

Investigar la comunicación y las nuevas alfabetizaciones en la era posdigital

Coordinadores:

Jorge Alberto Hidalgo Toledo

Norma Isabel Medina Mayagoitia

Luz María Garay Cruz

Lucila Hinojosa Córdova

Lizy Navarro Zamora

Eduardo Andión Gamboa

Rebeca Domínguez Cortina

Jerónimo Repoll

Aimée Vega Montiel

Josefina Hernández Téllez

Prólogo: Norma Isabel Medina Mayagoitia

Investigar la comunicación y las nuevas alfabetizaciones en la era posdigital

Jorge Alberto Hidalgo Toledo
Norma Isabel Medina Mayagoitia
Luz María Garay Cruz
Lucila Hinojosa Córdova
Lizy Navarro Zamora
Eduardo Andión Gamboa
Rebeca Domínguez Cortina
Jerónimo Repoll
Aimée Vega Montiel
Josefina Hernández Téllez
Coordinadores

Norma Isabel Medina Mayagoitia
Prólogo

Ria Editorial - Comité Científico

Abel Suing (UTPL, Ecuador)

Alfredo Caminos (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Andrea Versuti (UnB, Brasil)

Angelo Sottovia Aranha (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Anton Szomolányi (Pan-European University, Eslováquia)

Carlos Arcila (Universidad de Salamanca, Espanha)

Catalina Mier (UTPL, Ecuador)

Denis Porto Renó (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Diana Rivera (UTPL, Ecuador)

Fatima Martínez (Universidad do Rosário, Colômbia)

Fernando Ramos (Universidade de Aveiro, Portugal)

Fernando Gutierrez (ITESM, México)

Fernando Irigaray (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Gabriela Coronel (UTPL, Ecuador)

Gerson Martins (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Brasil)

Hernán Yaguana (UTPL, Ecuador)

Jenny Yaguache (UTPL, Ecuador)

Jerónimo Rivera (Universidad La Sabana, Colombia)

Jesús Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)

João Canavilhas (Universidade da Beira Interior, Portugal)

John Pavlik (Rutgers University, Estados Unidos)

Joseph Straubhaar (Universidade do Texas – Austin, Estados Unidos)

Juliana Colussi (Universidad do Rosario, Colombia)

Koldo Meso (Universidad del País Vasco, Espanha)

Lorenzo Vilches (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)

Lionel Brossi (Universidad de Chile, Chile)

Maria Cristina Gobbi (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Maria Eugenia Porém (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Manuela Penafria (Universidade da Beira Interior, Portugal)

Marcelo Martínez (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha)

Mauro Ventura (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil)

Octavio Islas (Pontificia Universidad Católica, Ecuador)

Oksana Tymoshchuk (Universidade de Aveiro, Portugal)

Paul Levinson (Fordham University, Estados Unidos)

Pedro Nunes (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil)

Raquel Longhi (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Brasil)

Ricardo Alexino Ferreira (Universidade de São Paulo – USP, Brasil)

Sergio Gadini (Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Brasil)

Thom Gencarelli (Manhattan College, Estados Unidos)

Vicente Gosciola (Universidade Anhembi Morumbi, Brasil)

Hidalgo Toledo, J. H., Medina Mayagoitia, N. I., Garay Cruz, L. M., Hinojosa Córdova, L., Navarro Zamora, L., Andión Gamboa, E., Domínguez Cortina, R., Repoll, J., Vega Montiel, A., & Hernández Téllez, J. (Coords.). (2021). Investigar la comunicación y las nuevas alfabetizaciones en la era posdigital (1a ed.). Ria Editorial.

441 p.

Livro digital, PDF.

Arquivo Digital: download e online
Modo de acesso: www.riaeditorial.com
ISBN 978-989-8971-43-2

Prólogo Norma Isabel Medina Mayagoitia

1. Comunicación. 2. Alfabetización. 3. Posdigital. I. Título.

Copyright das imagens pertencem aos seus respectivos autores.

© Design de Capa: Denis Renó

Diagramação: Luciana Renó

© Ria Editorial
Aveiro, Portugal
riaeditora@gmail.com
<http://www.riaeditorial.com>



Licença:

: Atribuição - Não Comercial - Sem Obras Derivadas 4.0 Internacional
: Você é livre para:
- Copiar, distribuir, exibir, e executar a obra
Baixo as seguintes condições:
- Atribuição. Você deve atribuir a obra na forma especificada pelo autor ou o licenciante.

- Não Comercial. Você não pode usar esta obra com fins comerciais.
- Sem Obras Derivadas. Você não pode alterar, transformar ou criar sobre esta obra.

<https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt>

Autores

Alejandra Azucena Meza Uscanga
Alexandro Escudero-Nahón
Ángel Román Gutiérrez
Areli Adriana Castañeda Díaz
Azucena Mecalco López
Christian Jonathan Poblete-Trujillo
Claudia Edurneth Rascón Gónzalez
Daniel Peña Serret
Erick Daniel Cruz-Mendoza
Gustavo Iván Sámano Martínez
Ileana Cruz Sánchez
Janett Juvera Avalos
Jessica Alejandra Cordero
Jesús Manuel Solís Lozano
Jorge Alberto Hidalgo Toledo
Jorge Sadi Durón
José Alfredo Morales Pérez
Josefina Rodríguez González
Lisset Aracely Oliveros Rodríguez
Luz María Garay Cruz
Marco Alejandro Núñez-González
María Consuelo Lemus Pool
María del Carmen Salinas Esparza
Miriam Herrera-Aguilar
Norma Isabel Medina Mayagoitia
Pedro Alejandro Flores-Crespo
Verónica Benítez-Pérez

Sumario

Prólogo	13
Norma Isabel Medina Mayagoitia	

Presentación	17
--------------------	----

INVESTIGAR LA COMUNICACIÓN Y LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES EN LA ERA POSDIGITAL

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Prácticas de Comunicación en Facebook. Un análisis de dos comunidades virtuales de apoyo sobre el Programa Aprende en Casa II	27
---	----

Josefina Rodríguez González

Jessica Alejandra Cordero

Ángel Román Gutiérrez

Herramientas digitales para promover el diálogo en las aulas virtuales	51
--	----

Verónica Benítez-Pérez

Apropiación tecnológica y formación docente en el uso de TIC: una tarea pendiente en la educación superior semipresencial.....	69
---	----

María del Carmen Salinas Esparza

Pedro Alejandro Flores-Crespo

Alexandro Escudero-Nahón

Trayectorias educativas de estudiantes universitarios en comunicación y el rol de las tecnologías digitales	97
--	----

Erick Daniel Cruz-Mendoza

Miriam Herrera-Aguilar

- Los MOOCs de la UNAM: ¿Atienden desigualdades? 123
Norma Isabel Medina Mayagoitia

- Apropiaciones digitales para el ejercicio de los derechos digitales.
Estrategias alfabetizadoras para desarrollar habilidades críticas..... 149
Luz María Garay Cruz

- Procesos de alfabetización mediática entre estudiantes de Ciencias
de la Comunicación: la experiencia del Laboratorio Hypermedia..... 175
Gustavo Iván Sámano Martínez
Maria Consuelo Lemus Pool

- Acercamiento a las expectativas en la infancia sobre carreras
STEAM y la brecha de género..... 201
Janett Juvera Avalos
Ileana Cruz Sánchez

- La comunicación como fundamento de la educación sensorial.
Los aprendizajes culturales mediante el cine 225
Areli Adriana Castañeda Díaz

- La lectura del arte dentro del museo como proceso de comunicación..... 245
Alejandra Azucena Meza Uscanga

COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA

- Comunicar la ciencia a la sociedad: El caso de los astrofísicos del Instituto
de Astronomía y Meteorología de la Universidad de Guadalajara..... 269
Christian Jonathan Poblete-Trujillo

Formación, generación de conocimiento y desempeño profesional
en el ámbito de investigación científica en ciencias de la comunicación....291

Lisset Aracely Oliveros Rodríguez

Comunidades Emergentes de conocimiento en Interdisciplinariedad desde
la cibercultur@ para la divulgación de la ciencia: COMEMCON DCyC:
Proyecto Sororizate empoderamiento auditivo313

Jorge Sadi Durón

Claudia Edurneth Rascón González

Alternativas del debate teórico de la comunicación: mediatización
como problema transversal333

Daniel Peña Serret

COMUNICACIÓN Y GÉNERO

Masculinidad, narcocultura y trabajo: la figura del self-made man
en el canal de markitos toys367

Marco Alejandro Núñez-González

Multimediaciones culturales y grito homofóbico en el estadio de futbol
de Santos Laguna, México399

José Alfredo Morales Pérez

Jesús Manuel Solís Lozano

El cuerpo como *leitmotiv* visual en el cine de superhéroes.....421

Azucena Mecalco López

PRÓLOGO

M. en Educ. Norma Isabel Medina Mayagoitia
Marzo de 2021

Afirmar que el mundo digital ha dejado de ser novedoso, que lo hemos superado y que estamos habituados a dicho entorno es una falacia. Después de más de dos décadas de su irrupción en todos los ámbitos de la vida, esta era posdigital nos exhorta a tener una visión más crítica sobre el verdadero impacto de las tecnologías en la construcción de sociedades más orientadas al conocimiento y menos a la saturación de información.

