



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
CHIMBORAZO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

Número 16 / ABRIL, 2022 (83-101)

**RESIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS CARRERAS
DE COMUNICACIÓN MEDIANTE INVESTIGACIÓN
ACCIÓN PARTICIPATIVA Y AFORISMOS FILOSÓFICOS**

*PEDAGOGICAL RESIGNIFICATION IN COMMUNICATION
CAREERS THROUGH PARTICIPATORY ACTION
RESEARCH AND PHILOSOPHICAL APHORISMS*

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.16.05>

Artículo de Investigación

Recibido: (01/04/2021)

Aceptado: (06/07/2021)

Rosa María Torres Valdés



*Universidad de Alicante, Facultad de Ciencias
Económicas y Empresariales, Departamento de
Comunicación y Psicología Social, San Vicente del
Raspeig, Alicante, España.*

rosa.torres@ua.es



RESIGNIFICACIÓN PEDAGÓGICA EN LAS CARRERAS DE COMUNICACIÓN MEDIANTE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y AFORISMOS FILOSÓFICOS

PEDAGOGICAL RESIGNIFICATION IN COMMUNICATION CAREERS THROUGH PARTICIPATORY ACTION RESEARCH AND PHILOSOPHICAL APHORISMS

RESUMEN

Se presenta una Investigación Acción Participativa en el marco de estudios del área de comunicación, cuyo objetivo es analizar un caso de resignificación de la práctica educativa en comunicación y de la praxis de la comunicación en sí misma, desde una perspectiva crítica, tomando como catalizador los aforismos de Wagensberg y las aportaciones de antiguos y modernos filósofos, como medio para corregir discursos abusivos actuales. Se aplicaron técnicas cualitativas para analizar el trabajo realizado por los estudiantes mediante la presentación de proyectos a empresas reales: unos cursando una asignatura en la que se incluía la filosofía como recurso para el diseño de propuestas; otros sin cursarla y sin desarrollar las dinámicas conversacionales filosóficas unidas al contenido teórico-técnico. La importancia del tema radica en la inclusión de la filosofía en los procesos de gestión de las Relaciones Públicas y de la creatividad, para estimular la capacidad de pensamiento crítico constructivo. Los resultados muestran indicios de que la utilización de aforismos y razonamientos filosóficos en la didáctica conducen a que el estudiantado elabore proyectos más consistentes, mejor fundamentados y estructurados, más holísticos y socialmente responsables. Esto evidenciaría la necesidad de reflexionar sobre la resignificación pedagógica en comunicación, con un amplio campo para la investigación.

PALABRAS CLAVE: Comunicación, pedagogía, aforismo, filosofía, investigación acción participativa.

ABSTRACT

A Participatory Action Research is presented within the framework of communication studies with the objective of analyzing a case of resignification of educational practice in communication and the praxis of communication itself, from a critical perspective, taking as a catalyst the aphorisms of Wagensberg and the contributions of ancient and modern philosophers. Qualitative techniques were applied in order to analyze the work that the students carried out to present projects to real companies: some took a philosophy class as a resource for the design of proposals; others did not take it and did not develop the philosophical conversational dynamics linked to the theoretical-technical content. The importance of the subject lies in the inclusion of philosophy in the management processes of Public Relations and creativity to stimulate the capacity for constructive critical thinking. The results showed that the use of aphorisms and philosophical reasoning in didactics leads to the development of projects that are much more consistent, better informed and structured, more holistic and socially responsible on the part of the students who applied them, than those who did not. This finding showed two things: the need for reflection on pedagogical resignification in communication and a new field to expand research.

KEYWORDS: *Communication, Pedagogy, aphorism, philosophy, participatory action research*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge de la necesidad de reflexionar sobre la resignificación de la relación enseñanza-aprendizaje en carreras de comunicación, desde una perspectiva crítica-constructiva, tomando en cuenta los usos y abusos discursivos actuales en la elocuencia política, en la comunicación persuasiva comercial, en la comunicación pseudocientífica o en las Relaciones Públicas (RRPP). A lo que hay que añadir cambios profundos que las tecnologías han provocado en las formas de comunicación organizacional e institucional.

Se describe un problema de estudio de innovación educativa orientada a la resignificación pedagógica en las carreras de comunicación. Los interrogantes críticos que plantea dicho problema a los que se pretende dar respuesta son:

- ¿Las actuales metodologías y técnicas didácticas en las carreras de comunicación contribuyen realmente a desarrollar en el alumnado la competencia de pensamiento crítico y su aplicación a la práctica profesional?
- ¿Se enseña a producir y vender significaciones?
- ¿Se practica la autocrítica en la producción de materiales, metodologías y técnicas didácticas?
- ¿Hasta dónde se fomenta la vaciedad o lo abstracto en el mantenimiento del sistema dominante y, en definitiva, haciéndose cómplice voluntaria o involuntariamente de patologías sociales o *Wicked Problems (WP)*?

En este trabajo se asume como fundamentación teórica el postulado de Echeverría (2010), según el cual el abandono del uso reflexivo de la palabra está dando paso al surgimiento de un nuevo tipo de discurso que recurre a los *slogans*, expresados en una mezcla entre lo verbal y lo icónico. El filósofo, en su análisis del proceso práctico

de comunicación/interpretación desarrollado en su obra *Valor del uso y utopía* (Echeverría 1998:181), atribuía “intención transformativa” a la emisión del mensaje, al establecer una relación entre la ontología y la semiótica. Al respecto, Dussel (2018:76), constituye otro referente importante con el abordaje filosófico de la “analogía de la palabra” más allá de “la clásica analogía del ser”, para tener presente a la otredad en el planteamiento discursivo de la propuesta comunicativa.

Y es que la comunicación está relacionada con los *WP* definidos como problemas de alta complejidad cognitiva, impredecibles, difíciles de tratar (Alford & Head 2017), que no obedecen a reglas específicas, que deben ser considerados como síntomas de otros problemas más profundos (Rittel & Webber 1973) o “Nudos problemáticos” en términos de Dussel (1998:11). Conflictos postcoloniales y neocoloniales, pobreza, desarrollismo asistencialista, o problemas de salud a causa de potentes estrategias de comunicación pseudocientífica son ejemplos de *WP*. De ahí “la necesidad de auto estudiarse, y descubrir contradicciones confrontando ética del conocimiento con la ética cívica y humana” (Morin 1984:53). Conocimiento que en este caso se relaciona con la práctica de Publicidad y RRPP y con la pedagogía en carreras de comunicación.

Por otra parte, se acepta que el acto pedagógico es un acto comunicativo que, de acuerdo con Del Pozo (1982) involucra a docentes y discentes en un diálogo constante, intencionado y consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La novedad en este trabajo reside en la utilización de la filosofía como herramienta de trabajo en la asignatura Dirección de Cuentas a partir del pensamiento de Echeverría, junto con otras técnicas de Relaciones Públicas y Publicidad, así como el uso de textos clásicos de pedagogía, de la teoría crítica y de referentes del debate sobre innovación educativa. Se ha tenido en cuenta la idea actual de formación en competencias que, entre otras, incluye la capacidad de pensamiento crítico.

Marina (2010) propuso su visión filosófico-pedagógica hablando de la novena competencia:

la competencia filosófica y ética “que permitiría dar una visión reflexiva, sistemática y epistemológicamente fundamentada de todas las demás competencias y conocimientos” (Marina 2010:65-66).

Asimismo, recomendaba “recuperar el dinamismo propio del ser humano, favoreciendo en el alumno la búsqueda de lo nuevo, de la creación y la ampliación de sus posibilidades” (Marina 2010:49), lo que converge con el pensamiento de Morin (1999) sobre los siete saberes necesarios para la educación. Se trata de apostar por la educación ética e integradora, en palabras de Ashby-King & Boyd (2020), y por una educación como práctica de la libertad (Freire, 2011).

