

# Los procesos comunicativos desde la perspectiva de los educadores en la era de la Cultura Digital

*The communicative processes from the perspective of educators in the era of Digital Culture*

*Os processos comunicativos a partir da perspectiva dos educadores na era da Cultura Digital*

---

**Isabel HEVIA ARTIME, España**  
Universidad de Oviedo / heviaisabel@uniovi.es

**Carlos RODRIGUEZ-HOYOS, España**  
Universidad de Cantabria / carlos.rodriguez@unican.es

**Aquilina FUEYO GUTIÉRREZ, España**  
Universidad de Oviedo / mafueyo@uniovi.es

---

*Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*  
N.º 140, abril - julio 2019 (Sección Informe, pp. 317-332)  
ISSN 1390-1079 / e-ISSN 1390-924X  
Ecuador: CIESPAL  
Recibido: 14-04-2018 / Aprobado: 26-06-2019

### **Resumen**

El proceso comunicativo que establecen los educadores con sus aprendices es esencial para el desarrollo efectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuantitativa que pretende conocer la percepción que tienen los profesionales de la educación en España acerca de los procesos comunicativos, poniéndolos en relación con su formación en medios de comunicación. Los resultados muestran que prevalece entre el profesorado, una noción sobre la comunicación educativa basada en la “teoría de la señal” que considera que los actos comunicativos son unidireccionales, centrados en los contenidos, algo que parece estar vinculado a la escasa formación en medios que reciben los docentes.

**Palabras clave:** educación; comunicación; educomunicación; educadores

### **Abstract**

The communicative process that educators have with their students is essential for the effective development of the teaching and learning process. This article presents the results of a quantitative research that aims to understand the perception that educational professionals in Spain have of the communication processes. The results show that a notion prevails among educational communication teachers based on the “signal theory” which considers that communicative acts are unidirectional and focused on the content, which seems will be linked to the poor media training received by teachers.

**Keywords:** education; communication; educommunication; educators

### **Resumo**

O processo comunicativo que estabelece os educadores com seus aprendizes é essencial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa quantitativa que pretende conhecer a percepção dos profissionais da educação, na Espanha, sobre os processos comunicativos, relacionando os mesmos com a formação em Meios de Comunicação que recebem os docentes. Os resultados mostram que prevalece, entre o professorado, uma noção sobre a comunicação educativa baseada em uma teoria clássica que considera que os atos comunicativos são unidirecionais, centrados nos conteúdos, algo que parece estar ligado à escassez de formação em meios de comunicação que recebem os docentes.

**Palavras-chave:** educação; comunicação; educomunicação; educadores

## 1. Introducción

Una de las principales características de los tiempos que nos ha tocado vivir es que nos encontramos en un momento en el que la educación es considerada una actividad clave para el desarrollo de los seres humanos y, de forma paralela, para la economía de cualquier país. Una educación que, a diferencia de otros momentos históricos, se entiende que ha de desarrollarse de forma permanente y que, en cierta medida, siempre constituye un proceso inacabado (Gil & Gallego, 2016). Eso ha provocado que se hayan generado una gran cantidad de investigaciones orientadas a comprender cuáles son las variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo pueden adoptarse medidas encaminadas a mejorar su eficacia.

Aunque se han llevado a cabo múltiples investigaciones orientadas a conocer y mejorar la toma de decisiones sobre los diversos elementos curriculares (competencias, contenidos, objetivos, etc.) presentes en los procesos educativos (Moya, Ros, & Menescardi, 2014; Méndez, Méndez, & Fernández-Río, 2015), han sido menos numerosas aquellas que han pretendido comprender cómo se producen los procesos de comunicación entre los diversos agentes que intervienen en una actividad eminentemente comunicativa como es cualquier acto educativo.

En este trabajo hemos pretendido comprender cuál es la percepción que los docentes de diversos niveles del sistema educativo español tienen sobre la eficacia de sus actos de comunicación didáctica en las aulas. Esa información nos va a permitir adoptar medidas encaminadas a mejorar aquellas decisiones vinculadas a la transformación y mejora de los procesos comunicativos subyacentes a cualquier acto didáctico. Para lograrlo, hemos tratado de comprender cómo conciben el proceso comunicativo en sí (algo que tendrá una enorme influencia en la forma en la que interactúan con los otros), la eficacia de otros agentes comunicadores (como los políticos, los medios de comunicación, etc.), así como la valoración que realizan sobre su propia profesión desde una perspectiva puramente comunicativa. Finalmente, trataremos de poner en relación esos resultados con la formación en medios que reciben los docentes a la hora de construir estas percepciones y la necesidad de reorientarla con el fin de que el profesorado se prepare en su formación inicial para manejar y dar respuesta a la complejidad de la comunicación en la era de la cultura digital.

