bologna”. El proceso recién está comenzando y seguramente afectará la oferta educativa en temas de comunicación digital de los países miembros. En América Latina, los sistemas de evaluación de la calidad de la enseñanza superior operan a escala nacional en esta misma dirección.

- *Diferenciación respecto a otras universidades:* un factor que ha jugado positivamente en la digitalización de los estudios de comunicación ha sido la necesidad de algunas universidades de diferenciar su oferta educativa y de investigación.

2.4. Modelos de incorporación de los contenidos digitales

Si bien la situación de los estudios de Comunicación es variada y asume diferentes formas, en esta sección trataremos de identificar algunos modelos de incorporación de los contenidos digitales dentro de las carreras. El objetivo es construir un primer mapa que nos permita identificar las variadas maneras que tienen los estudios de Comunicación de enfrentarse al desafío digital.

■ Carreras tradicionales actualizadas

Se trata de instituciones con perfiles de formación tradicionales que comienzan a incluir en su oferta educativa materias (teóricas y/o prácticas) sobre temas digitales. Por lo general se incorporan asignaturas en los primeros o últimos años de las licenciaturas con carácter optativo o de libre elección. Lo digital, en estas carreras, es un “extra” o complemento que a menudo termina *aislado y desarticulado* de la propuesta general. Tal es el caso de muchas universidades (sobre todo públicas) con gran cantidad de alumnos –por ejemplo la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad de Buenos Aires. Se trata de instituciones con miles de alumnos y profesores, limitadas a la hora de renovar sus planes de estudio y con grupos de investigación consolidados en las temáticas tradicionales de los estudios de comunicación. Muchas facultades responden de manera “acrítica” a la demanda de un mercado laboral que incluye entre sus principales exigencias el uso de las computadoras, tanto a nivel general como complemento o instrumento de trabajo propio de la profesión. Creemos que esa tendencia continúa la práctica seguida por muchos establecimientos de educación media que han

digital: el perfil tradicional del cuerpo docente está más próximo de los medios tradicionales que de los nuevos medios. Este factor coloca dos grandes desafíos, especialmente a las grandes universidades públicas con un cuerpo docente consolidado: por un lado la actualización de los “viejos” profesores e por otro la incorporación de nuevos profesores investigadores con experiencia en comunicación digital. Se o segundo desafío depende de la capacidad de la propia universidad para generar os seus próprios investigadores especializados em temas digitais, o primeiro depende em grande parte da vontade dos docentes.

- *Existência de professores com competências em tecnologias digitais:* como acabamos de mencionar, nestes últimos anos está a formar-se uma primeira geração de doutores com teses de investigação dedicadas a temas de comunicação digital. Esta ausência de professores especializados costuma limitar o ingresso dos conteúdos digitais nos estudos de comunicação (ou, em alguns casos, pode chegar a hipotecar a formação em temas digitais ao deixá-la em mãos de profissionais pouco competentes nestes temas).
- *Política institucional universitária:* se a política de Estado – através de ajudas, bolsas ou programas de compra de infra-estruturas – pode afectar a digitalização dos estudos de comunicação, também a política da instituição universitária afecta a maior ou menor entrada destes conteúdos nos cursos. A instituição, através dos seus órgãos de gestão e dentro dos limites fixados pelo Estado, escolhe o que ensinar/investigar, como fazê-lo e, factor nada desprezável, quantos recursos deve dedicar a esse respeito. A digitalização é por definição um processo que implica investimentos de hardware e software a que não podemos ser indiferentes, pois pode travar a tomada de decisões institucionais.
- *Processos de convergência universitária:* a construção de um espaço universitário europeu está a marcar o ritmo das transformações universitárias em toda a Europa. Cada país está a tratar de homologar os seus sistemas de ensino ao “modelo de Bolonha”. O recente processo está a começar e seguramente afectará a oferta educativa em temas de comunicação digital dos países membros. Na América Latina, os sistemas de avaliação da qualidade de ensino superior operam à escala nacional nesta mesma direcção.
- *Diferenciação em relação a outras universidades:* o factor que funcionou positivamente na digitalização dos estudos de comunicação foi a necessidade de

algumas universidades em diferenciar a sua oferta educativa e de investigação.

2.4. Modelos de incorporação dos conteúdos digitais

Apesar da situação dos estudos de comunicação ser variada e assumir diferentes formas, nesta secção trataremos de identificar alguns modelos de incorporação dos conteúdos digitais dentro dos cursos. O objectivo é construir um primeiro mapa que nos permita identificar as várias maneiras que os estudos de comunicação têm para enfrentar o desafio digital.

■ Cursos tradicionais actualizados

Trata-se de instituições com perfis de formação tradicional que começam a incluir na sua oferta educativa matérias (teóricas e/ou práticas) sobre temas digitais. De uma maneira geral, integram-se disciplinas nos primeiros ou últimos anos das licenciaturas com carácter optativo ou de escolha livre. O digital, nestes cursos, é um “extra” um complemento que frequentemente acaba *isolado e desarticulado* da proposta geral. Este é o caso de muitas universidades (sobretudo públicas) com grande quantidade de alunos – por exemplo a Universidad Complutense de Madrid ou a Universidad de Buenos Aires. Trata-se de instituições com milhares de alunos e professores, limitadas quando chega a hora de renovar os seus planos de estudo e com grupos de investigação consolidados nas temáticas tradicionais dos estudos de comunicação. Muitas facultades respondem de uma forma “acrítica” ao pedido de um mercado laboral que inclui entre as suas principais exigências o uso de computadores, quer a nível geral, quer como complemento ou instrumento de trabalho próprio da profissão. Acreditamos que essa tendência continua a ser a prática seguida por muitos estabelecimentos de educação média que agregaram a tecnologia informática com os olhos postos num complemento de formação educativa de cidadãos “alfabetizados tecnologicamente”. Esta visão, como dizemos, não vai mais além do que considerar a tecnologia digital um instrumento na aula tal como anteriormente o tinha sido a incorporação de televisores, vídeos e em geral as velhas “novas tecnologias” de tipo analógico. Com efeito, o homem relaciona-se com os objectos e com os instrumentos do mundo e a educação é mais uma via para a sua inserção neste mundo tecnológico. Mas, a “requalificação” ou formação no uso de tecnologias da população estudantil destas casas de estudo poucas vezes têm em conta que a maioria das profissões requerem informação interdisciplinar, transdisciplinar e

incorporado la tecnología informática con la mirada puesta en un complemento de la formación educativa de ciudadanos “alfabetizados tecnológicamente”. Esta visión, como dijimos, no va más allá que la de considerar a la tecnología digital un instrumento en el aula tal como anteriormente lo habían sido la incorporación de televisores, videos y en general las viejas “nuevas tecnologías” de tipo analógico.

En efecto, el hombre se relaciona con los objetos e instrumentos del mundo y la educación es una vía más para su inserción en este mundo tecnologizado. Ahora bien, la “recalificación” o formación en el uso de tecnologías de la población estudiantil de estas casas de estudio pocas veces tiene en cuenta que la mayoría de las profesiones requieren formación interdisciplinaria, transdisciplinaria y polivalente. Lejos, entonces, de articular saberes, la mayoría de las veces éstos aparecen bajo dos líneas divisorias claras: la formación “teórica” básica, disciplinar (teorías de la comunicación) y la formación “práctica”, instrumental de la que el manejo o conocimiento de la tecnología digital es hoy el lugar común a todas.²

■ Carreras re-diseñadas

Con este nombre nos referimos a instituciones consolidadas en la enseñanza de la comunicación donde se han re-diseñado los planes de estudio y contenidos para incorporar la comunicación digital. Sin negar una tradición formativa, en estas carreras lo digital se tiende a introducir de manera *transversal* en todo el plan de estudios. Tanto las universidades públicas como las privadas pueden representarse con este modelo. Dentro de las instituciones que forman la Red ICOD encontramos varias que responden a este modelo de digitalización (Universidad Nacional de Rosario, Universidad de Lille 3, etc.). El mayor o menor grado de digitalización de estas carreras depende de algunos de los factores analizados en las secciones 2 y 3 de este documento.

Esta perspectiva piensa al uso de la tecnología digital en la educación como una propuesta integral que atraviesa el currículo del plan de estudios y genera *espacios articuladores*, desde donde se diseñan variados *instrumentos*. El uso de weblogs educativos en la UNR³ es un ejemplo de esto último, un elemento alrededor del cual se estructuran los contenidos y temáticas de las diversas áreas comunicacionales de la carrera. El uso de un formato pensado para funcionar en Internet es sin duda de un gran potencial democratizador y participación comunicativa.

Cabe también señalar que el principal choque que

pueden sufrir estos intentos es, como en el anterior caso, la insuficiencia de recursos económicos y/o tecnológicos que le proporcionen un desarrollo constante a la formación académica de los estudiantes. Aunque el acento en este caso está puesto en el *aprender a pensar* –incluso a “pensar digitalmente”– y no en aprender a utilizar determinado instrumento tecnológico.

■ Carreras nuevas con centralidad digital

Estas carreras se dictan en instituciones públicas o privadas de nueva creación donde los contenidos digitales aparecen de manera *obvia y transversal* en los estudios de comunicación. También en este caso varias universidades que forman parte de la Red ICOD se reconocen en este modelo (Universidad de Vic, Universidad de Beira Interior, etc.). El gran desafío de estas universidades es construir recorridos formativos de comunicación digital que no desprecien la tradición de los estudios comunicacionales.

Es por ello que estas carreras no deben perder nunca de vista que *la transmisión del conocimiento y de la información no asegura un pensamiento crítico y propio*, la creatividad o las aptitudes para resolver problemas emergentes. La comunicación, más allá de la elaboración de un producto diseñado acorde a los cánones esperados, es *producción de sentido*. Es un encuentro entre seres pensantes, críticos que ponen en común ideas, pensamientos y experiencias. Y estas solo pueden adquirirse en el transcurso del proceso de aprendizaje y en el contacto con las distintas perspectivas disciplinares, inter y transdisciplinares que reflexionan sobre la comunicación y sus procesos. Un comunicador de mentalidad flexible es justamente lo contrario a un experto en informática digital con quien las facultades de comunicación deben estar muy seguras de no competir.

También es indispensable tener en cuenta que *la tecnología no es neutral*, sino que incorpora modos de vida y de pensamiento económicos, sociales, culturales y ecológicos. Es por eso que *no debe caerse en la mitificación de la tecnología*, sino considerar que un mundo tecnológico es un mundo de naturaleza sociocultural diverso, mutante y denso, cruzado y modificado por los cambios del mismo tiempo en el que se desarrollan sus productos y requerimientos comunicativos.

Para cerrar este capítulo dedicado a la digitalización de los estudios de Comunicación podemos insistir en el carácter *desequilibrado y asimétrico* que adopta este

polivalente. Longe, então, de articular conhecimentos, a maioria das vezes estes aparecem por baixo de duas linhas divisorias bastante claras: a formação “teórica” básica, disciplinar (teorias da comunicação) e a formação “prática”, instrumental da que a manipulação ou conhecimento de tecnologia digital é hoje o lugar comum a todas².

■ Cursos Redeseñados

Referimo-nos com este nome a instituições consolidadas no ensino da comunicação nas quais se re-deseñaram os planos de estudo e os conteúdos para incorporar a comunicação digital. Sem negar uma tradição formativa, nestes cursos o digital tende a introduzir-se de maneira *transversal* em todo o plano de estudos. Tanto as universidades públicas com as privadas podem representar-se com este modelo. Dentro das instituições que formam a Rede ICOD encontramos várias que respondem a este modelo de digitalização (Universidad Nacional de Rosario, Université de Lille 3, etc.). O maior ou menor grau de digitalização destes cursos depende de alguns dos factores analisados nas secções 2 e 3 deste capítulo. Esta perspectiva pensa no uso da tecnologia digital na educação como uma proposta integral que circula no currículo do plano de estudos e gera *espaços articuladores*, a partir dos quais se desenham vários *instrumentos*. O uso de weblogs educativos na UNR³ é um exemplo deste último caso, um elemento à volta do qual se estruturam os conteúdos e as temáticas das diversas áreas comunicacionais do curso. O uso de um formato pensado para funcionar na Internet é sem dúvida um grande potencial democratizador e uma participação comunicativa. Cabe também assinalar que o principal choque que podem sofrer estas tentativas é, como no caso anterior, a insuficiência de recursos económicos e/ou tecnológicos que permitam um desenvolvimento constante da formação académica dos estudantes. Apesar do acento neste caso estar posto no *aprender a pensar* – inclusive a “pensar digitalmente” – e não em aprender a utilizar determinado instrumento tecnológico.

■ Cursos novos com centralidade digital

Estes cursos dão-se em instituições públicas ou privadas de criação nova onde os conteúdos digitais aparecem de uma maneira *obvia e transversal* nos estudos de comunicação. Também neste caso várias universidades que fazem parte da Rede ICOD reconhecem-se neste modelo (Universitat de Vic,

Universidade da Beira Interior, etc.). O grande desafio destas universidades é construir percursos formativos de comunicação digital que não desprezem a tradição dos estudos comunicacionais.

É por causa deste grande desafio que estes cursos não devem nunca esquecer que *a transmissão do conhecimento e da informação não assegura um conhecimento crítico e próprio*, a criatividade ou as aptidões para resolver problemas emergentes. A comunicação, para além da elaboração do produto desenhado de acordo com os cânones esperados, é *produção de sentido*. É um encontro entre seres pensantes, críticos que põem em comum ideias, pensamentos e experiências. E estas só se podem adquirir no decurso do processo de aprendizagem e no contacto com as diferentes perspectivas disciplinares, inter e transdisciplinares que reflectem sobre a comunicação e os seus processos. Um comunicador de mentalidade flexível é justamente o contrário de um especialista em informática digital com quem as facultades de comunicação devem estar muito certas de não competir.

Também é indispensável ter em conta que *a tecnologia não é neutral*, mas que incorpora modos de vida e de pensamentos económicos, sociais, culturais e ecológicos. É por isso que *não se deve cair na mistificação da tecnologia*, mas considerar que um mundo tecnológico é um mundo de natureza sócio-cultural diversa, mutante e denso, cruzado e modificado pelas mudanças do mesmo tempo em que se desenvolvem os seus produtos e requerimentos comunicativos.

Para encerrar este capítulo dedicado à digitalização dos estudos de comunicação podemos insistir no carácter *desequilibrado e assimétrico* que adopta este processo. O desequilíbrio manifesta-se entre universidades: há instituições onde o digital se integrou “naturalmente” e de maneira veloz nos cursos de comunicação; noutras universidades este processo foi menos impetuoso. De todas as formas as universidades que participam na Rede ICOD reconhecem que se trata de um processo ainda em curso, aberto e onde ninguém se pode vangloriar de ter a última palavra.

No que diz respeito à assimetria podemos vincular este conceito à relação que se estabelece entre a Universidade e a sociedade (ou entre Universidade e mercado): existem realidades onde a universidade se manteve em sintonia com as transformações (e pressões) que emanam da sociedade e dos âmbitos profissionais (meios de comunicação. Agências de publicidade, organizações, etc.); noutros casos, esta

proceso. El desequilibrio se manifiesta entre universidades: hay instituciones donde lo digital se ha integrado “naturalmente” y de manera veloz en las carreras de Comunicación; en otras universidades este proceso ha sido menos impetuoso. De todas formas, las universidades que participan en la Red ICOD reconocen que se trata de un proceso todavía en curso, abierto y donde nadie puede presumir de tener la última palabra. Respecto a la asimetría, podemos vincular este concepto a la relación que se establece entre la Universidad y la Sociedad (o entre Universidad y Mercado): existen realidades donde la Universidad se ha mantenido en sintonía con las transformaciones (y presiones) que emanan de la sociedad y los ámbitos profesionales (medios de comunicación, agencias de publicidad, organizaciones, etc.); en otros casos, esta relación ha sido más bien tenue, preservando la Universidad su propia autonomía y tiempos a la hora de construir su oferta educativa.

3. Los contenidos digitales: entre la teoría y la práctica

De la misma forma que proponemos no continuar pensando en comunicación “digital” en oposición a un tipo de comunicación “no digital” –teniendo en cuenta que todos los procesos comunicativos se encuentran mediados por el uso de estas tecnologías-, también afirmamos que *resulta difícil estimar un proceso de formación en comunicación que pueda aún evitar la interpelación de lo digital.*

Al revisar los planes de estudio de varias universidades en el ámbito europeo y latinoamericano se constata que la temática digital está atravesando de muchas maneras estos recorridos formativos. Podemos incluso llegar a un mapa aproximado acerca de *tipologías generales* en cuanto a la forma que adopta la enseñanza de contenidos digitales y, sobre todo, el fomento de competencias vinculadas con el desarrollo de nuevos horizontes culturales y el manejo de herramientas de trabajo relacionadas con lo digital. Aunque estos *tipos* seguramente no se manifiestan “químicamente puros”, pueden ser un buen punto de partida para *analizar el estatus actual de los contenidos digitales en la formación universitaria.* Tampoco debemos perder de vista el hecho de que nuevos escenarios –en cuanto al desarrollo tecnológico, la institucionalidad universitaria y las demandas del ámbito profesional y laboral– puedan presumiblemente producir a mediano plazo transformaciones en esta tipificación.

Debemos anotar además que si bien al agruparlos se puede verificar un ideal de recorrido completo de lo general a lo particular, de lo teórico a lo práctico, *no siempre se encuentran reunidos o consolidados dentro de una sola matriz formativa.* Al contrario, en muchos casos se observan desbalances entre el énfasis que ofrecen estos contenidos entre el “saber hacer” y el “saber reconocer”, muestra de que en general no se logra trascender los viciados mecanismos que a nivel gnoseológico nos hacen mantener una estricta división entre saberes prácticos y teóricos. De otra parte, y como ya se ha expresado más arriba, estos énfasis estarían relacionados además con diversos factores, entre otros las dimensiones de la institución universitaria, la tradición más o menos larga de los estudios de comunicación o la disponibilidad de tecnologías.

