

Competencias y formación del periodista en Brasil: pensar a partir de nuevas metodologías de enseñanza

Competences and the brazilian journalist education: thinking upon new learning methodologies

Competências e a formação do jornalista no Brasil: pensar a partir de novas metodologias de ensino

Ana Carolina KALUME MARANHÃO
Daniela FAVARO GARROSSINI

Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación
N.º 129, agosto - noviembre 2015 (Sección Informe, pp. 345-361)
ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X
Ecuador: CIESPAL
Recibido: 20-07-2015 / Aprobado: 15-10-2015

Resumen

La capacidad de articular disciplinas de grado por medio de metodologías de aprendizaje basadas en proyectos como el Project Based Learning (PBL) y el nucleamiento de proyectos de investigación constituyen la base de conocimiento necesaria para la mejora de la relación entre enseñanza y aprendizaje que atienda las competencias requeridas por los egresados en un escenario de implantación de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la carrera de periodismo, instituidas en universidades de todo Brasil. Así, en el contexto de este trabajo, el concepto de competencias se estudia como parte de un proceso nuevo, que encuentra su cumbre en el siglo XXI, gracias a innovaciones tecnológicas, desarrollo del área informática y un profundo cambio en las prácticas profesionales del periodista brasileño.

Palabras claves: Project Based Learning; experiencia en la enseñanza; directrices curriculares; competencia; habilidades; conocimientos.

Abstract

The ability to articulate graduation disciplines through new learning methodologies based on projects, as Project Based Learning (PBL) and the accomplishment of the researches projects comprises the necessary knowledge bases for the improvement of the learning and teaching relation that is required by the graduating student in an implantation scenery of the new National Curriculum Directives for the Journalism courses in the Brazilian universities. Therefore, in the context of this work, the competences concept is studied as part of a new process, that meets its highest point in the 21st Century, due to the technological innovation, Information Technology development and the deep chance in the Brazilian journalist professional practices.

Keywords: Project Based Learning; curriculum directives; teaching background; skills; ability; knowledge.

Resumo

A capacidade de articular disciplinas da graduação por meio de metodologias de aprendizagem baseadas em projetos, como o Project Based Learning (PBL), e a nucleação de projetos de pesquisa constituem a base de conhecimentos necessária para o aprimoramento da relação de ensino e aprendizagem que atenda as competências requeridas pelo egresso em um cenário de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Jornalismo, instituídas em universidades de todo Brasil. Desta forma, no contexto deste trabalho, o conceito de competências é estudado como parte de um processo novo, que encontra seu cume no século XXI, graças à inovações tecnológicas, desenvolvimentos da área de informática e profunda mudança nas práticas profissionais do jornalista brasileiro.

Palavras-chave: Project Based Learning; diretrizes curriculares; experiências no ensino; competência; habilidades; conhecimentos.

1. Introducción

La trayectoria de la enseñanza en Comunicación en Brasil se inicia con el surgimiento de la Asociación Brasileña de Prensa, la cual previamente definió entre sus metas la creación de una escuela para la formación de periodistas. Ese objetivo se conquistó legalmente al promulgarse el Decreto-Ley N° 5.480, del 13 de mayo de 1943, que instituyó un curso de Periodismo. El curso de Comunicación Social y las respectivas habilitaciones de Periodismo, Relaciones Públicas, Publicidad y Propaganda, Edición y Polivalente se aprobaron, inicialmente, a través de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 11 de 1969, devenida del Dictamen Técnico N° 631/1969 del Consejo Federal de Educación.

El mencionado Dictamen fue un producto de la realización de cuatro seminarios en las ciudades de Medellín, México, Buenos Aires y Río de Janeiro. Estos –apoyados por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL)– marcharon en paralelo a los resultados de los encuentros que concentraron el pensamiento de la región, las recomendaciones y textos agregados sobre los estudios que entrañaban la doctrina general sobre la enseñanza, los medios de información y las cuestiones profesionales. Así, funcionaron tres comisiones de trabajo. La primera trató las Escuelas de Periodismo, la segunda, los medios de información, y la tercera, trató el estatuto profesional y los temas generales (CIESPAL, 1965).

En Brasil, los contenidos mínimos curriculares se establecieron a través de las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs). Éstas fueron creadas con el objetivo de servir como referencia para las instituciones en la organización de sus programas de formación, permitiendo flexibilidad y priorizando áreas del conocimiento en la construcción de los currículos integrales.

Por otra parte, las DCNs también llevaban consigo la prerrogativa de promover la creación de diferentes formaciones y habilitaciones para cada área del conocimiento, haciendo posible definir múltiples perfiles profesionales, garantizando una mayor diversidad de carreras, promoviendo la integración entre la enseñanza de grado y la de posgrado, privilegiando, en el perfil de sus formados, competencias intelectuales que reflejen la heterogeneidad de las demandas sociales (Brasil, 2003).