## 2. Marco teórico

Los significados dados a la propia noción de comunicación han sido diversos y engloban desde la interacción adaptativa de los seres vivos para acomodarse a un contexto concreto, a los sistemas y modelos de emisión y recepción de mensajes, así como a las variables implicadas en el funcionamiento de los medios de comunicación (Herrero, 2012). Comunicarse con otras personas

exige el manejo de diversas variables en un contexto sistémico en el que habrá un determinado objeto de referencia vinculado al fin u objeto de aquello que se quiere transmitir (Martín, 2007). Aunque podamos afirmar que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es inherentemente comunicativo, hay que entender que la comunicación didáctica que se produce en el interior de las aulas es un tipo de interacción particular que establecemos como seres humanos en el que median diversas variables que van, desde las estrategias lingüísticas empleadas a los canales establecidos para favorecer la interacción entre los agentes o las relaciones de poder que se construyen entre las personas participantes, entre otras. Son muchos los trabajos que se han desarrollado para plantear que la comunicación pedagógica debería implicar una interacción que promueva la construcción conjunta de significados, propia de toda relación humana, donde se transmiten y recrean diversos significados (Kaplan, 1998; Freire, 1975; Landivar, 1992). El desarrollo de cualquier acto educativo es un proceso eminentemente comunicativo que no puede reducirse o simplificarse a una mera transmisión de información entre el docente y sus estudiantes (Humphries & Burns, 2015). De la calidad de esa comunicación va a depender la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Reinoso, 2017). El análisis de los procesos implicados en la comunicación educativa ha ido en aumento y durante los últimos años han venido apareciendo trabajos que sugieren la importancia de las interacciones que se producen en las aulas para comprender la eficacia de los procesos educativos (Domingo, Gallego, García, & Rodríguez, 2010), más allá del análisis sobre otras variables como, por ejemplo, la toma de decisiones en los diversos elementos curriculares (las estrategias metodológicas empleadas, el diseño de los sistemas de evaluación, la selección y organización de los contenidos, etc.).

Ahora bien, hay que destacar que los estudios iniciales centrados en el componente relacional, de diálogo e interacción que tiene la comunicación educativa, han quedado relegados a un segundo plano en relación con los referidos al estudio y el enaltecimiento del papel que los nuevos medios cumplen en dicha comunicación. Ese componente se ha impuesto al estudio del factor relacional y de diálogo y a las características específicas y contextuales que tiene la comunicación educativa por varias razones entre las que cabe destacar las económicas y políticas. Como señala Pasquali (2007, p.299) se ha dado prioridad a los “aparatos comunicantes” y a su uso instrumental y transmisor vestido ahora de web 2.0: “La época que nos ha tocado vivir apenas da para jactarse de las atropellantes decisiones de los *Cisco, Google, Microsoft, Intel, Nokia* o *Echelon*, que imponen continuamente con una cadencia endemoniada nuevas reglas de la relación comunicativa”. Se ha producido así un giro del interés centrado en la comunicación didáctica a los nuevos dispositivos y aplicaciones digitales depositando en ellos y en su uso todas las posibilidades de comunicación que se dan en las aulas y dejando en un segundo plano los contenidos a comunicar, el diálogo, la construcción conjunta de significados o las posibles brechas de

acceso a los nuevos dispositivos y a sus lenguajes que sufren determinados grupos sociales (Byod, 2014).

Educación exige llevar a cabo un permanente intercambio de información, no una cesión, sino una interacción e influencia mutua entre los protagonistas del proceso educativo. Es por ello que este tipo de comunicación es un proceso básico para la construcción de la vida en sociedad, como mecanismo activador del diálogo y la convivencia ciudadana. En este campo de conocimiento pueden identificarse diversas investigaciones que han pretendido comprender cómo se producen los intercambios comunicativos (verbales o no verbales) en el interior de las aulas. Algunos trabajos se han orientado, desde una perspectiva microestructural, a la realización de análisis lingüísticos sobre los procesos de comunicación educativos (Camacaro, 2008; Cejudo, Salido-López, & Rodrigo-Ruiz, 2017), prestando especial atención a las estructuras, intenciones, etc. de los discursos construidos en el aula. Si bien esas investigaciones han permitido comprender cómo se desarrollan los procesos comunicativos en las aulas, algunos trabajos sugieren que esa tarea no está exenta de dilemas vinculados a aspectos tan variados como, por ejemplo, las particularidades de los discursos en función del contexto en el que se desarrollan, la indefinición sobre la extensión de las unidades lingüísticas de análisis o las dificultades para determinar cuáles son las características de las interacciones que proporcionan una información que pueda ser considerada relevante (Candela, 2001). Otros trabajos sugieren, por el contrario, que los procesos comunicativos han de entenderse desde una perspectiva sociocultural y, por tanto, es necesario no perder de vista los contextos en los que se lleva a cabo la renegociación de significados y el sentido social (Ribot, Pérez, Rousseaux, & Vega, 2014).