El informe presentado por la Universidad Nacional de Rosario nos da un índice de este comportamiento en universidades argentinas, cuyos ejemplos no distan mucho de otros abordados por el equipo de trabajo:

“En general los currículos de las carreras, salvo pocas excepciones, están pensadas en el uso instrumental de la tecnología, relegando a estos estudios a asignaturas del mundo del hacer separado de las materias denominadas ‘teóricas’. Percibimos una brecha enorme entre análisis crítico de la dimensión social y comunicativa y esfera del hacer con la tecnología. Esta cuestión está menos pronunciada en carreras más especialistas como las de ‘Realización y Comunicación Audiovisual’, ‘Diseño Gráfico y Visual’ y ‘Multimedia’. En muchos planes de estudio directamente están en núcleos o áreas denominadas instrumental, y esto se repite en muchas de las carreras de posgrado (tanto especializaciones como maestrías).”

En contraste con esta realidad descrita, aparece la propia experiencia de la Universidad Nacional de Rosario, donde se intenta trascender la discusión acerca de la oposición teórico/práctico. En el informe elaborado por la UNR se expresa:

“Cuando abordamos la problemática de la formación, si bien acordamos con que una sólida formación teórica es consustancial a la Universidad, avanzamos un poco más para definir que lo que debemos fortalecer en el nuevo currículo es una formación epistemológica que permita a los estudiantes no solo apropiarse de las teorías, sino, y de manera fundamental, adentrarse en los tipos de razonamientos que produjeron tales teorías.”

relação foi bem mais ténue, preservando a universidade a sua própria autonomia e tempos quando chegou a altura de construir a sua oferta educativa.

3. Os conteúdos digitais: entre a teoria e a prática

Da mesma forma que propomos não continuar a pensar em comunicação “digital” em oposição a um tipo de comunicação “não digital” – tendo em conta que todos os processos comunicativos se encontram a meio por causa do uso destas tecnologias –, também afirmamos que *se torna difícil estimar um processo de formação em comunicação que possa ainda evitar a interpelação do digital.*

Ao rever os planos de estudo de várias universidades no âmbito europeu e latino-americano constata-se que a temática digital está a atravessar de muitas maneiras estes percursos formativos. Podemos inclusivamente chegar a um mapa aproximado acerca de *tipologias gerais* quanto à forma que adopta o ensino de conteúdos digitais e, sobretudo, o fomento de competências vinculadas com o desenvolvimento de novos horizontes culturais e o manuseamento de ferramentas de trabalho relacionadas com o digital. Ainda que estes tipos não se manifestam seguramente “químicamente puros”, podem ser um bom ponto de partida para *analizar o estado actual dos conteúdos digitais na formação universitária.* Também não devemos perder de vista o facto de que novos cenários – quanto ao desenvolvimento digital, a institucionalidade universitária e as solicitações de âmbito profissional e laboral – possam presumivelmente produzir a médio prazo transformações nesta tipificação. Devemos anotar além do mais que mesmo ao agrupá-los se pode verificar um ideal de percurso completo do geral ao particular, do teórico ao prático, *nem sempre se encontram reunidos ou consolidados dentro de uma só matriz formativa.* Pelo contrário, em muitos casos observam-se desequilíbrios entre o ênfase que oferecem estes conteúdos entre o “saber fazer” e o “saber reconhecer”, prova de que em geral não se consegue superar os viciados mecanismos que a nível gnoseológico nos fazem manter uma estrita divisão entre conhecimentos práticos e teóricos. Por outro lado e como já se referiu anteriormente, estes ênfases estariam relacionados além do mais com diversos factores, entre outros as dimensões da instituição universitária, a tradição mais ou menos longa dos estudos de comunicação ou a disponibilidade de tecnologias.

O relatório apresentado pela Universidade Nacional do Rosário dá-nos um índice deste comportamento em universidades argentinas cujos exemplos não diferem muito de outros abordados pela equipa de trabalho:

“Em geral os currículos dos cursos, salvo poucas exceções, estão pensados para o uso instrumental da tecnologia relegando estes estudos a disciplinas do mundo do fazer separado das matérias denominadas ‘teóricas’. Notamos um fosso enorme entre análise crítica da dimensão social e comunicativa e a esfera do fazer com a tecnologia. Esta questão está menos acentuada em cursos mais especializados como os de ‘Realização e Comunicação Audiovisual’, ‘Desenho Gráfico e Visual’ e ‘Multimédia’. Em muitos planos de estudo estão directamente em núcleos ou áreas denominadas instrumentais, e isto repete-se em muitos dos cursos de pós-graduação (tanto especializações como mestrados).”

Em contraste com a realidade descrita, aparece a própria experiência da Universidade Nacional do Rosário, onde se tenta ultrapassar a discussão acerca da oposição teórico/práctico. No relatório elaborado pela UNR expressa-se:

“Quando abordamos a problemática da formação, por muito que concordemos que uma sólida formação teórica é consubstancial à universidade, avançamos um pouco mais para definir que o que devemos fortalecer no novo currículo é uma formação epistemológica que permita aos estudantes apropriar-se não só das teorias, mas também, e de maneira fundamental, introduzir-se nos tipos de raciocínio que produziram tais teorias.”

Neste mesmo sentido ocorrem outros deslocamentos: de “*disciplina a currículo integrado*” para se afastar do modelo de desenho curricular “*tipo de colecção onde os conteúdos estão claramente delimitados e isolados*”; e de “*matérias a espaços curriculares*”, para a articulação de diferentes tipos de saber (saber nocional, saber fazer, saber estético, etc.). De tal modo, esta experiência tenta incorporar o digital ao mesmo tempo “como constructos, modelos, artefactos ou resultado da análise”. Mas vejamos como se desenvolvem em linhas gerais as tipologias mencionadas, alguns dos seus pontos críticos, exemplos de práticas formativas a partir de disciplinas presentes em programas de estudo em vários países:

En este mismo sentido ocurren otros desplazamientos: de “*disciplina a currículum integrado*” para alejarse del tipo de diseño curricular “*tipo colección donde los contenidos están claramente delimitados y aislados*”; y de “*materias a espacios curriculares*”, para la articulación de distintos tipos de saberes (saber nocional, saber hacer, saber estético, etc.). De tal modo, esta experiencia intenta incorporar lo digital al mismo tiempo “como constructos, modelos, artefactos o resultados del análisis”.

Pero veamos cómo se desenvuelven en líneas generales las tipologías mencionadas, algunos de sus puntos críticos, y ejemplos de prácticas formativas a partir de asignaturas presentes en programas de estudio en varios países:

3.1. Contenidos prácticos introductorios

Se trata de *materias de carácter instrumental* que introducen al alumno dentro del mundo de las TICs. Por el momento parecen tener mucha relevancia para el logro de un grado mínimo de adiestramiento y nivelación, sobre todo en el ámbito de países donde la penetración de las TICs ha sido más lenta o está menos distribuida socialmente, y donde por lo tanto no se espera que el alumno arribe de la enseñanza precedente con esta formación.

El objetivo fundamental de estas asignaturas es que el alumno adquiera *habilidades* en el uso de la tecnología –básicamente las computadoras– mediante el entrenamiento en el trabajo con softwares básicos y de uso cotidiano como procesadores de texto e imagen, browsers, buscadores de Internet, etc. Estos contenidos generalmente se ubican en ciclos básicos y son de carácter obligatorio. Se objetualiza la tecnología y se intenta convertirla en “amigables”, buscando un amplio espectro de funcionalidad para el estudiante universitario. Muchas veces son contenidos que se articulan a partir disciplinas enteras que buscan satisfacer también competencias demandadas por otras áreas formativas más específicas dentro de las carreras. Para periodistas y comunicadores se comprende como muy necesario el uso de las máquinas de computación para la escritura de texto, la obtención de imágenes, la creación de bases de datos para generar archivos personales, etc.

Algunos ejemplos:

- “Informática”, Instituto de Comunicación e Imagen, Escuela de Periodismo, Área Audiovisual, Universidad de Chile.
- “Computación I y II” (1er año), Licenciatura en

Comunicación Social y Periodismo, Universidad Loyola, Bolivia.

- “Taller de Informática”, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (4º curso) Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.
- “Introducción a la Computación” y “Redes de Computadoras” (1er año); “Aplicaciones Computacionales” (2º año), Licenciatura en Comunicación Social y Licenciatura en Periodismo, Universidad de La Habana, Cuba
- “Introducción a la Computación”, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Tecnológico de Monterrey, México.
- “Informática I, II, y III” (1º, 2º, y 3er semestres), Licenciatura en Comunicación Social; “Elementos de la informática” (3er semestre), Licenciatura en Publicidad; “Introducción a la computación” (1er semestre), Licenciatura en Comunicación Visual, Universidad de la Comunicación, México.
- “Informática I y II” (ciclo III y IV), Licenciatura en Relaciones Públicas y Comunicaciones, Universidad Tecnológica de El Salvador.
- “Informática” (1er curso), Licenciaturas de Periodismo/ Publicidad y Relaciones Públicas / Comunicación Audiovisual, Universidad de Vic, España.

3.2. Contenidos generales sobre las TICs y la sociedad

Aquí se incluyen contenidos de *introducción a los aspectos sociales de las tecnologías (no sólo digitales) de la comunicación*. Estos contenidos se encuentran usualmente atravesados por los nuevos modelos proclamados de Sociedad de la Información, del Conocimiento o Postindustrial, dentro del contexto de la globalización.

Uno de los enfoques más comunes es el de la presentación de los “impactos” o “influencias” que las TICs generan sobre el conjunto de la sociedad y en el campo comunicacional específicamente: las TICs vistas como una suerte de meteorito que alcanza con su fuerza gigantesca nuestra “superficie” habitual de vida y comportamiento individual y social, y lo remueve todo, reubicando prácticas, rituales, saberes, imaginarios, representaciones, etc. Estos “impactos” muchas veces son analizados en un solo sentido: de la tecnología, a la sociedad y la comunicación, descuidando en ocasiones, el verdadero carácter complejo del desarrollo tecnológico.

No obstante, este tipo de contenidos integrado en las carreras favorece una comprensión más compleja de las relaciones sociales contemporáneas, permite reevaluar los roles y principios éticos del comunicador y de los

3.1. Conteúdos práticos introdutórios

Trata-se de *matérias de carácter instrumental* que introduzem o aluno dentro do mundo das TICs. De momento parecem ter muita relevância para a consecução de um grau mínimo de adiestramento e nivelção, sobretudo no âmbito dos países onde a penetração das TICs foi mais lenta ou está menos distribuída socialmente, e onde portanto não se espera que o aluno chegue do ensino precedente com esta formação. O objetivo fundamental destas disciplinas é que o aluno adquira *capacidades* no uso da tecnologia – basicamente os computadores – mediante o treino no trabalho com softwares básicos e de uso quotidiano como processadores de texto e imagem, browsers, motores de busca da Internet, etc. Estes conteúdos localizam-se geralmente em ciclos básicos e são de carácter obrigatório. Vulgariza-se a tecnologia e tenta-se convertê-la em “amigável”, procurando um amplo espectro de funcionalidade para o estudante universitário. Muitas vezes são conteúdos que se articulam a partir de disciplinas inteiras que procuram satisfazer também competências pedidas por outras áreas formativas mais específicas dentro dos cursos. Para jornalistas e comunicadores compreende-se como muito necessário o uso das máquinas de computação para a redacção de texto, obtenção de imagens, a criação de base de dados para gerar arquivos pessoais, etc.

Alguns exemplos:

- “Informática”, Instituto de Comunicação e Imagem, Escola de Jornalismo, Área Audiovisual, Universidade do Chile
- “Computação I e II” (1º ano), Licenciatura em Comunicação Social e Jornalismo, Universidade Loyola, Bolívia.
- “Oficina de Informática”, Licenciatura em Ciências da Comunicação (4º curso) Universidade Nacional da Assunção, Paraguai.
- “Introdução à Computação” e “Redes de Computadores” (1º ano); “Aplicações Computacionais” (2º ano), Licenciatura em Comunicação Social e Licenciatura em Jornalismo, Universidade de Havana, Cuba.
- “Introdução à Computação” Licenciatura em Ciências da Comunicação, Tecnológico de Monterrey, México
- “Informática I, II e III” (1º, 2º e 3º semestres), Licenciatura em Comunicação Social; “Elementos da Informática” (3º semestre), Licenciatura em Publicidade; “Introdução à Computação” (1º semestre), Licenciatura em Comunicação Visual, Universidade da Comunicação, México
- “Informática I e II” (Ciclo III e IV), Licenciatura em

Relações Públicas e Comunicações, Universidade Tecnológica de El Salvador

- “Informática” (1º curso), Licenciaturas de Jornalismo / Publicidade e Relações Públicas / Comunicação Audiovisual, Universidade de Vic, Espanha.

3.2. Conteúdos gerais sobre as TICs e a sociedade

Aqui incluem-se conteúdos de *introdução aos aspectos sociais das tecnologias (não só digitais) da comunicação*. Estes conteúdos encontram-se usualmente atravessados pelos novos modelos proclamados como Sociedade da Informação, do Conhecimento ou Pós-industrial, dentro do contexto da globalização.

Uma das abordagens mais comuns é a da apresentação dos “impactos” ou “influências” que as TICs geram sobre o conjunto da sociedade e no campo comunicacional especificamente: as TICs vistas como um pequeno meteorito que alcança com a sua força gigantesca a nossa “superfície” habitual de vida e comportamento individual e social, e remove tudo, reorganizando práticas, rituais, saberes, imaginários, representações, etc. Estes “impactos” muitas vezes são analisados num só sentido: da tecnologia à sociedade e à comunicação, descuidando, por vezes, o verdadeiro carácter complexo do desenvolvimento tecnológico.

Não obstante, este tipo de conteúdos integrado nos cursos favorece uma compreensão mais complexa das relações sociais contemporâneas, permite reavaliar as funções e princípio éticos do comunicador e dos meios de comunicação social, e motivar uma maior sensibilidade relativamente aos valores contemporâneos da ciência e das tecnologias produtivas. As matérias desenhadas para oferecer estes conteúdos em muitos casos encontram-se nos últimos anos dos cursos com a finalidade de fazer uma actualização de perfil terminal para os estudantes; noutros casos servem para dar um toque digital a cursos digitais que ainda não desenvolveram suficientemente a integração deste campo no seu currículo; e, noutros casos, são conteúdos que se encontram integrados noutras disciplinas teóricas (como “teorias da comunicação”) ou práticas (como “jornalismo digital”).

Alguns exemplos:

- “Influência Sociocultural das Novas Tecnologias da Informação”, Universidade Complutense de Madrid, Espanha
- “Tecnologia e Comunicação” Licenciatura em Jornalismo, Universidade do Norte, Paraguai
- “Impacto Social das Novas Tecnologias”, (5º ano),

medios, y motivar una mayor sensibilidad por los valores contemporáneos de la ciencia y las tecnologías productivas.

Las materias diseñadas para ofrecer estos contenidos en muchos casos se encuentran en los últimos años de las carreras con la finalidad de hacer una actualización de perfil terminal para los estudiantes; en otros casos sirven para dar un “toque digital” a carreras tradicionales que todavía no han desarrollado suficientemente la integración de este campo a su currículo; y en otros casos, son contenidos que se encuentran integrados a otras asignaturas teóricas (como “Teorías de la Comunicación”) o prácticas (como “Periodismo Digital”).

Algunos ejemplos:

- “Influencia Sociocultural de las Nuevas Tecnologías de la Información”, Universidad Complutense de Madrid, España.
- “Tecnología y Comunicación” Licenciatura en Periodismo, Universidad del Norte, Paraguay.
- “Impacto Social de las Nuevas Tecnologías”, (5º año), Licenciatura en Periodismo, Universidad de La Habana, Cuba.
- “Mutaç o dos Media”, Ci ncias da Comunica o, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- “Comunica o e Tecnologia”, Curso de Jornalismo, Universidade Federal da Bahia, Brasil.

3.3. Contenidos teóricos

Materias donde se trabaja *la comunicación digital desde una perspectiva teórica*. Estos contenidos muchas veces se incluyen en asignaturas tradicionales como “Teoras de la Comunicación” (donde se pueden integrar aspectos sobre la digitalización de la comunicación, las nuevas culturas profesionales, la transformación de las rutinas productivas y sus vínculos con las formas de construcción de la realidad, los nuevos horizontes socioculturales de las tecnologías como mediadores, la economía política de los nuevos medios, etc.), “Semiótica” (donde se pueden analizar los nuevos lenguajes multimediales e interactivos: el discurso hipertextual, las formas ling sticas y para-ling sticas inauguradas por el chat o el correo electrónico, etc.), “Historia y Comunicación”, “Educación y Comunicación”, etc. Como ya hemos mencionado, otros contenidos generales sobre las TICs y la sociedad pueden quedar integrados a la formación teórica general sobre el campo de comunicación.

En este contexto surgen nuevas materias con enfoque básicamente teórico, que dependen de desarrollos

teóricos y epistemológicos muy actuales, en plena formación.

Algunos ejemplos:

- “Hipermedia e Estructuras Narrativas”, Universidade do Porto, Portugal.
- “Arte Digital y Nuevos Medios” (4to curso), Licenciatura de Comunicación Audiovisual, Universidad de Vic, España.

3.4. Contenidos prácticos

Se trata de asignaturas donde *se realizan productos de comunicación digital aplicando los instrumentos tecnológicos necesarios*. Se promueve un uso intensivo de las tecnologías. Algunos aspectos críticos de estos contenidos podrían ser:

- Las tendencias a enseñar software específicos, o incluso algunas de sus generaciones, obviando la “filosofía” de trabajo de la herramienta, con el efecto de establecer unas hiperespecializaciones y dificultades para el reciclaje permanente, de cara a la velocidad que adoptan los desarrollos de software y hardware.
- La tendencia a sustituir el “momento” creativo por la rápida “realización” de tareas, utilizando las facilidades de uso de herramientas: el fin del boceto, o del guión o proyecto.
- Cuando contenidos de este carácter práctico no han sido acompañados por contenidos teóricos a lo largo del ciclo formativo, no aseguran durabilidad y extensión a la función creativa.
- Son contenidos muy dependientes de la base infraestructural de tecnologías que no siempre se encuentra disponibles, de forma tal que en algunos casos, contenidos con orientación práctica dentro de la formación universitaria terminan desvirtuándose por las dificultades de producción.