Por su parte, Raimers (2017) señala que “la educación debería alinearse al propósito de capacitar a las personas para convertirse en arquitectos de sus propias vidas y miembros que contribuyan al mejoramiento de las comunidades a las que pertenece” (53); y añadimos, al propósito de reducir *WP* ocasionados por desequilibrios y patologías sociales (Fleitas 2014).

En este sentido tomamos referentes de la teoría crítica como Horkheimer, Marcuse, Fromm, Polloch, Benjamin o Habermas (Gurdián 2007), quienes conjugan el pensamiento marxista con el freudiano, para evidenciar desequilibrios sociales que afectan a las personas. También retomamos a Bordieus, quien sugiere la necesidad de ser críticos e ir más allá del *habitus* (Alonso 2004). Otros clásicos como el opúsculo titulado El arte de tener razón, de Schopenhauer (2006), y el ensayo sobre Los problemas contemporáneos, enfermedades Sociales de Ugarte (1906), constituyen una buena base para analizar si desde la perspectiva crítica-constructiva podemos hablar de patologías comunicativas como producto de una distorsión de la función social de la comunicación, que viene de tiempo atrás y aún persiste.

Adorno (1983), Habermas (1984), Honneth (1997) y Basaure (2011), por citar tan solo algunos autores fundamentales, han hecho aportes importantes al respecto. Se plantea

entonces si no estaremos, en aras a la creatividad, enseñando a construir mensajes en complicidad con planteamientos pseudocientíficos y poco éticos. Al respecto, encontramos investigaciones actuales del campo de la comunicación que sugieren la necesidad de autocrítica, humildad inteligente y visión transdisciplinar y orgánica de la práctica comunicativa, como las de Willis (2016), Brunton & Galloway (2016), Gold, Muthuri & Reiner (2018) o Torres, Santa & Pérez (2019).

Si nos damos a la tarea de hacer a nuestros estudiantes competentes profesionales con visión crítica, en tiempos de incertidumbre, la resignificación pedagógica supone entonces la reinención de la educación (Berrio 2019) y la resignificación de la praxis educativa (Marín 2020). Esto implica entrenar al alumnado en tres formas de pensamiento: sistémico (Avargil, Herscovitz & Dori 2012), estratégico (Asiya *et al.* 2016) y dialógico (Hajhosseiny 2012), teniendo además presente a los entornos creativos de aprendizaje (Davies *et al.* 2013), donde el uso de la tecnología deviene facilitador, pero nunca pedagogía en sí misma. Abraham (2004) entiende que la resignificación del proceso educativo se basa en comprender que enseñar no es solo un acto del docente, del mismo modo que aprender no es solo un acto del alumno, sino que ambos están íntimamente relacionados. Por ello el rol del docente como señala Sobrino (2011) ha de ser conectar, y como proponen Shin & Bolkan (2020): estimular intelectualmente la motivación intrínseca de los estudiantes.

Normalmente las expectativas del alumnado de la asignatura objeto de análisis se conectan con la impartición de técnicas de creatividad publicitaria. Por ello, en la introducción del temario se recurre a los aforismos de Wagensberg (2014 y 2017) sobre creatividad, y sobre conocimiento sin crítica o crítica sin conocimiento. Partiendo de estos supuestos, se muestra la utilidad de “aquellos saberes cuyo valor esencial es del todo ajeno a cualquier finalidad utilitarista” (Ordine 2013:9), idea que converge con los postulados de Echeverría (2010) ya citados.

METODOLOGÍA

El estudio del problema se realizó mediante una Investigación Acción Participativa (IAP) que, como describen Álvarez y Álvarez (2014:23-24) basa su método iniciando el proceso como “una idea colectiva o grupal del que es deseable algún tipo de mejora o cambio”.

Se trata de un trabajo exploratorio, por lo que no daría cabida al planteamiento de hipótesis de partida, pero sí a sugerir diversas interrogantes con las que trabajar (Hernández, Fernández y Baptista 2014; Hernández y Mendoza 2018). Se utilizaron técnicas cualitativas grupales e individuales para favorecer un enfoque flexible y creativo (Ander 2003) en la educación superior (Gibbs *et al.* 2017).

En la IAP ha participado conjuntamente el alumnado de las asignaturas de Dirección de Cuentas y de Sistemas y Procesos en Publicidad y RRPP, durante los cursos académicos 2019-20 y 2020-21 (61 y 42 estudiantes respectivamente), como experiencia piloto en la creación de sinergias entre diferentes asignaturas.

Ambas se desarrollan en cuarto curso del Grado en Publicidad y RRPP de la Universidad de Alicante (UA). También participaron agentes externos a la universidad: organizaciones privadas y públicas colaboradoras en los proyectos realizados por los estudiantes (7 y 10, respectivamente también en cada curso académico).

Las actividades prácticas asociadas a la IAP fueron: a) para el alumnado de la asignatura Dirección de Cuentas, la realización de un proyecto de comunicación para una empresa u organización real, actuando como directivos de cuentas; b) para los de la asignatura Sistemas y Procesos, la creación de una empresa de comunicación. Ambas acciones se desarrollaron como práctica de curso, con la duración del cuatrimestre completo.

Como técnica cualitativa grupal de recogida de información se recurrió al foro-debate, en la medida en que permite establecer dinámicas conversacionales en el aula, con grupos grandes de trabajo. Esto permitió realizar un debate sobre las preguntas críticas propuestas en la asignatura (introducidas para la resignificación de la práctica educativa), una vez que el alumnado contaba con la documentación sobre los conceptos propios de la asignatura, así como con el material que incluía los aforismos y los extractos de lecturas filosóficas.

Para la recopilación de la información, en la aplicación de esta técnica se utilizó como instrumento un diario de las sesiones, donde se recogía la narración sobre lo observado en las dinámicas conversacionales en el aula, según las respuestas a las preguntas críticas relacionadas con cada tema. Adicionalmente se recopiló la carpeta de aprendizaje teórico, conceptual y de aplicación, que cada estudiante debía elaborar tras finalizar el proyecto real de prestación de servicio de comunicación con el cliente. También se analizaron las observaciones sobre la defensa pública ante la organización cliente.

En relación con los agentes externos y con los docentes colaboradores de la otra asignatura participante, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad semiestructuradas.

Respecto a los dos profesores de la asignatura de Sistemas y Procesos en Publicidad y RRPP con los que se compartió el proyecto de atención al cliente, se analizó si observaron diferencias entre las propuestas de comunicación que elaboraban alumnos de su asignatura que no cursaban Dirección de Cuentas y los que sí la cursaban.

Finalmente se desea hacer una mención a la investigación ágil a la que también se circunscribe este trabajo, debido a que todo el proceso se lleva a cabo en una línea temporal limitada y relativamente breve (un único cuatrimestre). De hecho, la perspectiva que se intenta implementar en la asignatura busca que el estudiantado aprenda a llevar a cabo investigación recursiva teniendo en cuenta diálogos de saberes (Robles 2005) y diálogos de ignorancias (Cerón 2011),

así como conocimiento socialmente distribuido para intentar neutralizar sesgos (Estany 2016).

Estas características, por ende, identifican a la *agile research*. Se trata de capitalizar resultados intermedios, manteniendo una comunicación activa, y a la par avanzar en el conocimiento de manera sucesiva y asimétrica (Castro-Spila 2017), lo que nos muestra que *agile* tiene que ver con la Investigación-Acción como proceso secuencial seguido por la docente e investigadora y, a su vez, por sus estudiantes en el proceso de atención a su cliente real.