Tal y como han venido sugiriendo algunos trabajos, es necesario que el colectivo docente sea capaz de comprender y valorar cómo lleva a cabo los procesos de comunicación educativa con los estudiantes, dado que se trata de un factor esencial que puede llevar a mejorar la eficacia o, por el contrario, a limitar el impacto de los actos comunicativos en las aulas (Sainz, 1998). Esto es debido a la preponderante presencia de los viejos y nuevos medios en la sociedad actual, caracterizada como de “*convergencia mediática*” (Jenkins, 2006), y como estos medios están configurando una ciberesfera. Una sociedad digital que reduce el fenómeno de la comunicación humana a las interacciones que se pueden establecer a través de las tecnologías digitales de última generación, sin preocuparse si en esa comunicación se produce una comunicación auténtica, relacional y dialógica (Urribarri, 2015). La convergencia digital unida a los fenómenos de hipertextualidad, multimedialidad e interactividad han puesto en primer término la llamada “cultura de la participación” y el paso de nuestra condición de espectadores a la de participantes en la creación de la cultura digital introduciendo importantes necesidades de formación de una ciudadanía que sepa moverse en este nuevo contexto. Ante estos fenómenos, es imprescindible conocer cuál es la percepción del profesorado sobre el acto comunicativo en

un contexto en el que, en estos momentos, comparte la tarea educativa con otros agentes que, desde contextos de educación informal y no formal, acaban influyendo y educando al alumnado más allá de las aulas. En este artículo, nos centramos en conocer la percepción que tiene el docente de este proceso de interacción comunicativa, pero además, nos interesa conocer su concepción acerca de la influencia de aquellos otros agentes comunicativos que intervienen en la práctica ciudadana, conocer su “*diálogo con el otro*” (Kaplún, 1998), concretamente, con la clase política, los medios de comunicación y la industria publicitaria. Aunque gran parte de la producción científica sobre comunicación educativa pone su énfasis en el estudio del uso de medios y tecnologías en el aula, su influencia o posibilidades (Suárez & Gros, 2014; Cabero, 2015), nuestro estudio pretende realizar una primera aproximación que nos sirva para comprender la visión que tiene el profesorado sobre la comunicación educativa, así como su percepción sobre la eficacia comunicativa de otros agentes comunicadores.

### 3. Diseño metodológico

Los datos analizados forman parte de una investigación más amplia en la cual se analiza como los profesionales de cuatro instituciones dedicadas a la comunicación afrontan el reto de interactuar con las mentes de los demás (Ferres & Masanet, 2017). Este artículo se focaliza en la institución educativa, concretamente en los educadores y cual es su percepción del proceso comunicativo. La finalidad del mismo se centra en alcanzar tres objetivos esenciales:

- Comprender cómo entienden los docentes el proceso comunicativo.
- Conocer cómo valora ese colectivo la participación de otros agentes comunicadores en la sociedad.
- Entender qué percepciones tiene el profesorado sobre su papel como agentes comunicadores en la sociedad.

El instrumento empleado para la recogida de datos fue un cuestionario diseñado *ad hoc* constituido por 22 ítems donde se incluyeron preguntas abiertas y cerradas (selección única, múltiple y escalas de Likert). Tras la realización de una prueba piloto en la que participaron 37 docentes, el índice de fiabilidad ofreció un Alfa de Cronbach de 0,78. Los datos obtenidos se recogieron en la base de datos del programa *IBM-SPSS Statistics 24* que permitió llevar a cabo un primer análisis estadístico descriptivo para continuar con medidas de tendencia central y dispersión. Asimismo, se procedió a realizar un estudio entre dos variables mediante el análisis factorial de la varianza (Anova) a fin determinar si existían diferencias significativas en las respuestas de los docentes.

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron analizadas por expertos que las categorizaron para tratarlas de manera cuantitativa. El cuestionario se administró entre 2014 y 2015 en papel y online, para lo cual se creó una

aplicación que contabilizaba de manera automática el perfil y procedencia de cada cuestionario recibido.

### 3.1 Muestra

La muestra estuvo compuesta por 533 profesores no universitarios (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) distribuidos en 15 provincias de España. Para contactar con estos docentes, se recurrió a un muestreo no probabilístico por conveniencia a través de la técnica de “bola de nieve” (Pérez-Luco, Lagos & Mardones, 2017). Algo más de la mitad de las personas que participan en el estudio son mujeres (58,3%; n=311), mientras que un 35,3% son hombres (n=188) y un 6,4% (n=34) no facilitan esta información. Por otro lado, la distribución de los docentes según los distintos tipos de centros es la siguiente: el 62,9% (n=335) corresponden a la enseñanza pública, 18% (n=96) a la concertada, un 17,8% (n=95) actualmente no están en activo y un 1,3% (7) pertenecen a centros privados. Esta distribución porcentual se corresponde con la distribución poblacional de esta variable. En cuanto al nivel educativo, su distribución es como sigue: 12,8% (n=68) Educación Infantil, 37,5% (n=200) Educación Primaria y 49,7% (n=265) Educación Secundaria. Respecto a la edad de los docentes, un 35,8% (191) tiene de 20 a 40 años, un 58,2% (310) tienen entre 41 y 60 años y un 6% (n=32) tiene más de 60 años.