Algunos ejemplos:

- “Edición no lineal” y “Tratamiento digital de la fotografía”, Universidad CEU de Madrid, España.
- “Creatividad Publicitaria Asistida por Ordenador”, Universidad Europea de Madrid, España.
- “Técnica de Edición y Diagramación”, Universidad Católica de Santo Domingo, República Dominicana.
- “Computación para fotografía a color”, Universidad Iberoamericana de Puebla, México.
- “Taller de Nuevas Tecnologías de la Comunicación”, Licenciatura en Comunicación (plan de reciente realización), Universidad de la Patagonia Austral,

Licenciatura em Jornalismo, Universidade de Havana, Cuba

- “Muta o dos M dia”, Ciências da Comunica o, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- “Comunica o e Tecnologia”, Curso de Jornalismo, Universidade Federal da Bahia, Brasil

3.3 Conteúdos teóricos

Matérias onde se trabalha *a comunica o digital desde uma perspectiva teórica*. Estes conteúdos incluem-se muitas vezes em disciplinas tradicionais como “Teoras da Comunica o” (onde se podem integrar aspectos sobre a digitaliza o da comunica o, as novas culturas profissionais, a transforma o das rotinas produtivas e seus vínculos com as formas de construi o da realidade, os novos horizontes sócio-culturais das tecnologías como mediadores, a economia política dos novos meios de comunica o, etc.), “Semiótica” (onde se podem analisar as novas linguagens multim dia e interactivas: o discurso hipertextual, as formas ling sticas e paraling sticas inauguradas pelo chat ou o correio electrónico, etc.), “História e Comunica o”, “Educa o e Comunica o”, etc. Como já mencionámos, outros conteúdos gerais sobre as TICs e a sociedade podem ficar integrados na forma o teórica geral sobre o campo da comunica o.

Neste contexto surgem novas matérias com abordagens basicamente teóricas, que dependem de desenvolvimentos teóricos e epistemológicos muito actuais, em plena forma o.

Alguns exemplos:

- “Hiperm dia e Estruturas Narrativas”, Universidade de Porto, Portugal
- “Arte Digital e Novos M dia” (4o curso), Licenciatura de Comunica o Audiovisual, Universidade de Vic, Espanha

3.4 Conteúdos prácticos

Trata-se de disciplinas onde se realizam *produtos de comunica o digital aplicando os instrumentos tecnológicos necessários*. Promove-se um uso intensivo das tecnologías. Alguns aspectos críticos poder am ser:

- As tendências a ensinar software específico, ou inclusivamente algumas das suas gera es, esquecendo a “filosofía” de trabalho da ferramenta, com o efeito de estabelecer hiper-especializa es e posteriores dificuldades para a reciclagem permanente se se tiver em conta a velocidade que adoptam os desenvolvimentos de software e

hardware.

- A tendência a substituir o momento criativo pela rápida “realiza o” de tarefas, utilizando as facilidades do uso de ferramentas: o fim do esboço ou do guião ou projecto.
- Quando conteúdos deste carácter práctico não foram acompanhados por conteúdos teóricos ao longo do ciclo formativo, não asseguram durabilidade e extensi o   fun o criativa.
- São conteúdos muito dependentes da base infra-estrutural de tecnologías que nem sempre se encontram disponíveis, de tal forma que, em alguns casos, conteúdos com orienta o prática dentro da forma o universitária terminam desvirtuando-se pelas dificuldades de produ o.

Alguns exemplos:

- “Edi o não linear” e “Tratamento digital da fotografia”, Universidade CEU de Madrid, Espanha
- “Criatividade Publicitária Assistida por Computador”, Universidade Europeia de Madrid, Espanha.
- “Técnica de Edi o e Diagrama o”, Universidade Católica de Santo Domingo, República Dominicana.
- “Computa o para fotografia a cores” Universidade Ibero-americana de Puebla, México.
- “Oficina de Novas Tecnologías da Comunica o” Licenciatura em Comunica o (plano de recente realiza o), Universidade da Patag nia Austral, Argentina
- “Oficina de Infografia” (3o curso) e “Oficina de Comunica o Interactiva”, Licenciatura de Jornalismo, Universidade de Vic, Espanha
- “Computa o de imagem e som digitais”, Ci ncias da Comunica o e da Cultura, Comunica o nas Organiza es / Publicidade, R. Públicas e Marketing, Universidade Lusófona, Portugal

3.5 Conteúdos teórico-prácticos

Trata-se de disciplinas que *combinam num mesmo percurso de forma o elementos teóricos e prácticos*. Muitas vezes encontram-se associadas ao trabalho das novas linguagens da comunica o ou da transforma o das linguagens tradicionais. Isto varia de acordo com a importância que se reconheça ao digital como recurso relativo a novas formas de gerar discursos, interpretar e inter-actuar.

Alguns exemplos:

- “Jornalismo Multim dia e Novas Tecnologías”, Instituto de Comunica o e Imagem, Escola de Jornalismo, Universidade do Chile

- Argentina.
- “Taller de Infografía” (3er curso) y “Taller de Comunicación Interactiva”, Licenciatura de Periodismo, Universidad de Vic, España.
 - “Computação da imagem e som digitais”, Ciências da Comunicação e da Cultura Comunicação nas Organizações / Publicidade, R. Públicas e Marketing, Universidade Lusófona, Portugal.

3.5. Contenidos teóricos-prácticos

Se trata de asignaturas que *combinan en un mismo recorrido de formación elementos teóricos y prácticos*. Muchas veces se encuentran asociadas al trabajo de los nuevos lenguajes de la comunicación o de la transformación de los lenguajes tradicionales. Esto varía de acuerdo al acento que se le reconozca a lo digital como recurso relativo a nuevas formas de generar discursos, interpretar e interactuar.

Algunos ejemplos:

- “Periodismo Multimedial y Nuevas Tecnologías”, Instituto de Comunicación e Imagen, Escuela de Periodismo, Universidad de Chile.
- “Tecnología periodística”, (5º año), Licenciatura en Comunicación Social y Periodismo, Universidad Loyola, Bolivia.
- “Fundamentos de comunicación digital” (3er curso), Licenciaturas en Periodismo / Publicidad y Relaciones Públicas / Audiovisual, Universidad de Vic, España.
- “Periodismo Digital” (3er curso), Licenciatura en Periodismo, Universidad de Vic, España.
- “Ciberjornalismo”, Comunicação Social e Cultura, Universidade dos Açores, Portugal.
- “Jornalismo Online”, Ciências da Comunicação Social, Universidade da Beira Interior, Portugal.
- “Jornalismo em Linha”, Jornalismo, Universidade de Coimbra, Portugal.
- “Periodismo Digital” (3er año), Licenciatura en Periodismo, Universidad de La Habana, Cuba.
- “Oficina da Jornalismo Digital”, Curso de Jornalismo, Universidade Federal da Bahia, Brasil.

3.6. Proyecto

En este caso se consideran las asignaturas que *articulan diferentes saberes en un proceso productivo completo, desde la fase de diseño hasta el producto final*. Se suelen ubicar en el último año de los estudios de comunicación, y generalmente se vinculan a necesidades concretas de utilidad social y de extensión universitaria.

Algunos ejemplos:

- “Producción y Dirección Multimedial” (4º curso), Licenciatura en Comunicación Audiovisual, Universidad de Vic, España.
- “Seminario de Integración y Producción” (5º curso), Licenciatura en Comunicación Social, UNR, Argentina.

3.7. Prácticas profesionales

Realizadas en empresas o instituciones para realizar tareas vinculadas a la comunicación. En algunas universidades son obligatorias y en otras optativas. Las prácticas no necesariamente se realizan en empresas dedicadas a la comunicación digital, sino diferentes medios de comunicación, agencias de publicidad, etc.

1. En América Latina existe una tradición de profesionales denominados “comunicadores sociales” que se desempeñan en ámbitos diversos como organizaciones, comunicación educativa, popular, rural, ambiental, medios, etc.
2. Generalmente bajo el nombre de “informática” – en todos sus niveles-, “tecnologías digitales”, “lenguaje digital” en todas sus variantes –audiovisual suele ser la más común– aparecen en la currícula tratando de responder a una demanda fundamentalmente de los alumnos que suponen prioritarias para su formación. Esto en el mejor de los casos produce alumnos hábiles en el manejo de los principales programas de computación –de diseño gráfico, por ejemplo– aunque la calidad del aprendizaje se termina midiendo por la proporción alumno-computadora y horas invertidas. Un método que puede dar resultados en algunas universidades, pero que deja bastante mal paradas a otras que cuentan con muy escaso presupuesto en relación a la masa crítica de alumnos que circulan por las aulas. Este es el caso en general de las universidades públicas latinoamericanas que ven degradada la propuesta al no poder sostenerla económicamente en el tiempo.
3. La noción clave de estas propuestas es la de “estrategia de pensamiento”, es decir, un plan explícito y articulado para desarrollar en una situación que implique un desafío intelectual. En este proceso, la tecnología es una parte fundamental del mismo, ya que pensar tecnológicamente implica la toma de decisiones precisas sobre el producto comunicacional que se esta desarrollando y el resultado final del mismo. Aunque estas estrategias no son solamente las que competen a la toma de decisiones, como ocurre en determinados seminarios o materias de producción que se encuentran en los planes de estudio, generalmente en las asignaturas antes consideradas “prácticas” o de la “práctica pre-profesional”. También son estrategias de tipo variado, aparecen sobre todo en los primeros años de estudio y son fundamentalmente de tipo cognitivo. Estas estrategias pueden ser de comprensión e interpretación, de resolución de problemas, de pensamiento creativo, etc., y pueden hallarse tanto en materias de áreas caracterizadas desde lo teórico-epistemológico como aquellas cercanas a la producción de materiales o de contenidos.

- “Tecnologia Jornalística”, (5º ano), Licenciatura em Comunicação Social e Jornalismo, Universidade de Loyola, Bolívia
- “Fundamentos da Comunicação Digital” (3º curso), Licenciaturas em Jornalismo / Publicidade e Relações Públicas / Audiovisual, Universidade de Vic, Espanha
- “Jornalismo Digital” (3º curso), Licenciatura em Jornalismo, Universidade de Vic, Espanha
- “Ciberjornalismo”, Comunicação Social e Cultura, Universidade dos Açores, Portugal
- “Jornalismo Online”, Ciências da Comunicação Social, Universidade da Beira Interior, Portugal
- “Jornalismo em Linha”, Jornalismo, Universidade de Coimbra, Portugal
- “Jornalismo Digital” (3º ano), Licenciatura em Jornalismo, Universidade de Havana, Cuba
- “Oficina de Jornalismo Digital”, Curso de Jornalismo, Universidade Federal da Bahia, Brasil

3.6. Proyecto

Neste caso consideram-se as disciplinas que *articulam diferentes saberes num processo produtivo completo desde a fase do desenho até ao produto final*. Costumam localizar-se no último ano dos estudos de comunicação e geralmente vinculam-se a necessidades concretas de utilidade social e de extensão universitária.

Alguns exemplos:

- “Produção e Direcção Multimédia” (4º curso), Licenciatura em Comunicação Audiovisual, Universidade de Vic, Espanha.
- “Seminário de Integração e Produção” (5º curso), Licenciatura em Comunicação Social, UNR, Argentina

3.7. Estágios profissionais

Realizados em empresas ou instituições para desempenho de tarefas vinculadas à comunicação. Nalgumas universidades são obrigatórios e noutras optativos. Os estágios não se realizam necessariamente em empresas dedicadas à comunicação digital, mas também em diferentes meios de comunicação, agências de publicidade, etc.

1. Na América Latina existe uma tradição de profissionais denominados “comunicadores sociais” que desempenham funções em âmbitos diversos como organizações, comunicação educativa, popular, rural, ambiental, media, etc.
2. Geralmente, sob o nome de “informática” – em todos os seus níveis – “tecnologias digitais”, “linguagem digital” em todas as suas variantes – audiovisual costuma ser a mais comum – aparecem no currículo tratando de responder a um pedido fundamentalmente dos alunos que as consideram prioritárias para a formação. Isto na melhor das hipóteses produz alunos hábeis no manuseamento dos principais programas de computação – de desenho gráfico, por exemplo. Embora a qualidade da aprendizagem seja medida pela proporção aluno/computador e horas de utilização. Um método que pode dar resultados nalgumas universidades, mas que deixa bastante mal vistas outras, que contam com orçamentos escassos em relação à massa crítica de alunos que circulam pelas aulas. Este é o caso em geral das Universidades Públicas Latino Americanas que vêm degradada a proposta ao não poderem sustentá-la economicamente ao longo do tempo.
3. A noção chave destas propostas é a de “estratégia de pensamento”, ou seja, um plano explícito e articulado para desenvolver numa situação que implique um desafio intelectual. Neste processo a tecnologia é uma parte fundamental do mesmo, uma vez que pensar tecnologicamente implica a tomada de decisões precisas sobre o produto comunicacional que se está a desenvolver e o resultado final do mesmo. Embora estas estratégias não sejam só as que condicionam a tomada de decisões, como ocorre em determinados seminários ou matérias de produção que se encontram nos planos de estudo, geralmente nas disciplinas antes consideradas “práticas” ou de “prática profissional”. Também são estratégias de tipo variado, aparecem sobretudo nos primeiros anos de estudo e são fundamentalmente de tipo cognitivo. Estas estratégias podem ser de compreensão e interpretação, de resolução de problemas, de pensamento criativo, etc. .e podem encontrar-se tanto em matérias de áreas caracterizadas desde o teórico-epistemológico como às mais próximas da produção de materiais e conteúdos.

Competencias del Comunicador Digital

Introducción

Uno de los objetivos principales del proyecto «Comunicadores Digitales» de la Red ICOD es analizar las competencias digitales que un comunicador debería tener, más allá de su ámbito de inserción laboral (radio, televisión, organizaciones, etc.). Entendemos por «competencias digitales» todos los saberes y habilidades que se derivan de la introducción de nuevas tecnologías informáticas dentro de los ambientes de trabajo comunicacional. La identificación de estas competencias no anula ni sustituye los contenidos tradicionales de los estudios de comunicación, sino que los amplía con la incorporación de nuevos saberes y habilidades.

Para llegar a esta «lista de competencias» se realizó una investigación en todas las universidades representadas en la Red ICOD. Respecto a la metodología empleada, nos remitimos a la próxima sección de este documento. Los resultados finales de la investigación y de la posterior puesta en común se pueden ver en la sección «Competencias».

1. Metodología

Para construir este mapa de competencias digitales que un comunicador debe poseer se resolvió interpellar a profesionales y responsables de medios de comunicación e instituciones donde se desempeñen comunicadores. Tal como se resolvió durante el primer encuentro de la Red (La Habana, diciembre 2004), para la recolección de los datos se aplicaron técnicas de entrevista en profundidad y *focus group*.

Las investigaciones fueron realizadas por las universidades y empresa que participan en la Red ICOD entre los meses de enero y junio del 2005. En total se realizaron 81 entrevistas en profundidad y 5 *focus groups* (32 participantes). En la investigación fueron interpellados en total 113 profesionales y responsables de medios e instituciones.

2. Competencias

Antes de enumerar las diferentes competencias nos interesa adelantar algunos puntos que emergieron durante el proceso de análisis y confrontación de las diferentes investigaciones:

Competências do Comunicador Digital

Introdução

Um dos principais objetivos do projecto “Comunicadores Digitais” da Rede ICOD é analisar as competências digitais que um comunicador deve ter, para além do seu âmbito de inserção laboral (rádio, televisão, organizações, etc.).

Entendemos por “competências digitais” todos os conhecimentos e capacidades que derivam da introdução de novas tecnologias informáticas dentro dos ambientes de trabalho comunicacional. A identificação destas competências não anula nem substitui os conteúdos tradicionais dos estudos de comunicação, mas amplia-os com a incorporação de novos conhecimentos e capacidades.

Para chegar a esta “lista de competências” realizou-se uma investigação em todas as universidades representadas na Rede ICOD. No que diz respeito à metodologia empregue, remetemo-nos à próxima secção deste documento. Os resultados finais da investigação e da posterior análise em comum podem ver-se na secção “competências”.

1. Metodologia

Para construir este mapa de competências digitais que um comunicador deve possuir resolveu-se interpellar profissionais e responsáveis de meios de comunicação e instituições onde trabalhem comunicadores. Tal como ficou decidido no primeiro encontro da Rede (Havana, Dezembro de 2004), para a recolha de dados aplicaram-se técnicas de entrevista em profundidade e *focus group*.

As investigações foram realizadas pela empresa e pelas universidades que participam na Rede ICOD entre os meses de Janeiro e Junho de 2005. No total realizaram-se 81 entrevistas em profundidade e 5 *focus group* (32 participantes). Na investigação foi interpellado um total de 113 profissionais e responsáveis de meios de comunicação social e instituições.

2. Competências

Antes de enumerar as diferentes competências interessa-nos adiantar alguns pontos que surgiram durante o processo de análise e confrontação das diferentes investigações:

■ **Comunicación digital:** durante las entrevistas y *focus groups* realizados en ningún momento se mencionó la expresión “*comunicación digital*” ni la palabra “*competencias*.” Se trata evidentemente de dos conceptos académicos que aparecen «del lado del investigador». Sin embargo, en todas las intervenciones de los profesionales interpelados se destaca una cierta «*inevitabilidad de lo digital*» cuyo análisis a nivel discursivo iba más allá de los objetivos de este proyecto. Esto lleva a que la formación en cuestiones digitales sea considerada un atributo esencial del nuevo profesional de la comunicación. Respecto al enfoque general de la digitalización de la comunicación, en los debates entre los miembros de la Red surgió la necesidad de no pensar en “comunicación digital” sino en *lo digital en la comunicación*. En otras palabras, se trata de *identificar el espacio de lo digital sin caer en la negación de la tradición*. Según un entrevistado «*no existe un periodista digital que no sea primero un periodista de verdad*.”