A partir de las DCNs, los contenidos de los dos cursos pudieron ser generados sin la imposición curricular prevista por las normas legales, lo que provocó una madurez por parte de las instituciones, ya que las mismas no permanecieron bajo la tutela del Estado. El cual, debía responsabilizarse por la selección de los contenidos que en un futuro preparen al profesional.

En el caso de los cursos de graduación en Periodismo, el Ministerio de Educación, por medio del Consejo Nacional de Educación, en la Resolución N° 1, del 27 de setiembre del 2013, instituye las Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de Periodismo del país. Así, recurrir a un análisis sobre la aplicación de las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de graduación en

Periodismo representa una estrategia trazada para un estudio que busca comprender cuáles son las competencias requeridas para el egreso como Periodista y los reflejos en su práctica profesional. De esta forma, el presente artículo busca dar cuenta de la relación establecida entre la enseñanza y el aprendizaje, y estudiar las competencias ejercidas por los egresados del curso de Periodismo en Brasil, concebido en un análisis sobre las premisas que rigen la utilización de nuevas metodologías de aprendizaje, como el Project Based Learning (PBL).

2. Proceso histórico y formación de las DCNs para los cursos de graduación en Periodismo en Brasil

Las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) son documentos que agrupan los elementos de la formación de los cursos de graduación en las Universidades Brasileñas. Es a partir de la forma de decretos nacionales que tales normativas se aplican con vistas a la formación académica del alumno, e integran, dentro de su alcance, un rol de competencias y habilidades necesarias para la formación del egresado. En suma, el proceso de formación de habilidades y competencias para los futuros profesionales exige que la formulación de directrices curriculares sea construida con foco en la formación deseada y en los perfiles profesionales resultantes de un determinado proceso de enseñanza- aprendizaje.

Las DCNs tienen origen en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), de 1996, la cual señala que es incumbencia de la Unión “establecer, en colaboración con los Estados, Distrito Federal y los Municipios, competencias y directrices para la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media, que norteará los currículos y sus contenidos mínimos, de modo a asegurar la formación básica común”.

Estas normas obligatorias para la Educación Básica orientan la planificación curricular de las escuelas y de los sistemas de enseñanza. Las DCNs son discutidas, concebidas y fijadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE). Existen directrices generales para la Educación Básica. Cada etapa y modalidad (Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media), a su vez presenta directrices curriculares propias. La más reciente es la de la Enseñanza Media. Una equidad en el aprendizaje es la meta del documento que busca uniformidad en los contenidos básicos orientados a todos los alumnos, sin dejar de considerar los diversos contextos en los cuales ellos se incluyen.

Con la Ley Nº 9.131, de 1995, por conversión de la Medida Provisoria Nº 1.126, de 1995, que extinguió el Consejo Federal de Educación y creó el Consejo Nacional de Educación, lo mismo pasó, a través de la Cámara de Educación Superior, al deliberar sobre las directrices curriculares propuestas por el Ministerio de Educación para los cursos de graduación. Este fue el fin de los “contenidos mínimos”. En detrimento de estos currículos, fueron instituidas las Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de graduación.

En 1996, año de la instalación del Consejo Nacional de Educación (CNE) la Cámara de Educación Superior (CES) inició la propuesta de elaboración y deliberación sobre las DCNs. Ya en 1997, el Dictamen Técnico N° 776, llamado de "Directrices curriculares para los cursos de graduación" (Brasil, 1997), definió orientaciones preliminares para que la CES ejerciese sus atribuciones. El Dictamen Técnico N° 776/1997 tuvo como propuesta la construcción de nuevas directrices curriculares que contemplasen elementos fundamentales en cada área del conocimiento, campo del saber o profesión, buscando promover en el estudiante una capacidad de desarrollo intelectual como profesional autónomo y permanente.

Este Dictamen expresa:

La orientación establecida por la Ley de Directrices y Bases en la Educación Nacional, en lo que refiere a la enseñanza en general y a la enseñanza superior en especial, apunta en el sentido de asegurar más flexibilidad en la organización de cursos y carreras, atendiendo la creciente heterogeneidad tanto de la formación previa como de las expectativas y de los intereses de los alumnos. Resalta, además la nueva LDB, la necesidad de una profunda revisión de toda la tradición que burocratiza los cursos y se revela incongruente con las tendencias contemporáneas de considerar la buena formación a nivel de graduación como una etapa inicial de la formación continuada (Brasil, 1997).

En lo que refiere al mantenimiento de la autonomía, con relación a las DCNs, éstas deben considerar la propuesta pedagógica, incentivando las instituciones a montar su currículo, recortando, dentro de las áreas de conocimiento, los contenidos que le convienen para la formación de aquellas competencias que están explicitadas en las directrices curriculares. "De esa forma, la escuela debe trabajar ese contenido en los contextos que le parezca necesarios, considerando, el tipo de personas que atiende, la región en que está incluida y otros aspectos locales relevantes" (Menezes & Santos, 2002).