Seguidamente se presenta un diagrama de flujo que describe el proceso seguido durante la IAP y que posteriormente se explicará con detalle.

1. Intercambio de expectativas entre estudiantes y docente, y presentación de primeros aforismos educativos.

La presentación del proyecto de IAP al alumnado se realizó mediante una sesión inicial de trabajo, en la que se estableció una dinámica conversacional sobre sus expectativas respecto a la asignatura y a la docente. Asimismo, también se trataba de evaluar cuál era el concepto previo que los alumnos tenían sobre la materia de trabajo de la asignatura: la Dirección de cuentas.

Tras la escucha activa de la docente (moderadora de la sesión) sobre los aspectos indicados, se presentaron los primeros temas de debate y aforismos al alumnado mediante la siguiente diapositiva (Figura 2). Con ello se perseguía establecer una discusión, tratar de provocar empatía y cierta curiosidad entre el alumnado.

2. Foros-debate sobre las preguntas críticas relacionadas con los temas contenidos en la guía docente.

Las preguntas críticas y las lecturas filosóficas se desarrollaron en la impartición de las dos primeras unidades temáticas que, además, contienen el material específico de Dirección de Cuentas en una agencia de comunicación (véase la Tabla 2). El objetivo de esta actividad de investigación es motivar la curiosidad, la reflexión y el debate antes de entrar en los conceptos habituales del Grado, preparándolos para una mirada más holística y una toma de decisiones reflexiva.

3. Selección de la organización cliente, formación de equipos de trabajo y conexión con la asignatura de Sistemas y Procesos en la Publicidad y las RRPP.

Se llevó a cabo una sesión conjunta entre el

Fuente: Elaboración propia

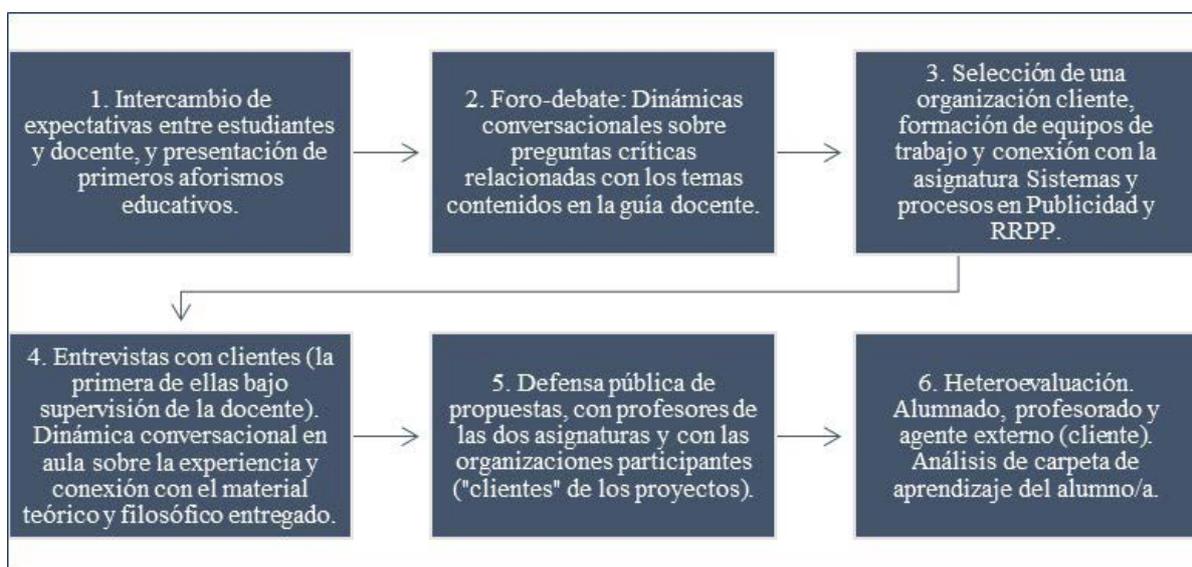


Figura 1: Proceso de Investigación-Acción educativa ágil

Fuente: Elaboración propia

EDUCAR O ENSEÑAR

La aventura de ser DOCENTE

- ✓ Educar no es llenar, sino encender (Wagensberg)
- ✓ Educar es favorecer la adicción al gozo intelectual (Wagensberg)
- ✓ No puedo enseñar a nadie, sólo puedo hacerles pensar (Sócrates)
- ✓ Siempre que enseñes, enseña también a dudar de lo que enseñas (Ortega y Gasset)
- ✓ El examen tradicional se parece a una confesión forzada en la que el alumno accede a simular que ha comprendido (Wagensberg)

¿Estos aforismos los podemos aplicar a la dirección de cuentas?

- ✓ Aprender tiene tres fases: el estímulo, la conversación y la comprensión, y con cada una de ellas existe la oportunidad para un gozo intelectual (Wagensberg)
- ✓ Conversar es escuchar antes de hablar: qué fácil, qué difícil (Wagensberg)
- ✓ Comprender es caer en la mínima expresión de lo máximo compartido (Wagensberg)

La aventura de ser estudiante
APRENDER O DESAPRENDER

https://elpais.com/cultura/2014/10/16/babella/1413470581_747949.html

© Rosa María Torres Valdés

Figura 2: Presentación de los primeros temas de debate y aforismos

alumnado y el profesorado de las asignaturas de Dirección de Cuentas y de Sistemas y Procesos en la Publicidad y las RRPP. En ella se propusieron organizaciones públicas y privadas reales que necesitaban servicios de comunicación, aunque se invitó al alumnado a que buscara otras empresas si lo deseaba. Se les animó a crear por equipos su propia empresa y marca, y a describir una filosofía de conducta empresarial.

Se planificaron las visitas de trabajo, y se acordó la heteroevaluación como sistema de evaluación de la asignatura. En la Tabla 3 se describen los participantes en cada periodo.

4. Entrevistas en profundidad con los agentes externos colaboradores (clientes).

Para que el alumnado procediera a la realización

Tabla 1: Unidades temáticas y enfoque filosófico para dinámicas conversacionales

UNIDAD TEMÁTICA	FOCO	PREGUNTAS Y RECOMENDACIONES
Tema 1. Introducción a la dirección de cuentas	El significado de dirigir.	¿Podemos dirigir a los clientes?
	El significado de <i>dirección de cuentas</i> .	La expresión "cuenta": ¿humaniza o cosifica?
	Binomio dirección e inteligencia estratégica.	¿Qué es inteligencia?
Tema 2. La dinámica relacional en la gestión de cuentas	Los sujetos en relación: La "cuenta cliente" como persona.	¿Qué papel juega la humildad inteligente y el diálogo de saberes e ignorancias para ganar la confianza del cliente en su próxima entrevista de <i>Briefing</i> ? (Nota: no se les proporciona las definiciones de los términos para propiciar su investigación).
	Cicerón: La verdadera medicina de la mente es la filosofía. Séneca: La filosofía es un buen consejo. Homero: "El distintivo de la sabiduría es leer correctamente el presente y avanzar con la ocasión". Morris (1997) , en su obra <i>Si Aristóteles dirigiera la General Motors</i> considera "la felicidad como participación en algo que conlleve satisfacción" (1997:33).	¿Cómo puede traducir estos pensamientos a la práctica del establecimiento de relaciones con un cliente potencial? ¿Qué palabras clave utilizaría en su discurso? Es importante que se intente contestar dado que se hacía una simulación en el aula, antes de proceder a realizar las entrevistas con los clientes reales.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Distribución de alumnos y equipos por curso académico

Curso académico	Número de estudiantes	Número de equipos	Número de empresas
2019-2020	61	14	7 (2 equipos por empresa)
2020-2021	42	12	10 empresas (solo dos equipos compartieron empresa)
Las organizaciones participantes fueron de sectores diversos: Construcción, agricultura y alimentación, elaboración de vino, fabricación calzado, telefonía móvil, tecnología punta (inteligencia artificial), tecnología alimentaria, parque científico, turismo de cruceros, asociacionismo de barrio, asociacionismo empresarial, asociación contra la pseudociencia, educación y como entidad pública el Ayuntamiento de Alicante.			