Nada más certero, por el contrario, es que las TIC han propiciado desigualdades que se traducen en brechas difíciles de cerrar, no solo por el acceso a las tecnologías, sino por la habilitación y apropiación de todos los ciudadanos. Estas brechas han sido todavía más evidentes en tiempos de confinamiento global, por lo tanto, la era a la que se enfrentan amplios segmentos de la población en nuestro país sigue siendo *predigital*.

Lo anterior no se vincula a la incapacidad de adaptación a contextos digitales y posdigitales, o a la falta de esfuerzos por dotar de infraestructura tecnológica, ni a la implementación de programas de alfabetización digital, sino a dos hechos importantes: las tecnologías no determinan

el rumbo de la sociedad y una proporción considerable de habitantes poco conocen de la vida *online*, o la han experimentado recientemente.

Por otra parte, quienes se desenvuelven sobre todo *offline* se han visto obligados cada vez más a depender de las tecnologías para no ser excluidos de beneficios sociales como la educación, la actividad laboral y la preservación de sus derechos humanos.

No basta ahora con la lectoescritura -que por cierto, carece de ella un tercio de los mexicanos-, sino que se requiere contar con múltiples alfabetizaciones, primero digitales y hoy en día posdigitales para saber integrar lo real y lo virtual, proteger la identidad y defender la privacidad de los datos expuestos en la red.

Estas nuevas alfabetizaciones posibilitan distintos niveles de participación en la educación, la ciencia y la cultura, pero también marcan la diferencia entre quienes poseen las competencias digitales necesarias y aquellos menos favorecidos por no disponer de la preparación suficiente, la cual se convierte en una exigencia de actualización permanente ante la imparable evolución de las tecnologías.

A través de la investigación se abunda entonces en los desencantos y en las bondades de las TIC, en sus verdades y mitos presentes en campos y objetos de estudio que tienen como finalidad la formación y el desarrollo equilibrado del ser humano.

De manera particular, los estudios sobre los procesos de comunicación y las prácticas comunicativas de los sectores científico y educativo han transcendido los ámbitos académicos para hacer contribuciones que impactan en el análisis y la elaboración de políticas públicas. Asimismo, las investigaciones no se enmarcan únicamente en los entornos formales,

sino que extienden la mirada a los espacios no formales e informales como fuentes esenciales de conocimiento.

Más allá de las filias y las fobias alrededor del uso y aprovechamiento de las tecnologías, en este tomo se han reunido trabajos que visibilizan diferentes fragmentos de realidades situadas en contextos educativos y científicos, además de estudios desde la perspectiva de género.

Cabe aclarar que no todas estas investigaciones se refieren a las TIC, a pesar de su penetración en el interés de las colectividades académicas, ya que por ejemplo, sigue siendo relevante indagar sobre las comunidades presenciales, sus modos y transformaciones en la comunicación interpersonal o intersubjetiva y grupal.

Además, en estos 17 textos se exponen acercamientos teórico-metodológicos que fundamentan el análisis, la reflexión y los resultados de investigación para continuar explorando los puntos de encuentro entre la comunicación, la educación, la ciencia y el género.

Sin duda, se identifica la convergencia disciplinar en los estudios realizados y se advierte la necesidad de recurrir a las aportaciones clásicas e innovadoras de filósofos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, polítólogos y comunicadores, e incluso de científicos de otras áreas distintas a las ciencias sociales y las humanidades.

Los trabajos inter y transdisciplinarios continúan siendo un desafío para los investigadores de la comunicación, no obstante, el diálogo y la colaboración permitirán considerar otras perspectivas que propicien un mejor entendimiento de los objetos de estudio, relacionados o no con las tecnologías y ubicados en las eras predigital, digital o posdigital, además de las que están por venir.

PRESENTACIÓN

Educar con, desde, por, para, a través o en los medios se ha vuelto una premisa fundamental en los últimos años ante el rol que juegan los medios de comunicación por estar, como bien señalaba Roger Silverstone, en el corazón de nuestra capacidad o incapacidad de encontrarle sentido al mundo.

La educación para los medios y la alfabetización digital se han vuelto más que necesarias ante la proliferación de plataformas digitales mediando nuestra actividad cotidiana. Este proceso alfabetizado va más allá de la identificación de saberes, competencias y conocimientos digitales o un simple instrucionismo para entender cómo las personas participan en modo activo o reactivo en la Sociedad del Conocimiento.

Dado que los medios de comunicación juegan un rol importante en la configuración de identidades, exploración de relaciones y vinculaciones en los terrenos económicos, sociales, políticos y culturales, se vuelve vital captar su relación con la corporeidad, la representación, la historicidad y la transformación personal a través de ellos. Estas relaciones de producción y articulación simbólica son captadas desde las nuevas dimensiones de la educomunicación a través del análisis del acceso, uso, consumo y apropiación crítica de medios e hipermedios.

Retomando a McLuhan, el concepto de alfabetización desborda al libro y la palabra impresa y se extiende a todos los medios. La comunicación escrita busca su equilibrio con la comunicación visual y ahora

con la digital. La imagen transformó el entorno; la red, hizo global y omnipresente el nuevo imperio mediático.

Umberto Eco profundizó en la visión McLuhiana en la conferencia impartida a la *Academia Italiana para Estudios Avanzados en América* (1996) dejando ver que, producto de esta transición cultural (del texto hacia la imagen) brotaban dos clases de ciudadanos: los que recibían las imágenes prefabricadas del mundo por medio de la televisión sin posibilidad alguna de elegir críticamente la información recibida; y, los que a través de una computadora desarrollaban habilidades para seleccionar, procesar y generar información. Sin embargo, habría que hacer notar que usar y apropiarse de un programa de cómputo, leer y escribir en la red no necesariamente significa volverse productores de sentido.

En la intersección entre el texto escrito, la imagen electrónica, la digitalización de contenidos y la cultura popular se construyen nuevas formas de percibir, sentir, escuchar, ver, dialogar, socializar, entender, nombrar, explorar y definir la propia existencia.

La interacción con nuevos dispositivos y tecnologías de información y comunicación satisface la curiosidad y en cierta medida, estimula las necesidades intelectuales de unos tantos. No obstante, hacer de cada “lector” un “autor” implica un proceso que va más allá de la simple interacción.

La alfabetización o educación para los medios (*Media Literacy*) es una capacidad que, desgraciadamente se ha dado por hecho por el simple contacto ordinario con los medios de comunicación. Una profunda alfabetización en medios e hipermedios puede elevar los niveles de calidad de las personas, así como el potenciar la cultura misma.

La alfabetización en medios e hipermedios es una transformación radical del proceso de recepción; es un redescubrir la propia condición de espectadores para ser sujetos activos de la historia. Sin embargo, el primer paso para una alfabetización en medios e hipermedios es dar cuenta de una transformación que va más allá de la condición tecnológica y mediática y que implica principalmente a las audiencias.

El presente texto surge de la intención de establecer una propuesta holística y crítica de la alfabetización digital para con ello ofrecer herramientas y metodologías desde una perspectiva teórica y epistemológica integral. El libro es en sí, una invitación a explorar las diversas vías de alfabetización medial e hipermedial para impulsar la conciencia crítica en las diversas audiencias y modificar así los procesos de participación ciudadana.

Los 17 textos que componen este número van del análisis de los MOOCs hasta la lectura del arte dentro de los museos. Pasando por: las prácticas de comunicación en Facebook, las herramientas digitales para promover el diálogo en las aulas virtuales, la apropiación tecnológica y la formación docente en el uso de TIC, las trayectorias educativas de estudiantes universitarios y el rol de las tecnologías, los derechos digitales y las habilidades críticas; pasando por los procesos de alfabetización mediáticas, las expectativas en la infancia sobre carreras STEAM y la brecha generacional y la educación sensorial.

La preocupación de los autores es dar cuenta de las transformaciones antropológicas derivadas de la interacción con los medios e hipermedios; así como el involucrar y formar a las audiencias para comprender la corresponsabilidad que existe en el proceso de comunicación masiva y posmasiva.

Un gran acierto fue considerar que en la era del conocimiento no sólo se requiere una alfabetización digital sino alfabetizaciones múltiples, de ahí que los autores proponen un alfabetización en temas de comunicación de la ciencia y género.

Así se nos ofrecen textos sobre la formación, generación de conocimiento, las comunidades emergentes de conocimiento y miradas valiosas al tema de género, la masculinidad, la narco cultura, los mensajes homofóbicos y la corporeidad. Miradas múltiples para investigar la comunicación y las nuevas alfabetizaciones que reclama la era posdigital.

Con ello se pretende hacer una inclusión integral al tema de las alfabetizaciones que demanda la sociedad digital y los procesos de recepción para redescubrir la propia condición de espectadores y actores activos de la historia.

Comunicación, género y educación van de la mano en la formación de los procesos de cognición y recepción. Los medios forman audiencias, pero también la comunicación puede modificar los procesos culturales. El presente volumen apuesta a esta transformación social que está inmersa en el corazón mismo de la comunicación.