De forma diferente a los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), las DCNs son leyes que presentan las metas y objetivos perseguidos en cada curso. Los PCNs, en cambio, son solo referencias curriculares y no leyes. La Ley N° 9.131, de 1995, que creó el Consejo Nacional de Educación, se refiere a las directrices curriculares para los cursos de graduación, en la medida en que trata sobre las competencias de éste órgano y sugiere como atribuciones de la Cámara de Educación Superior "deliberar sobre las directrices curriculares propuestas por el Ministerio de la Educación y del Deporte, para los cursos de graduación" (Brasil, 1997).

De esta manera –y a partir de las orientaciones generales contenidas en los Dictámenes CES/CNE 776/97 e 583/2001– se establecieron las Directrices Curriculares Nacionales y las Directrices Curriculares Generales de los Cursos de Graduación, considerando cada uno de ellos según su respectiva área de

conocimiento, observándose criterios de perfil de estudiante, competencias y habilidades, habilitaciones, duración de los cursos, actividades prácticas y complementarias, contenidos y tópicos de estudios y evaluación de la institución para autorización y reconocimiento de los cursos y sus renovaciones.

En el caso del curso de Periodismo, las iniciativas recomendadas para la mejoría de los cursos de graduación, en el contexto de las reglas para el ejercicio profesional determinadas por el Ministerio de Educación, en vigor desde septiembre del 2013, enfatizan algunos puntos principias, tales como su organización, la formación del individuo y la práctica supervisada.

El documento *Directrices Curriculares Nacionales para el curso de Periodismo* (Brasil, 2009) fue redactado por una comisión de especialistas, a partir de las medidas que el Ministerio de la Educación desarrolló para él. La Comisión, instituida por la Resolución MEC N° 203/2009, del 12 de febrero del 2009, fue compuesta por los profesores José Marques de Melo (presidente), Alfredo Vizeu, Carlos Chaparro, Eduardo Meditsch, Luiz Gonzaga Motta, Lucia Araújo, Sergio Mattos y Sonia Virginia Moreira. Y tuvo como misión “repensar la enseñanza del Periodismo en el contexto de una sociedad en proceso de transformación. Se trata de un fenómeno derivado del fortalecimiento de la democracia, en la cual, el periodismo así como otras áreas del conocimiento, desempeñan un papel decisivo, informando a los ciudadanos y formando las corrientes de opinión pública» (Brasil, 2009, p.1). El objetivo de la formulación del documento deja claro que:

Se trata de un desafío para los cursos de graduación plena, cuya autonomía curricular constituye imperativo para el reciclaje de sus proyectos pedagógicos, restaurando la identidad del periodismo sin abdicar de su inserción histórica en el área de la comunicación y de su naturaleza académica como ciencia social aplicada (Brasil, 2009, p.3).

La Comisión realizó tres audiencias públicas. En la ciudad de Rio de Janeiro se consultó a los representantes de la comunidad académica: profesores, estudiantes, investigadores y dirigentes de escuelas, cursos y departamentos de enseñanza e investigación en periodismo. En la ciudad de Recife la audiencia conto con la participación de la comunidad profesional, representada por las organizaciones sindicales y corporativas. Finalmente, en San Pablo, se manifestaron los líderes y representantes de la sociedad civil organizada.

La propuesta de Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Graduación en Periodismo fue dirigida al Consejo Nacional de Educación (CNE), el día 15 de abril del 2010 y en el día 8 de octubre del 2010. La Comisión del CNE/CES realizó una audiencia pública en Brasilia con una organización curricular que involucraba seis ejes de formación: fundamentación humanística, fundamentación específica, fundamentación contextual, formación profesional, aplicación procesual y práctica de laboratorio.

La normativa presenta como eje de desarrollo curricular las necesidades de información y de expresión dialógica de los individuos y de la sociedad, sumando la necesidad de utilización de metodologías que privilegien la participación activa del alumno en la construcción del conocimiento y la integración entre los contenidos, además, de estimular la interacción entre la enseñanza, la investigación y la extensión, propiciando sus articulaciones con diferentes segmentos de la sociedad (Brasil, 2013).

La promoción de la integración entre teoría y práctica, la interdisciplinariedad entre los ejes de desarrollo curricular, así como la inserción precoz del alumno en actividades didácticas relevantes para su futura vida profesional y la utilización de diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje, han permitido que el alumno conozca y viva situaciones variadas en equipos multi-profesionales. Estas son algunas de las premisas del documento que estimula la formación del alumno en un escenario en el que tenga que enfrentar problemas reales, asumiendo responsabilidades crecientes, compatibles con su grado de autonomía.

Factores que llevan a un punto crucial de análisis en que la relación entre enseñanza y aprendizaje debe enfocarse en prácticas y metodologías asociadas a una vertiginosa evolución tecnológica. Sobre tal aspecto, cabe reflexionar sobre la formación del egresado para que haya necesariamente un cambio en la producción social emprendida por el periodista.