■ **Naturalización:** el avance del proceso de digitalización se evidencia en el hecho de que ciertas competencias básicas –como gestionar el correo electrónico o dominar el software de videoescritura– ya no se consideran «digitales» (prácticamente no fueron mencionadas por los entrevistados). La tecnología se ha naturalizado hasta tal punto que no se identifica a estas competencias como pertenecientes a un dominio tecnológico-informático.

■ **Globalidad:** si bien las investigaciones fueron realizadas en 9 ciudades (correspondientes a 7 países) y con diferentes interlocutores (medios de comunicación, instituciones, agencias, etc.) resulta sorprendente la homogeneidad de los resultados alcanzados. Tanto en empresas grandes como pequeñas, en medios tradicionales o digitales, en Europa como en América Latina, se exigen una serie de saberes y habilidades digitales comunes. Esta homogeneidad facilitó la puesta en común e integración de las diferentes investigaciones.

■ **Polivalencia:** este fenómeno atraviesa el mundo de la comunicación en todos sus niveles (medios locales, nacionales, privados, públicos, etc.) y ámbitos (radio, televisión, instituciones, etc.). El comunicador debe ser una figura polivalente, multimedia, capaz de producir contenidos en diferentes lenguajes y medios. En esta fase el profesional de la comunicación aparece como un hombre orquesta, un virtuoso de la integración que domina muchos instrumentos pero de manera básica.

Sin embargo, este horizonte se complementa con la aparición de nuevos perfiles profesionales específicos derivados de la digitalización de la comunicación. Esta situación se encuentra al centro del debate académico y profesional: ¿Hasta donde un comunicador –por ejemplo un periodista– puede hacerse cargo de diferentes tareas –escribir artículos, retocar fotos, compaginar un diario, preparar un servicio radiofónico, etc.– sin desmerecer la calidad del producto final? Los anuncios para buscar trabajadores en múltiples campos de la comunicación ya especifican que los aspirantes deben poseer muchas, y más variadas, competencias que cubran toda la “cadena de producción”. Existe la posibilidad de que lo digital contribuya a confundir funciones y atribuciones y que las empresas demanden competencias que prácticamente son imposibles de combinar. Un balance breve y provisorio de esta discusión nos lleva a identificar argumentos a favor y en contra de la polivalencia en las redacciones periodísticas:

- Argumentos positivos:
 - . Reducción de las plantillas de personal.
 - . Mayor control sobre el producto final.
- Argumentos negativos:
 - . El comunicador pierde tiempo haciendo tareas que no le son propias.
 - . Menor calidad del producto final.

La polivalencia, además, no se verifica de la misma manera en todos los medios (por ejemplo el profesional de la radio debe ser mucho más flexible y polivalente que el televisivo). A diferencia de medios tradicionales, donde hay una tendencia a la unificación, en los medios digitales los roles –por ejemplo el programador, diseñador, periodista, etc.– por ahora aparecen más diferenciados. Por otro lado, los trabajadores más jóvenes se adaptan mejor a estas nuevas formas productivas. A modo de conclusión, puede decirse que si bien *la polivalencia absoluta es una utopía*, en los actuales entornos productivos los profesionales de la comunicación deben saber un poco de todo.

■ **Nuevas figuras:** la fusión de figuras y la polivalencia de roles se complementa con la aparición de nuevos perfiles profesionales. Algunas de las figuras aparecidas durante la investigación fueron las siguientes:

- . Infógrafo
- . Diseñador interactivo (*interaction designer*)
- . Director de contenidos (*content manager*)
- . Superusuario o Gestor de contenidos televisivo

■ **Comunicação digital:** durante as entrevistas e *focus groups* realizados em nenhum momento se mencionou a expressão *comunicação digital* nem a palavra *competências*. Trata-se evidentemente de dois conceitos académicos que aparecem “do lado do investigador”. Todavia, em todas as intervenções dos profissionais interpelados destaca-se uma certa “inevitabilidade do digital” cuja análise ao nível discursivo ia mais além dos objetivos deste projecto. Isto leva a que a formação em questões digitais seja considerada um atributo essencial do novo profissional da comunicação. Em relação à abordagem geral da digitalização da comunicação, nos debates entre os membros da Rede surgiu a necessidade de não pensar em *comunicação digital* mas sim em *o digital na comunicação*. Por outras palavras, trata-se de *identificar o espaço do digital sem cair na negação da tradição*. Segundo um entrevistado “Não existe jornalista digital que não seja primeiro jornalista de verdade”.

■ **Naturalização:** O avanço do processo de digitalização evidencia-se no facto de que certas competências básicas – como a gestão do correio electrónico ou o domínio do software de videoescrita – já não se consideram “digitais” (praticamente não foram mencionadas pelos entrevistados). O uso da tecnologia naturalizou-se de tal forma que não se identificam estas competências como pertencentes a um domínio tecnológico-informático.

■ **Globalidade:** Apesar das investigações terem sido realizadas em várias cidades (correspondentes a 7 países) e com diferentes interlocutores (meios de comunicação, instituições, agências, etc.) é surpreendente a homogeneidade dos resultados alcançados. Tanto em grandes como em pequenas empresas, em meios de comunicação tradicionais ou digitais, na Europa como na América Latina, exigem-se uma série de conhecimentos e capacidades digitais comuns. Esta homogeneidade facilitou o pôr em comum e a integração das diferentes investigações.

■ **Polivalência:** Este fenómeno atravessa o mundo da comunicação em todos os seus níveis (meios de comunicação locais, nacionais, privados, públicos, etc.). O comunicador deve ser uma figura polivalente, multimédia, capaz de produzir conteúdos em diferentes linguagens e meios de comunicação. Nesta fase o profissional da comunicação aparece como um homem orquestra, um virtuoso da integração que domina muitos instrumentos mas de uma forma básica. Todavia, este horizonte complementa-se com o aparecimento de

novos perfis profissionais específicos derivados da digitalização da comunicação. Esta situação encontra-se no centro do debate académico e profissional: Até onde um comunicador, por exemplo um jornalista, pode ser responsável por diferentes tarefas – escrever artigos, retocar fotografias, fazer a paginação de um diário, preparar um serviço radiofónico, etc.– sem prejudicar a qualidade do produto final? Os anúncios que procuram trabalhadores nos múltiplos campos da comunicação já especificam que os aspirantes devem possuir muitas e variadas competências que cubram toda a “cadeia de produção”. Existe a possibilidade de que o digital contribua para confundir funções e atribuições e que as empresas exijam competências que praticamente são impossíveis de combinar. Um balanço breve e provisorio desta discussão leva-nos a identificar argumentos a favor e contra a polivalência nas redacções jornalísticas.

- Argumentos positivos:
 - . Redução dos quadros de pessoal.
 - . Maior controlo sobre o produto final.
- Argumentos negativos:
 - . O comunicador perde tempo na realização de tarefas que não lhe são próprias.
 - . Menor qualidade do produto final.

A polivalência, além do mais, não se verifica da mesma forma em todos os meios de comunicação (por exemplo o profissional de rádio deve ser muito mais flexível e polivalente que o televisivo). Diferentemente dos meios de comunicação tradicionais, onde há uma tendência para a unificação, nos meios de comunicação digitais as funções – por exemplo o programador, desenhador, jornalista, etc. – por agora aparecem mais diferenciadas. Por outro lado, os trabalhadores mais jovens adaptam-se melhor a estas novas formas produtivas.

A modo de conclusão, pode dizer-se que, se bem que *a polivalência absoluta é uma utopia*, nos actuais ambientes produtivos os profissionais da comunicação devem saber um pouco de tudo.

■ **Novas figuras:** A fusão de figuras e a polivalência de funções complementa-se com o aparecimento de novos perfis profissionais. Algumas das figuras que surgiram durante a investigação foram as seguintes:

- . Infógrafo
- . Desenhador interactivo (*interaction designer*)
- . Director de conteúdos (*content manager*)
- . Gestor de conteúdos televisivos (*media manager*)

(*media manager*)

- . Gestor técnico de sistema (*system manager*)
- . Editor de boletines digitales
- . Editor de sitios y páginas web (*web editor*)
- . Arquitecto de la información (*infoarquitect*)

Una definición a fondo de estas nuevas figuras profesionales iría más allá de los objetivos planteados por la Red ICOD. De todos modos, sería deseable que las universidades profundizaran en el estudio de los nuevos perfiles profesionales y las modificaciones de las rutinas productivas generadas por la digitalización de los procesos de comunicación.

Por otro lado, cabe indicar que una de las figuras profesionales tradicionales –el *corrector de textos*– está desapareciendo de los procesos de producción con las consecuencias que se derivan de ese hecho (el software nunca podrá garantizar la misma calidad del trabajo interpretativo humano).

■ **Polivalencia semiótica:** los procesos de confluencia profesional promovidos por las tecnologías digitales están llevando a una polivalencia temática. Cada día es más común encontrar periodistas que cubren eventos para diferentes secciones (deportes, política, economía, etc.).

■ **Fusión de ámbitos:** un tema transversal que se deriva de los anteriores es la posible fusión de los entornos de trabajo (por ejemplo la fusión entre las redacciones de un diario impreso y su edición online). Los interlocutores que participaron de la investigación tienen posiciones opuestas. En algunos casos se mantiene una redacción única, en otros existen ámbitos separados pero coordinados. La misma tensión, con idénticos puntos de vista opuestos, atraviesa hoy el debate académico.

■ **Infoxación:** el comunicador debe aprender a moverse en un entorno hiperpoblado de información. Algunos de los interlocutores entrevistados mencionaron la necesidad de que los comunicadores dominen «*el arte de la búsqueda*». El conocimiento de los motores de búsqueda es considerado insuficiente: el comunicador debe saber localizar información en la llamada «web profunda» y en las bases de datos.

■ **Teoría/Práctica:** muchos entrevistados consideran que la formación teórica en general les otorga un plus en su desempeño profesional que se traduce inmediatamente en capacidad de análisis y capacidad de decisión comunicacional. Resulta sorprendente esta exigencia de mayores conocimientos «teóricos» por parte de profesionales y representantes de los medios

de comunicación: tradicionalmente esas instituciones criticaban a los neograduados universitarios por un exceso de teoría (y una falta de saberes prácticos). Algunos entrevistados consideraron que el manejo de software específico (por ejemplo de gráfica o retoque fotográfico) es un buen complemento, pero no constituye una competencia esencial del comunicador. Actualmente los medios de comunicación y las instituciones consideran que ciertas habilidades –como el uso del software– se pueden aprender o perfeccionar en el ámbito de trabajo, mientras que la universidad debería fortalecer los saberes teóricos (por ejemplo el conocimiento de los diferentes lenguajes y medios). Las transformaciones que lo digital está actuando sobre las prácticas de escritura –en el sentido más amplio del término, no sólo «escritura verbal»– se encuentran al centro de esta cuestión.

■ **Capacidad de autoformación:** pocas instituciones dedican recursos a la formación, por lo que el profesional de la comunicación debe *aprender a aprender*. El *reskilling* –entendido como el mantenerse al día, actualizarse en el uso del software, conocer las nuevas tendencias del diseño, etc.– es un factor fundamental de los nuevos entornos laborales de la comunicación digital. Por otro lado, se consolidan nuevas formas de transmisión del saber dentro de los ámbitos profesionales (oralidad, distribución online, comunidades virtuales, etc.).

A modo de cierre podemos decir que en los debates de la Red ICOD quedó clara la necesidad de abandonar las posturas instrumentales y pandigitalistas (y su complemento apocalíptico) para indagar a fondo en las consecuencias profesionales y académicas de la digitalización de la comunicación. En este sentido quedó claro que *lo digital concentra (y revela) competencias y suprime fronteras generando un perfil de comunicador polivalente y multimedia*. Esta polivalencia a nivel de las competencias produce, como fenómeno complementario, la necesidad de una multidisciplinariedad teórica (polivalencia epistemológica).

3. Cuadro de competencias

A continuación presentaremos un cuadro con las competencias identificadas por la Red ICOD. Las competencias han sido organizadas de la siguiente manera:

- *Competencias vinculadas al conocimiento (saber)*
- *Competencias vinculadas a las habilidades (hacer)*

- . Editor de boletines digitales
- . Editor de sites e páginas web (*web editor*)
- . Arquitecto da informação (*infoarquitect*)

Uma definição profunda destas novas figuras profissionais ultrapassaria os objetivos considerados pela Rede ICOD. De qualquer modo, seria desejável que as universidades aprofundassem o estudo dos novos perfis profissionais e das modificações nas rotinas produtivas geradas pela digitalização dos processos de comunicação.

Por outro lado, cabe indicar que uma das figuras profissionais tradicionais – o *revisor de textos* – está a desaparecer dos processos de produção com as consequências que derivam desse facto (o software nunca poderá garantir a mesma qualidade do trabalho interpretativo humano).

■ **Polivalência semiótica:** Os processos de confluência profissional promovidos pelas tecnologias digitais estão a conduzir a uma polivalência temática. Cada vez é mais comum encontrar jornalistas que cobrem eventos para diferentes secções (desporto, política, economia, etc.).

■ **Fusão de âmbitos:** Um tema transversal que deriva dos anteriores é a possível fusão dos ambientes de trabalho (por exemplo a fusão entre as redacções de um diário impreso e a sua edição online). Os interlocutores que participaram na investigação têm posições opostas. Em alguns casos mantém-se uma redacção única, noutros existem âmbitos separados mas coordenados. A mesma tensão, com pontos de vista opostos, atravessa hoje o debate académico.

■ **Infoxicação:** O comunicador deve aprender a mover-se num ambiente hiperpovoado de informação. Alguns dos interlocutores entrevistados mencionaram a necessidade dos comunicadores dominarem *a arte da busca*. O conhecimento dos motores de busca é considerado insuficiente: O comunicador deve saber localizar informação na chamada “web profunda” e nas bases de dados.

■ **Teoria/Prática:** Muitos entrevistados consideram que a formação teórica em geral lhes outorga uma mais valia no seu desempenho profissional que se traduz imediatamente em capacidade de análise e capacidade de decisão comunicacional. É surpreendente esta exigência de maiores conhecimentos “teóricos” da parte de profissionais e representantes dos meios de comunicação: tradicionalmente essas instituições criticavam os recém-licenciados por um excesso de

teoria (e uma falta de conhecimentos práticos). Alguns entrevistados consideraram que o manuseamento de software específico (por exemplo de tipo gráfico ou de retoque fotográfico) é um bom complemento, mas não constitui uma competência essencial do comunicador. Actualmente os meios de comunicação e as instituições consideram que certas capacidades – como o uso do software – se podem aprender ou aperfeiçoar no âmbito do trabalho, enquanto a universidade devia fortalecer os conhecimentos teóricos (por exemplo o conhecimento das diferentes linguagens e meios de comunicação). As transformações que o digital está a operar na prática da escrita – no sentido mais amplo do termo, não apenas a “escrita verbal” – encontram-se no centro desta questão.

■ **Capacidade de autoformação:** Poucas instituições dedicam recursos à formação, pelo que o profissional da comunicação deve *aprender a aprender*. O *reskilling* –entendido como manter-se informado, actualizar-se no uso do software, conhecer as novas tecnologias do desenho, etc.– é um factor fundamental nos novos ambientes laborais da comunicação digital. Por outro lado, consolidam-se novas formas de transmissão de conhecimentos dentro dos âmbitos profissionais (oralidade, distribuição online, comunidades virtuais, etc.).

Em jeito de conclusão podemos dizer que nos debates da Rede ICOD ficou clara a necessidade de abandonar as atitudes instrumentais e pandigitalistas (e o seu complemento apocalíptico) para indagar a fundo as consequências profissionais e académicas da digitalização da comunicação. Neste sentido ficou claro que *o digital concentra (e revela) competências e suprime fronteiras gerando um perfil de comunicador polivalente e multimédia*. Esta polivalência ao nível das competências produz, como fenómeno complementar, a necessidade de uma multidisciplinaridade teórica (polivalência epistemológica).

3. Quadro de competências

De seguida apresentaremos um quadro com as competências identificadas pela Rede ICOD. As competências foram organizadas da seguinte maneira:

- *Competências vinculadas ao conhecimento (saber)*
- *Competências vinculadas às capacidades (fazer)*

Por outro lado, durante a investigação, a apresentação dos relatórios e posterior debate, surgiram uma série de

Por otro lado, durante la investigación, presentación de los informes y posterior debate surgieron una serie de competencias exigidas en los ámbitos profesionales que no están directamente vinculados a la introducción de tecnologías digitales en los procesos comunicacionales de producción. Se ha considerado oportuno mantener estas competencias, dado que contribuyen a enriquecer la formación de los futuros comunicadores.

De esta manera, tendremos también:

- *Competencias digitales*
- *Competencias no digitales*

Finalmente, las competencias pueden ser relativas a cualquier profesional de la comunicación –más allá del medio o del espacio de inserción laboral– o específicas de un cierto tipo de ámbito profesional (radio, televisión, institucional, etc.).