Una alfabetización integral permitiría: 1) educar para la recepción crítica, activa y propositiva; 2) formar a los individuos éticamente y para la autorregulación, la responsabilidad creativa y el manejo de la responsabilidad legal; 3) educación para la comunicación y la mediación ética de la realidad; 4) fomentar un espíritu creativo que promueva la vida como una experiencia significante; impulsar el sentimiento artístico y la conciencia de la propia responsabilidad; dominar las técnicas de difusión que impulsen una educación en medios e hipermedios; 5) promover contenidos que construyan una vida plena de sentido; plantear una

comunicación humanizada que dignifique los espacios; insistir en la coparticipación activa de todos los sectores sociales. La nueva ecología mediática produce, por ende, nuevas formas de alfabetización y modifica radicalmente los modos de participación mediática. Esta nueva realidad envuelve el desarrollo de nuevas habilidades, nuevas formas de entender, interpretar, investigar, crear y criticar a los mismos medios de comunicación.

Jorge Alberto Hidalgo Toledo

Presidente AMIC 2019-2021

México, 16 de marzo de 2021

INVESTIGAR LA COMUNICACIÓN Y LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES EN LA ERA POSDIGITAL

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN EN FACEBOOK. UN ANÁLISIS DE DOS COMUNIDADES VIRTUALES DE APOYO SOBRE EL PROGRAMA APRENDE EN CASA II

*Josefina Rodríguez González¹
Jessica Alejandra Cordero²
Ángel Román Gutiérrez³*

Ante la emergencia sanitaria por el COVID-19, el 14 de marzo del 2020 la Secretaría de Educación Pública (SEP) toma la determinación de suspender las clases presenciales y pone en marcha el programa Aprende en Casa con una serie de estrategias para llevar a todos los rincones del país educación a distancia a miles de niños (“Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19”, 2020). La base de este proyecto son programas televisivos, de radio, cuadernillos de trabajo y acceso a diferentes recursos a través de internet en los sitios oficiales de la Secretaría, dando paso a una nueva modalidad de trabajo a distancia para los docentes y alumnos.

-
1. Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades. Docente-Investigadora de tiempo completo, Universidad Autónoma de Zacatecas.
josefinarg@uaz.edu.mx
 2. Maestrante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, Universidad Autónoma de Zacatecas.
montebellojess@gmail.com
 3. Doctor en Humanidades. Docente-Investigador de tiempo completo, Universidad Autónoma de Zacatecas.
angelemiliano0724@hotmail.com

En su primera etapa, la forma de trabajo fue variada y los docentes emplearon los recursos que tenían a su alcance para comunicarse con sus estudiantes y establecer las actividades escolares, utilizando medios como el celular, correo electrónico y mensajería instantánea a través de diversas plataformas principalmente *WhatsApp* y *Facebook*. Además, la SEP firma un convenio con *Google For Education* para la capacitación de docentes y padres de familias en el uso de la *Classroom* que integraba material educativo precargado para cada grado escolar (“Boletín No. 101 Inicia SEP, en colaboración con Google, capacitación virtual de más de 500 mil maestros y padres de familia”, 2020), creándose “una serie de micrositios en internet que ofrecen materiales educativos, recursos digitales, programas e información para docentes, padres de familia y alumnos” (Rodríguez et al., 2020, p. 256).

El 5 de junio concluye el programa Aprende en Casa I (“Boletín No. 145 Concluyen clases a distancia a través del Programa Aprende en Casa: SEP”, 2020). La estrategia establecida por la Secretaría muestra serios problemas debido a que muchas de las comunidades y hogares en México no cuentan con servicio de internet y/o equipo de conexión (computadoras o tabletas). Para tener un panorama del tema, según el Instituto Federal de Telecomunicaciones solo el 76.6 % de la población urbana es usuaria de internet, en el caso de las zonas rurales el porcentaje disminuye al 47.7 %; respecto al equipamiento, la situación es aún más desalentadora, ya que de cada hogar en México el 44.3% dispone de computadora (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2019), lo anterior dio paso al debate y la crítica de diversos sectores por la desigualdad en el acceso a la educación a todos los niños del país.

Estos elementos fueron esenciales para hacer una serie de modificaciones, dando paso en el mes de agosto al programa Aprende en Casa II con una nueva estrategia que daría inicio en el ciclo escolar 2020-2021, siendo la base para la educación a distancia la televisión, a la que tienen acceso el 92.5% de los hogares en México, de las cuales se cuenta con al menos un televisor (INEGI, 2019), además de este medio, se integraron la radio e internet, así, el 24 de agosto el Gobierno Federal firma un convenio de concertación con cuatro televisoras (Grupo Multimedios, Televisa, TV Azteca y Milenio) para trasmitir los contenidos educativos oficiales del programa Aprende en Casa II los siete días de la semana a través de seis canales de televisión abierta (“Se Unen televisoras al plan aprende en Casa de la SEP”, 2020), conjuntamente se pone a disposición la página web oficial que ofrece recursos como libros, apoyo pedagógico y acompañamiento para estudiantes, padres de familia, tutores y docentes.

Con la puesta en marcha de las clases televisadas, surgieron una serie de problemas técnicos, a lo que se suman dudas de los padres de familia y alumnos en aspectos pedagógicos, materiales a utilizar y la programación (horarios y canales), el asunto se volvía más complejo en las familias que tenían más de dos hijos cursando distintos niveles educativos y con solo una televisión en casa. Lo anterior da paso a la creación de comunidades virtuales de apoyo en distintas redes sociales entre ellas *Facebook* donde se congregan profesores, padres de familia y alumnos para compartir información, resolver dudas y apoyarse mutuamente en el cumplimiento de las tareas y actividades de sus hijos.

A partir de este escenario, se establece el objetivo central del presente trabajo enfocado en *analizar las prácticas de comunicación de dos*

comunidades virtuales de apoyo del programa Aprende en Casa II en Facebook empleando como estrategia metodológica la etnografía virtual.

COMUNIDADES VIRTUALES

El marco teórico del estudio son las comunidades virtuales, que se entienden como grupos sociales o comunidades que tienen vínculos e interacciones en un espacio virtual. A lo largo del tiempo estas comunidades y entornos han cambiado con base a las necesidades del ser humano, ya sea por intereses comunes o por la curiosidad de obtener conocimiento sobre distintas temáticas. El término de Comunidades Virtuales fue acuñado en 1993 por Rheingold, quien las describe como “agregaciones sociales que emergen de la Red cuando suficientes personas llevan en esas discusiones públicas bastante tiempo, y con abundante sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio” (Rheingold, 2004 citado por Ortiz, 2012, p. 132), mientras que para Salinas (2003), en quien basamos nuestro trabajo las define como grupo de personas, con intereses comunes, que utilizan la telemática para mantener y ampliar la comunicación, interactuando de forma continua y siguiendo reglas preestablecidas, intercambiando información, documentos, recursos formales (investigaciones científicas, tesis, conferencias y ponencias), recursos informales (revistas no científicas, artículos en línea, chats), ideas y experiencias, para el desarrollo personal y profesional de sus miembros.

La red permite participar a las personas en algo que puede ser nuevo para ellos, expresar su sentir, pensar y forma de actuar, esto por la libertad que ofrece a los individuos al romper barreras como lo son

espacio-tiempo, profesión, industria, sexo, cultura o edad, ya que como lo menciona Salinas (2003) “las comunidades virtuales de aprendizaje tienen el poder de transcender estas fronteras artificiales, interrelacionándonos junto con nuestra humanidad, curiosidad y creatividad compartida” (p. 7). Para que este proceso se dé, las comunidades virtuales deben poseer ciertas características que les permitan permanecer vivas en el ciberespacio, si alguna de ellas faltase ocasionaría el desinterés y abandono del grupo social, creando una comunidad virtual “fantasma” ya que la interacción de sus miembros comentando o aportando información relevante es un factor central para mantenerse en el interés de quienes la integran. Estas características que a continuación se describen, de acuerdo a Pazos et al. (2001), “permiten que la red de intercambio y flujo de información permanezcan” (p. 5).

Accesibilidad. Es la posibilidad de acceso con la que cuenta el grupo de personas que conforman esta comunidad, no basta con tener únicamente las herramientas tecnológicas sino se debe contar con una comunicación a distancia presencial constante. Esta posibilidad de acceso se presenta, por ejemplo; al tener una red de internet para conectarnos al ciberespacio e interactuar, como también el hecho de contar con una computadora o cualquier dispositivo que ofrezca la posibilidad conexión a este tipo de comunidades virtuales.

Cultura de participación. Una cultura en la que se acepta la diversidad existente, o que se pudiera presentar dentro de la comunidad, para que el grupo de personas sienta la confianza de colaborar y compartir, ya que esto es base fundamental para la permanencia del grupo y que el flujo de información sea visto como aporte y beneficio, y no como lo contrario a ello.

Destrezas. Contar con destrezas de comunicación, que pueden guiar o dar la iniciativa a la resolución de problemas, proponer mejoras a la comunidad y gestionar la información que se otorgue. Estas destrezas se ven presentes al momento de escoger información de calidad entre la cantidad infinita que existe en la red.

Contenido. El contenido que sea relevante y significativo para todos, lo cual aporta valor al conocimiento, como se menciona en el punto anterior; es escoger calidad en la información, ya que de ella dependerá el valor mismo de la Comunidad Virtual.