De esta forma, uno de los puntos a estudiarse será la necesidad de una revisión de la importancia de verificar cuáles son los instrumentos necesarios para articular entre bases prácticas y teóricas en el curso de Periodismo. Existe un factor clave en tal reflexión: el hecho de que las transformaciones ocasionadas por la cultura informática exigen del docente/investigador una disponibilidad para una revisión y/o actualización teórica y metodológica sin precedentes en la historia. Se trata de pensar no solo una discusión en torno a un cambio curricular, sino una reflexión sobre la práctica de enseñanza de periodismo en un mundo en que la relación espacio/tiempo ganó nuevos contornos visibles por medio de una revolución acelerada de las tecnologías de difusión, por medio de las cuales la noticia se transformó en la más eficaz herramienta de acción institucional en los escenarios y conflictos de la actualidad. Así, en un primer plano, se busca comprender la formación de competencias como uno de los factores orientadores de este nuevo perfil profesional.

3. Pero, ¿qué son las competencias?

La capacidad de integrar, movilizar, transferir conocimientos, habilidades, juicios y actitudes que agregan valor económico a determinada organización y valor social al individuo. La competencia es un término que representa la “capacidad de actuar eficazmente en un determinado tipo de situación apoyada en conocimientos, pero sin limitarse a ellos” (Perrenoud, 1999, p. 7). Según Perrenoud

(1999), para enfrentar una situación de la mejor manera posible, se debe poner en acción y en sinergia varios recursos cognitivos complementares, entre los cuales, están los conocimientos.

Un ejemplo que ilustra bien este concepto es el del fútbol. Donde la competencia del centro-delantero que inmoviliza un contra-ataque está en desmarcarse y también en pedir que le pasen el balón, en tener cuidado con quedar en “posición adelantada”, en anticipar los movimientos de la defensa, en imaginar una estrategia para pasar a través de la defensa, en localizar al árbitro. “Otros tantos esquemas pueden ser trabajados separadamente en el entrenamiento, pero un ataque eficaz dependerá de su orquestación” (Perrenoud, 1999, p. 24).

El autor, para contextualizar el significado de la terminología, nos presenta dos ejemplos de esta situación. El primero es el del abogado que, a pesar de conocer el Derecho, tiene competencias que sobrepasan esa erudición, pues no le basta conocer todos los textos. Su competencia consiste en poner en relación su conocimiento de Derecho, la jurisprudencia de los procesos y de una representación del problema a resolver. Todo esto, mientras hace uso de un raciocinio y de una intuición propiamente jurídicas. Un segundo ejemplo es el del médico, un profesional cuyas competencias clínicas van mucho más allá de una memorización precisa y de un recuerdo sobre anatomía, síntomas típicos y determinados tipos de patologías. En los casos en que la situación demanda salir de la rutina, se le exige realizar comparaciones, interpretaciones, inferencias y complejas operaciones mentales, cuya orquestación solo puede construirse en función de su saber y de su pericia.

Una competencia nunca es la implementación racional pura y simple de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar en competencias no puede llevar a dar la espalda a la asimilación de conocimientos, pues la apropiación de numerosos conocimientos no permite, ipso facto, su movilización en situaciones de acción (Perrenoud, 1999, p. 8).

El uso de conocimientos junto a las competencias permite la realización de tareas cotidianas, en las cuales el cerebro es capaz de mejorarse por medio de la práctica. El principal punto de las competencias está relacionado con saber cómo la mente visualiza ciertos tipos de situaciones. El proceso no se produce por la simple aplicación de conocimientos y reglas preexistentes, sino por la manera en que se percibe cuándo su uso será pertinente. Así, Chiavenato (2010) conceptualiza el término competencia como:

Un repertorio de comportamientos capaces de integrar, movilizar, transferir conocimientos, habilidades, juicios y actitudes que agregan valor económico a la organización y valor social a las personas. En cada individuo la competencia es construida a partir de sus características innatas y adquiridas (Chiavenato, 2010, p. 142).

Las competencias de un individuo son los recursos prácticos que este tiene y que se intensifican en la medida que se encuentra adelante de situaciones nuevas y más desafiantes. Esas competencias no son específicas y se desarrollan a partir de un grupo formado por tres puntos de la vida personal de un ser: su persona, su formación educacional y su experiencia profesional. Por consiguiente, esas competencias estarían directamente conectadas a cómo un individuo hace uso de su inteligencia, habilidades y recursos para actuar en un ambiente corporativo, de modo que esto pueda ser reconocido por otras personas y tenga aplicabilidad.

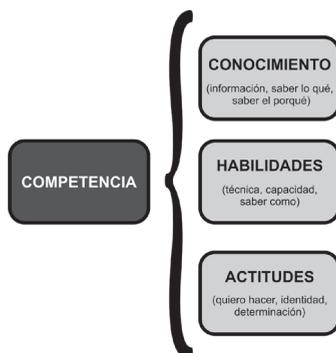
De esta forma, Fleury e Fleury (2001) construyen un concepto de competencia del individuo en relación a una organización:

... un saber actuar responsable y reconocido, que implica movilizar, integrar, transferir conocimientos, recursos y habilidades, que agreguen valor económico a la organización y valor social al individuo (Fleury & Fleury, 2001).