## 4. Resultados

### 4.1 El proceso comunicativo

En el conjunto de las definiciones aportadas por los educadores, más de la mitad (56,1%; n=299) consideran que la comunicación es un acto unidireccional de transmisión de información, donde el énfasis se pone en la persona que emite el mensaje. Así, nos encontramos definiciones como: “un mensaje que se envía o se lanza a alguien” “Expresar nuestros sentimientos y transmitir información” “Transmitir una idea o mensaje de forma clara y amena”. En menor medida, un 28% (n=149) aporta una definición bidireccional de la comunicación: “La capacidad de que entre dos personas se establezca una relación en la que se intercambia la información”; “Proceso de intercambio de información de diferentes procedimientos entre individuos”. Por otro lado, un 10,1% (n=54) ofrecen respuestas ambiguas al respecto y un 5,8% (n=31) no sabe/no contesta.

A la hora de emitir un mensaje, los docentes consideran que el aspecto de mayor importancia es el contenido informativo/descriptivo de ese mensaje (51,8%; n=276), seguido de la capacidad de seducción que tenga el emisor (28,1%; n=150) y, en menor medida, el contenido informativo/opinático (20,1%; n=107). Estos datos van en la línea de lo manifestado cuando se les pregunta acerca de la principal cualidad de un comunicador. En una buena parte de las respuestas

la seducción adquiere un peso relevante (43,2%; n=230) y, en menor medida valoran la objetividad (24,6%; n=131), la claridad del mensaje (22,1%; n=118), la credibilidad (5,6%; n=30) u otros aspectos (4,5%; n=24).

En cuanto a los elementos que consideran más importantes para la eficacia de la comunicación, un 61,7% (n=329) valora que es más significativo el tipo de receptor que el tipo de mensaje que se emite; un 49,2% (n=262) valora que es más trascendente la forma del mensaje que el contenido del mismo, un 59,8% (n=319) valora que es más importante la imagen que la palabra a la hora de transmitir un mensaje y un 5,4% (n=29) no responde a esta cuestión.

Por otro lado, a la hora de elaborar un mensaje, el 43,3% (n=231) de los docentes considera que para la función comunicativa son más efectivas las emociones frente a un 21% (n=112) que prioriza la razón, mientras que un 34,2% (n=182) no se posiciona ante ambos aspectos (emoción o razón). Un 1,5% (n=8) no responden a esta cuestión. Comprobamos, por tanto, que una parte de los docentes son conscientes de que un buen comunicador es aquel que despierta emociones en los demás, en este caso en sus estudiantes. Recordemos que en la función docente, es muy importante la empatía, tener en cuenta las personas a las que se habla así como sus características y necesidades.

Por último, hemos comprobado que los educadores tienen claro que la capacidad persuasiva de un mensaje viene dada por la persona que lo emite (59,7%; n=318). Para ellos, la capacidad de captar la atención, de que los estudiantes sigan sus clases, se apasionen con ellas, tiene que ver con las peculiaridades del propio educador y consideran que la fuente de información debe ser creíble para que el mensaje tenga sentido. En este ítem se han encontrado diferencias significativas en función del nivel educativo, de tal manera que los profesores de Educación Secundaria son quienes mayor apoyan que la capacidad persuasiva del mensaje viene dada por la persona que lo emite ( $F=3,611$ ; Sig: 0,028).

#### **4.2 Agentes comunicadores en la sociedad**

Se formularon una serie de preguntas para conocer las percepciones que tiene el colectivo de docentes sobre su papel como comunicadores en la sociedad, y sobre el resto de agentes comunicadores como son la iglesia, la política, los medios de comunicación, la publicidad y las redes sociales. En primer lugar, descubrimos que los docentes consideran que los agentes comunicativos que mayor influencia tienen en la ciudadanía y, por tanto-en su manera de ser, hacer y pensar, son las redes sociales, los medios de comunicación y la publicidad, tal como se puede observar en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Nivel de influencia de los agentes comunicativos en la manera de ser, de hacer y de pensar de la ciudadanía.