Las Comunidades Virtuales forman un espacio enriquecedor si de aprendizaje se tratase, porque ofrece la posibilidad y el desafío de compartir miradas diferentes acerca de problemáticas comunes (Gairín, 2006). Además, hacen de la Educación a Distancia, una modalidad con muchas herramientas a su alcance, por el hecho de apoyarse en las TIC, que rompen casi cualquier barrera geográfica, social, económica, de etnia e inclusive educativa, ya que se comparten experiencias en común que favorecen a la contribución del conocimiento, creando una conexión más fuerte ligada a objetivos concretos, es por ello, que nacen distintos tipos de Comunidades Virtuales de acuerdo los intereses de los grupos, Jonassen et al. (1999, citado por Salinas, 2004) determinan cuatro tipos de Comunidades Virtuales: discurso, práctica, construcción de conocimiento y de aprendizaje, a continuación se describen sus características.

Podemos notar que las comunidades virtuales independientemente de su función (ver tabla 1) deben poseer características de accesibilidad, cultura de participación, colaboración, diversidad, destrezas comunicativas y contenido relevante, como se menciona anteriormente, para que el grupo se mantenga con vida. En este sentido, se da énfasis en la

participación de los miembros de una comunidad virtual y los distintos niveles (ver Figura 1) que describen Wenger y colaboradores (citado en Meirinhos & Osório, 2009), los cuales podemos apreciar en la figura 1, y que se presentan en la comunidad, esto sin importar el tipo al que pertenezcan, ya que aplican para todas.

Tabla 1

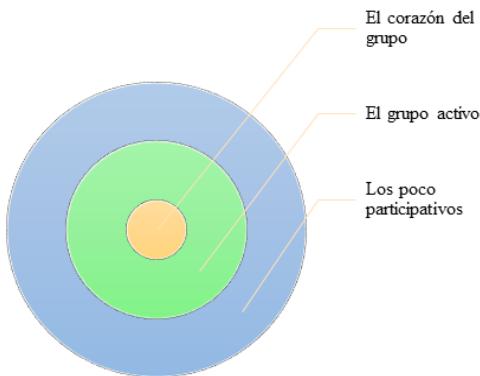
Tipos de Comunidades Virtuales

Discurso	Se generan por la sociabilidad que es necesaria para el ser humano y se da por la capacidad de hablar cara a cara y compartir intereses en común con las personas. Hoy en día con los avances en las TIC, los individuos pueden conectarse y hablar con personas lejanas mediante estas comunidades virtuales.
Práctica	En el momento en el que algún individuo o grupo de personas requieren obtener conocimiento sobre algún tema, nace este tipo de comunidad que crean grupos de trabajo en los que se asignan roles, se enseña y apoya a otros, además de crear identidad definida por la función que se tienen en el grupo. Dentro de este tipo de comunidades, el aprendizaje se adhiere a nuestra vida diaria de una manera “inconsciente”.
Construcción de conocimiento	Se presenta para apoyar a los estudiantes a encontrar estratégica y eficazmente el aprendizaje como una meta, va de la mano del conocimiento del profesor y la información aprendida de un libro sobre un tema en particular, convirtiéndose en una comunidad que proporciona base de datos, organización y replanteamiento de ideas por cada integrante del grupo.
Aprendizaje	Surgen en el momento en que un grupo de estudiantes, y/o personas, buscan y comparten un interés en común, sin embargo, en este tipo de comunidad se busca una “experiencia compartida” y la creación de valor llevando a cabo procesos de aprendizaje colaborativo para la resolución de algún problema en particular. Las TIC dan accesibilidad a los individuos que pertenecen a una misma clase pero que se encuentran en diferentes partes del mundo persiguiendo un fin en común.

Nota. Adaptado de Jonassen *et al.* (1999, citado por Salinas 2004, p. 5).

Figura 1

Niveles de Participación



Nota. Adaptado de *Wenger y otros* (2002, citado en Meirinhos & Osório, 2009).

En los niveles de participación están: el corazón del grupo, el grupo activo y los pocos participativos. En *el corazón del grupo*, se encuentran las personas que participan de manera activa en las discusiones, debates, labores de la comunidad, orientan actividades y dan rumbo al grupo, pueden ser considerados como auxiliares del coordinador; el *grupo activo*, conformado por miembros con participación regular, pero no como la del primer nivel que son individuos que se encuentran al pendiente de la página y sus publicaciones en ella para mantener al grupo unido sin perder el objetivo de la comunidad; y *los poco participativos*, en este nivel se encuentran la mayoría de los miembros ya que rara vez participan, ya sea por falta de tiempo o interés en los temas. Otro aspecto importante a resaltar como se muestran en la figura 1, es que la masa crítica de miembros, regularmente los podemos localizar en quienes forman el corazón del grupo y el grupo activo, los cuales suelen

ser una parte cuantitativa menor de la comunidad, ya que la mayoría de los miembros adoptan un rol poco participativo dentro del grupo.

Sin importar los servicios que ofrece una Comunidad Virtual “la clave para que esta funcione está en la participación, en la colaboración y en el intercambio (...) Sólo de esta manera se genera un sentido de pertenencia sin el cual sería imposible que la comunidad viva y evolucione” (Pazos et al., 2001, p. 13). Por último, podemos decir que las Comunidades Virtuales son moldeadas por las personas que la componen, sin embargo, los cambios que se presenten en la sociedad también afectan el contenido e inclusive las normas y reglas que se establecieron previamente en este ciberespacio, nótese este tipo de cambios al llegar un evento inesperado, ya sea de índole político, legal, educativo, salud, entretenimiento, comunicación, entre otros, que pueden cambiar el rumbo del grupo o bien dar paso a la generación de otros, como es el caso que sucede con esta investigación, que tras el confinamiento y la puesta en marcha de la educación a distancia, las redes sociales han servido como un catalizador en la construcción de comunidades virtuales de apoyo en internet para solucionar problemáticas relacionadas con las clases.

La Etnografía Virtual como Estrategia Metodológica

Como método para el análisis de las comunidades virtuales se retomó la etnografía virtual, una metodología cualitativa que adapta los elementos de la etnografía clásica para el estudio de las interacciones sociales en internet (Rodríguez & Rodríguez, 2019). La definición de los grupos de estudio se realizó a partir de los elementos centrales que establece Kozinets (2010), eligiendo sitios relevantes que tenían una relación directa con el objetivo de la investigación, con un número importante

de miembros que realizarán publicaciones y participaciones constantes y que además contarán con una masa crítica que emitiera aportaciones significativas en la comunidad; aunado a lo anterior, se tomó en cuenta la popularidad de las redes sociales. Durante el estudio, se pudo observar que existen distintos grupos o comunidades que se han formado a través de plataformas como *WhatsApp*, *YouTube* e *Instagram* entre otras que han servido para este fin. En este caso se retomó *Facebook* por ser la red social con más usuarios en México (Asociación de Internet MX, 2018).

Las comunidades virtuales analizadas son: “Aprende en Casa 5to de primaria” y “Aprende en casa 2 ciclo escolar 2020-2021”. El primero, es un grupo público con 44956 miembros; el segundo, es privado oscilando entre 92707 usuarios inscritos; ambos, poseen interacciones importantes desde post, comentarios y reacciones diarias sobre el tema central del estudio el “Programa Aprende en Casa II”, permitiendo acceder a una fuente importante de información de como interaccionan padres de familia, maestros y alumnos en estas comunidades virtuales que se forman a través de *Facebook*.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de junio a noviembre del 2020 que corresponde al primer semestre del ciclo escolar 2020-2021 y al periodo de duración del Programa Aprende en Casa II, para ello, se realizó observación en línea, registrando todos los acontecimientos relevantes (post, comentarios, enlaces, fotografías, videos) realizados por los participantes en un diario de campo, posteriormente se clasificó la información obtenida por segmentos, obteniendo las siguientes categorías de análisis: apoyo didáctico, aplicaciones y recursos técnicos, y apoyo emocional. A continuación, se describen los resultados obtenidos.

RESULTADOS

Una parte fundamental para el funcionamiento de las comunidades virtuales analizadas son los roles establecidos, en la actualidad, *Facebook* permite otorgar funciones como administradores, editores, moderadores, anunciante y analista, haciendo posible que varias personas contribuyan en la administración, publicación y revisión de las interacciones en el grupo. Otro de los elementos centrales son las reglas que se determinan para los miembros del grupo, estableciendo una delimitación tanto de las funciones y el trato, advirtiendo que quienes no las respeten pueden ser dados de baja o bien eliminar sus comentarios, en este proceso, los administradores del sitio juegan un rol central por ser quienes se encargan de revisar que las reglas internas se respeten.

Como ejemplo está “Aprende en Casa 5to de primaria” que establece 5 puntos que definen las reglas de los administradores: 1) Se amable y cordial, *trata con respeto, puedes debatir sobre diversos temas siempre que seas cordial con los demás*; 2) No hagas bullying ni uses lenguaje ofensivo, advierten que no se permite el agresiones verbales, ni comentarios degradantes sobre raza, religión, cultura, orientación sexual, género e identidad; 3) No publique promociones ni spam, *en este grupo no se permite la autopromoción el spam ni los enlaces irrelevantes*; 4) Por favor y gracias, *comentario o publicación insolente se borran y se bloquea al usuario*; 5) Las ventas, *si vendes o compras algo es responsabilidad exclusivamente tuya y no del grupo (...) no pidas créditos, si no quieres que se comparta privatiza*.