Fuente: Elaboración propia

de las entrevistas en profundidad a los potenciales clientes (*briefing*), se estableció una sesión previa en el aula, consistente en una dinámica conversacional sobre la experiencia, su conexión con el material teórico y filosófico entregado, y la preparación de su entrevista de *briefing* con una amplitud mayor a lo habitual. La docente acompañó y observó el proceso de realización de las entrevistas.

Posteriormente en el aula, el alumnado pudo compartir sus vivencias, las sensaciones y los logros, mostrándose resultados muy diversos según el perfil de la persona cliente, y según la diferente profundidad con que los estudiantes reflexionaron sobre la preguntas críticas y referencias filosóficas. Todos los registros fueron anotados en el diario de observaciones.

5. Defensa pública de propuestas con profesores de las dos asignaturas y los clientes.

Durante esta fase los equipos presentaron a los clientes sus propuestas, debiendo argumentarlas sobre claves basadas en el conocimiento científico, con despliegue creativo y planteamientos éticos. Así como posteriormente responder a las preguntas de los representantes de las organizaciones clientes.

6. Heteroevaluación: Alumnado, profesorado y agente externo (cliente).

Como instrumento de recogida de información se elaboraron los guiones de las entrevistas semiestructuradas, uno con preguntas específicas para profesores de la asignatura Sistemas y

Procesos en Publicidad y RRPP, relacionadas con la comparación entre los proyectos presentados en esta experiencia de asignaturas compartidas a fin de verificar el impacto de aportes de la filosofía; y otro con preguntas específicas para los agentes externos (empresas, asociaciones e instituciones) con el objetivo de conocer su percepción sobre las propuestas presentadas por los estudiantes. En relación con la carpeta de aprendizaje se diseñó una rúbrica analítica-criterial en la que de acuerdo con Tobón (2006) se establecieron criterios de habilidades de indagación, razonamiento, flexibilidad y apertura mental, creatividad en propuestas de comunicación transformadora, mediante los cuales la docente valoró la utilización de los recursos didácticos entregados, así como de los recursos adicionales buscados por los propios estudiantes, evidenciadas en las argumentaciones de las propuestas de los estudiantes a las organizaciones clientes. Estos criterios fueron trasladados al alumnado participante para que los tuvieran en cuenta en el proceso de autoevaluación y expresión de aprendizajes recogidos en su carpeta.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan y discuten los hallazgos de la IAP y se exponen los resultados organizados en relación con cada una de las fases del proceso de IAP descrito.

INTERCAMBIO DE EXPECTATIVAS Y DEFINICIÓN PREVIA DE CONCEPTO DE DIRECCIÓN DE CUENTAS

Las expectativas y las primeras definiciones de lo que los alumnos entendían por Dirección de cuentas no varían en las dos ediciones estudiadas, por esa razón se exponen conjuntamente en la Tabla 4.

Llama la atención la preocupación por el grado de dificultad de un examen, así como la primera concepción sobre la asignatura de Dirección de cuentas, que marca de algún modo lo que quieren aprender. En dicha concepción se aprecia el enfoque comercial, orientado al cliente, pero no se percibe un pensamiento sobre posibles consecuencias de contenidos publicitarios o estrategias de relaciones públicas, como pueden ser campañas que ponen en riesgo la salud de las personas, relacionadas con centros y productos alimentarios, de estética, incluso medicamentos; o estrategias publicitarias y propagandísticas que no ponen en valor a lo local, o trabajos de relaciones públicas que utilizan la responsabilidad social como un recurso de marketing.

A la luz de los resultados podemos decir que los roles de estudiante y docente se ven redefinidos, en aras de potenciar un nuevo modo de aprender y de enseñar, a través de una relación de retroalimentación entre ambos, en la

línea de Abraham (2004) sobre la resignificación educativa como proceso, que implica reconocer que enseñar no es solo de Sobrino (2011) quien atribuye al docente el rol de conector. Todo ello permitió abrir foros de debate, a modo de “mundos dialogantes” -parafraseando a Dussel (2018)- para entrenar el pensamiento analítico, crítico y constructivo, con flexibilidad, pero mostrando al alumnado que sus conocimientos sobre publicidad y relaciones públicas debe también “conocer su ignorancia” (Morin 1984:132) y las consecuencias de esta en la sociedad.

FOROS-DEBATE EN EL AULA SOBRE PREGUNTAS CRÍTICAS, AFORISMOS Y REFERENCIAS FILOSÓFICAS

Tras la realización de los distintos debates en el aula sobre los contenidos incluidos para la resignificación, se obtuvieron conclusiones muy interesantes acerca de su influencia en el alumnado (véase la Tabla 4).

En la tabla se incluye el resumen de los resultados de los foros-debate, incidiendo en aquellos aforismos y preguntas críticas que más interés y debate propiciaron, así como aquellos que representaron un esfuerzo importante de

Tabla 3: Información obtenida del intercambio de expectativas y definición de Dirección de cuentas por parte de alumnos inscritos en la asignatura (Períodos 2019-20 y 2020-21)

Expectativas alumnado respecto de la asignatura	Aprender a dirigir equipos de trabajos. Aprender técnicas comerciales. Aprender a negociar presupuestos. Aprender a presentar campañas. Aprender a resolver problemas con los clientes y con los jefes.
Expectativas del alumnado respecto de la docente	Que ponga ejemplos reales de Dirección de Cuentas. Que sea motivadora. Que sea “comprensiva”. Que no ponga un examen difícil.
Definición de Dirección de cuentas previa a recibir formación	Dirigir campañas de publicidad. Dirigir estrategia comercial. Encargado de relación con los clientes.

Fuente: Elaboración propia

razonamiento y aplicación a la práctica de la asignatura. Estos debates han constituido el núcleo alrededor del cual surge cierta autocrítica tanto sobre el conocimiento, como sobre la ética en la comunicación, que posibilita desaprender y aprender, para construir nuevos conocimientos del campo de la publicidad y las relaciones públicas en general, y de la dirección de cuentas en particular.

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD (BRIEFING) CON LA ORGANIZACIÓN CLIENTE

Tras las entrevistas, los equipos de trabajo manifestaron:

- La sensación de miedo e inseguridad a la hora

Tabla 4. Síntesis de las conclusiones obtenidas de los debates sobre aforismos y preguntas críticas, durante los períodos 2019-20 y 2020-21