Después de la descripción del proceso de asimilación realizado por la mente a través de las emociones, Fleury e Fleury (2001) llevan a la discusión la diferencia existente entre el proceso de aprendizaje cognitivo (que involucra la explicación de fenómenos complejos, datos objetivos y subjetivos) y el behaviorista (que involucra la observación y el análisis de comportamiento). Aparte de eso, se comenta sobre la aplicación de la teoría de “Gestalt” para la comprensión de las conexiones y relaciones existentes entre componentes de una situación, pudiendo resultar en un aprendizaje.

La representación gráfica del concepto de competencias en Chiavenato (2010) puede ser visualizada en múltiples aspectos y afectada por el ambiente externo en el cual este individuo se incluye. Tal como se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Formación de las competencias.



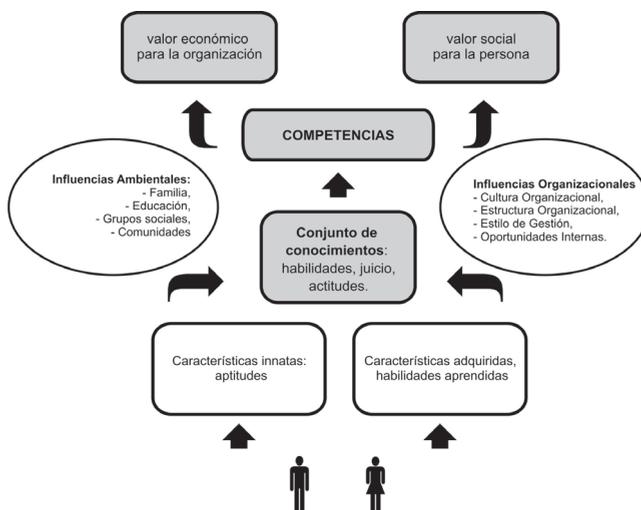
Fuente: (adaptado por las autoras a partir de Chiavenato, 2010, p.142).

En suma, las competencias de un individuo se desarrollan a partir de los procesos de aprendizaje mencionados. Ese aprendizaje puede darse a través de dos niveles: uno más bajo, comprendido más fácilmente por tratarse de un aprendizaje que sucede gracias a rutinas y repeticiones; y un nivel más alto más complejo, que involucra un cambio de patrones y apropiación de nuevas referencias, más apropiadas al contexto actual.

Según Chiavenato (2010), el desarrollo de competencias se apoya en tres factores, los CHAs (capacidades o conocimientos, habilidades y actitudes). De este modo, las competencias son el resultado de los CHAs. Cada uno de los elementos del CHA es interdependiente. No es posible la existencia del CHA o el desarrollo de habilidades sin la presencia de los tres. Es necesario que exista una capacidad (conocimientos), para que se pueda hacer algo; habilidad, para saber cómo llevarlo a la práctica; y actitud, para tener voluntad y motivación para efectuar la acción.

El autor complementa la definición de los CHAs a través de la noción de talento humano, en la cual, se incluye el concepto de juicio. Además de cada uno de los elementos de CHA, el autor define juicio como el “saber analizar la situación y el contexto. Significa, saber obtener datos e información, tener espíritu crítico, juzgar los hechos, ponderar con equilibrio y definir prioridades” (Chiavenato, 2010, p. 52). Un contexto en que el individuo conecta los conocimientos, las habilidades y la actitud al concepto de decisión en el ámbito del juicio, en conjunto con las influencias organizacionales y ambientales, junto a las características innatas y adquiridas, permite el desarrollo de competencias de ese individuo (Figura 2).

Figura 2. Definición de CHA. Fuente: (de las autoras).



Chiavenato (2010), para explicar el significado de competencia, divide el tópicó en cuatro ramos: *core competences* o competencias esenciales de organización (competencias necesarias a la empresa para que ella se mantenga en destaque en relación a los competidores); competencias funcionales (edificadas por cada ramo de una empresa con el objetivo de impulsar las *core competences*); competencias gerenciales (desarrolladas por gerentes y ejecutivos para que actúen como gestores de personal); y competencias individuales (construidas por cada funcionario para que pueda actuar en la empresa o sus respectivos ramos). Nos apoyamos en el concepto de competencias individuales al analizar de qué forma el egreso del curso de Periodismo actúa en su ambiente laboral.

Boog (1999) también observa el desarrollo organizacional y de las competencias individuales y grupales como un resultado de las aplicaciones de los CHAs. Las competencias colectivas (por ejemplo, la gestión del trabajo, la metodología centrada para cambios, entre otras) están apoyadas en la utilización de los conocimientos, habilidades y actitudes. En el contexto de este trabajo, el concepto de competencias individuales se aplica basado en el pensamiento de Boog (1999), según el cual las competencias individuales son parte de un proceso nuevo, que encuentra su cumbre en el siglo XXI gracias a las innovaciones tecnológicas, desarrollo del área de informática, entre otros procesos relativamente nuevos.