Grado de acuerdo	Escuela		Medios de comunicación		Iglesia		Política		Publicidad		Redes Sociales	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada	8	1,5%	4	0,8%	122	22,9%	69	12,9%	3	0,6%	3	0,6%
Poco	78	14,6%	14	2,6%	209	39,2%	125	23,5%	23	4,3%	32	6,0%
Algo	164	30,8%	114	21,4%	129	24,2%	184	34,5%	128	24,0%	71	13,3%
Bastante	150	28,1%	248	46,5%	62	11,6%	129	24,2%	191	35,8%	189	35,5%
Mucho	133	25,0%	153	28,7%	11	2,1%	26	4,9%	188	35,3%	238	44,6%

Fuente: elaboración propia.

El 80,1% de los docentes (35% bastante y 44,6% mucho) consideran que las redes sociales son el agente comunicativo con más influencia en la ciudadanía; mientras que tres de cada cuatro docentes (46,5% bastante y 28,7% mucho) atribuyen este poder a los medios de comunicación ; y, un 71,1% (35,8% bastante y 35,3% mucho) lo hacen a la publicidad. La iglesia y la política son las instituciones menos valoradas en su influencia en la manera de ser, hacer y pensar de la ciudadanía. Por su parte, llama la atención que siendo la escuela el espacio en donde desarrollan su actividad profesional valoren tan bajo su potencial comunicador. En relación con las argumentaciones que dan los docentes este asunto son:

Valoro la escuela y el nivel de estudios como un medio básico para poder desarrollar espíritu crítico ante la ingente cantidad de información. Considero que las iglesias aunque con cierto poder mediático y sobre las instituciones, no tienen tanto sobre el individuo y menos sobre los no creyentes. El periodismo y la política mantienen un nivel medio/alto pero cada vez se filtran más los contenidos según la afinidad ideológica. Considero que las redes sociales, el seguimiento de tweets, blogs... muchas veces se valoran con más credibilidad que los medios tradicionales. -

Tristemente, la influencia de la escuela, iglesia y demás agentes que transmiten valores no tiene ni mucho menos el poder de transmisión que tienen, sobre todo, los medios de comunicación y las redes sociales.

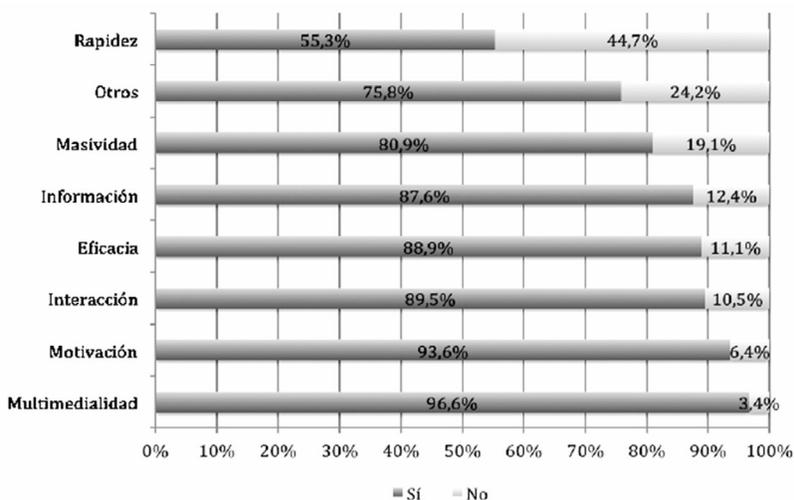
Porque creo que la gente hace más caso a lo que lee, ve y oye en los medios de comunicación. La escuela, a pesar de que debería influir mucho más, está mal valorada socialmente. La política y la iglesia cada vez son menos creíbles.

En este ítem se han encontrado diferencias significativas con varias variables del estudio. Por un lado, la mujeres son quienes se muestran más favorables a la influencia ,en la manera de ser, hacer y pensar de la ciudadanía, de los medios de

comunicación ( $F=4,846$ ; Sig: 0,028), de la política ( $F=4,699$ ; Sig: 0,031) y las redes sociales ( $F=4,536$ ; Sig: 0,033). Por otro lado, los docentes más jóvenes (20-40 años) son quienes más entienden que la escuela tiene mayor influencia ( $F=9,128$ ; Sig: 0,000), seguida de las redes sociales ( $F=4,945$ ; Sig: 0,007); mientras que los docentes de mayor edad (más de 60 años) dan mayor peso a la influencia de la iglesia ( $F=5,922$ ; Sig: 0,003).

Por otro lado, se les ha preguntado a los docentes qué aportan internet y las redes sociales en la comunicación persuasiva, ; es decir, en aquel tipo de comunicación que contribuye a transformar las ideas, creencias y actitudes de las personas. Casi la totalidad de los docentes (96,6%;  $n=515$ ) considera que estas herramientas digitales lo que aportan son multimedialidad, esto es, que favorecen los procesos de interactivos a través de diversos códigos de manera simultanea y no lineal. La segunda aportación más relevante de estos elementos digitales a la comunicación persuasiva tiene que ver con la motivación, tal como apoya el 93,6% ( $n=498$ ) de los docentes. El resto de respuestas pueden verse en el Gráfico 1:

**Gráfico 1.** Aportaciones de Internet y las redes sociales en la comunicación persuasiva.



Fuente: elaboración propia.