Para resaltar la participación de algunos usuarios que hacen publicaciones importantes en el sitio e incentivar la participación, *Facebook*

otorga insignias a los participantes, un reconocimiento que se hace público entre los miembros del grupo activos o que interactúan con mucha frecuencia. Este elemento fue un aspecto relevante que pudo observarse en ambos grupos, lo que permitía identificar los usuarios más destacados. Estos usuarios son conocidos por estar dentro del nivel de participación, nombrado el “corazón del grupo” que Wenger (2002) (citado en Meirinhos & Osório, 2009) describen como el área en la cual se encuentran los miembros más destacados en participar en las publicaciones o publicar información relevante para el grupo, e inclusive fungen como coordinadores del grupo haciendo que la comunidad se mantenga activa y no se olvide.

Durante el trabajo de campo de acuerdo al tipo de publicaciones y prácticas observadas, se definieron tres categorías de análisis: apoyo didáctico, aplicaciones y recursos técnicos, y apoyo emocional, formuladas por el tipo de publicaciones y que permiten describir los hallazgos de manera ordenada. En el primer grupo “apoyo didáctico”, se identificaron tres grandes aspectos, aquellas orientadas a las resoluciones de problemas, actividades de retroalimentación y cursos y, recursos didácticos del Programa Aprende en Casa II y planeaciones didácticas.

En los posts orientados a la *resolución de problemas* estos se basan en publicaciones enfocadas a mostrar cómo resolver problemas o temas de las diversas materias, ya sea de tareas encomendadas o de actividades de los libros de texto o bien, solicitando el apoyo para que alguien del grupo le explique cómo resolverlo.

En este mismo rubro, pudimos observar que usualmente mediante ligas web se comparten diversos recursos como cuadernillos, material de trabajo y fotografías de los ejercicios sobre los cuales se tiene

duda en cómo resolverlos, videos que regularmente provienen o están montados en otras redes sociales como *YouTube* y *TikTok*, esta última por ser una aplicación en la que se pueden compartir video cortos e interactivos; este tipo de videos presentan por ejemplo la resolución de problemas matemáticos como la suma, resta, multiplicación y división, desarrolladas de una manera divertida otorgando recomendaciones de los pasos a seguir en problemas similares que se les presenten en clases o, *Instagram*, que sirve para explicar datos relacionados con Historia, Ciencias Naturales, Geografía y Arte, esto de manera gráfica relacionando fotografías con los temas.

En los comentarios de estos posts, la participación de los miembros es activa, contribuyendo en conjunto con ejemplos, videos o ligas para apoyar a quien lo solicita para comprender cómo se resuelve un problema o bien, acceder a materiales o ligas donde pueden encontrar la información. Un aspecto importante, es que todas los archivos y fotos del material de apoyo didáctico se ponen a disposición en la carpeta de archivos del grupo, de esta manera, los usuarios pueden acceder directamente y recuperar los materiales de su interés de forma más sencilla.

Durante el trabajo de campo se pudo observar prácticas en los usuarios que van desde aportación de contenidos importantes, otros que buscaban información para entender cómo resolver un problema, pero algo que resaltó es que en muchas de las ocasiones los padres de familia utilizaban este medio para cumplir con la tarea de sus hijos, sin mayor esfuerzo que copiar los resultados o datos, frases como *”alguien puede pasarme las respuestas de esta actividad, es que no tuve tiempo para investigar”* o *“me podrían pasar foto de las respuestas de la actividad para compararlas”* muestran este tipo de prácticas.

Lo anterior coincide con las aportaciones de Salinas (2003) quien afirma que la colaboración en las comunidades virtuales es una ventaja, pero también se presentan sus variables negativas, porque se crea cierta conformidad con la información que se comparte, provocando la falta de iniciativa, conflictos y compromisos no alcanzados por el hecho de confiar en otras personas para apoyarse y proporcionar una retroalimentación que en ocasiones se pone en duda por la calidad de la información que es compartida a los miembros de la comunidad.

En un segundo grupo de publicaciones se ubican las *actividades de retroalimentación y cursos*, son realizadas regularmente por los docentes semanalmente, al concluir una unidad o en época de exámenes, su función es reforzar el conocimiento o las temáticas del programa Aprende en Casa II, así, se pueden localizar post como el de Lara Chávez, “*Comparto actividades de la semana 9, para la semana 10 no compartiré ya que haré una pequeña evaluación con los niños (revisando los aprendizajes esperados son los mismos, solo cambia Geografía)*”, como material incluye el documento en Word, en esta misma línea se comparten archivos con actividades de retroalimentación para cada semana. Por último, se encuentran los cursos, es decir, aquellas publicaciones donde un tercero ofrece cursos ya sea de una institución o de manera personal, como el post de Michek Ceafat “*¡Clases de inglés para niños! Metodología divertida, iniciamos la próxima semana, excelentes costos*”.

En el *tercer* grupo de post se encuentran todas las publicaciones que integran *recursos didácticos del programa Aprende en Casa II*, las cuales se comparten al grupo mediante ligas de las páginas oficiales del Programa. Los sitios que sobresalen son la página web oficial (<https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>) y su perfil en *YouTube* “Aprende en Casa

SEP” (s.f.), es observable como cada plataforma tiene un fin específico, *YouTube* es la fuente de difusión de las clases televisadas, en la página web están documentos como libros, recursos didácticos, cuadernillos de trabajo para los distintos niveles, materiales educativos por estados, cursos, entre muchos otros, sin embargo, por las posibilidades que ofrece la digitalización e internet podemos encontrar acceso directo a sus distintos sitios en *Twitter, YouTube y Facebook*.

En las prácticas dentro del grupo, en los posts, regularmente se incluyen las imágenes del recurso compartido, los más comunes son los videos de las clases, cuadernillos de trabajo, libros de texto, calendarios de trabajo, canales y horarios de clases. Por mostrar un ejemplo de estas prácticas, los cuadernillos de trabajo, a través del grupo de *Facebook y WhatsApp*, son subidas todas las mañanas por Lucy Fernández administradora del grupo “Aprende en Casa 5° de Primaria”, compartiéndolos en formato PDF y Word, para que padres de familia y profesores, puedan tener acceso a cada una de las actividades que serán desarrolladas durante el día. Los planes educativos, horarios de transmisión de las clases y por supuesto los canales, son publicados de manera semanal ya sea un sábado por la mañana o un domingo por la tarde.

Finalmente se encuentran los post de *planeaciones didácticas*, este tipo de publicaciones se enfocan en especial a los docentes, donde se comparten los formatos en blanco o ya elaboradas de las planeaciones didácticas que emite la Secretaría de acuerdo a las temáticas y acciones a realizar teniendo como base las clases televisadas, a partir de ello, los docentes pueden complementarlas asignando actividades de acuerdo a las necesidades del grupo, son compartidas en formato de imagen para que los interesados puedan observar el contenido, de manera regular se

incluye la opción de descarga en formato PDF en la pestaña de archivos de la página del grupo. Como ejemplo esta la publicación de Jenn Maya administradora del grupo Aprende en casa 2 Ciclo Escolar 2020-2021 que indica “*cronograma y actividades Derukel de la semana 16*” como puede observarse los administradores e integrantes del grupo retoman una serie de recursos de diversas páginas para realizar sus contribuciones, por mencionar algunas están, Derukel, Tarea con Arte, Aprende en casa 20-21, el Profe Sandia, La Maestra entre otras, mostrando que las contribuciones se comparten en distintos comunidades virtuales que están enfocados en resolver problemas del programa Aprende en Casa. Este tipo de publicaciones también ayuda a padres de familia y alumnos para conocer cuáles temas y actividades deben realizar sus hijos de acuerdo a los aprendizajes esperado que marca SEP.

En la segunda categoría de publicaciones denominada “aplicaciones y recursos técnicos” se construye a partir de ver una práctica que las comunidades virtuales están realizando, compartiendo herramientas de apoyo, programas o aplicaciones que ayuden a las diversas actividades que deben realizar los niños, como videos o convertir archivos a un Formato de Documento Portátil (PDF). Para contextualizar el tema, una de las prácticas adoptadas por muchos profesores en sus clases a distancia fue, que los niños realizaran videos de algún tema o actividad, enviar fotografías de la tarea o archivos, sirviendo como evidencia del trabajo realizado, los cuales eran compartidos en los grupos de *WhatsApp* que los profesores generaban para la clase.

En un inicio se podía observar la frustración de los padres por no conocer por ejemplo cómo convertir un texto a PDF, cómo grabar un video o simplemente, desconocían la manera de compartirlo en la

plataforma, por ejemplo; Acosta Ortiz Acosta, padre de familia publica: “*Hoy se me complicó mucho en enviar los trabajos de mis hijos ya que el maestro nos pido que los enviáramos a través de un PDF(...)* ya que era más de 25 fotos que tenía que enviar (...) les pido de favor que si alguien conoce o sabe qué aplicación puedo descargar y poder hacer mis archivos y poder enviarlos me la comparta” . Ahora, con las herramientas y explicaciones proporcionadas en el grupo se pudo observar que al paso del tiempo los miembros adquirieron estas destrezas digitales, en este aspecto los niños y jóvenes toman en muchas de las ocasiones un papel importante para enseñar a sus padres como utilizar las herramientas tecnológicas e incluso otras redes sociales.