- *Competencias generales*
- *Competencias específicas*

Competencias generales

Conocimiento (Saber)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos del diseño de la interacción (interacción persona-ordenador, usabilidad, accesibilidad, etc.). ▪ Conocer las teorías de la comunicación digital y los nuevos modelos interactivos y dialógicos (colaborativos, cooperativos, etc.). ▪ Conocer las técnicas para investigar nuevas formas de producción (rutinas productivas, <i>open source</i>, etc.), distribución (par a par) y consumo (interacción persona-ordenador, usuario, etc.) de comunicación. ▪ Conocer los conceptos básicos y las potencialidades/limites de las tecnologías hardware de interconexión (servidores, redes, alojamiento, etc.). ▪ Comprender las potencialidades y usos de los lenguajes de programación y de las diferentes plataformas tecnológicas (web, móvil, TV digital, etc.) en un contexto de convergencia mediática (<i>Advanced Digital Literacy</i>). ▪ Conocer las principales cuestiones relacionadas con la sociedad de la información (ciberculturas, brecha digital, acceso, inclusión digital, software libre, comunidades virtuales, etc.). ▪ Conocer los campos de aplicación de las TICs en la administración pública, la educación, la economía, la sanidad, etc. ▪ Conocer el funcionamiento y potencialidades de las redes sociales y comunidades virtuales. ▪ Saber valorar críticamente las TICs. ▪ Conocer la legislación vigente y las situaciones pendientes de regulación jurídica relativas a la comunicación digital (derecho de autor, delitos, privacidad, <i>copyleft</i>, <i>open source</i>, <i>creative commons</i>, etc.).
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar un enfoque transdisciplinario de los procesos de comunicación. ▪ Conocer las teorías de la comunicación. ▪ Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación en comunicación. ▪ Conocer los fundamentos de gestión empresarial/organizacional en todos los niveles (administrativo, económico, político, etc.). ▪ Conocer los procesos de producción comunicacional en todas sus fases. ▪ Desarrollar una mirada estratégica e integradora del proceso de comunicación. ▪ Conocer la legislación vigente (derecho de autor, delitos, privacidad, etc.). ▪ Conocer los principios teóricos de la estética y la historia del arte. ▪ Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos del marketing. ▪ Conocer idiomas.

competências exigidas nos âmbitos profissionais que não estão directamente vinculados à introdução de novas tecnologias digitais nos processos comunicacionais de produção. Considerou-se oportuno manter estas competências, dado que contribuem para enriquecer a formação dos futuros comunicadores.

Desta maneira, teremos também:

- *Competências digitais*
- *Competências não digitais*

Finalmente, as competências podem ser relativas a qualquer profissional da comunicação – para além do meio ou do espaço de inserção laboral – ou específicas de um certo tipo de âmbito profissional (rádio, televisão, institucional, etc.).

- *Competências gerais*
- *Competências específicas*

Competências gerais

Conhecimento (Saber)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos do desenho da interação (interacção pessoa-computador, capacidade de utilização, acessibilidade, etc.). ▪ Conhecer as teorias da comunicação digital e os novos modelos interactivos e dialógicos (colaborativos, cooperativos, etc.). ▪ Conhecer as técnicas para investigar novas formas de produção (rotinas produtivas, <i>open-source</i>, etc.), distribuição (par a par) e consumo (interacção pessoa-computador, usuário, etc.) de comunicação. ▪ Conhecer os conceitos básicos e as potencialidades/limites das tecnologias hardware de interconexão (servidores, redes, alojamento, etc.). ▪ Compreender as potencialidades e usos das linguagens de programação e das diferentes plataformas tecnológicas (web, telemóvel, TV digital, etc.) num contexto de convergência mediática (<i>Advanced Digital Literacy</i>). ▪ Conhecer as principais questões relacionadas com a sociedade de informação (ciberculturas, fosso digital, acesso, inclusão digital, software livre, comunidades virtuais, etc.). ▪ Conhecer os campos de aplicação das TICs na administração pública, na educação, na economia, na saúde, etc. ▪ Conhecer o funcionamento e as potencialidades das redes sociais e comunidades virtuais. ▪ Saber valorizar criticamente as TICs. ▪ Conhecer a legislação vigente e as situações pendentes de regulação jurídica relativas à comunicação digital (direitos de autor, delitos, privacidade, <i>copyleft</i>, <i>open source</i>, <i>creative commons</i>, etc.).
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver uma abordagem transdisciplinar dos processos de comunicação. ▪ Conhecer as teorias da comunicação. ▪ Conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos da investigação na comunicação. ▪ Conhecer os fundamentos de gestão empresarial/ organizacional a todos os níveis (administrativo, económico, político, etc.). ▪ Conhecer os processos de produção comunicacional em todas as suas fases. ▪ Desenvolver um olhar estratégico e integrador do processo de comunicação. ▪ Conhecer a legislação vigente (direitos de autor, delitos, privacidade, etc.). ▪ Conhecer os princípios teóricos da estética e a história da arte. ▪ Conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos de marketing. ▪ Saber línguas estrangeiras.

Competencias generales

Habilidades (Hacer)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de adaptación y actualización profesional (autoaprendizaje) respecto a la evolución de las TICs y su entorno. ▪ Diseñar, producir y evaluar productos multimediales interactivos para sistemas fijos y móviles, online y offline. ▪ Saber operar en diferentes entornos informáticos (Mac, Win, Linux, etc.) (<i>Basic Digital Literacy</i>). ▪ Conocer el software de ofimática (<i>Basic Digital Literacy</i>). ▪ Saber buscar, seleccionar, comparar, evaluar, organizar, etc. información proveniente de medios digitales (pasar de la web superficial a la profunda) y fuentes tradicionales. ▪ Conocer los fundamentos del diseño, producción y evaluación de las infografías. ▪ Tener conocimiento de sistemas de bases de datos (<i>Advanced Digital Literacy</i>). ▪ Capacidad de trabajar de manera cooperativa a distancia (teletrabajo).
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber narrar desarrollando contenidos para diferentes soportes, medios, géneros y lenguajes. ▪ Diseñar estrategias de comunicación (diagnóstico, proyecto, presupuesto, diagrama de flujo, ejecución, evaluación, etc.). ▪ Saber adaptarse a trabajar en diferentes roles profesionales (inclusive técnicos) dentro de la organización. ▪ Dominar las técnicas de retórica y redacción. ▪ Dominar las técnicas de construcción de estructuras textuales. ▪ Ser creativo, curioso, proactivo. ▪ Capacidad didáctica para hacer comprensibles las soluciones técnicas. ▪ Conocer y aplicar los fundamentos éticos de la práctica profesional. ▪ Desarrollar capacidad de síntesis. ▪ Saber elaborar documentos de lectura inmediata, que contemplen los aspectos claves. ▪ Saber integrarse y/o coordinar un grupo de trabajo. ▪ Saber representar gráficamente una idea / proyecto y exponerla. ▪ Conocer técnicas de resolución de problemas. ▪ Analizar situaciones de comunicación, imaginar escenarios posibles (simulaciones) y diseñar soluciones.

Ambito Medios - TV / cine / animación

Conocimiento (Saber)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los fundamentos de teoría de la imagen digital (estática y en movimiento), fotografía digital, efectos especiales, postproducción digital, etc.
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los fundamentos de teoría de la imagen (estática y en movimiento), fotografía, iluminación, etc.

Habilidades (Hacer)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los formatos de archivos digitales (audio, vídeo, animación, imagen) y las técnicas de compresión de documentos.
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber adaptarse a trabajar en diferentes roles profesionales (redactor, guionista, productor, editor, etc.) dentro del medio (flexibilidad funcional).

Competências gerais

Capacidades (fazer)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de adaptação e atualização profissional (auto-aprendizagem) em relação à evolução das TICs e do ambiente que as rodeia. ▪ Desenhar, produzir e avaliar produtos multimídia interactivos para sistemas fixos e móveis, online e offline. ▪ Saber operar em diferentes ambientes informáticos (Mac, Win, Linux, etc.) (<i>Basic Digital Literacy</i>). ▪ Conhecer o software de ofimática (<i>Basic Digital Literacy</i>). ▪ Saber procurar, seleccionar, comparar, avaliar, organizar, etc. informação proveniente de meios digitais (passar da web de superfície à profunda) e fontes tradicionais. ▪ Conhecer os fundamentos do desenho, produção e avaliação das infografias. ▪ Ter conhecimento de sistemas de bases de dados (<i>Advanced Digital Literacy</i>). ▪ Capacidade de trabalhar de uma forma cooperativa à distância (teletrabalho).
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber narrar, desenvolvendo conteúdos para diferentes suportes, meios, géneros e linguagens. ▪ Desenhar estratégias de comunicação (diagnóstico, projecto, orçamento, diagrama de fluxo, execução, avaliação, etc.). ▪ Saber adaptar-se a trabalhar em diferentes funções profissionais (inclusive técnicas) dentro da organização. ▪ Dominar as técnicas de retórica e redacção. ▪ Dominar as técnicas de construção de estruturas textuais. ▪ Ser criativo, curioso, pró-activo. ▪ Capacidade didáctica para tornar compreensíveis as soluções técnicas. ▪ Conhecer e aplicar os fundamentos éticos da prática profissional. ▪ Desenvolver a capacidade de síntese. ▪ Saber elaborar documentos de leitura imediata que contemplen os aspectos chave. ▪ Saber integrar-se e/ou coordenar um grupo de trabalho ▪ Saber representar graficamente uma ideia / projecto e expô-la. ▪ Conhecer técnicas de resolução de problemas. ▪ Analisar situações de comunicação, imaginar cenários possíveis (simulações) e desenhar soluções.

Âmbito dos meios de comunicação - TV / cinema / animação

Conhecimento (Saber)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os fundamentos da teoria da imagem digital (fixa e em movimento), fotografia digital, efeitos especiais, pós - produção digital, etc.
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os fundamentos da teoria da imagem (fixa e em movimento), fotografia, iluminação, etc.

Capacidades (fazer)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os formatos dos arquivos digitais (áudio, vídeo, animação, imagem) e as técnicas de compressão de documentos.
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber adaptar-se a trabalhar em diferentes funções profissionais (redactor, guionista, produtor, editor, etc.) dentro do meio.(flexibilidade funcional).

Ambito Medios - Internet / multimedia

Conocimiento (Saber)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los fundamentos de teoría de la imagen digital e infografía. Diseñar y producir los nuevos formatos de comunicación participativa (blogs, wikis, par a par, software social de trabajo colaborativo, foruns de discusión, comunidades virtuales, etc.). Conocer los fundamentos de los lenguajes de programación (HTML, XML, PHP, MySQL, Java, Action Script, Lingo, etc.). Conocer los principios para la promoción y posicionamiento de los sitios en los buscadores. Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos del marketing interactivo. Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos de los videojuegos. Conocer los fundamentos teóricos del arte digital y <i>performing media</i>.
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los fundamentos de teoría de la imagen (estática y en movimiento), fotografía, diseño gráfico e interactivo, audio, etc.

Habilidades (Hacer)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> Dominar las técnicas de redacción digital. Diseñar, producir y evaluar estructuras hipertextuales (arquitectura información, sindicación de contenidos, creación de retroenlaces y enlaces profundos, etc.). Conocer los fundamentos del diseño, producción y evaluación de las infografías interactivas. Diseñar, producir y evaluar interfaces gráficas. Reconocer y evaluar contenidos para los nuevos formatos de comunicación participativa (blogs, wikis, par a par, software social de trabajo colaborativo, foruns de discusión, comunidades virtuales, etc.). Conocimiento básico del software para la producción (gráfica vectorial y bitmap, edición vídeo, audio, multipista, efectos especiales, animación, edición audio, multipista, efectos especiales, gestión de contenidos, software de autor, etc.) y de su lógica de funcionamiento. Conocer los formatos de archivos digitales (audio, vídeo, animación, imagen) y las técnicas de compresión de documentos. Poseer conocimiento básico de diseño, producción y evaluación de ambientes tridimensionales interactivos (Realidad Virtual). Analizar estadísticas de acceso a un sitio (<i>file logs</i>, exploración de datos o <i>data mining</i>, etc.).
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> Saber adaptarse a trabajar en diferentes roles profesionales (redactor, editor, diseñador, etc.) dentro del medio (flexibilidad funcional).

Ambito Medios - Radio

Conocimiento (Saber)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los fundamentos teóricos de los nuevos formatos y plataformas tecnológicas radiofónicas. Reconocer y evaluar las nuevas modalidades digitales de producción, transmisión y consumo (radio online, <i>podcasting</i>).
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los fundamentos teóricos del lenguaje radiofónico.

Âmbito dos meios de comunicação - Internet / multimedia

Conhecimento (Saber)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os fundamentos da teoria da imagem digital e infografia. Desenhar e produzir os novos formatos de comunicação participativa (blogs, wikis, par a par, software social de trabalho colaborativo, fóruns de discussão, comunidades virtuais, etc.). Conhecer os fundamentos das linguagens de programação (HTML, XML, PHP, MySQL, Java, Action Script, Lingo, etc.). Conhecer os princípios para a promoção e posicionamento dos sites nos motores de busca. Conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos do marketing interativo. Conhecer os fundamentos teóricos e metodológicos dos jogos de vídeo. Conhecer os fundamentos teóricos da arte digital e <i>performing media</i>.
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os fundamentos da teoria da imagem (fixa e em movimento), fotografia, desenho gráfico e interactivo, áudio, etc.

Capacidades (fazer)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> Dominar as técnicas de redacção digital. Desenhar, produzir e avaliar estruturas hipertextuais (arquitectura, informação, sindicacão de conteúdos, criação de retro-ligações e ligações profundas, etc.) Conhecer os fundamentos do desenho, produção e avaliação das infografias interactivas. Desenhar, produzir, e avaliar interfaces gráficos. Reconhecer e avaliar conteúdos para os novos formatos de comunicação participativa (blogs, wikis, par a par, software social de trabalho colaborativo, fóruns de discussão, comunidades virtuais, etc.) Conhecimento básico do software para a produção (gráfica vectorial e bitmap, edição vídeo, multipista, efeitos especiais, animação, edição áudio, multipista, efeitos especiais, gestão de conteúdos, software de autor, etc.) e da sua lógica de funcionamento. Conhecer os formatos dos arquivos digitais (áudio, vídeo, animação, imagem) e as técnicas de compressão de documentos. Possuir um conhecimento básico de desenho, produção, e avaliação de ambientes tridimensionais interactivos (Realidade Virtual). Analisar estatísticas de acesso a um site (<i>file logs</i>, exploração de dados ou <i>data mining</i>, etc.).
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> Saber adaptar-se a trabalhar em diferentes funções profissionais (redactor, editor, desenhador, etc.) dentro do meio (flexibilidade funcional).

Âmbito dos meios de comunicação - Rádio

Conhecimento (Saber)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os fundamentos teóricos dos novos formatos e plataformas tecnológicas radiofónicas. Reconhecer e avaliar as novas modalidades digitais de produção, transmissão e consumo (rádio online, <i>podcasting</i>).
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os fundamentos teóricos da linguagem radiofónica.

Ambito Medios - Radio

Habilidades (Hacer)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñar y producir contenidos para las nuevas modalidades digitales de producción, transmisión y consumo (radio online, podcasting). ▪ Tener conocimiento básico del software para la producción (edición audio, multipista, efectos especiales) y de su lógica de funcionamiento. ▪ Conocer los formatos de archivos digitales (audio) y las técnicas de compresión de documentos.
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber adaptarse a trabajar en diferentes roles profesionales (redactor, guionista, locutor, editor, etc.) dentro del medio (flexibilidad funcional). ▪ Dominar el proceso de producción en todas sus fases para poder integrarse en cualquiera de sus roles (polivalencia): producción, guión, locución, edición de audio, uso de la mesa (consola), etc.

Ambito Medios - Gráficos

Conocimiento (Saber)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los fundamentos de teoría de la imagen digital e infografía.
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los fundamentos de teoría de la imagen, fotografía, diseño gráfico, maquetación (compaginación), etc.

Habilidades (Hacer)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los fundamentos del diseño y producción de las infografías. ▪ Tener conocimiento básico del software para la producción (gráfica vectorial y bitmap, maquetación) y de su lógica de funcionamiento. ▪ Conocer los formatos de archivos digitales (imagen) y las técnicas de compresión de documentos.
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los fundamentos de redacción, maquetación, fotografía y documentación (polivalencia). ▪ Dominar los procesos de pre-impresión.

Âmbito dos meios de comunicação - Rádio

Capacidades (fazer)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenhar e produzir conteúdos para as novas modalidades digitais de produção, transmissão, e consumo (rádio online, podcasting). ▪ Ter um conhecimento básico de software para a produção (edição áudio, multipista, efeitos especiais) e da sua lógica de funcionamento. ▪ Conhecer os formatos dos arquivos digitais (áudio) e as técnicas de compressão de documentos.
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber adaptar-se a trabalhar em diferentes funções profissionais (redactor, guionista, locutor, editor, etc.) dentro do meio (flexibilidade funcional). ▪ Dominar o processo de produção em todas as suas fases para se poder integrar em qualquer função (polivalência): produção, guião, locução, edição de áudio, uso da mesa (consola), etc.

Âmbito dos meios de comunicação - Gráficos

Conhecimento (Saber)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os fundamentos da teoria da imagem digital e infografia.
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os fundamentos da teoria da imagem, fotografia, desenho gráfico, maquetação (conciliação), etc.

Capacidades (fazer)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os fundamentos do desenho e produção das infografias. ▪ Ter conhecimento básico de software para a produção (gráfica vectorial e bitmap, maquetação) e da sua lógica de funcionamento. ▪ Conhecer os formatos dos arquivos digitais (imagem) e as técnicas de compressão de documentos.
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os fundamentos de redacção, maquetação, fotografia e documentação (polivalência). ▪ Dominar os processos de pré-impresão.

Ambito Organizaciones

En las organizaciones se integran, además de las competencias propias, muchas de las competencias específicas de cada medio hasta ahora presentadas.

Conocimiento (Saber)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los principios y las potencialidades de las TICs para la comunicación interna y externa. Conocer las técnicas y las potencialidades del <i>webmarketing</i>. Conocer las técnicas de la publicidad en línea y <i>bellow the line</i>. Conocer y saber aplicar las técnicas de <i>e-branding</i>.
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los principios de la comunicación interna y externa. Conocer las técnicas y las potencialidades de la publicidad clásica. Conocer las técnicas y las potencialidades del marketing clásico. Conocer y saber aplicar las técnicas de marca. Conocer y saber aplicar los principios de gestión empresarial/organizacional en todos los niveles (administración, económico, político, etc.).

Habilidades (Hacer)	Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar, producir y evaluar contenidos y aplicaciones para Intranet y sitios web. Diseñar, producir y evaluar los nuevos formatos de comunicación participativa (blogs, wikis, par a par, software social de trabajo colaborativo, foros de discusión, etc.). Diseñar, producir y evaluar estrategias y productos de comunicación educativa (online y offline). Tener conocimiento básico del software para la producción y de su lógica de funcionamiento. Diseñar, producir y evaluar boletines informativos digitales.
	Competencias no-digitales	<ul style="list-style-type: none"> Saber adaptarse a trabajar en diferentes roles profesionales dentro de la organización (flexibilidad funcional). Coordinar y supervisar proyectos de comunicación que involucren a profesionales y estructuras de producción externas.