Aforismos presentados
<p>Wagensberg: Educar no es llenar, sino encender. Educar es favorecer la adicción al gozo intelectual. Aprender tiene tres fases: el estímulo, la conversación y la comprensión, y con cada una de ellas existe la oportunidad para un gozo intelectual. El examen tradicional se parece a una confesión forzada en la que el alumno accede a simular que ha comprendido.</p> <p>Conversar es escuchar antes de hablar: qué fácil, qué difícil.</p> <p>Comprender es caer en la mínima expresión de lo máximo compartido.</p> <p>Para crear agítense antes de usar: agítense las ideas, los métodos y los lenguajes.</p> <p>El revoltillo lo inventó un genio aturdido por el fracaso de una tortilla.</p> <p>Cicerón: La verdadera medicina de la mente es la filosofía.</p> <p>Sócrates: No puedo enseñar a nadie, sólo puedo hacerles pensar.</p> <p>Séneca: La filosofía es un buen consejo.</p> <p>Homero: “El distintivo de la sabiduría es leer correctamente el presente y avanzar con la ocasión”.</p> <p>Morris: “la felicidad como participación en algo que conlleve satisfacción”.</p>
Conclusión de los debates
<p>La profesora motiva, estimula, conversa y debe ser empática pero los alumnos y las alumnas deben hacer lo mismo. Se produce entonces un contrato psicológico en que ambas partes empatizan y reconocen su responsabilidad en el proceso, como proyecto compartido acordándose no trabajar en un formato de clases y exámenes de tipo tradicional.</p> <p>Se establece que el <i>briefing</i> no es un interrogatorio al cliente, sino que es un inicio de la relación con el cliente o clienta, y en la medida que ambos comprendan sus puntos de vista se establecerá una sensación de proyecto compartido y de reconocimiento de mutuos saberes e ignorancias. En el camino pueden surgir problemas, pero al igual que el “revoltillo” sugerido, hay que pensar en el problema como una oportunidad.</p> <p>Durante los dos periodos académicos un número reducido de personas aceptaron los aforismos de Wagensberg referidos a educación y creatividad, pero consideraron una pérdida de tiempo recurrir a la filosofía y conversar sobre ello en clase.</p> <p>La mayor parte de la clase estimó interesante estos planteamientos y reconocían que les costaba su asimilación. No obstante, reconocían que les gustaría poder mejorar en los razonamientos, y muchos de ellos solicitaron tutorías adicionales para profundizar, dado que estaban detectando que estos planteamientos les proporcionaban bases para argumentar sólidamente sus propuestas y ser más originales.</p>
Preguntas críticas presentadas
<p>¿Podemos dirigir a los clientes? La expresión “cuenta” ¿humaniza o cosifica”? ¿Qué es inteligencia? ¿Qué papel juega la humildad inteligente y el diálogo de saberes e ignorancias para ganar la confianza del cliente en su próxima entrevista de <i>Briefing</i>?</p> <p>¿Cómo puede traducir estos pensamientos a la práctica del establecimiento de relaciones con un cliente potencial? ¿Qué palabras clave utilizaría en su discurso?</p>
Conclusión de los debates
<p>Frecuentemente los proveedores de comunicación, erigidos en asesores, parecen dirigir incluso las tomas de decisiones relacionadas con la comunicación de sus clientes, y en algunos casos se da una tendencia a hacer un proyecto comunicativo de la agencia más que del cliente. Se trata de reconocer que nadie sabe más de su propio negocio que el cliente y que los comunicadores deben ser principalmente escuchadores humildes, y luego expresar más que opinar y compartir, porque de acuerdo con Wangensber de esa forma se produce la comprensión, el gozo intelectual y la satisfacción de ambas partes.</p> <p>En una carrera como la de Publicidad y RRPP, caracterizada por la creatividad, para que esta realmente se produzca, hay que agitar las ideas, los métodos y los lenguajes, términos que junto al de felicidad y confianza se incluirían en el discurso de establecimiento de relaciones con los clientes y clientas.</p> <p>Pensar antes de actuar, tener <i>in mente</i> posibles consecuencias, curar la mente de la vaciedad, de la pereza y del aburrimiento.</p> <p>Activamos y motivamos a los clientes a confiar en nosotros en la medida en que no mostramos nuestra propuesta como la verdad absoluta, sino como una propuesta pensada y que hace pensar al cliente, pero también al destinatario final del mensaje, y esto no implica mensajes complejos.</p> <p>En las estrategias de comunicación, sobre todo en la gestión y prevención de conflictos, el ejercicio de pensar en causas y consecuencias y prototipar soluciones es el primero de los consejos.</p> <p>Pensar es analizar, luego la información que nos brinda el cliente ha de ser leída con profundidad, y por ello decimos que habrá que conversar más. Parece recomendable pensar en términos de hacer feliz al cliente, y no verle estrictamente como la cuenta pagadora.</p>

Fuente: Elaboración propia

de llegar al encuentro por primera vez.

- Sorpresa por la receptividad en los casos de empresas más pequeñas.
- Ansiedad ante la formalidad y el interrogatorio, y el tiempo muy medido por parte de las empresas más grandes.
- Aquellos que diseñaron y utilizaron para la primera entrevista los guiones preparados con los términos estudiados, e incluso la utilización de algún aforismo y la expresión co-crear, reconocen que les fue muy útil para centrar el tema y ganar la atención del cliente. Adicionalmente, en varios casos se vieron sorprendidos cuando el cliente les hizo saber que jamás se le había ocurrido el enfoque que surgía en la conversación, y que le interesaba para diferenciarse de la competencia.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A PROFESORES DE LA ASIGNATURA SISTEMAS Y PROCESOS EN PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

Los profesores de la asignatura de Sistemas y Procesos en Publicidad y RRPP fueron claros al comparar los proyectos que presentaban alumnos que solo seguían su asignatura, y los proyectos de estudiantes que además de su asignatura también estaban matriculados en la asignatura optativa de Dirección de cuentas.

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD CON LAS EMPRESAS E INSTITUCIONES CLIENTES

Las principales conclusiones mostradas por las empresas participantes fueron:

- Sorpresa ante las propuestas, que les resultaron muy originales a la vez que muy fundamentadas y justificadas.
- Descubrimiento de visiones que jamás habían considerado.
- La creatividad distinta a lo que estaban acostumbrados a ver en las propuestas de agencias de comunicación: humana, dirigida a la emoción y a la razón, de públicos diversos, en algunos de los cuales jamás habían reparado.
- Tranquilidad al ver el cuidado en el tratamiento de las redes sociales.
- La captación de la esencia pura de las necesidades de la empresa, algunas descubiertas por los propios alumnos.

En este punto es pertinente hacer la siguiente observación. En el curso 2019-2020 cada empresa colaboró con dos equipos de trabajo de alumnos, por lo que cada una evaluaba dos proyectos de forma comparativa, donde ocurrió además la circunstancia de que los trabajos presentados eran muy diferentes en términos generales. Adicionalmente, en dicho curso

Tabla 5. La opinión de los docentes de la asignatura de Sistemas y Procesos

PREGUNTA	RESPUESTA
¿Observaron alguna diferencia entre los proyectos presentados por alumnos que no cursaban la asignatura de Dirección de cuentas y los proyectos presentados por alumnos que sí cursaban dirección de cuentas y recibían entrenamiento reflexivo y crítico mediante aforismos y pensamientos filosóficos?	Profesor 1. “He percibido que los alumnos que están en Dirección de Cuentas presentan proyectos más completos, en el sentido de que las propuestas son más holísticas y globales. También percibí una mayor identificación de estos proyectos con las necesidades de las empresas”. Profesora 2. “Encuentro que los proyectos presentados por los alumnos que cursan Dirección de Cuentas han captado muy bien las necesidades de las empresas y han conseguido información de calidad. Además, he percibido proyectos más armados, más justificados y más sólidos”.

Fuente: Elaboración propia

las empresas participantes también pudieron conocer el resto de los trabajos, ya que en ese momento la situación permitía la presencialidad en un acto público amplio.

Concretamente, en uno de los casos en los que dos grupos aportaban sus propuestas a una misma empresa, se plantearon observaciones muy similares entre todos aquellos que pudieron asistir a la presentación. Uno de los equipos presentó un trabajo que no sorprendía, con muchas propuestas de artes finales en la que los estudiantes explicaban el significado, pero que no respondían a lo que la empresa realmente necesitaba, cosa que atribuyeron a la escasa comunicación que mantuvieron, (solo dos encuentros durante el semestre), y al hecho de ser estudiantes.