#### 4.3. Valoración de la profesión docente desde un punto de vista comunicativo

Desde el punto de vista comunicativo, cuando se pregunta a los docentes cuál es el objetivo principal de su trabajo, el 40,5% ( $n=216$ ) aportan una respuesta que tiene que ver con objetivos de carácter cognitivo: "Propiciar que los alumnos se interroguen y busquen respuestas sobre los aspectos objeto del aprendizaje

y propiciar la reflexión” -; “Formar ciudadanos con ideas y opiniones propias abiertos a otras formas de pensar” -

Por otro lado, los docentes señalan una serie de obstáculos comunicativos que les impiden conseguir su objetivo instruccional, siendo su principal limitación la falta de interés y motivación en el receptor (26,8%; n=143): “La falta de escucha activa en los alumnos, de interés por la educación de los padres”; “Los mensajes que se deben transmitir son básicamente contenidos y ello causa pasividad y falta de interés en los receptores” . Observamos que en estas respuestas, que son representativas de muchas otras que se han dado, perviven ideas bastante tradicionales sobre la enseñanza y también algunos estereotipos sobre el alumnado. El segundo obstáculo identificado tiene que ver con la falta de habilidades y formación de los propios docentes (13,9%; n=74): “Puede que yo misma sea el obstáculo, la falta de nuevos métodos, estar al día con los nuevos tiempos y los nuevos alumnos”; “A veces el currículum y a veces la creatividad para hacer que mis alumnos piensen, opinen...” Después estarían otros obstáculos como un entorno social desfavorable (13,5%; n=72), un entorno político desfavorable (7,1%; n=38), limitaciones económicas de la profesión (2,6%; n=14) o el tiempo disponible (4,7%; n=25), entre otros obstáculos señalados.

Cuando se les pregunta a los docentes acerca de si deberían aprender algo del resto de agentes comunicadores, en líneas generales, reconocen que deberían aprender algo de las estrategias comunicativas que se emplean en los medios de comunicación y la publicidad, tal como se recoge en la Tabla 2:

**Tabla 2.** Grado de aprendizaje de los educadores de los diferentes agentes comunicadores.

Grado de aprendizaje	Medios de comunicación		Iglesia		Política		Publicidad	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nada	25	4,7%	211	39,6%	202	37,8%	107	20,1%
Poco	87	16,3%	115	21,6%	148	27,8%	123	23,1%
Algo	198	37,1%	74	13,9%	96	18,0%	158	29,6%
Bastante	165	31,0%	86	16,1%	44	8,3%	81	15,2%
Mucho	58	10,9%	47	8,8%	43	8,1%	64	12,0%

Fuente: elaboración propia.

El 79% (n=421) de los docentes considera que tiene algo, bastante o mucho que aprender de los medios de comunicación; lo mismo sucede con la publicidad donde más de la mitad (56,8%; n=303) considera que tiene algo, bastante o mucho que aprender. Sin embargo, y en la línea de lo manifestado en otros ítems, no se considera que tengan mucho que aprender de la iglesia (61,2%; n=326 dicen que poco o nada) y de la política (65,6%; n=349 dicen que poco o nada).

## 5. Discusión

Cuando ponemos en relación los resultados obtenidos sobre las percepciones del profesorado acerca de la comunicación educativa con los hallados en otros trabajos que hemos realizado sobre la formación del profesorado (Autor/a, 2015; Autor/a, 2016; Autor/a, 2018) observamos algunos elementos de continuidad entre ellos que queremos destacar. Cuando analizábamos la formación que recibe el profesorado sobre medios de comunicación, la caracterizábamos como una formación muy instrumental en la que los medios no se ponen al servicio de opciones críticas sino que se limitan a simples herramientas para transmitir información. En esta nueva investigación observamos que hay una continuidad en la tendencia mayoritaria del profesorado a considerar el acto comunicativo como unidireccional dando prioridad al contenido del mensaje y a considerarlo más informativo y descriptivo que explicativo. Algunos trabajos recientes desarrollados en España parecen reafirmar esta tendencia, la formación que se imparte en las facultades de educación está basada predominantemente en una concepción instrumental de las tecnologías que están al servicio de la transmisión “supuestamente eficaz” de la información más que a fomentar un diálogo verdadero y consistente o una comunicación propiamente didáctica (Hinojo, Fernández & Aznar 2002; Ortiz, Almazán, Peñaherrera & Cachón, 2014).