Âmbito das Organizações

Nas organizações integram-se, para além das competências próprias, muitas das competências específicas de cada meio até agora apresentado.

Conhecimento (Saber)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os princípios e as potencialidades das TICs para a comunicação interna e externa. Conhecer as técnicas e as potencialidades do <i>webmarketing</i>. Conhecer as técnicas da publicidade em linha e <i>bellow the line</i>. Conhecer e saber aplicar as técnicas de <i>e-branding</i>.
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer os princípios da comunidade interna e externa. Conhecer as técnicas e as potencialidades da publicidade clássica. Conhecer as técnicas e as potencialidades do marketing clássico. Conhecer e saber aplicar as técnicas de marca. Conhecer e saber aplicar os princípios de gestão empresarial/organizacional a todos os níveis (administração, político, etc.).

Capacidades (fazer)	Competências Digitais	<ul style="list-style-type: none"> Desenhar, produzir e avaliar conteúdos e aplicações para a intranet e sites da web. Desenhar, produzir e avaliar os novos formatos de comunicação participativa (blogs, wikis, par a par, software social de trabalho colaborativo, fóruns de discussão, etc.). Desenhar, produzir e avaliar estratégias e produtos de comunicação educativa (online e offline). Ter conhecimento básico de software para a produção e da sua lógica de funcionamento. Desenhar, produzir e avaliar boletins informativos digitais.
	Competências não-digitais	<ul style="list-style-type: none"> Saber adaptar-se a trabalhar em diferentes funções profissionais dentro da organização (flexibilidade funcional). Coordenar e supervisionar projectos de comunicação que envolvam profissionais e estruturas de produção externas.

La enseñanza de la comunicación digital: Experiencias y propuestas

Introducción: entre la tecnología y la didáctica

Durante el tercer encuentro de la Red ICOD –dedicado a la didáctica de la comunicación digital– se presentaron diferentes experiencias de enseñanza de las nuevas formas de comunicación, desde asignaturas con contenidos teóricos hasta talleres de experimentación y producción multimedia. En esas experiencias ha sido posible identificar una variada gama de metodologías de trabajo, más o menos participativas y con usos diferenciados de las infraestructuras tecnológicas. En el presente documento se resumen los ejes principales de los informes presentados y del posterior debate. Antes de entrar en la descripción de las nuevas experiencias educativas es necesario reflexionar sobre las relaciones entre tecnología y pedagogía. *El uso de tecnologías –en nuestro caso digitales– no garantiza por sí mismo una transformación del proceso educativo que apunte a la horizontalidad de la relación docente-alumno y a incrementar la motivación y la participación.* Por otro lado, en el ámbito de la Red ICOD no nos interesa profundizar el análisis de los sistemas de “educación a distancia” sino estudiar las *prácticas mixtas*, donde el trabajo en el aula se combina con el uso de tecnologías digitales que potencian la creación colectiva de conocimiento y la comunicación del grupo.

En este contexto, la introducción de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo el uso de textos en línea, correo electrónico, blogs, foros, etc.) puede tanto reproducir un modelo pedagógico tradicional como ayudar a generar nuevas prácticas. En este segundo caso, lo tecnológico se presenta como un elemento de ruptura con respecto a las prácticas pedagógicas tradicionales. En algunas situaciones –por ejemplo en la red de weblogs *Dialógica* creada por docentes de la UNR (Argentina)– los alumnos han llegado a asumir de tal manera la producción de contenidos y la creación de comunidades virtuales que prácticamente han desplazado a un segundo plano al cuerpo docente.

Las tecnologías digitales, además, pueden favorecer en algunos aspectos la incorporación de estudiantes con capacidades especiales al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto de la introducción de nuevas prácticas pedagógicas en las instituciones formativas, un dato común surge de los informes presentados por las universidades que componen la Red ICOD: la difusión de prácticas renovadoras es un proceso complejo y desigual, que responde a diferentes causas y condicionamientos. Entre los factores que influyen en esta variada configuración de las prácticas pedagógicas institucionales podemos mencionar:

O ensino da comunicação digital: Experiências e propostas

Introdução: entre a tecnologia e a didática

Durante o terceiro encontro da Rede ICOD – dedicado à didática da comunicação digital – foram apresentadas diferentes experiências de ensino no campo das novas formas de comunicação, desde disciplinas com conteúdos teóricos até ateliers de produção multimídia. Nessas experiências foi possível identificar uma grande variedade de metodologias de trabalho mais ou menos participadas e com diferentes graus de utilização de infra-estruturas tecnológicas. Para posterior debate, neste documento resumem-se os principais eixos definidos nos relatórios então apresentados.

Antes de entrar na descrição das novas experiências educativas é necessário refletir sobre a relação entre a tecnologia e a pedagogia. *A utilização de tecnologias – neste caso, digitais – não garante por si própria uma transformação do processo educativo que aponte no sentido da horizontalidade da relação docente-aluno, nem o incremento da motivação e da participação.* Por outro lado, no âmbito da Rede ICOD não nos interessa aprofundar a análise dos sistemas de “ensino à distância”, mas sim estudar as *práticas mistas* onde o trabalho em sala de aula se combina com a utilização de tecnologias digitais que podem potencializar a criação

coletiva de conhecimento e a comunicação do grupo. Neste contexto, a introdução de tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem (como os textos online, o correio eletrônico, os weblogs ou os fóruns, por exemplo) podem reproduzir um modelo pedagógico tradicional, mas também permitem ajudar a gerar novas práticas. Neste segundo caso, o factor tecnológico apresenta-se como um elemento de ruptura em relação às práticas pedagógicas tradicionais. Nalgumas situações – como a rede de weblogs *Dialógica* criada por docentes da UNR (Argentina) – os alunos empenharam-se de tal forma na produção de conteúdos e na criação de comunidades virtuais que acabaram por deixar os docentes em segundo plano. Para além disso, as tecnologias permitem integrar no processo de ensino-aprendizagem os estudantes com capacidades especiais.

No que concerne à introdução de novas práticas pedagógicas nas instituições de formação, há um dado comum a todos os relatórios apresentados pelas universidades que fazem parte da Rede ICOD: a difusão de práticas renovadoras é um processo complexo e desigual que responde a diferentes causas e condicionantes. Entre os factores que influenciam nesta variada configuração das práticas pedagógicas institucionais, podemos mencionar:

- **Tradición didáctica de cada institución:** hay realidades universitarias más permeables a las transformaciones pedagógicas y más abiertas a la reflexión sobre la didáctica.
- **Perfil de las universidades:** existen instituciones que promueven una formación más cercana a las necesidades del mercado (proximidad al mundo profesional, adquisición de conocimientos prácticos, etc.) y otras con un enfoque más académico (investigación, alto contenido teórico de las asignaturas, etc.).
- **Experiencias individuales precedentes:** las vivencias educativas de profesores y alumnos varían de universidad en universidad, y al interior de una misma institución. Algunos docentes propician nuevas prácticas mientras que otros se limitan a reproducir un modelo de enseñanza unidireccional en el cual han sido formados.

Otros factores parecen no ser determinantes en la puesta en práctica de modelos pedagógicos:

- **Cantidad de alumnos:** el número de estudiantes no parece afectar la aplicación de prácticas pedagógicas renovadoras. Estas nuevas experiencias pueden encontrarse tanto en universidades masivas como en instituciones con una baja cantidad de alumnos. En las experiencias de enseñanza de lo digital analizadas, se constató que en las asignaturas con más de 30 estudiantes se suele recurrir a la subdivisión en equipos de trabajo práctico o laboratorial. Como promedio los nuevos equipos se constituyen con 15 o 20 estudiantes.
- **Tecnología:** el empleo de tecnologías digitales o audiovisuales de soporte a la educación tampoco parece ser un factor determinante para la puesta en práctica de modelos pedagógicos innovadores.

1. Nuevas rutinas y hábitos de trabajo

La digitalización de las prácticas educativas implica la incorporación de nuevos hábitos y rutinas de trabajo en profesores y alumnos, desde controlar con frecuencia el correo electrónico hasta actualizar permanentemente la producción de contenidos en un weblog. Asimismo, es necesario un mayor compromiso por parte de los actores involucrados: por ejemplo, si en los weblogs no se generan comentarios, se tiende a recaer en un modelo docente unidireccional. La apropiación de las tecnologías por parte de

profesores y alumnos puede llegar a generar tensiones. *Existe una gran heterogeneidad en las formas de adopción de las tecnologías.* Según el informe presentado por la UNPA (Argentina) –donde se describe el uso de un sistema bimodal que integra la presencialidad con la formación en línea– *“la rutina de los alumnos parece no terminar de adaptarse a la extensión del aula”.*

Los recursos tecnológicos varían de universidad a universidad. Esto por un lado limita la enseñanza de la comunicación digital, pero puede traer aparejado un uso “desviado” (resemantización) de las tecnologías. Por ejemplo en el “Taller de Multimedia” de la carrera de “Medios Audiovisuales” (ISA – Cuba), ante la falta de hardware y software adecuado, los alumnos realizan pequeñas producciones multimediales utilizando una aplicación de presentación (Power Point). En el caso de Diálogica, los weblogs –un medio diseñado originalmente para la creación de diarios personales– han sido resemantizados y empleados para la construcción de espacios colaborativos de producción cooperativa. Estos son sólo dos ejemplos de usos imprevistos –o sea, no considerados por los creadores de la tecnología– por parte de los usuarios. El cruce entre tecnologías digitales y los estudios de comunicación ha llevado a la definición de nuevas relaciones e interlocutores. En casi todas las facultades de comunicación que componen la Red ICOD se han establecido relaciones de colaboración con los departamentos y carreras del área informática. En algunos casos se han integrado asignaturas de ese ámbito dentro de los cursos de comunicación. En la carrera de “Design Multimedia” (UBI - Portugal) o en “Comunicación Audiovisual” (Uvic - España) se han incorporado asignaturas de informática, redes o programación básica para reforzar el conocimiento de los futuros comunicadores. Esta tendencia hacia la informatización de las carreras de comunicación se debe relativizar por el desarrollo creciente de medios de producción digital –basados en interfaces amigables o de fácil apropiación, como los weblogs– que vuelven hasta cierto punto innecesaria la participación de un informático en los procesos de producción digital. De todas maneras, los proyectos de comunicación digital de mayor complejidad siguen requiriendo la presencia del experto en informática. Respecto a la disponibilidad de aulas específicas para la enseñanza de lo digital, también aquí la diferencia entre universidades es apreciable. Hay instituciones con laboratorios de informática donde cada alumno dispone de una computadora; en otros casos, la enseñanza debe

- **Tradição didáctica de cada instituição:** há realidades universitárias mais permeáveis às transformações pedagógicas e mais abertas à reflexão sobre a didáctica.
- **Perfil das universidades:** existem instituições que promovem uma formação mais adequada às necessidades de mercado (proximidade com o mundo profissional, aquisição de conhecimentos práticos, etc) e outras com uma perspectiva mais acadêmica (investigação, alto conteúdo teórico das disciplinas, etc.).
- **Experiências individuais precedentes:** as vivências educativas de professores e alunos variam de universidade para universidade e, muitas vezes, dentro da própria instituição. Alguns docentes propiciam novas práticas enquanto outros se limitam a reproduzir um modelo de ensino unidireccional no qual foram formados.

Há outros factores que parecem não ser determinantes na hora de pôr em prática os modelos pedagógicos:

- **Quantidade de alunos:** o número de estudantes não parece afectar a aplicação de práticas pedagógicas renovadoras. Estas novas experiências encontram-se tanto nas universidades de grandes dimensões como em instituições mais pequenas. Nas experiências analisadas de ensino do digital, constatou-se que nas disciplinas com mais de 30 estudantes é habitual dividir a turma em grupos mais pequenos para as práticas laboratoriais. Em média, os grupos ficam com 15 a 20 estudantes.
- **Tecnologia:** o recurso a tecnologias digitais ou audiovisuais de apoio ao ensino também não parece ser um factor determinante para a colocação em prática de modelos pedagógicos inovadores.

1. Novas rotinas e hábitos de trabalho

A digitalização das práticas educativas implica a incorporação de novos hábitos e rotinas de trabalho para professores e alunos, desde controlar com frequência o correio electrónico até actualizar permanentemente a produção de conteúdos de um weblog. Assim, torna-se necessário um maior compromisso por parte dos actores envolvidos: por exemplo, se um weblog não tiver comentários, o sistema tende a tornar-se num modelo docente unidireccional. A apropriação das tecnologias por parte dos professores e alunos pode vir a gerar tensões. Existe

uma grande heterogeneidade nas formas de adopção das tecnologias. De acordo com o relatório apresentado pela UNPA (Argentina) – onde se fala de um modelo híbrido que inclui presenças e formação online – *“a rotina dos alunos parece não conseguir adaptar-se à extensão da aula”.*

Os recursos tecnológicos variam de universidade para universidade. Por um lado, esta constatação limita o ensino da comunicação digital, mas pode trazer também um uso “desviado” (re-semantização) das tecnologias. No Atelier de Multimédia do curso de “Meios Audiovisuais” (ISA – Cuba), por exemplo, a falta de hardware e software adequado obrigou os alunos a optarem por pequenas produções multimédia com recurso ao powerpoint. No caso da Diálogica, os weblogs – uma ferramenta desenhada originalmente para a criação de diário pessoais – foram “re-semantizados” e utilizados na construção de espaços colaborativos de produção cooperativa. Estes são apenas dois exemplos de usos imprevistos – não considerados pelos criadores da tecnologia – por parte dos utilizadores. O ponto de contacto entre tecnologias digitais e os estudos de comunicação levaram à definição de novas relações e interlocutores. Quase todas as facultades de comunicação que participam na Rede ICOD estabeleceram colaborações com os departamentos ou cursos na área de informática. Nalguns casos chegaram mesmo a integrar-se disciplinas dessa área dentro dos planos de curso de comunicação. Nos cursos de “Ciências da Comunicação” e “Design Multimédia” (UBI – Portugal) ou em “Comunicação Audiovisual” (Uvic – Espanha), incluíram-se disciplinas de informática, redes ou programação básica para reforçar os conhecimentos dos futuros comunicadores. Esta tendência para a informatização dos cursos de comunicação deve ser relativizada pelo crescente desenvolvimento de meios de produção digital – baseados em interfaces amigáveis ou de fácil apropriação, como os weblogs – que, até certo ponto, acabam por tornar desnecessária a participação do informático nos processos de produção digital. De todas as formas, os projectos de comunicação digital de maior complexidade continuam a exigir a colaboração de especialistas em informática. No que concerne à disponibilidade de salas específicas para o ensino do digital, também aqui se regista uma apreciável diferença entre universidades. Há instituições com laboratórios de informática onde cada aluno dispõe de um computador, e outras em que o ensino tem de sair para âmbitos extra-universitários. A experiência da Diálogica só foi possível graças à “ocupação” de cibercafés, locais onde existem

desplazarse a ámbitos extra-universitarios. La experiencia de *Diálogica* ha sido posible gracias a la “ocupación” de cibercafés –donde existe un equipamiento de alto desempeño y de periódica actualización– por parte de alumnos y profesores. A esto se debe sumar la progresiva difusión de computadoras personales en los hogares de profesores y alumnos.

Un tema que atraviesa la discusión sobre la enseñanza de la comunicación digital y la incorporación de tecnologías en los procesos educativos es la “brecha digital” entre docentes y estudiantes. A menudo los profesores son “migrantes digitales” –personas que se han alfabetizado digitalmente en su adultez– y los alumnos, en cambio, son “nativos digitales”: se trata de jóvenes nacidos y crecidos en un entorno digitalizado marcado por el consumo de videojuegos, internet, chats, intercambio de documentos p2p (*emule, napster*), blogs, etc.

2. Plataformas de trabajo

Entre las plataformas más difundidas para la enseñanza de los contenidos digitales (teóricos y prácticos) relevadas en el estudio realizado por las universidades que participan de la Red ICOD podemos mencionar:

- **Correo electrónico, foro y chats para la comunicación docente-alumno:** la comunicación mediada por computadora desde sus inicios ha sido ampliamente utilizada por las comunidades científicas. Sin embargo, su incorporación al trabajo con los alumnos es más reciente.
- **Plataformas de eLearning** (propietarias o de libre acceso): las universidades que participan en la Red ICOD han manifestado una preferencia por sistemas de código libre (*open source*) a la hora de elegir o crear sus plataformas educativas en línea. No obstante esta predilección, en la realidad persiste el uso de sistemas y aplicaciones propietarias.
- **Distribución en línea de textos** (escritos, icónicos, audiovisuales, etc.): la difusión de documentos a través de las redes digitales abre una serie de cuestiones relativas a los derechos de autor y a la libre circulación del conocimiento.
 - Del papel al soporte digital: las universidades cada vez más apuestan por la digitalización de su producción textual. De frente a una tradición basada

exclusivamente en el texto impreso (libros, journals, etc.), las instituciones de a poco van incrementando la distribución y el acceso libre en línea a los conocimientos generados por sus grupos de investigación.