Así, esta propuesta fue comparada con la del otro equipo competidor, de forma que la diferencia se hacía más notable. En este segundo grupo, los estudiantes habían mantenido un canal de comunicación permanente con su organización cliente, y las propuestas fueron sorprendentes, al incluir reflexiones sobre la auténtica responsabilidad social de la empresa y la comunicación responsable, ofreciendo incluso más prestaciones de las solicitadas. Los clientes afirmaron que esta propuesta superó sus expectativas, y que habían aprendido a concebir la comunicación de otro modo.

Por otra parte, se señala adicionalmente que entre los proyectos presentados se dio el caso de que una organización cliente llegó a asumir la campaña presentada, remuneró a los alumnos y finalmente contrató a uno de ellos. Y en otro de los casos, la empresa colaboradora animó a los estudiantes a crear su propia empresa de comunicación, y posteriormente llegó a contratar sus servicios.

Esta observación tiene que ver con la circunstancia de que los equipos formados por el alumnado que no veía útil el uso de razonamientos filosóficos y la lectura de aforismos, fueron los que obtuvieron los comentarios menos positivos. Obviamente, debe haber más factores que influyen en estos resultados, pero este hecho es interesante. No

obstante, hay que darle el valor que tiene en esta primera aproximación: el de un posible indicio de algo que, en investigaciones a mayor escala, cuantitativas-cualitativas y trianguladas, pueda abordarse con mayor profundidad.

CARPETAS DE APRENDIZAJE ELABORADAS POR LOS ALUMNOS DE LA ASIGNATURA DIRECCIÓN DE CUENTAS

Un total de 103 carpetas se analizaron durante los dos cursos académicos. Se observa la evolución en la definición del término dirección de cuentas, que pasa de ser considerado como la dirección de las relaciones con los clientes, la dirección de campañas de publicidad o de la estrategia comercial, a definiciones más amplias como las siguientes (según los comentarios literales del alumnado):

- Gestión de relaciones entre el equipo de comunicación y el cliente aplicando inteligencia estratégica;
- Dirección de equipo de comunicación y seguimiento de las relaciones con clientes, utilizando investigación ágil para obtener información complementaria al *briefing*, y elaborando argumentaciones éticas y sólidas;
- Gestión de la relación de prestación de servicios de comunicación, basada en investigación ágil, inteligencia estratégica y humildad inteligente;
- Dirección de equipos para servicios de comunicación, basada en filosofía de la honestidad, escucha activa, empatía y seguimiento de la satisfacción del cliente; o
- Gestión de empatía y de confianza con los clientes.

Como puede verse, la empatía caló entre el estudiantado como concepto que se trabajó a partir de revisiones filosóficas en torno a la

excelencia humana, la felicidad, la ética, entre otras.

Las carpetas para evaluar aprendizajes revelan que, en relación con las expectativas y competencias alcanzadas, la mayoría del alumnado reconoce que al desarrollar un trabajo real, han podido aprender a dirigir equipos de trabajo, desarrollar técnicas comerciales y de negociación, presentar campañas y gestionar la comunicación entre el equipo y los clientes.

La gran mayoría reconoce también haber desarrollado una capacidad para investigar y documentarse de modo ágil, antes de formular una propuesta creativa. Reconocen haber desarrollado un mayor sentido de la responsabilidad sobre los mensajes y las estrategias de comunicación, así como algunas herramientas para educar al cliente en propuestas de comunicación responsable. También en muchos casos añaden que les gustaría haber recibido este entrenamiento en primer o segundo curso de carrera, y no en último.

Asimismo, destaca el reconocimiento de los mapas de empatía como algo valioso, pues les ha permitido planificar la estrategia relacional con el cliente, pero también la del cliente con sus públicos. La gran mayoría menciona que ha aprendido a hacer mapas de públicos *ah hoc*, y que ha desarrollado un hábito de hacerse preguntas y reflexionar, pues reconocen que, aunque tome algo más de tiempo de preparación, esto les proporciona mayor seguridad. Además, han señalado haber descubierto capacidades de sí mismos que desconocían, como pueda ser la gestión de la incomodidad, la empatía como comprensión y entendimiento de una situación, la capacidad de prever consecuencias y la habilidad de argumentar.

A modo de discusión de los resultados del análisis de la información presentado, y desde la humildad investigadora, es preciso recalcar que este trabajo es una primera aproximación, y que tiene un marcado carácter exploratorio y descriptivo de lo acontecido en la IAP. Recordamos aquí que los estudios exploratorios resultan útiles para indagar desde una perspectiva

innovadora, ayudan a identificar conceptos promisorios, y preparan el terreno para nuevos estudios.

Los estudios descriptivos consideran el fenómeno estudiado y sus componentes, con el fin de mostrar las dimensiones del fenómeno estudiado, comunidad, contexto o situación (Hernández, Fernández y Baptista 2014); de modo que se discuten los resultados con el propósito de sentar las bases para ampliar el estudio.

El intercambio de expectativas facilitó el rol conector docente (Sobrinó 2011) y la retroalimentación (Abraham 2004), haciendo ver al alumnado que la reciprocidad es importante: se puede pedir, pero también hay que dar, y ese principio no solo es válido para el aula, sino que en la relación con el cliente ha de estar muy presente de forma bidireccional.

En relación con los foros debates, cabe destacar que se produjeron tensiones entre posiciones del tipo: o puedo enfrentarme al cliente, o no soy responsable ni cómplice del cliente, hago lo que me piden y cobro por ello; frente a posiciones del tipo: si no estoy de acuerdo porque me parece que el trabajo que se me pide implica como mínimo ocultar información, y necesito el trabajo: ¿Qué puedo hacer y cómo? (comentarios literales del alumnado).

Estas dinámicas se inspiran en referentes como Freire (2011: 98-99) que proponía la celebración de “debates de grupo tanto en la búsqueda de aclaración de situaciones, como en la búsqueda de la acción misma; como Morin (1984), quien apoyándose en el pensamiento de Adorno y Habermas, expresó que “la enorme masa del saber cuantificable y técnicamente utilizable no es más que veneno si se le priva de la fuerza liberadora de la reflexión” (37). También se considera la ética de la liberación (Dussel 1998), relevante para la intervención en *WP* relacionados con opresión y pobreza en un contexto de globalización y exclusión que desgraciadamente persiste en el siglo XXI.

Asimismo, estas metodologías y técnicas

didácticas tienen referentes en los siete saberes necesarios de Morin (1999), la arquitectura de la propia vida de Raimers (2017), y el riesgo de espejismos y pérdida de valor que el mero utilitarismo en la comunicación produce (Echeverría 2010; Ordine 2013; Ugarte 1906). Señalamos que dos equipos se resistían a trabajar desde esta perspectiva, dejando libertad para asumirla o no, en coherencia con el análisis de frases expuestas en clase, como la atribuida a Sócrates: “no puedo enseñar a nadie, sólo puedo hacerles pensar”.

Como argumentación a favor de la reflexión filosófica fue utilizada la obra *Las enseñanzas de Don Juan de Castaneda* (2000), sobre los cuatro enemigos naturales del hombre de conocimiento: el miedo, la claridad, el poder y la vejez.

El resultado de las entrevistas en profundidad con las organizaciones cliente (*briefing*), mostró cómo se generó una relación de retroalimentación entre todos los agentes involucrados en la didáctica de esta asignatura. Así se plantea un elemento que, si bien no es nuevo, adquiere un enorme protagonismo a partir del enfoque empleado: las empresas/instituciones y la evaluación de su aprendizaje.