Es posible la realización de tareas –que antes dependían de un equipo– y la obtención de resultados con mucho mayor agilidad que en tiempos anteriores.

Con base en lo que fue presentado, es posible afirmar que las competencias son el resultado de un proceso cognitivo individual, que se produce a través la reunión de aptitudes (características innatas) y de habilidades aprendidas (características adquiridas). Por características innatas, se incluyen cuestiones como, por ejemplo, el talento para desempeñar una actividad que puede ser desarrollada en múltiples ambientes.

4. El concepto de competencia aplicado a las DCNs: una visión sobre la formación de los egresados

Cuando se trata de la competencia como un recurso para actuar frente a una situación compleja, autores como Perrenoud (2001) se refirieron a ese contexto como una micro-situación. El autor propone que toda acción moviliza conocimientos; en algunos casos, elementares y extendidos; otras veces, complejos y asociados en red. Para actividades cotidianas, como por ejemplo analizar un texto y reconstituir las intenciones del autor, realizar una traducción de un texto, convencer a alguien sobre la base de un determinado tipo de argumentación, construir hipótesis y verificarlas, son necesarios conocimientos profundos; también para identificar, enunciar y resolver problemas científicos. Las competencias manifestadas por estas acciones no se manifiestan en sí mismas, ellas *utilizan* y *movilizan* de los mencionados conocimientos.

¿Una competencia sería, de este modo, un simple esquema? Perrenoud (1999) responde a esta cuestión afirmando que:

*Yo diría que antes ella **orquestra** un conjunto de esquemas. Un esquema é una **totalidad constituida**, que sustenta una acción u operación única. Mientras tanto, una competencia con cierta complejidad involucra diversos esquemas de percepción, pensamiento, evaluación y acción, que soportan inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, apreciación de probabilidades, establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de índices, busca de informaciones pertinentes [...] (Perrenoud, 1999, p. 24).*

¿Pero será que siempre movilizamos saberes (o conocimientos) para actuar en una situación? Sin embargo, son posibles formas bastante diferentes. Cuando hay poco tiempo para la reflexión ¿cómo movilizamos teorías complejas? Nos amparamos en saberes inmediatamente disponibles en la memoria de trabajo. “La competencia también es una capacidad de *establecer rápidamente algunas conexiones esenciales*” (Perrenoud, 1999, p. 24). Muchas veces, porque la realidad no espera, otras veces porque el número de tareas a ser realizadas de manera sucesiva o paralela obliga a realizar cada una de ellas con gran velocidad.

Así, desde la perspectiva del autor, adoptamos el significado de “*savoir-faire*” como una competencia. Sin embargo una competencia puede ser más compleja, abierta y flexible que el saber-hacer, y estar más articulada con conocimientos teóricos. Utilizando como base el pensamiento de Perrenoud (1999) concluimos que una competencia presupone la existencia de *recursos movibles, pero, no se confunde con ellos*, pues agrega a los mismos al asumir su postura en sinergia con vistas a una acción eficaz en determinada situación compleja. La competencia agrega valor de uso a los recursos movilizados, así como una receta culinaria engrandece sus ingredientes, pues los ordena, relaciona y los funde en una totalidad más sabrosa que su simple unión aditiva.

En ese sentido, el concepto de competencia profesional tratado por Perrenoud (2000), involucra la visión sistémica articuladora e integradora, contenida en el dominio no solo del conocimiento acumulado y de sus aplicaciones puntuales inmediatas, sino también en todo proceso de contextualización de producción y sistematización del conocimiento, con vistas a la transformación social.

Una cuestión primordial a ser citada es el hecho de que, a pesar de poder ser constituida, en partes, por esquemas de entrenamiento, el estudio de competencias es eficaz cuando está asociado a una postura reflexiva; es decir, lo relevante en este contexto es que solo cuando el individuo tiene tiempo de vivir las experiencias y analizarlas, el entrenamiento es eficaz. “Así, la construcción de competencias es inseparable de la formación de esquemas de *movilización* de los conocimientos con discernimiento, en tiempo real, al servicio de una acción eficaz” (Perrenoud, 1999, p. 10). De esta forma, es primordial una visión

sobre cómo el desarrollo de competencias puede ocurrir en el salón de clase por medio de la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza.

En el caso de los cursos de graduación en Periodismo, las Directrices Curriculares Nacionales predicen la aplicación clara de un proyecto pedagógico que demuestre cómo el conjunto de las actividades previstas garantizará el perfil deseado en sus egresados y el desarrollo de las competencias y habilidades esperadas, con énfasis en una necesidad de reducción de tiempo en el aula como forma de favorecer el trabajo individual y en grupo de los estudiantes.