- Del copyright al copyleft: la distribución en línea se complementa con la aparición de nuevas formas jurídicas que permiten una mayor flexibilidad en el uso, reproducción y citación de los textos (como el sistema *Creative Commons* o la licencia GNU/GPL).
- De la producción textual individual a la colaboración grupal: antes el texto del alumno quedaba encuadrado en la relación privada con el docente y en el espacio del aula. Ahora, ese mismo texto forma parte de una red grupal de discusión y, en algunos casos (por ejemplos los blogs realizados por alumnos), va más allá de la misma institución educativa.
- En las discusiones de la Red ICOD se reconoció la existencia en línea de gran cantidad de documentos científicos sobre el mundo de la comunicación (reagrupados en portales como www.portalcomunicacion.com, www.infoamerica.org; www.felafacs.org o www.bocc.ubi.pt) pero, al mismo tiempo, se evidenció la falta de “metawebs” que orienten a los estudiantes hacia estos grandes depósitos textuales. La existencia de espacios con estas características permitiría una mayor integración de las universidades, grupos de investigación e instituciones formativas.
- **Sitios web:** son espacios en línea –de carácter estático o dinámico– que permiten diferentes niveles de participación de los navegantes. Un ejemplo de sitio estático empleado en la enseñanza de la comunicación digital lo tenemos en la red local de la asignatura “Periodismo digital” (UH - Cuba). Los sitios dinámicos pueden estar basados en sistemas automatizados de gestión de contenidos (CMS) para la organización del trabajo académico o la publicación periodística. La revista en línea www.panopticon.ufba.br (FACOM/UFBA – Brasil) es un ejemplo de web dinámica con control de participación empleada para las prácticas de la comunicación digital.
- **Weblogs / wikis:** Dentro de los sistemas dinámicos se destacan los weblogs y wikis. Según el informe presentado por la UNPA (Argentina) para algunos docentes los “weblogs son imprescindibles para los estudiantes de comunicación”. Experiencias como la

computadores de alto desempeño e con actualizações periódicas. A tudo isto deve acrescentar-se a progressiva difusão de computadores pessoais nas casas de professores e alunos.

Um tema transversal na discussão sobre o ensino da comunicação digital e a incorporação de tecnologias nos processos educativos é a “fosso digital” entre docentes e estudantes. Muitas vezes, os professores são “migrantes digitais” – pessoas que se alfabetizaram digitalmente na fase adulta – e os alunos, pelo seu lado, são “nativos digitais”: tratam-se de jovens que nasceram e cresceram num ambiente digitalizado, marcado pelo consumo de videojogos, Internet, chats, intercâmbio de documentos p2p (*emule, napster*), weblogs, etc.

2. Plataformas de trabalho

Entre as plataformas mais difundidas no ensino de conteúdos digitais (teóricos e práticos) destacadas no estudo realizado pelas universidades que participam na Rede ICOD podemos mencionar as seguintes:

- **Correo electrónico, fórum e chats para a comunicação docente-aluno:** Desde o seu início, a comunicação mediada por computador foi amplamente utilizada pelas comunidades científicas. Apesar disso, a sua incorporação no trabalho com os alunos é mais recente.
- **Plataformas de e-Learning** (propietárias ou de livre acesso): na hora de escolher ou criar as suas plataformas educativas, as universidades que participam na Rede ICOD manifestaram uma preferência por sistemas de código aberto (*open source*). A realidade não confirma esta predileção, pois as universidades continuam a usar sistemas e aplicações proprietárias.
- **Distribuição de textos online** (escritos, icónicos, audiovisuais, etc.): a difusão de documentos através das redes digitais abre uma série de questões relativas aos direitos de autor e à livre circulação do conhecimento.
 - Do papel ao suporte digital: as universidades apostam cada vez mais na digitalização da sua produção textual. Vindos de uma tradição baseada exclusivamente no texto impreso (livros, revistas, etc), as instituições começam a incrementar a distribuição e o acesso online livre aos conhecimentos gerados pelos seus grupos de investigação.

- Do *copyright* ao *copyleft*: a distribuição online complementa-se com o aparecimento de novas formas jurídicas que permitem uma maior flexibilidade no uso, reprodução e citação dos textos (como o sistema *Creative Commons* ou a licença GNU/GPL).
- Da produção textual individual à colaboração em grupo: antes, o texto do aluno ficava enquadrado na relação privada com o docente no espaço da sala de aula. Actualmente, esse mesmo texto forma parte de uma rede de discussão interna e, nalguns casos (weblogs realizados por alunos, por exemplo) a discussão alarga-se mesmo para fora da instituição educativa.
- Nas discussões que decorreram na Rede ICOD foi reconhecida a existência de uma grande quantidade de documentos científicos online sobre o mundo da comunicação: Estes textos encontram-se agrupados em portais como www.portalcomunicacion.com; www.infoamerica.org; www.felafacs.org o www.bocc.ubi.pt. Simultaneamente identificou-se a falta de “metawebs” que conduzam os estudantes até esses grandes depósitos de textos. A existência de espaços com estas características permitiria uma maior integração das universidades, grupos de investigação e instituições formativas.
- **Sítios web:** são espaços online – de carácter estático ou dinâmico – que possibilitam diferentes níveis de participação aos utilizadores. Um exemplo de *website* estático utilizado no ensino da comunicação digital é a rede local da disciplina de “Periodismo digital” (UH – Cuba). Os *websites* dinâmicos poder funcionar com base em sistemas automatizados de gestão de conteúdos (CMS), destinados à organização do trabalho académico ou à publicação jornalística. A revista online www.panopticon.ufba.br (FACOM/UFBA – Brasil) é um exemplo de web dinâmica com o controlo de participação a ser usado nas práticas de comunicação digital.
- **Weblogs/wikis:** Dentro dos sistemas dinâmicos, destacam-se o weblogs e os wikis. De acordo com o relatório apresentado pela UNPA (Argentina), alguns docentes consideram que os “weblogs são imprescindíveis para os estudantes de comunicação”. Experiências como a *Diálogica* – com quase uma centena de weblogs universitários ligados entre si e uma participação de 900 autores registados, entre alunos e professores – são um exemplo do potencial destas tecnologias de trabalho colaborativo. Nos weblogs identificam-se diferentes tipos e usos:

de *Dialógica* –con casi un centenar de blogs universitarios interconectados, donde participan más de 900 autores registrados (alumnos y profesores)– son sólo un ejemplo del potencial de estas tecnologías de trabajo colaborativo.

En los weblogs se identifican diferentes tipos y usos:

- Individuales o colectivos.
- Temáticos o generalistas.
- De producción periodística o comunicativa.
- De circulación de tareas o indicaciones de trabajo. En estos casos funcionan como espacio personal del(los) profesor(es) para la organización del proceso didáctico.
- De autoexpresión para los estudiantes. De esta manera se convierten en plataforma para la práctica individual.
- Enfocados a la construcción colectiva de conocimiento. En estos casos los privilegios de edición y publicación se comparten entre profesores y estudiantes. Se logran redes que llegan a incluir a usuarios fuera de la experiencia didáctica-escolar.
- De seguimiento de proyectos. En este caso el weblog genera una discusión grupal que acompaña el desarrollo de un proyecto.
- Redes de weblogs (caso *Dialógica*).

Tal como expresa el informe de la UNR (Argentina), los weblogs “*construyen nuevos escenarios de diálogo*” en todo tipo de ámbito (educativo, político, cultural, comunicacional, científico, etc.) y permiten imaginar nuevas competencias para el profesional de la comunicación. Además de la producción de contenidos se suma, ahora, la generación de redes de conocimiento donde los contenidos emergen a partir de una actividad distribuida.

Facilidad de uso, economía y elevada capacidad para la creación de redes sociales son las propiedades constitutivas de los weblogs. Estas características son compartidas y hasta cierto punto potenciadas por la tecnología wiki (www.wiki.org). Finalmente, la capacidad de la sindicación mediante RSS permite aumentar la capacidad de crear, organizar y mantener actualizadas redes de conocimiento.

3. Modalidades didácticas

Se indican a continuación algunas modalidades didácticas adoptadas para la enseñanza de la comunicación digital en las experiencias presentadas en los debates de la Red ICOD. En primer lugar se indican

las modalidades que descienden directamente de la introducción de las tecnologías digitales en las universidades. Al final, se mencionan modalidades tradicionales vigentes –y en algunos casos potenciadas– en la enseñanza de la comunicación digital.

■ **Análisis crítico de producciones multimediales:** en varias universidades se dedica parte del tiempo de formación al análisis comparativo de producciones multimediales en diferentes formatos (en línea, en soporte digital tipo cdrom o DVD, etc.). Entre otras instituciones esta metodología se aplica en el “Taller de Periodismo digital” (FACOM / UFBA - Brasil), donde los estudiantes comparan productos mediáticos en Internet, en el “Taller de Multimedia” de la carrera de “Medios Audiovisuales” (ISA – Cuba) o en la asignatura “Comunicación Digital” en la UNIJUI (Brasil).

■ **Webquest:** esta metodología de trabajo didáctico difundida en los Estados Unidos se propone como alternativa para evitar el “copia y pega” de textos ya existentes en línea por parte de los alumnos. El “webquest” consiste en pedirles a los estudiantes que realicen un texto con características particulares (por ejemplo un guión de televisión o un proyecto de campaña publicitaria), difícil de conseguir en línea, y brindarles una lista de URLs donde poder recabar información pertinente. Este tipo de experiencia ha sido aplicada con éxito en la cátedra de “Procesamiento de Datos” de la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

■ **Trabajo por proyectos:** esta modalidad –que evidentemente no nace con las tecnologías digitales– está ampliamente difundida en la enseñanza de la comunicación digital. El trabajo por proyectos:

- Permite aplicar conocimientos teóricos, integrando el saber conceptual e histórico a la realización de un producto digital concreto. El proyecto puede tener una perspectiva estratégica, cubriendo desde el diagnóstico, la planificación y pre-producción hasta la evaluación final del producto.
- Permite la creación de grupos interdisciplinarios donde cada alumno se hace responsable de una parte específica del proyecto dentro de un entorno colaborativo. Por ejemplo en las asignaturas “Fundamentos de Comunicación Digital” y “Taller de Comunicación Interactiva” (Uvic – España) se organizan grupos de cuatro alumnos y cada uno de ellos cumple una función: estudio comparativo

- Individuais e colectivos.
- Temáticos e generalistas.
- De produção jornalística ou comunicativa.
- De circulação de tarefas ou indicações de trabalho. Nestes casos funciona como espaço pessoal do(s) professor(es) para a organização do processo didáctico.
- De auto-expressão para os estudantes. Desta forma convertem-se em plataforma para a prática individual.
- Focados na construção colectiva de conhecimento. Nestes casos, os privilégios de edição e publicação são compartilhados entre professores e alunos. Conseguem-se redes que chegam a incluir utilizadores exteriores à experiência didáctico-escolar.
- De seguimento de projectos. Neste caso, o weblog gera uma discussão em grupo que acompanha o desenvolvimento do projecto.
- Redes de weblogs (caso *Dialógica*)

De acordo com o relatório da UNR (Argentina), os weblogs “*constroem novos cenários de diálogo*” em todo o tipo de âmbito (educativo, político, cultural, comunicacional, científico, etc) e permitem imaginar novas competências para o profissional da comunicação. À produção de conteúdos junta-se agora a criação de redes de conhecimento onde os conteúdos emergem a partir de uma actividade distribuída. Facilidade de utilização, economia e elevada capacidade para a criação de redes sociais são as propriedades constitutivas dos weblogs. Estas características são compartilhadas e, até certo ponto, potenciadas pela tecnologia wiki (www.wiki.org). Finalmente, a capacidade da sindicación mediante RSS permite aumentar a capacidade de criar, organizar e manter actualizadas as redes de conhecimento.

3. Modalidades didácticas

De seguida, indicam-se algumas modalidades didácticas adoptadas no ensino da comunicação digital nas experiências apresentadas nos debates da Rede ICOD. Em primeiro lugar, indicam-se as modalidades que descendem directamente da introdução das tecnologias digitais nas universidades. No final, mencionam-se modalidades tradicionais vigentes – e nalguns casos potenciadas – no ensino da comunicação digital.

■ **Análise crítica de produções multimédia:** em várias universidades dedica-se parte do tempo de formação à análise comparativa de produções multimédia em diferentes formatos (online, em suporte digital tipo cdrom, dvd, etc). Noutras, esta metodologia aplica-se no “Atelier de Jornalismo Digital” (FACOM/ UFBA – Brasil) onde os estudantes comparam produtos mediáticos na Internet, no “Atelier de Multimédia” do curso de “Meios Audiovisuais” (ISA – Cuba) ou na disciplina de “Comunicação Digital” na UNIJUI (Brasil)

■ **Webquest:** esta metodologia de trabalho didáctico difundida nos Estados Unidos da América propõe-se como alternativa para evitar o “corta e cola” de textos online muito utilizado pelos alunos. O *webquest* consiste em pedir aos estudantes que realizem um texto com características particulares e difícil de conseguir online (por exemplo, um guião para televisão ou um projecto de campanha publicitária), fornecendo-lhes uma lista de URLs onde os alunos podem encontrar informação pertinente. Este tipo de experiência foi aplicado com sucesso na disciplina de “Processamento de dados” da Universidade de Buenos Aires (Argentina).

■ **Trabalho por projectos:** esta modalidade – que, evidentemente, não nasce com as tecnologias digitais – está amplamente difundida no ensino da comunicação digital. O trabalho por projectos:

- Permite aplicar conhecimentos teóricos, integrando o saber conceptual e histórico na realização de um produto digital concreto. O projecto pode ter uma perspectiva estratégica que vai da fase de diagnóstico, planificação e pré-produção, à avaliação final do produto.
- Permite a criação de grupos interdisciplinares onde cada aluno é responsável por uma parte específica do projecto desenvolvido num ambiente de colaboração. Nas disciplinas de “Fundamentos de Comunicação Digital” e “Atelier de Comunicação Interactiva” (Uvic – Espanha), por exemplo, organizam-se grupos de quatro alunos onde cada um tem uma função específica: estudo comparativo (*benchmarking*), arquitectura da informação, desenho de interface e realização de conteúdos.
- É uma metodologia flexível que se adapta a diferentes ambientes tecnológicos. Nesse sentido, as diversas fases do projecto podem ser em maior ou menor número, dependendo dos recursos disponíveis. No “Atelier de Multimédia” (ISA – Cuba), os estudantes desenvolvem um projecto sem chegar à fase de construção do protótipo, enquanto que em

(*benchmarking*), arquitectura de la información, diseño de interfaz y realización de contenidos.

- Es una metodología flexible que se adapta a diferentes entornos tecnológicos. En este sentido, en función de los recursos disponibles se puede extender o recortar las fases de realización. Por ejemplo en el “Taller de Multimedia” de la carrera de Medios Audiovisuales (ISA – Cuba) los estudiantes desarrollan un proyecto sin llegar a la construcción de un prototipo, mientras que en instituciones como la UBI (Portugal) o la Uvic (España) los alumnos llegan a producir un prototipo digital e interactivo o inclusive el producto final.
- Admite diferentes formas de implementación, desde la libertad total de elección de temas a desarrollar hasta, en el otro extremo, su propuesta por parte del profesorado. Otra posibilidad está dada por las diferentes formas de organización de los grupos. Los alumnos pueden participar en su totalidad en un mismo proyecto colectivo o dividirse en múltiples equipos de trabajo bajo el mismo tema general.
- Permite diferentes niveles de participación. Por ejemplo, en el “Taller de Periodismo digital” (FACOM/UFBA - Brasil) los alumnos deben participar en diferentes espacios: individuales (blogs), grupales (informes especiales) y colectivos (revista en línea www.panopticon.ufba.br).
- Genera espacios que permiten una mayor integración empresa-universidad. En varias de las universidades de la Red ICOD los profesionales de la comunicación participan en la evaluación de los proyectos digitales realizados por los alumnos.
- **Seminarios:** consisten en debates grupales en torno a temáticas específicas –con o sin relatoría– fruto de un trabajo preparatorio.
- **Talleres y laboratorios:** espacios grupales de producción, experimentación y reflexión.
- **Estudios dirigidos:** guías de trabajo que incluyen lecturas, búsqueda de fuentes de información, tareas para ser cumplidas, indicación de reportes o informes finales, etc.
- **Clases expositivas y conferencias:** exposición sistemática conceptual en torno a una temática.
- **Visitas y pasantías:** breves recorridos guiados y estadias de inserción semiprofesional de estudiantes por períodos determinados en centros de producción.

4. Objetivos didácticos

El análisis de las asignaturas dedicadas a la enseñanza de la comunicación digital realizado por la Red ICOD, ha permitido identificar una serie de objetivos didácticos generales y específicos. Los objetivos *conceptuales* se vinculan a los conocimientos teóricos-discursivos, los *procedimentales* corresponden a los procesos, habilidades, destrezas y competencias y los *actitudinales* inciden sobre lo motivacional, emocional y las maneras de ser comunicador.

A) Objetivos didácticos generales

Objetivos conceptuales

- Desplegar otra dimensión de la teoría a partir del ejercicio de ver, reconocer, analizar, operar con las racionalidades en tanto huellas/marcas de la teoría en situaciones de comunicación.
- Incorporar contenidos conceptuales sobre modalidades y usos de las TICs en la sociedad.
- Buscar la imbricación entre hacer-pensar, teoría-realidad, investigación-espacio de trabajo profesional, conocimiento-mundo de la vida.
- Comprender las teorías de la comunicación desde la perspectiva de los nuevos paradigmas.
- Propiciar la concepción del saber como un producto social.

Objetivos procedimentales

- Adquirir competencias para el diseño de estrategias de comunicación, el reconocimiento de marcas de racionalidad y de mediaciones.
- Pasar de un modelo contenidista a un modelo que ponga el énfasis en el proceso y en la construcción dialógica.
- Incorporar el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las prácticas profesionales.
- Ampliar el tiempo de relación de los estudiantes con los contenidos de las asignaturas, asociando los procesos de enseñanza-aprendizaje a las prácticas digitales de entretenimiento propias de los alumnos.
- Favorecer la permanencia de los alumnos en las instituciones universitarias, facilitándoles un espacio de comunicación más continuo, familiar y accesible tanto para acceder a la bibliografía, realizar prácticas como para informarse sobre las instancias administrativas de la asignatura.
- Aumentar la interactividad entre los alumnos y el profesor fuera de los períodos lectivos.

instituições como a UBI (Portugal) ou Uvic (Espanha) os alunos produzem um protótipo digital e interactivo ou, inclusivamente, um produto final.