Este proceso de evaluación se ha llevado a cabo de acuerdo con la concepción de evaluación de Moreno (2009), consistente en detectar cómo es una realidad educativa, ya sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta; así como con la aportación Cobo y Moravec (2011), según la cual los sistemas de evaluación de la educación formal no necesariamente incentivan otros procesos de aprendizaje, por el hecho de que las denominadas competencias no evidentes resultan invisibles en entornos formales.

Dicha línea de pensamiento se ve reflejada en los resultados de las carpetas de aprendizaje, en las que los alumnos reconocen haber descubierto su capacidad de razonamiento y de gestión comunicativa con perspectiva crítica, pensando en consecuencias de estrategias de comunicación persuasiva con un exclusivo fin comercial, que puede convertirlos en cómplices voluntarios o involuntarios de *WP*, al crear espejismos

peligrosos (Echeverría 2010; L’Etang 2006; Ugarte 1906).

La experiencia frente a las organizaciones cliente muestra cómo estas competencias se hacen evidentes para sí mismas, para los profesores de Sistemas y Procesos, y para los empleadores (como se desprendió de sus opiniones).

Muchas investigaciones apoyan la necesidad de resignificar la pedagogía para una transferencia amplia y ética de conocimiento a la sociedad, lo que ha servido de antecedente inspirador para sustentar este trabajo. Entre ellas podemos destacar: la de Bain (2007) y su análisis sobre lo que hacen los mejores profesores de universidad; la de Biggs (2006) sobre la calidad de aprendizaje universitario; la de Borjas (2011) sobre coevaluación; la de Canabal y Margalef (2017) sobre retroalimentación y aprendizaje; la de Gracia (2017) sobre innovación educativa desde la filosofía; así como el compendio sobre innovación educativa e innovación para la vida que contemplan las aportaciones de importantes investigadores sobre el fomento de la inquietud de pensar (Teruel, Cantarino, Batalla e Ibáñez 2017).

Recapitulando los resultados, en base a los interrogantes planteados en esta investigación, podemos decir que estos se contestan. Atendiendo a la pregunta de investigación sobre si las actuales metodologías y técnicas didácticas en las carreras de comunicación contribuyen a desarrollar competencias de pensamiento crítico en el alumnado, podemos responder que en los programas de estudios se contemplan asignaturas sobre ética de la comunicación, filosofía y ética, precisamente orientadas a lograr estas competencias. Además, metodologías y técnicas didácticas como las aplicadas en este caso contribuyen decididamente a emplear los conocimientos de aquellas otras asignaturas y al desarrollo de competencias de pensamiento crítico en proyectos de comunicación.

Respecto al segundo interrogante sobre la posibilidad de que actualmente en las carreras de comunicación se está enseñando a vender significaciones, podemos afirmar que sí está

ocurriendo ese enfoque, como se deduce de las opiniones de las empresas clientes. Esta cuestión se desprende incluso de la comparación realizada por las empresas clientes del alumnado, cuando se comparaban proyectos con base filosófica relacional y proyectos sin esta base y con mayor orientación de marketing.

En cuanto a la tercera cuestión relativa a la práctica de autocritica por parte de docentes, se ha podido constatar que estas metodologías y técnicas didácticas facilitan la autocritica sobre materiales y modos de enseñanza, que fomenten a su vez la competencia crítica en el alumnado. El proceso de heteroevaluación es una manera en la que el profesorado predica con el ejemplo; al comparar abiertamente los impactos de enseñanza con aforismos filosóficos y sin ellos, cada docente ha podido ejercer su autoanálisis, y reflexionar sobre ir más allá de planteamientos estrictamente comerciales y cuantitativos. Todo ello en la línea de pensamiento que el filósofo Bolívar Echeverría nos ha dejado, de forma que sea posible promover una educación ética integradora (Ashby-King & Boyd 2020) que estimule intelectualmente la motivación intrínseca de los estudiantes, como recomiendan Shin & Bolkan (2020).

Finalmente, en relación con el cuarto y último interrogante que se dirige a la posibilidad de estar fomentando la vaciedad y complicidad voluntaria o involuntaria con *WP*, se infiere que, tras la revisión documental y la reflexión por parte de docentes y estudiantes involucrados en este trabajo, que si no se ofrece un espacio para procesar los fundamentos de filosofía y ética, terminaremos por formar a estudiantes en el diseño de acciones pragmáticas y utilitaristas que soslayan a la filosofía y la pedagogía.

Para evitar ese riesgo, y a la luz de los humildes hallazgos de esta primera aproximación, podemos afirmar que los docentes deben ser autocríticos, e incluso de modo coherente pueden aplicar la visión filosófica-educativa de Ortega y Gasset (1930) sobre la importancia de la duda, animando al alumnado a no aceptar como dogma de fe, ni aquello que les entregamos como conocimiento ni las imposiciones de una

empresa cliente.

Estos resultados animan a ampliar la investigación con un estudio sociológico amplio, y quizá retomar a Ugarte (1906) y conectarlo con otros autores de la filosofía crítica como Morin (1984 y 1999), Dussel (1994 y 2018), Freire (2011) y aquellos que, desde la perspectiva crítica de comunicación y relaciones públicas, sugieren la reconfiguración de las conversaciones como Mckie & Munshi (2007) y L'Etang (2006), para subsanar desde la pedagogía, las falencias éticas en el campo de la comunicación. Echeverría (2010) arrojó luz sobre esto cuando expresó que la filosofía está siendo sistemáticamente golpeada y expulsada del aparato educativo, y depende de quién está en el poder.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio presenta limitaciones propias de la Investigación Acción Participativa ágil, realizada en un cuatrimestre, en el que estudiantes y empresas clientes dispusieron de tiempo limitado. Además, se trata de una primera aproximación exploratoria y descriptiva, con un intervalo de solo dos cuatrimestres. Por esta razón, más que un reporte final se presenta un informe analítico que recoge el pensamiento de la autora/docente, a la luz del análisis y discusión de los resultados obtenidos, y de acuerdo con Álvarez y Álvarez (2014).

De modo que los resultados no pueden elevarse a principios representativos de la realidad educativa y social, ni se instaura ninguna ley por la que se establezca una relación causa-efecto de los usos de la filosofía en general, y de aforismos en particular, en el éxito o fracaso de campañas de publicidad y RRPP.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos de la IAP aplicada en la asignatura de Dirección de Cuentas, se ofrecen indicios de que la base filosófica desarrolla la capacidad reflexiva y analítica, y que esta se traduce en proyectos singulares, y con mayor sustentación y visión holística que aquellos que no recurren a la filosofía ni a la interpretación de aforismos.

A pesar de las limitaciones expresadas, se evidencia que es posible resignificar la práctica pedagógica en las carreras de comunicación desarrollando la competencia crítica también en los docentes mediante una visión transdisciplinar en la que la filosofía y ética constituyan el antídoto contra abusos discursivos vacíos y tecnológicos, que perpetúan sistemas dominantes generadores de *WP*.

El trabajo con empresas reales constituye un modo de transferencia de conocimiento, en este caso de manos de estudiantes entrenados para una comunicación honesta, transformadora y de equilibrio de intereses entre las organizaciones y el conjunto de personas que forman parte de su entorno.

Esta forma de pensar y hacer ha incrementado la empleabilidad de los estudiantes partícipes de la IAP.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: La autora declara no tener conflictos de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, M. (2004). La resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnas y alumnos de formación docente inicial. *Pensamiento Educativo, Revista*

De Investigación Latinoamericana (PEL), 35(2), 216-234. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26291>

Adorno, T. W. (1983). *Teoría estética*. Barcelona, España: Ediciones Orbis.