En la última categoría “apoyo y motivación moral” se engloban todos aquellos comentarios o publicaciones, imágenes o frases motivacionales de los miembros del grupo. Durante el trabajo de campo, se pudo observar momentos de frustración, alegría, tristeza, por distintos aspectos, por ejemplo, alumnos que expresaban la necesidad de recargar su celular para poder subir tareas y trabajos o algunos que debían viajar a otro lugar para tener señal telefónica y subir sus tareas. También compartían la experiencia de no contar con trabajo y por ende estar sin dinero para pagar una recarga, a lo que muchos de los miembros daban mensajes de consuelo e inclusive apoyo en la compra de ciertos productos dentro de la comunidad para poder apoyar su economía y por ende lograr conectarse a la red y entregar los trabajos de sus hijos. Un ejemplo de este tipo de interacciones es el post de Usiel Almeraya (moderador del grupo) “*buenos días a todo el grupo!, recuerden cuidarse y no exponerse, tomen sus precauciones*” .

En este rubro los memes jugaron un papel crucial, reflejando situaciones reales de alumnos y padres de familia del proceso vivido con las clases en casa, donde expresan escenarios como la saturación de trabajo, los problemas para la conexión en internet, situaciones pedagógicas y evaluaciones del final del curso, por mencionar solo algunos, como ejemplo es el siguiente “*ahora que llega un whats a mi jefa pienso que es más tarea...si es la maestra dile que ya me morí, ok*” en este meme se puede observar a un niño sentado haciendo la tarea, con una expresión de enfado y cansancio. Otro más dice “*Tuvimos que actuar que se fue la señal de TV e internet porque no hicimos la tarea*” en el cual se muestra a una mamá con su hijo haciendo una expresión de disimulo.

Los memes no solo están referidos a los alumnos o padres de familia, sino también proporcionan procesos que viven los docentes y los cuales son evidenciados de forma creativa a través de esta forma de expresión, por ejemplo, lo sucedido al final del ciclo en donde los maestros deben asentar calificación a todos los alumnos, aunque no hayan enviado evidencias del trabajo realizado, tal es el caso del siguiente meme: “*Los maestros (...) entonces quieres que apruebe a todos los alumnos que no se han reportado, la SEP (...) pues sí. El docente (...) pero no quieres que invente las calificaciones (...) la SEP, pues no*” como imagen se integran dos personajes de una serie de televisión clásica en México, el chavo del ocho.

Otro aspecto importante que pudo observarse en las publicaciones de las comunidades virtuales analizadas, es, que los post de actividades didácticas se mezclaban entre los contenidos del programa Aprende en Casa con las situaciones o tradiciones sociales que prevalecían en el momento, por ejemplo, durante navidad el grupo se enfocó en

felicitaciones entre ellos, con la utilización de imágenes gráficas, memes, deseando lo mejor para cada uno de los miembros del grupo, otros ejemplos los podemos observar en las fiestas patrias que se realizan en septiembre y noviembre o el día de muertos, durante estos días las publicaciones contenían información relacionada.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten mostrar un panorama de las formas en que los grupos organizados de padres de familia en conjunto con los docentes, están resolviendo el proceso de las clases a distancia desde casa, convirtiéndose en una fuente importante de apoyo pedagógico, pero también emocional. Prueba de ello, son la gran cantidad de grupos que existen en la actualidad dentro de las redes sociales, las cuales, varían en número de miembros, todas ellas buscando un fin en común, apoyarse en las actividades del Programa Aprende en Casa.

Todos estos grupos muestran rasgos muy similares a los que presentamos en este estudio, buscando ganar popularidad para tener más seguidores, en este escenario también fue visible que hay algunos grupos orientados a ciertos niveles en particular y otros abiertos para preescolar, primaria y secundaria. La creación de información no es exclusiva de un grupo, es común que entre ellos se compartan publicaciones con información que enriquezca y retroalimente a la comunidad para crear valor en ella y sea atractiva, buscando la participación e interacción entre los usuarios.

Las posibilidades de interacción que permite internet y la digitalización, ha sido una gran ventaja para la comunicación entre los usuarios,

explotando las posibilidades que ofrecen los programas o redes sociales como *YouTube*, *Facebook*, *TikTok* y diversas aplicaciones, para compartir información y/o elaborar recursos, marcando un precedente en las formas de organización social en la solución de problemáticas, en este caso del programa Aprende en Casa, aunque también es importante decirlo, que este escenario permite ver y hacer más notoria la brecha y la desigualdad de quienes no tienen acceso a internet y al uso de herramientas como la computadora o el celular.

Otro factor importante, es observar cómo estos grupos además de dar apoyo en la resolución de problemas pedagógicos, se convirtieron en una fuente importante para el conocimiento y la adquisición de habilidades digitales de sus miembros, interactuando con herramientas que no conocían, apropiándose de ellas en la realización de tareas y actividades encomendadas.

Finalmente fue visible que las reglas establecidas en los grupos son esenciales para marca las pautas a seguir, buscando que los objetivos no se pierdan y que exista respeto entre los participantes, en este proceso los administradores son fundamentales, siendo el corazón del grupo para la guía, permanencia y creación de identidad de la comunidad.

REFERENCIAS

Aprende en Casa SEP. (s.f.). *Inicio* [página del YouTube]. YouTube.
<https://www.youtube.com/aprendeencasa>

Asociación de Internet MX (2018). 14° Estudio sobre los Hábitos de los Usuarios de Internet en México 2018. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/81280eda/files/uploaded/14%2BEstudio%2Bsobre%2Blos%2Bh%C3%A1bitos%2Bde%2Blos%2Busuarios%2Bde%2Binternet%2Ben%2Bm%C3%A9xico%2B2018.pdf>

[2BHa_bitos%2Bde%2Blos%2BUsuarios%2Bde%2BInternet%2Ben%2BMe_xico%2B2018%2Bversio_n%2Bpu_blica.pdf](https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-101-inicia-sep-en-colaboracion-con-google-capacitacion-virtual-de-mas-de-500-mil-maestros-y-padres-de-familia?idiom=es)

Boletín No. 101 Inicia SEP, en colaboración con Google, capacitación virtual de más de 500 mil maestros y padres de familia. (2020, abril 22). Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-101-inicia-sep-en-colaboracion-con-google-capacitacion-virtual-de-mas-de-500-mil-maestros-y-padres-de-familia?idiom=es>

Boletín No. 145 Concluyen clases a distancia a través del Programa Aprende en Casa: SEP. (2020, junio 4). Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-145-concluyen-clases-a-distancia-a-traves-del-programa-aprende-en-casa-sep?idiom=es>

Comunicado conjunto No. 3 Presentan Salud y SEP medidas de prevención para el sector educativo nacional por COVID-19. (14 de marzo del 2020). Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-presentan-salud-y-sep-medidas-de-prevencion-para-el-sector-educativo-nacional-por-covid-19?idiom=es>

Gairín, J. (2006). Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. *EDUCAR*, 37, 41-64.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2019). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de la información en los hogares*. Secretaría de Comunicaciones y Transportes e Instituto Federal de Telecomunicaciones

Kozinets, R. (2010) *Netnography, Doing Ethnographic*. SAGE Publication Ltd.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2009). Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje: El papel central de la colaboración. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 35, 45-60.

Ortiz, M. (2012). De la comunidad étnica a la comunidad virtual: breve revisión del concepto comunidad en tres de sus acepciones y teóricos: Villoro, Ander- Eggy Rheíngold. *Cuadernos Interculturales*, 10(19), 113-135.

Pazos, M., Pérez, A., & Salinas, J. (2001). *Comunidades Virtuales: De las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje* [Trabajo presentado en congrso]. V Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible, Palma, Illes Balears, Espanha

Rodríguez, J., & Rodríguez, L. (2019). La etnografía virtual como método para el análisis de comunidades en línea. En C. Capetillo & L. Rodríguez (Coords.), *Comunicación, Cultura y sujetos en investigaciones en Educación. En búsqueda de sentido* (pp. 107-129). Universidad Autónoma de Zacatecas.

Rodríguez, J., Magallanes, M., & Gutiérrez, N. (2020). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación Científica Universidad Autónoma de Zacatecas*, 14(2).

Salinas, J. (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital [Trabajo presentado en congrso]. VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos, Caracas, Venezuela.

Salinas, J. (2004). Comunidades Virtuales de Aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía*, 1(194), 20-24.

Se Unen televisoras al plan aprende en Casa de la SEP. (2020, agosto 04).

Recuperado de <https://cirt.mx/se-unen-televisoras-al-plan-aprende-en-casa-de-la-sep/#sidr-nav>

HERRAMIENTAS DIGITALES PARA PROMOVER EL DIÁLOGO EN LAS AULAS VIRTUALES

Verónica Benítez-Pérez¹

Las habilidades digitales han permitido dar continuidad a la educación en todos los niveles, durante este periodo de emergencia por la pandemia (Orueta & Pavón, 2008); así, la tecnología en la era de la información y el conocimiento, privilegia el uso de herramientas que permiten la comunicación (Girardo, 2005). En este ejercicio de prácticas docentes, se comprueba la efectividad al comunicar contenidos en la educación mediada por tecnología, sobre todo si se toma en cuenta que los alumnos en México en particular, y en América Latina en general, no tienen el mismo nivel de desarrollo de habilidades digitales ni las condiciones ideales de conectividad (Camilo, 2019). Esta combinación de factores hace necesario que se diseñen actividades que sean sencillo de integrar en la modalidad virtual de emergencia, conociendo de antemano que el seguimiento de estas puede ser de manera síncrona o asincrónica.