- Admite diferentes formas de implementação, desde a liberdade total na escolha de temas até ao desenvolvimento de trabalhos propostos pelo professor. Outra variável que pode ser trabalhada é o tipo de organização do grupo de trabalho. Os alunos podem participar todos num projecto colectivo ou constituir vários grupos que farão diferentes abordagens do mesmo tema.
- Permite diferentes níveis de participação. No “Atelier de Jornalismo Digital (FACOM/UFBA – Brasil), por exemplo, os alunos devem participar em diferentes espaços: individuais (weblogs), em grupo (informativos especiais) e colectivos (revista online www.panopticon.ufba.br).
- Gera espaços que permitem uma maior integração empresa-universidade. Em várias universidades da Rede ICOD, os profissionais da comunicação participam na avaliação dos projectos digitais realizados pelos alunos.
- **Seminários:** consiste em debates colectivos em torno de temáticas específicas – com ou sem relatório – fruto de um trabalho preparatório.
- **Estudos dirigidos:** guias de trabalho que incluem leituras recomendadas, procura de fontes de informação, tarefas a cumprir, indicação de relatórios finais, etc.
- **Aulas expositivas e conferências:** exposição sistemática conceptual em torno de uma temática.
- **Visitas de estudo:** breves passeios guiados e estágios de curta-duração em centros de produção.

4. Objetivos didácticos

A análise das disciplinas dedicadas ao ensino da comunicação digital realizado pela Rede ICOD permitiu identificar um conjunto de objetivos didácticos, gerais e específicos. Os objetivos *conceptuais* estão relacionados com os conhecimentos teórico-discursivos, os *procedimentais* correspondem aos processos, habilidades, destrezas e competências, e os *actitudinais* incidem sobre os processos de motivação e emocionais, e as formas de ser comunicador.

A) Objetivos didácticos gerais

Objetivos conceptuais

- Formar outra dimensão da teoria a partir do exercício de ver, reconhecer, analisar, operar com as racionalidades em relação a marcas da teoria em situações de comunicação.
- Incorporar conteúdos conceptuais sobre as formas e usos das TICs na sociedade.
- Procurar a relação entre fazer-pensar, teoria-realidade, investigação-espacio de trabalho profissional, conhecimento-mundo da vida.
- Compreender as teorias da comunicação desde a perspectiva dos novos paradigmas.
- Favorecer a concepção do saber como um produto social

Objetivos processuais

- Adquirir competências para o desenho de estratégias de comunicação, o reconhecimento de marcas de racionalidade e de mediações.
- Passar de um modelo mais preocupado com os conteúdos, a um modelo que aposte no processo e na construção dialógica.
- Incorporar a utilização das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem e nas práticas profissionais
- Aumentar o tempo de contacto dos estudantes com os conteúdos das disciplinas, associando os processos de ensino-aprendizagem com as práticas digitais de entretenimento próprias dos alunos.
- Favorecer a permanência dos alunos nas instituições universitárias, facilitando-lhes um espaço de comunicação mais contínuo, familiar e acessível, que lhes faculte formas de conseguir bibliografia, realizar estágios ou informar-se sobre questões administrativas.
- Aumentar a interactividade entre alunos e professores fora dos períodos lectivos.

Objetivos atitudinais

- Propiciar uma educação que tenda para a auto-aprendizagem e a auto-expressividade.
- Fomentar a ideia de que o grupo é a base da aprendizagem
- Aproveitar a cultura digital dos alunos para incorporar esses saberes no ambiente pedagógico e melhorar a sua motivação.
- Desenvolver uma atitude criativa.

Objetivos actitudinales

- Propiciar una educación que tienda al autoaprendizaje y la autoexpresión.
- Potenciar al grupo como base para el aprendizaje.
- Aprovechar la cultura digital de los alumnos para incorporar esos saberes en el entorno pedagógico y mejorar su motivación.
- Desarrollar actitud creativa.

B) Objetivos didácticos específicos de la enseñanza de la comunicación digital**Objetivos conceptuales**

- Comprender el lugar que ocupa la comunicación digital dentro del ecosistema mediático y cultural.
- Comprender los conceptos y métodos de la teoría de la comunicación digital.
- Identificar las lógicas históricas de la relación tecnología-sociedad-comunicación.
- Comprender las redes digitales en tanto dispositivos para la construcción de la memoria colectiva y su vinculación con las identidades.
- Lograr la comprensión de las aplicaciones del discurso argumentativo en los nuevos medios de comunicación digital.

Objetivos procedimentales

- Ampliar la comunidad de aprendizaje incorporando en la discusión digital otros interlocutores presentes en la web.
- Desarrollar competencias para evaluar y jerarquizar la identificación de la información para entornos digitales.
- Mostrar a los alumnos las posibilidades que ofrece la web.
- Capacitar para la producción de un proyecto digital, incluyendo: análisis de requisitos, diseño conceptual, borradores y prototipos, producción, lanzamiento, mantenimiento, rediseño y evaluación.
- Desarrollar competencias para la producción textual, tanto general como específica, de géneros comunicacionales digitales: newsletters, weblogs, periódicos, sitios web, hipertextos, video y audio en línea, etc.
- Ponderar los diferentes recursos multimedia así como su calidad y funcionalidad.

Objetivos actitudinales

- Motivar y despertar el interés de los comunicadores en la dirección y producción de obras multimedia.
- Reconocer el papel que debe jugar la participación de

un equipo multidisciplinario en una producción multimedia.

- Vincular las redes distribuidas interactivas con una ética de la acción cooperativa.

5. Algunas reflexiones finales mirando hacia el futuro

El objetivo central de la parte final del documento es fundamentar la necesidad, posibilidad y oportunidad de que transitemos un desplazamiento: *pasar de la crítica de la organización lineal, compartimentada y fragmentaria durante la formación de grado de los estudios universitarios en comunicación, a la acción de diseñar un currículo / plan de estudios de abordaje transdisciplinario de lo comunicacional aprovechando las evoluciones de las ciencias de la comunicación*. Este campo del saber es muy joven pero ahora está más maduro y mejor definido. Ya se terminó la fascinación tecnicista –las “nuevas tecnologías” ya no son más “nuevas”– y es hora de pensar con serenidad el campo en una perspectiva pedagógica. Recuperando una parte de los nudos conceptuales planteados en los documentos anteriores de la Red ICOD podemos indicar algunos ejes de ese desplazamiento:

■ Implicaciones pedagógicas de la comunicación como fenómeno complejo

En una perspectiva pedagógica, el pensamiento complejo está centrado en *aprender a aprender* (E. Morin). Los analistas de los *new media* plantean que Internet ha generado importantes cambios en la manera en que circula el conocimiento. Se habría producido una suerte de «descentramiento» y «deslocalización» en la medida en que los saberes empiezan a escaparse de los lugares hasta hoy más legitimados socialmente para el aprendizaje. Actualmente existe una multiplicidad de saberes sin lugar propio o en espacios tradicionalmente no aceptados para la producción de conocimiento. Lo que diferencia a la universidad de otras instituciones es la búsqueda permanente de mejores formas de hacer explícitos los condicionamientos extra científicos, por deconstruirlos y por controlar su influencia.

En las cátedras universitarias quizás el mayor desafío es asumir que ya no alcanza con manejar éste o aquel cuerpo de teoría, sino que tenemos que aprender a *incorporar formas de negociar la información que le va llegando a cada quien para continuar aprendiendo el resto de su vida*. Esto implica muchas cosas, pero quizás como gran tarea, implica aprender a *incorporar la teoría*

B) Objetivos didácticos específicos do ensino da comunicação digital**Objetivos conceptuais**

- Comprender o lugar que ocupa a comunicação digital dentro do ecossistema mediático e cultural.
- Comprender os conceitos e métodos da teoria da comunicação digital.
- Identificar as lógicas históricas da relação tecnologia-sociedade-comunicação.
- Comprender as redes digitais enquanto dispositivos para a construção da memória colectiva e sua relação com as identidades
- Conseguir a compreensão das aplicações do discurso argumentativo nos novos meios de comunicação digital.

Objetivos processuais

- Aumentar a comunidade de aprendizagem, incorporando na discussão digital outros interlocutores presentes na web
- Desenvolver competências para avaliar e hierarquizar a identificação da informação para ambientes digitais.
- Demonstrar aos alunos as potencialidades que oferece a web.
- Capacitar para a produção de um projecto digital, incluindo: análise de requisitos, desenho conceptual, esboços e protótipos, produção, lançamento, manutenção, redesenho e avaliação.
- Desenvolver competências para a produção textual, tanto geral como específica, de géneros comunicacionais digitais: newsletters, weblogs, jornais, websites, hipertextos, vídeo e áudio online, etc.
- Considerar os diferentes recursos multimédia, sua qualidade e funcionalidade.

Objetivos atitudinais

- Motivar e despertar o interesse dos comunicadores para a direcção e produção de obras multimédia.
- Reconhecer o papel que deve ter a participação de uma equipa multidisciplinar numa produção multimédia.
- Vincular as redes interactivas com uma ética de acção cooperativa.

5. Algumas reflexões finais olhando para o futuro

O objetivo central da parte final do documento é fundamentar a necessidade, possibilidade e oportunidade de uma mudança: *passar da crítica da*

organização linear, compartimentada e fragmentária durante a formação de 1º ciclo dos estudos superiores em comunicação, à acção de desenhar um currículo/plano de estudos com uma abordagem transdisciplinar do comunicacional, aproveitando as evoluções das ciências da comunicação. Este campo do saber é ainda muito jovem, mas apresenta já marcas de alguma maturidade e uma maior definição. Terminou o fascínio tecnicista – as “novas tecnologias” já não são “novas” – e chegou a hora de pensar com serenidade este campo a partir de uma perspectiva pedagógica. Recuperando uma parte dos nós conceptuais abordados nos documentos anteriores da Rede ICOD, podemos indicar alguns eixos desse movimento.

■ Implicações pedagógicas da comunicação como fenómeno complexo

Numa perspectiva pedagógica, o pensamento complexo está centrado em *aprender a aprender* (E. Morin). Os analistas dos *new media* consideram que a Internet gerou importantes alterações na forma como circula o conhecimento. Teria acontecido uma espécie de “descentralização” e “deslocalização”, de tal forma que os saberes começam a sair dos lugares até agora socialmente legitimados para a aprendizagem. Actualmente existe uma multiplicidade de saberes sem lugar próprio ou em espaços tradicionalmente não aceites para a produção de conhecimento. O que diferencia a universidade de outras instituições é a procura permanente de melhores formas de tornar mais explícitas as condicionantes extra-científicas, por desconstruí-las e por controlar a sua influência. O maior desafio que se coloca às cátedras universitárias é assumir que manejar este ou aquele corpo teórico já não é suficiente: é preciso aprender a *incorporar formas de negociar a informação que chega a cada um para continuar a aprender o resto da vida*. Isto implica muitas coisas, mas talvez como maior tarefa, implica aprender a *incorporar a teoria de forma não reprodutiva e a prática de forma não instrumental*. Também o ensino da teoria deveria estar mais orientado para o saber-fazer, o que não é possível com planos de estudo puramente discursivos que são dominantes em muitas universidades.

■ Implicações pedagógicas do enfoque transdisciplinar na comunicação:

A transdisciplinaridade não deve ser traduzida em termos de diversidade de matérias – o que asseguraria o enfoque transdisciplinar – mas como uma perspectiva transversal ao disciplinar. A tarefa consiste, pois, em

de manera no reproductiva y la práctica de manera no instrumental. También la enseñanza de la teoría más bien debería estar orientada a generar modalidades de saber-hacer irreductibles a los estudios puramente discursivos, y que hoy son hegemónicos en muchas universidades.

■ Implicaciones pedagógicas del enfoque transdisciplinario en la comunicación

La transdisciplinariedad no debe ser traducida en términos de diversidad de materias –lo cual aseguraría el enfoque interdisciplinario– sino como una mirada que atraviesa lo disciplinar. La tarea consiste, entonces, en desarrollar un *pensamiento transdisciplinario*. Una perspectiva interesante sería estudiar un mismo objeto desde varias disciplinas para mostrar lo que ellas tienen para decir sobre el objeto, en el marco de demostrar la fertilidad de una “transdisciplinariedad metodológica” y a la vez para contrastar esto con la especificidad comunicacional, entendida como una mirada científica transversal.

■ Implicación pedagógica de la comunicación como fenómeno fluido

Lo digital produce espacios interactivos cuyos modos de apropiación escapan o pueden escapar a las estrategias para las cuales el espacio digital fue abierto y cuyos resultados pueden ser diferentes –hasta opuestos– a los resultados previstos. La implicación de pensar la comunicación como situación de interacción siempre cambiante incluye aprender a pensar lo digital a partir de las herramientas del análisis estratégico: imbricación teoría/realidad, sistema de acción concreto, zonas de autonomía, fuentes de poderes, etc.

Respecto a las posibles modalidades de enseñanza-aprendizaje e investigación universitaria de la comunicación (no sólo digital), se enumeran a continuación una serie de propuestas:

■ Currículo por problemas de investigación y no por temas o disciplinas

Diseñar nuevos planes de estudios para comprender la multiplicidad, la heterogeneidad de lo comunicacional, y desterrar el aprendizaje reiterativo de lógicas invariables. También en la investigación en comunicación resulta imperativa una reestructuración.

Necesitamos un paradigma nuevo, que nos permita abandonar los programas de investigación regidos exclusivamente por la lógica disciplinar y adoptar programas centrados en los problemas reales y sus fuerzas motrices.

■ Reversión del docente universitario

La comunicación digital requiere y a la vez facilita una reversión del docente universitario respecto de las modalidades de enseñanza-aprendizaje. Las experiencias de weblogs para el desarrollo de cátedras universitarias han dado buenos resultados en este sentido porque el entorno digital participativo exige al docente hacer explícita la estrategia pedagógica que se utiliza en cada asignatura.

■ Inclusión de lo emocional

Es necesario incluir a las emociones en nuestro planteo porque ellas disponen nuestro cuerpo en el espacio relacional y en el tiempo. Las emociones no dependen nunca sólo de cómo está *hecho* el mundo, por la simple razón de que, a la vez, ellas *hacen* este mismo mundo. El conocimiento humano, en tanto que autoorganización de la propia experiencia, no es sólo cognitivo sino también emocional.

■ Evaluar procesos y no sólo resultados

Variar las tradiciones de evaluación, asumiendo la enseñanza-aprendizaje como un proceso continuo, fluido, que no llega nunca a un “resultado definitivo” porque está todo el tiempo cambiando. Los “resultados” son desde una perspectiva histórica, en todo caso, una simple valoración de un momento de este proceso siempre cambiante.

■ Habitar los bordes

Como un modo de transformar también las metodologías de enseñanza-aprendizaje en los estudios universitarios, se señala la importancia de que la práctica docente y de investigación permanezca siempre en proceso, buscando las fronteras, dando lugar a lo nuevo, a lo híbrido, en tanto reapropiación crítica y valorativa. Un camino que ha dado buenos resultados en varias universidades es por ejemplo, el diseño de estrategias de comunicación para materias teórico/prácticas, trabajar por problemas más que por temas para el desarrollo de materias teóricas, o trabajar por proyectos en materias prácticas.

desenvolver um pensamento transdisciplinar. Uma perspectiva interessante seria estudar um mesmo objecto a partir de várias disciplinas para mostrar o que elas têm para dizer sobre o objecto, com a finalidade de demonstrar as vantagens de uma “transdisciplinaridade metodológica” e, simultaneamente, para contrastar os resultados com a especificidade comunicacional, entendida como um olhar científico transversal.

■ Implicação pedagógica da comunicação como fenómeno fluido:

O digital produz espaços interactivos cujos modos de apropriação escapan, ou podem escapar, às estratégias para as quais o espaço digital foi aberto e cujos resultados podem ser diferentes – até mesmo opostos – aos resultados previstos.

A implicação de pensar a comunicação como situação de interacção em permanente mutação inclui aprender a pensar o digital a partir das ferramentas de análise estratégica: sobreposição teoria/realidade, sistema concreto de acção, zonas de autonomia, fontes de poderes, etc.

No que concerne às possíveis modalidades de ensino-aprendizagem e investigação universitária da comunicação (não apenas digital), enumeram-se de seguida um conjunto de propostas:

■ Plano de estudos organizados por problemas de investigação e não por temas e disciplina

Desenhar novos planos de estudos para compreender a multiplicidade, a heterogeneidade do comunicacional em detrimento do ensino repetitivo de lógicas invariáveis. Também no campo da investigação em comunicação é imperativo proceder a uma reestruturação. É necessário um paradigma novo, que permita abandonar os programas de investigação regidos exclusivamente pela lógica disciplinar e adoptar programas centrados em problemas reais e suas forças motrices.

■ Reversão do docente universitário

A comunicação digital requer e, simultaneamente, facilita uma reversion do docente do ensino superior no que diz respeito aos modelos de ensino-aprendizagem. As experiências de weblogs no desenvolvimento de disciplinas universitárias deram bons resultados porque o ambiente digital participativo exige que o docente explicita uma estratégia pedagógica para cada disciplina.

■ Inclusão do emocional

É necessário incluir as emoções porque elas dispõem o nosso corpo no espaço relacional e no tempo. As emoções não dependem apenas do *como está feito o mundo*, pela simples razão de que, simultaneamente, elas *fazem esse mesmo mundo*. O conhecimento humano, como auto-organização da própria experiência, não é apenas cognitivo, mas também emocional.

■ Avaliar processos e não apenas resultados

Variar as tradições de avaliação, assumindo o ensino-aprendizagem como um processo contínuo, fluido, que não chega nunca a um “resultado definitivo” porque está em permanente mutação. Desde uma perspectiva histórica, os “resultados” são uma simples valorização de um momento deste processo em transformação.

■ Viver os limites

Como uma forma de transformar também as metodologias de ensino-aprendizagem nos estudos superiores, assinala-se a importância de que a prática docente e de investigação permaneça sempre processo de mudança, procurando as fronteiras, dando lugar ao novo, ao híbrido enquanto reapropriação crítica e valorativa. Um caminho que deu bons resultados em várias universidades é, por exemplo, o desenho de estratégias de comunicação para matérias teórico/práticas, trabalhar por problemas mais do que por temas para o desenvolvimento de matérias teóricas, ou trabalhar por projectos em matérias práticas.