Alford, J. & Head, B. W. (2017). Wicked and less Wicked problems: A typology and a contingency framework. *Policy and Society*, 36(3), 397-413. <https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1361634>

Álvarez, A. C. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. Ciudad de México, México: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Alonso, L. E. (2004). Pierre Bourdieu, el lenguaje y la comunicación: del análisis de los mercados lingüísticos a la denuncia de la degradación mediática. En J. L. Moreno y L. E. Alonso. (Eds.), *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo* (pp. 215–254). Madrid, España: Editorial Fundamentos.

Ander, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Buenos Aires, Argentina: Lumen Hvmanitas.

Ashby-King, D. T. & Boyd, K. D. (2020). Integrative ethical education: An exploratory investigation into a relationally based approach to ethics education. *Journal of Communication Pedagogy*, 3, 65-81. Recuperado de <https://scholarworks.wmich.edu/jcp/vol3/iss1/6/>

Asiya, S., Naaranoja, M., Kytola, J. & Kantola, J. (2016). Connecting Strategic Thinking with Product Innovativeness to Reinforce NPD Support Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235(24), 672-684. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816316020>

Avargil, S., Herscovitz, O. & Dori, Y. J. (2012). Teaching thinking skills in context-based learning: teachers' challenges and assessment knowledge. *Journal of*

- science education and technology*, 21(2), 207-225. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-011-9302-7>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (2ª ed.). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Basaure, M. (2011). Reificación y crítica de las patologías sociales en el marco del proyecto de teoría crítica de Axel Honneth. *Enrahonar*, 46, 75-91. Recuperado de <https://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v46-basaure>
- Berrio, A. (2019). Resignificación Pedagógica: reinención de la educación. *Palobra*, 19(25), 256-259. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/341104860_Resignificacion_pedagogica_reinencion_de_la_educacion
- Biggs, J. (2006). *La calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona Próxima*, 15. Recuperado de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1206>
- Brunton, M. A. & Galloway, C. J. (2016). The role of “organic public relations” in communicating wicked public health issues. *Journal of Communication Management*, 20(2), 162-177. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/300084129_The_role_of_organic_public_relations_in_communicating_wicked_public_health_issues
- Canabal, C. & Margalef, C. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2). Recuperado de <https://bit.ly/2LYT1ZR>
- Castaneda, C. (2002). *Las enseñanzas de Don Juan. Una forma Yaqui de Conocimiento*. Versión castellana Libre de Luis de Cuba. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://bit.ly/35QGqPy>
- Castro-Spila, J. (2017). La investigación Ágil: Un enfoque relacional para desarrollar innovaciones sociales. *Working Paper innovation momento lab*, 2, 1-12.
- Cerón, E. (2011). Del diálogo de saberes al diálogo de ignorancias. Reflexiones para politizar la acción pedagógica y pedagogizar la acción política. *Sustentabilidad (Es)*, 4. Recuperado de <http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/04-03.pdf>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://bit.ly/3qvyDyp>
- Davies, D., Jindal, D., Collier, C., Digby, R. & Hay, P. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187118711200051X>
- Del Pozo, A. (1982). Programación, evaluación y recuperación del proceso didáctico. *Bordón Revista de Pedagogía*, 244, 395-406. Recuperado de <https://bit.ly/39GDzd3>
- Dussel, E. (2018). Analogía y comunicación (interpelación, diálogo intercultural hacia la transmodernidad). *Cuadernos Filosóficos*, (14), 66-101. <https://doi.org/10.35305/cf2.vi14.31>
- Dussel, E. (1994). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, España: Trotta.
- Echeverría, B. (1998). *Valor de uso y utopía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Echeverría, B. (2010). *Bolívar Echeverría y la*

- actualidad de la filosofía/Entrevistado por Santiago M. Zarría* [Real Media file]. Ecuador: FLACSO. Recuperado de <https://cutt.ly/0jbplG2>
- Estany, A. (2016). Ventajas epistémicas de la cognición socialmente distribuida. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, VI. Recuperado de <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1472>
- Fleitas, M. (2014). ¿Es la apatía cívica una patología social? En *XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo. Recuperado de <https://cutt.ly/HvL11XC>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, J., Cunningham, S., James-Reynolds, C. & Pitt, A. (2017). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research*, 25(1), 3-22. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650792.2015.1124046?journalCode=reac20>
- Gold, S., Muthuri, J. N. & Reiner, G. (2018). Collective action for tackling “wicked” social problems: A system dynamics model for corporate community involvement. *Journal of Cleaner Production*, 179, 662-673. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959652617328706>
- Gracia, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. *Quaderns de filosofia*, 4(1). Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/qfilosofia/article/download/10208/9466>
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa*. San José, Costa Rica: Colección IDER. Recuperado de <https://bit.ly/2LLPgqO>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston, USA: Beacon press.
- Hajhosseiny, M. (2012). The Effect of Dialogic Teaching on Students’ Critical Thinking Disposition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69(24), 1358-1368. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055334>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6th ed.). Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Crítica.
- L’Etang, J. (2006). *Public Relations. Critical Debates and Contemporary Practice*. New York, USA: Routledge.
- Mckie, D. & Munshi, D. (2007). *Reconfiguring Public Relations: Ecology, Equity and Enterprise*. Abingdon, Oxon and New York, USA: Routledge.
- Marín, F. (2020). Resignificar la praxis educativa en tiempos de incertidumbre: Un desafío para las organizaciones sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26. Recuperado de <https://bit.ly/3qqmzyk>
- Marina, J. A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de Educación*, 351, 49-71. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_03.pdf
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 563-591. Recuperado de <https://cutt.ly/EvMuusd>
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Anthropos, Editorial del Hombre.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Morris, T. (1997). *Si Aristóteles dirigiera la General Motors*. Barcelona, España: Planeta.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de o inútil. Manifiesto* (14 ed.). Barcelona, España: Acantilado.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la Universidad*. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Raimers, F. (2017). *Empoderar alumnos para la mejora del mundo, en 60 lecciones*. Estados Unidos: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://cutt.ly/BvMuOr6>
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Robles, R. (2005). *Diálogos entre saberes científicos y artísticos*. Cali, Colombia: Impresora Feriva.
- Shin, M. & Bolkan, S. (2020). Intellectually stimulating students' intrinsic motivation: the mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support. *Communication Education*, 70(2). Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634523.2020.1828959>
- Schopenhauer, A. (2006). *El arte de tener razón. Expuesto en 38 estratagema* (3ª Ed.). Edición, estudio y notas de Franco Volpi. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sobrino, A. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *Estudios sobre educación*, 40, 117-140. Recuperado de <https://bit.ly/39JvioQ>
- Teruel, P. J., Cantarino, E., Batalla, A. L. y Ibáñez, J. (Eds.). (2017). *La inquietud de pensar. Enseñar filosofía en el siglo XXI*. Granada, España: Comares.
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Educación y Pedagogía, Ecoe Ediciones, Colección textos Universitarios. Recuperado de <https://bit.ly/2zNf9QY>
- Torres R., Santa A. & Pérez C. (2019). The transference of theoretical models to productive transdisciplinary intersections in public relations management: Eight case studies addressing wicked problems. *Public Relations Review*, 45(5). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0363811118306076>
- Ugarte, M. (1906). *Los problemas contemporáneos. Enfermedades sociales*. Barcelona, España: Sopena.
- Wagensberg, J. (14 de octubre de 2014). La educación en aforismos. ¿Qué es preferible: conocimiento sin crítica o crítica sin conocimiento? *El País*. Disponible en: <https://bit.ly/2LnpB7N>
- Wagensberg, J. (2017). *Teoría de la Creatividad. Eclósión, gloria y miseria de las ideas*. Barcelona, España: TusQuets Editores.
- Willis, P. (2016). From humble inquiry to humble intelligence: Confronting wicked problems and augmenting public relations. *Public Relations Review*, 42(2), 306-313. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0363811115000521>