En esa perspectiva, las DCNs para el curso de graduación en Periodismo explicitan un rol de competencias, habilidades, conocimientos, actitudes y valores a ser desarrollados en los nuevos currículos que incluyen cuatro tipos de competencias: 1) Competencias generales, 2) Competencias cognitivas, 3) Competencias pragmáticas y 4) Competencias comportamentales. Dentro de las competencias generales, se encuentra:

... interactuar con personas y grupos sociales de formaciones y culturas diversas y diferentes niveles de escolaridad; ser capaz de trabajar en equipos profesionales multifacéticos; saber utilizar las tecnologías de información y comunicación; guiarse por la innovación permanente de métodos, técnicas y procedimientos (Brasil, 2013, p. 3).

El documento propone también en su Artículo 13 el estímulo a las actividades complementarias, compuestas por componentes curriculares no obligatorios “que posibilitan el reconocimiento, por evaluación, de habilidades, conocimientos y competencias del alumno, entre ellas las adquiridas fuera del ambiente de enseñanza” (Brasil, 2013, p. 7).

Sin embargo, el dispositivo legal no es suficiente para garantizar que la articulación realmente ocurra. Es posible observar esta discontinuidad también en la forma como se organizan los cursos aún hoy, en departamentos o congregaciones, sin ninguna o casi ninguna integración entre sí, incentivando una producción especializada, descontextualizada e individualizada (Magalhães, 2007). Es relevante mencionar que para la real integración entre las competencias exigidas y el perfil de formación de egreso –en un trípode que efectivamente conecte pesquisa, enseñanza y extensión– se necesita una postura diferente del profesor dentro de la universidad, pasando de una actitud instructorista, informativa, a la de mediador del proceso de construcción del conocimiento.

5. La utilización del Project Based Learning en el currículo del curso de Periodismo

Una cuestión se desataca: ¿por qué es importante para el alumno vivir tales prácticas? Es a partir de la visión de Perrenoud (2000), al abordar las prácticas de enseñanza del siglo XXI, que se verifica por medio del desarrollo de com-

petencias el progreso del estudiante. Se observa que tanto la investigación así como la extensión propician la formación de competencias que serían imposible crear por sí solas en las situaciones de salón de clases del modelo tradicional de enseñanza. Por la tendencia de la formación ciudadana, Magalhães (2004) afirma que no se aprende a ser ciudadano apenas en la teoría, sino en la práctica cotidiana. “El ejercicio de la ciudadanía exige el desarrollo de competencias específicas, tales como la capacidad de criticar, de formar grupos y sociedades, de planificar, de proponer y realizar acciones en conjunto, competencias que la Investigación y sobretodo, la Extensión pueden ayudar a desarrollar” (Magalhães, 2004; 2007). Tal factor representa construir con autonomía y competencia un hacer vinculado a la práctica social, generador de nuevos saberes y formas de hacer, viabilizados por la integración entre enseñanza, investigación, extensión, incluido, una formación capaz de proporcionar al futuro profesional intervenciones en la y sobre la realidad que lo cerca.

Tal proceso, atendiendo las Directrices Curriculares Nacionales, se centra en la búsqueda por la adopción de metodologías participativas, centradas en la generación de prácticas innovadoras y de aprendizaje activa, como el *Project Based Learning* (PBL). Estas metodologías buscan en su mayoría –así como es el caso del PBL– resolver cuestiones que van más allá de la simple formación profesional, también cambios comportamentales con el objetivo de formar un individuo capaz de actuar con nuevos procesos interdisciplinarios y en un mercado que exige espíritu crítico e innovador. “Ese pensamiento se viene estructurando por el énfasis hacia la formación de actitudes, habilidades y competencias humano-interactivas capaces de responder a las necesidades sociales emergentes” (Pivetta, Backes, Carpes, Battistel, & Marchiori, 2010, p. 379).

Y es sobre la interacción entre teoría y práctica que las metodologías de aprendizaje activo están centradas. El PBL organiza el aprendizaje en torno al desarrollo de proyectos, tareas complejas, con base en cuestiones desafiantes o en problemas, involucrando a los estudiantes en asuntos que van desde la toma de decisiones hasta actividades de investigación, posibilitando un trabajo relativamente autónomo que resulta en productos emprendidos por un período determinado de tiempo (Jones, Rasmussen, & Moffitt, 1997; Thomas, Mergendoller, & Michaelson, 1999). Crear un ambiente integrador, que promueva la creación, sistematización, transformación y difusión de conocimientos por medio de la articulación entre teoría y práctica es uno de los objetivos del PBL. De este modo, la formación ideal precisa contener aspectos que involucren: la producción de subjetividad, la producción de habilidades técnico-interactivas capaces de integrar y articular la compleja red de interacciones sociales, la producción reflexivo-crítica. Y para alcanzar tales metas y trabajar con este perfil en la formación de los profesionales de Periodismo es menester observar la construcción en el salón de clases de metodologías que apoyen la construcción de saber en una relación activa, colaborativa y natural, en la cual el estudiante crea su propia situación de aprendizaje, que se verifica en el proceso de desarrollo del

proyecto donde el equipo es el núcleo del ambiente de aprendizaje (Powell & Weenk, 2003).