Estos datos sugieren la necesidad de retomar la discusión, ya clásica, sobre la importancia de poner de manifiesto las diferencias existentes entre la comunicación y la información y, sobre todo, sobre la necesidad de poner el acento en la importancia de trabajar con el profesorado para construir la idea de una comunicación en la que se den procesos en los que las personas entren en colaboración, en correspondencia, en reciprocidad frente a la idea de un modelo más clásico que es el que parece sostener el profesorado, basado en la denostada *Teoría Matemática* de la Comunicación de Shanon (Vidales, 2017). Parece necesario potenciar el avance hacia una comunicación que, como diría Kaplun (1998), sea más democrática, entendiendo por tal una comunicación dialógica, basada en la comunidad horizontal, de doble vía y participativa.

Parece que en la era de la convergencia de medios y la comunicación transmedia, una buena parte del profesorado todavía practica una comunicación que no supere la metáfora del telégrafo. Debemos conseguir que la comunicación educativa, en sus diferentes escenarios, se parezca más a la metáfora de la orquesta, una interacción social democrática por la cual se comparten experiencias en condiciones de seguridad e igualdad de acceso, diálogo y participación. Una comunicación que supere los neologismos neoliberales que hablan de unos supuestos *prosumidores* para buscar la educación de una ciudadanía *EMIREC* en el sentido que señalaba Cloutier (Aparici & García-Marín, 2018) de potenciar, tanto el análisis crítico y la recepción consciente y saludable de la información como su producción autónoma, poniendo los

nuevos y potentes medios al servicio de una comunicación emancipadora para las personas y transformadora para los grupos sociales en especial aquellos que son más desfavorecidos.

No cabe duda de la importancia que tiene el desempeño tecnológico de los futuros profesionales de la educación, tal y como han evidenciado algunos trabajos (Kirkup & Kirkwood, 2005; Chai, Koh, & Tsai, 2010), pero la formación en los aspectos tecnológicos es posiblemente la dimensión más extendida y ha de combinarse equilibradamente con el desarrollo de todas las dimensiones que intervienen en la comunicación y que son necesarias para afrontar los retos a los que este colectivo va a enfrentarse en las aulas cuando se inserte en el mundo laboral (Autor/a, 2018; Prieto, 2017).

Consideramos que las atribuciones del profesorado a la importancia del emisor y la identificación que hacen de los problemas de comunicación educativa por la falta de motivación del receptor o a su falta de interés en el mensaje, así como el énfasis que una gran parte del profesorado parece poner en la transmisión de contenidos, como el aspecto central de la comunicación educativa, nos llevan a pensar que estamos ante concepciones sobre la enseñanza ancladas en el pasado y que no tienen en cuenta los cambios que ha venido experimentando, tanto la comunicación a nivel social como la propia institución educativa. Ante este panorama parece importante formar al profesorado para que sea capaz de crear arquitecturas pedagógicas que posibiliten la participación y la motivación del alumnado, fomentando el diálogo entre los sujetos y que estos procesos estén al servicio de los aprendizajes que necesitan los estudiantes de sociedades democráticas y tecnológicamente avanzadas, y sin olvidar a aquellos que padecen brechas de acceso y alfabetización importantes (Boyd, 2014).

En este contexto, y dada la tendencia de una gran parte del profesorado a considerar que la comunicación educativa se centra en la transmisión de contenidos, son importantes las propuestas formativas que apuesten por el desarrollo de actividades de producción de contenidos y mensajes, utilizando la convergencia de medios y la comunicación transmedia que posibilitan las nuevas tecnologías digitales. La incorporación de este tipo de concepciones a la formación inicial y permanente del profesorado, y demás profesionales de la educación, es fundamental para garantizar la formación de una ciudadanía que sea capaz de afrontar la complejidad informativa del mundo en el que vive. Nuestra investigación apunta también hacia la necesidad de reforzar las metodologías utilizadas en la educación mediática de los futuros profesionales de la educación en la línea de implicarles en proyectos, trabajos de producción con los medios, incluir el análisis de las emociones y hacer estas metodologías coherentes con formas de evaluación procesual y formativa, donde se tenga en cuenta la autoevaluación y la evaluación grupal de los trabajos que se hacen de forma colectiva.

## 6. Conclusiones

Los resultados de la investigación muestran que entre el profesorado prevalece aún un paradigma sobre la comunicación educativa basado en modelos de comunicación que no responde a la complejidad comunicativa actual. Cuando una buena parte del profesorado habla de la comunicación la define en relación con actos de transmisión de información unidireccionales, centrados en los contenidos. Cuando valora la eficacia de estos actos la centra, sobre todo, en la capacidad de seducción del emisor y achaca las dificultades de la comunicación en la falta de interés y motivación del receptor. En la comunicación, el profesorado, en su mayoría, da más importancia al receptor que al mensaje mismo, a la forma del mensaje más que al contenido y a la imagen más que a la palabra. Los docentes dan más peso a las emociones que a la razón a la hora de comunicar; valoran que un factor determinante es la persona que emite el mensaje el momento de captar la atención y que los agentes comunicativos más influyentes en la sociedad actual son las redes sociales, los medios y la publicidad.