Hay un periodo relativamente corto de capacitación que incluye la instrucción sobre cómo descargar la aplicación y, lo más importante, cómo conseguir desarrollar la retroalimentación o reporte de las actividades ajustando el formato a un tiempo breve, con la exigencia de expresar

1. Estudiante del doctorado en Ciencias Sociales.
Universidad Autónoma del Estado de México.
vbenitezp@uaemex.mx

ideas concisas y luego, reproducir los comentarios (Forkosh-Baruch & Hershkovitz, 2012) .

Este seguimiento de las instrucciones para utilizar adecuadamente la herramienta fue un proceso corto pero que impactó positivamente a lo largo del curso, ya que se detonaron habilidades en los alumnos como su capacidad de síntesis, la creatividad en sus reportes semanales y la capacidad de transmitir su mensaje, tanto para docentes como para sus compañeros de aula virtual.

También es importante mencionar que las habilidades digitales en docentes como en alumnos, facilitan el diseño de contenido en la educación mediada por tecnología, permitiendo el uso de herramientas digitales que cumplan con las características de una clase en las que el proceso de comunicación se desarrolla activamente, tanto para el docente como para el alumno (Gee, 2018; Wilkin et al., 2017) y también para cumplir con la evaluación posterior. En caso de no haber utilizado este tipo de herramientas, el periodo de capacitación para su uso también es relativamente corto.

Este proceso de adecuación de contenidos para lograr vencer las barreras que se imponen en el Aula Virtual (Ruiz Méndez, 2016) se simplifica cuando se conocen y se usan las facilidades de diseño de cada uno de los desarrollos tecnológico existentes, tanto de acceso libre como de paga; conocer las herramientas que enfaticen la comunicación fue el criterio de evaluación de la herramienta digital Flipgrid, pues es un diseño que se integra con facilidad en el Aula virtual, ambas desarrolladas por la misma compañía de software, con lo cual es interoperable.

Pero lo principal fue que en un formato de video de reproducción asíncrona, los alumno pudieron expresar dudas, retroalimentar actividades

y genera una dinámica de participación adecuada en la educación remota de emergencia (Arriazu Muñoz, 2015).

Si bien la presencialidad tiene una dinámica más fluida y para muchos alumnos más enriquecedora, las modalidades virtuales también tienen ventajas en sí mismas y por su diseño y temporalidad, ya que los alumnos pueden sentirse más cómodos al expresarse, practican la comunicación y expresión oral, tienen el tiempo suficiente para cumplir con sus asignaciones y participan activamente en un formato asincrónico.

Para los docentes, esta práctica permite una evaluación y retroalimentación más ágil, además de permitir resguardar el registro de las actividades, con lo que la experiencia en el Aula cumple con los requisitos de evidenciar el trabajo y tener el registro para proporcionar reportes de evaluación en diferentes momentos de proceso de enseñanza aprendizaje, y para todos los actores involucrados (Phan et al., 2020).

MATERIALES Y MÉTODOS

Al iniciar el periodo de clases 2020B que ocurre de agosto 2020 a enero 2021, la modalidad remota de emergencia obligó a modificar el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo en México sino en todo el mundo (García-Peñalvo, 2011). El diseño del curso analizado en este trabajo se basó en el diagnóstico de conectividad a internet, así como la disponibilidad de equipo computacional y/o dispositivos móviles para seguir las clases remotas, cuyo resultado se recopiló en una “Encuesta de diagnóstico 2020B” (ver Figura 1), aplicada a un grupo de estudiantes inscritos en diferentes carreras en cuatro grupos en la Universidad Autónoma del Estado de México. La encuesta indagó sobre situaciones

de conectividad, disponibilidad de equipo digital para cursar las clases en la modalidad remota por emergencia, así como el uso de redes sociales (Arriazu Muñoz, 2015).

Como otra categoría se hicieron preguntas sobre lo que los alumnos pedían a los docentes para poder tener una clase remota que fuera percibida como más productiva y un mejor aprovechamiento escolar durante el semestre – atípico- dada la contingencia por COVID19. Así se pudo apreciar que la comunicación se podría ver interrumpida por la modalidad remota al dificultarse la participación de los alumnos, las interrupciones técnicas y los retrasos propios del envío de mensajes. Esta situación era una de las principales características que presentaban problemas en la modalidad remota.

En la Universidad Autónoma del Estado de México las condiciones de acceso a internet, habilidades digitales y equipo computacional son condiciones adversas para un alto porcentaje de alumnos y por ello, se tienen que pensar estrategias que faciliten el seguimiento de las clases remotas de emergencia (Berrio, 2012).

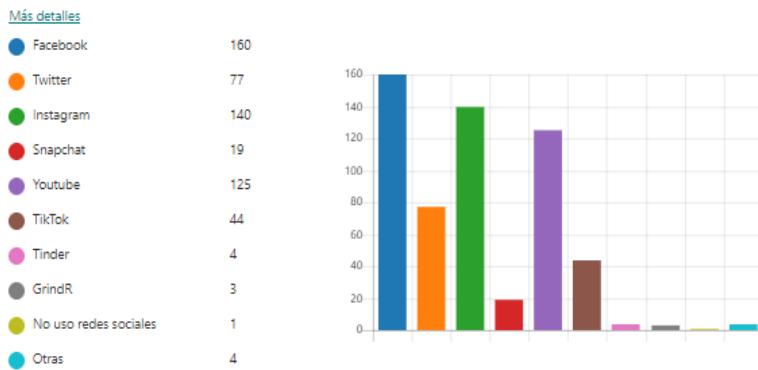
Teniendo en consideración los resultados de disponibilidad de equipo, el tipo de conexión para realizar sus tareas así como las necesidades de capacitación, resultó que en un corto periodo de instrucción sobre el uso de Flipgrid y lo que se esperaba de los alumnos para cada entrega, se entregaron buenos trabajos en videos cortos, detonando habilidades como la capacidad de síntesis, la expresión oral en un tiempo límite así como la crítica y retroalimentación constructiva para sus compañeros de clase.

Así, se enlazan sus hábitos de consulta de información en redes sociales, pero además empiezan a convertirse en prosumidores de contenido, con buenos resultados (Warschauer, 2004).

Figura 1

Resultados de uso de redes

40. ¿Qué redes sociales utilizas?



Nota. Muestra los resultados de la encuesta aplicada a 164 estudiantes de nivel superior que declaran utilizar Facebook, Instagram y Twitter como sus redes sociales favoritas. Elaboración propia.

En los resultados de la encuesta se resalta la necesidad de comunicación de los estudiantes con los docentes, así como el participar en actividades más acorde con su situación actual de acceso a internet, datos y conectividad. Ver Figura 2.

Estos resultados se obtuvieron con la herramienta *Voyant Tools* de acceso abierto, herramienta que se utiliza para hacer análisis de contenido y análisis semántico. La encuesta inicial aplicada a los estudiantes sirvió como archivo de entrada para realizar el análisis semántico, dando como resultado una gráfica que destaca por posición y tamaño lo que más se

menciona en el texto; en este caso las preguntas indagaban sobre qué era lo que los alumnos solicitaban en las clases en la modalidad remota de emergencia, resaltando su inconformidad con la carga de trabajo y el tipo de actividades solicitadas para evaluar el semestre.

De este análisis se identificó la urgencia de integrar herramientas que respondieran a lo que los alumnos esperaban: una clase ágil, con actividades que permitan aprender y a la vez que sean sencillas de utilizar.

Esta misma necesidad permitió diseñar un curso mediado por tecnología que consigue privilegiar la comunicación, mostrando éxito en el redondeo del proceso comunicativo.

Figura 2

Resultados de la encuesta inicial



Nota. La nube de palabras muestra el resultado de la encuesta donde los alumnos manifiestan no estar de acuerdo con las actividades diseñadas para el curso de enseñanza remota de emergencia.

Elaboración propia

Derivado de los resultados de la encuesta, se enfatizaron consignas para mantener comunicados a los estudiantes, ya que no todos tuvieron los recursos (acceso a internet, equipo y datos) para seguir las clases de manera síncrona. Se decidió entonces organizar un seminario virtual semanal que se transmitió en un horario fijo para los que pudieran seguirlo de manera síncrona. Pero también considerando los problemas de conectividad, se dejó grabado en la plataforma de YouTube para que estuviera disponible para los alumnos que no pudieran conectarse, pero que de acuerdo con su disponibilidad e interés lo pudieran reproducir para cumplir con las tareas asignadas. Estas tareas consistían en contestar preguntas del docente, dar su opinión respecto al tema revisado en la semana e incluso hacer preguntas a los ponentes semanales. Este ejercicio utilizó la herramienta Flipgrid, que permite hacer videos cortos por los estudiantes, sin un gran consumo de datos y que además es interoperable con la plataforma Teams en la que se diseñó el Aula Virtual.

Así, una parte muy importante fue la introducción de un elemento educomunicativo, esto es, la creación de videos cortos en Flipgrid, una herramienta digital que permite que los estudiantes expresen lo que aprendieron, en un formato muy sencillo de reproducir y retroalimentar por el docente, ya que se pueden dejar comentarios o bien, dejar grabados videos en respuesta y retroalimentando la entrega del estudiante. Este proceso permite pues dialogar con el estudiante, a pesar de las barreras de la educación remota y los tiempos asíncronos en que se da el proceso de enseñanza aprendizaje (Coslado, 2012).