En la elección de los temas del proyecto pueden priorizarse problemas reales con características colaborativas e interdisciplinarias, de relevancia social y que involucran cuestiones culturales, sociales y ambientales. Se incentivan también soluciones que buscan nuevas técnicas y procesos. En este sentido, los proyectos incluyen la complejidad desafiante de nuevos preceptos de educación en Periodismo.

Para cada aplicación, los equipos de estudiantes son organizados a partir de disciplinas de graduación seleccionadas de acuerdo con el tema del proyecto. Los profesores que presentan esas disciplinas participan del equipo de coordinación del proceso de aprendizaje y son responsables por la organización y acompañamiento del proceso y evaluación de los resultados y productos del proyecto de aprendizaje. Las disciplinas pueden ser de diferentes áreas y diferentes niveles de conocimiento, teniendo en común el tema del proyecto a ser desarrollado.

Así, trascender preceptos normativo-reduccionistas, a partir de una formación que exige un nuevo perfil profesional es una tarea que debe centrarse en una formación activa y en modelos que lleven al futuro profesional a adquirir una postura crítica-reflexiva frente a los desafíos propuestos por un mercado cada vez más exigente. Esta formación, necesariamente, debe estar centrada más allá de la técnica, es decir, en la comprensión del ser humano como un ser integral y articulador de los saberes a él presentados a lo largo del curso, un sujeto que sea autor y protagonista de su propia historia.

Conclusiones

Para la efectiva aplicación de los preceptos propuestos por las Directrices Curriculares Nacionales –y la consecuente aplicación de un currículo que pueda realmente ampliar las competencias requeridas para los egresados de Periodismo– es necesaria una planificación del ambiente de aprendizaje, el establecimiento de sociedades, la aplicación de una metodología de enseñanza y aprendizaje coherente con los objetivos, la compañía y evaluación de resultados del proyecto. Tales necesidades requieren apoyo institucional y la constitución de un equipo de trabajo bien coordinado y dedicado de profesionales y estudiantes de las áreas involucradas en los temas del proyecto.

La capacidad de articular disciplinas de graduación por medio de metodologías de Project Based Learning (PBL) constituye la base de conocimientos necesaria para el desarrollo de competencias. En ese contexto, la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje puede caracterizarse por la integración de acciones orientadas a la formación tecnológica, científica y ciudadana del estu-

dianter, sumada a la producción y difusión de nuevos conocimientos, procesos y productos relacionados a los proyectos realizados por medio del PBL.

La utilización de esa metodología permite contextualizar la base teórica provista por las disciplinas de grado que, aliadas al proceso de desarrollo del proyecto organizado según los principios de gestión de proyectos, posibilitarán construir un ambiente de aprendizaje adecuado al desarrollo de competencias.

Tales factores pueden encontrar problemas en estructuras departamentales rígidas, currículos poco flexibles, carga horaria excesiva en sala de aula, falta de apoyo administrativo y la menor valorización de la producción científica frente a las actividades de enseñanza de grado.

En una escala mayor, proyectos de esa naturaleza pueden contribuir con la implementación de políticas públicas prioritarias al desarrollo regional y nacional, por medio de la capacitación profesional, la búsqueda de soluciones ambientalmente sustentables, y la promoción del acceso a la cultura y a las tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Boog, G.G. (1999.). *Manual de treinamento e desenvolvimento*. São Paulo: Pearson Makron Books.
- Brasil (1997). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 776/97*, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CESo776.pdf>.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1*, de 27 de setembro de 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19121&Itemid=866.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. *Portaria nº 203/2009*, de 12 de fevereiro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf.
- Brasil (2003). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 67/2003*, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CESoo67.pdf>.
- Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina en Quito (CIESPAL) (1965). *Enseñanza de Periodismo y Medios de Información Colectiva*. Quito: CIESPAL. Recuperado de <http://repositorio.ciespal.org:8080/jspui/123456789/265>.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Fleury, M.T.L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista da Administração Contemporânea*. Rio de Janeiro.

- Jones, B.F., Rasmussen, C.M. & Moffitt, M.C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Magalhães, H.G.D. (2004). *A pedagogia do êxito: projetos de resultado*. Petrópolis: Vozes.
- Magalhães, H.G.D. (2007). Indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão: Tensões e Desafios. *Educação Temática Digital*, 8 (2), 168-175.
- Menezes, E.T. & Santos, T.H. (2002). DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) (verbo). *Dicionário interativo da educação brasileira*: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Recuperado de <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=96>.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Pivetta, H.M.F., Backes, D.S., Carpes, A., Battistel, A.L. & Marchiori, M. (2010). Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, 16 (31), 377-390.
- Powell, P.C. & Weenk, W. (2003). *Project-led engineering education*. Lemma: Utrecht.
- Thomas, J.W., Mergendoller, J.R., & Michaelson, A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.