Ante estos datos, consideramos que las limitaciones de la formación en medios y comunicación educativa que recibe el profesorado pueden haber sido determinantes a la hora de construir estas percepciones y destacamos la necesidad de reorientar dicha formación para que el profesorado sea capaz de manejar y dar respuesta a la complejidad de la comunicación en la era de la cultura digital. Señalamos algunas orientaciones en este sentido:

- Replantear la formación del profesorado inspirándose en una idea diferente de la comunicación educativa que proponga nuevos modelos de comunicación y, por tanto, de aprendizaje.
- Promover experiencias formativas que permitan al alumnado romper con la concepción instrumental de la comunicación centrada en el contenido y con un sentido unidireccional.
- Introducir contenidos referidos a la convergencia de medios y a la comunicación transmedia al servicio de una comunicación educativa donde el contenido de los aprendizajes se ponga en primer término.
- Incorporar en la formación del profesorado el trabajo con las emociones y con las identidades para construir una comunicación más genuina.
- Dar importancia al alumnado como emisores de información y trabajar con ellos para propiciar nuevas formas de comunicación en la que incorporen sus habilidades transmedia.

No obstante, es importante destacar algunas fortalezas que se identifican en las percepciones de una buena parte del profesorado que tienen que ver con su claridad el momento de percibir las limitaciones de su formación así como el papel de las redes sociales y los medios de comunicación en la comunicación

actual, considerándolos referentes en la comunicación que se da en los procesos educativos. También se destaca, la importancia que dan los docentes a la influencia de los profesionales de los medios tanto en su profesión como en la manera de pensar y de actuar de la ciudadanía.

## Referencias bibliográficas

- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 55(2), 71-79.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated the social lives of networked teens*. New Haven CT: Yale University.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.
- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 317-333.
- Cejudo, J., Salido-López, J. V., & Rodrigo-Ruiz, D. (2017). Efecto de un programa para la mejora en competencia en comunicación lingüística de alumnado de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 135-141.
- Chai, C. S., Koh, J.H.L., & Tsai, C.C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.
- Domingo, J., Gallego, J.L., García, I., & Rodríguez, A. (2010). La competencia comunicativa en alumnos de la especialidad de lengua extranjera de Magisterio en la Universidad de Granada. *Enseñanza & Teaching*, 28, 139-160.
- Ferres, J., & Masanet, M.J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, 51-60.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: SigloXXI.
- Gil, A., & Gallego, D. (2016). La realización de formación continua desde la perspectiva de la organización de aprendizaje. *Educar*, 52(1), 107-126.
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 138-143.
- Hinojo, F.J., Fernández, F.D., & Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 253-270.
- Humphries, S., & Burns, A. (2015). 'In reality it's almost impossible': CLT-oriented curriculum change. *ELT journal*, 69(3), 239-248.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU press.
- Kaplun, M. (1998). De medios y fines en comunicación educativa. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 58, 4-7
- Kirkup, G., & Kirkwood, A. (2005). Information and communications technologies (ICT) in Higher Education teaching – a tale of gradualism rather than revolution. *Learning, Media and Technology*, 30(2), 185-199.

- Landivar, T.E. (1992). Comunicación educativa. Reflexiones para su construcción. *Alternativas. Revista del Centro de Producción Educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*, 6(8), 32-35.
- Martín, M. (2007). *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Méndez, D., Méndez, A., & Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 233-246.
- Moya, I., Ros, C., & Menescardi, C. (2014). Los contenidos de educación física a través de las imágenes de los libros de texto de educación primaria. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(118), 40-47.
- Ortiz, A., Almazán, L. Peñaherrera, M., & Cachón, J. (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 44, 127-142.
- Pasquali, A. (2007). *Comprender la comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., & Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39. Recuperado de <https://institucionales.us.es/ambitos/?p=3276>
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 17-32.
- Reinoso, M. F. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 10(2), 209-231.
- Ribot, V.D., Pérez, M., Rouseaux, E., & Vega, Y. (2014). La comunicación en Pedagogía. *Educación Médica Superior*, 28(2). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/59/171>
- Sainz, L. (1998). La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas. *Educación Médica Superior*, 12(1), 26-34.
- Suárez, C. & Gros, B. (2014). *Aprender en red: de la interacción a la colaboración*. Barcelona: Editorial UOC.
- Urribarri, R. (2015). Comunicación y democracia en el siglo XXI: el reto de la formación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 128, 133-147.
- Vidales, C. (2017). De la comunicación como campo a la comunicación como concepto transdisciplinar: historia, teoría y objetos de conocimiento. *Comunicación y Sociedad*, 30, 45-68.