Los estudiantes hicieron uso de su creatividad pues pasaron de una grabación expresando sus ideas, a escribir guiones, apoyarse en imágenes e incluso hacer representaciones del tema. Esto permitió que,

además de novedoso, fuera un incentivo para la clase. Adicionalmente, los alumnos podían publicar sus videos en Twitter, con lo que recibían retroalimentación de sus compañeros y también de otros usuarios de internet y de los ponentes del seminario.

Así, la retroalimentación se extendió más allá de la relación docente-alumno y los participantes del curso se involucraron tanto con los contenidos, como con la manera de hacer sus videos, cuidando sus expresiones y su divulgación en redes sociales.

El elemento educomunicativo integra así el desarrollo de habilidades digitales de la web 2.0 y se activa el pensamiento crítico, pues se revisan los temas en contenidos multimedia y la retroalimentación es también en formato multimedia, adicional a la divulgación en redes sociales (Pérez Gómez, 2010).

Se convierten entonces las consignas en medios adecuados para trabajar en las condiciones de conectividad limitada, sin estar sujetos a la presencialidad ni limitarse por la falta de conectividad a internet.

Si bien fue difícil establecer un diálogo fluido en clase remota, sí se pudieron recoger los comentarios de los contenidos, donde se pudieron apreciar claramente las posturas, los comentarios y la discusión de conceptos, con lo cual el diálogo se vuelve posible en el Aula virtual pues el diseño integral de las actividades debe superar con apoyo de la tecnología el proceso de comunicación (Radl Philipp, 1998)

Es importante destacar que algunos alumnos preferían no aparecer en los videos, por motivos personales, pero también por temor a quedar expuestos en la red, un problema real en los entornos virtuales; para ello, se diseñaron videos con animaciones o solo texto, sin que los alumnos, primordialmente del género femenino, sintieran que quedaban expuestas

en la red. Esta es una situación adicional que se está presentando en las Aulas virtuales, donde la seguridad se extiende más allá de la sesión síncrona, pues es una realidad que los datos personales pueden quedar expuestos (Sánchez-Prieto et al., 2019)

RESULTADOS

De los resultados obtenidos de esta estrategia de trabajo se destacan el gran número de respuestas proporcionadas en video por los alumnos, con buenos resultados de aprendizaje, ya que los contenidos se revisaban en la medida en que el estudiante requería reproducir la clase grabada, sin tener que perderse de la clase virtual síncrona. El número de respuestas fue destacado y al escuchar a los alumnos se podían percibir sus comentarios, se empezó a detonar el pensamiento crítico al cuestionar conceptos o bien, discrepar y generar discusión en los grupos. El proceso descrito anteriormente fue un diálogo, si bien no de manera presencial o un diálogo fluido, pero que sí permitió escuchar, procesar y responder de acuerdo con el tema analizado semanalmente (Coslado, 2012).

Otro resultado que es muy importante destacar es que los estudiantes se sintieron menos presionados por no tener que estar conectados en un horario establecido, ya que muchas veces no tenían los recursos – tiempo, datos o dispositivo – para seguir la clase. Dejar los contenidos en acceso abierto y disponible para reproducirlo a medida que los alumnos podían revisar los materiales fue uno de los elementos que más alivió la tensión normal de tener que dedicar tiempo específico para las clases (Warschauer, 2004).

También se mostraron resultados muy alentadores respecto a la forma de evaluar las actividades en esta modalidad, pues para los docentes fue más divertido revisar los creativos video realizados por los estudiantes que la lectura tradicional de los reportes escritos en texto plano. Adicionalmente, esta actividad simplificada permitió que no se gastaran tantos datos pues algunos estudiantes siguen las clases remotas utilizando datos móviles. También se omite el adjuntar archivos a la plataforma, pues la interoperabilidad de la herramienta con Teams permite que quede integrada a la plataforma, tanto para docentes como para alumnos.

El diseño de las actividades en modalidad remota de emergencia resulta más efectivo cuando se consideran las condiciones particulares de los estudiantes, pues es muy difícil seguir las actividades de forma síncrona, la educación remota ha dejado al descubierto que los hábitos de los alumnos y la combinación particular de conectividad, ha dificultado el seguimiento tradicional de los estudiantes. Por ello, es más efectivo crear entornos personales de aprendizaje, lo cual es posible al integrar herramientas digitales en las actividades del Aula virtual (Adell & Castañeda Quintero, 2010).

La herramienta demostró ser efectiva, fácil de usar y de acceso tanto en equipo móvil como computacional, cumpliendo así con los requisitos del curso, para favorecer el cumplimiento de tareas y su posterior evaluación y retroalimentación por parte del docente, además de iniciar a los alumnos en el uso de las redes sociales para divulgar lo aprendido en el curso, coincidiendo con lo expuesto por Díaz Barriga (2005).

También fue muy satisfactorio el resultado de las evaluaciones aplicadas por la institución para el final del curso, donde los estudiantes se

mostraron muy satisfechos con el desarrollo del cursos y la integración de herramientas digitales para llevar a cabo las actividades de evaluación continua.

DISCUSIÓN

La educación superior está adaptándose a las necesidades impuestas por la emergencia sanitaria por COVID19, y si bien es un proceso que requiere de tiempo y planeación, los resultados de este trabajo proporcionan hallazgos que permiten orientar hacia un diseño de cursos que redireccione la manera en que se interactúa en el aula: las herramientas digitales como Flipgrid favorecieron la comunicación, la creatividad y dieron como resultado un curso enriquecido al integrar herramientas digitales para que las tareas propias del curso no resultaran aburridas (Cortés & Lau, 2006).

Además, el aprendizaje resulta ser más efectivo, pues con varios canales como el visual, el auditivo y la puesta en práctica de síntesis, todo ello para crear un video de no más de un minuto de duración, se puede afirmar que se logró promover la comunicación y un diálogo en el ambiente virtual: los videos de contenidos cortos son la vía para que se puedan desarrollar herramientas de comunicación, de síntesis y se desarrolle el pensamiento crítico al interactuar a través de la aplicación en la plataforma con los contenidos que producen los miembros de la clase en torno a un tema dirigido por el docente (Warschauer, 2004). Su uso no complica las condiciones de conectividad de la mayoría de los alumnos, las actividades guiadas permiten que cada semana se estén generando productos concretos, que sirven tanto para la evaluación

como para el seguimiento del curso. Los alumnos necesitaron de una capacitación muy breve en el uso de la herramienta y desarrollan de manera autónoma propuestas creativas a la vez que el docente puede evaluar los contenidos del tema discutido (Arriazu Muñoz, 2015).

También se consideró que, en un nivel más complejo, los alumnos participan en foros de discusión que son construcciones más críticas, en un medio virtual que está permitiendo que los alumnos desarrollen un aparato crítico, así como habilidades digitales y de comunicación académica en sus entregas continuas (Borrego, 2014).

Estas consideraciones nos llevan a repensar las actividades durante la educación remota, pero también a modificar la manera en que las aulas y sus actores se comportarán en los siguientes periodos, una vez supera la emergencia, pero que nos lleve a una nueva forma de enseñar, aprender y comunicar (Berrio, 2012) .

CONCLUSIONES

El diálogo en el Aula es un elemento indispensable para la aprehensión de contenidos y no se debe interrumpir por situaciones físicas como lo son la conectividad y el acceso en tiempo real a una exposición de contenidos. A pesar de la participación asíncrona se pueden lograr buenos resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por tecnología, teniendo como producto final del aprendizaje un elemento en video que es susceptible de ser evaluado de manera objetiva y a través del cual, el alumno desarrolla habilidades de comunicación e interacción con su grupo. Hay una gran variedad de herramientas digitales que apoyan las actividades en el aula, ya sea física o virtual, con

muy buenos resultados tanto para los alumnos como para los docentes. Si bien en este trabajo solo exploramos con una herramienta digital, Flipgrid, las opciones son varias y cada una tiene un objetivo particular para su aplicación (Prensky, 2001).

Se deben considerar la innovación, el propósito de cada herramienta, pues la tecnología por sí sola no es una solución, es un medio para lograr que los alumnos puedan integrarse efectivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación del curso con actividades que promuevan el pensamiento crítico y la participación de los alumnos debe ser el centro del diseño de los cursos, más allá de la modalidad en la que se trabaje.

Si bien eventualmente el retorno a las aulas en los diferentes niveles educativos es una realidad, el cambio detonado durante esta contingencia sanitaria nos marca un cambio necesario: integrar las buenas prácticas para continuar aprendiendo de manera integral y la tecnología debe entonces ocupar un lugar preponderante (Cassany, 2012)

Esto es, no regresar a la presencialidad con un modelo estático o que sea cómodo y tradicional, sino continuar con un continuo descubrimiento de las múltiples opciones de trabajo, a fin de descubrir combinaciones que permitirán tanto a docentes como a alumnos un producto final fácil de retroalimentar, cumpliendo así con un proceso de aprendizaje que requiere estar en comunicación con todos los actores. Este cambio requiere de desarrollar las habilidades digitales tanto docentes como consecuentemente en los alumnos, a fin de que se desarrolle nuevas estrategias para educar y privilegiar la comunicación en las aulas.

Una capacitación digital para docentes y alumnos que, como se demuestra en este trabajo, resulta más rápida de lo que se piensa y con

un impacto favorable, que es bien aceptado tanto por los alumnos y que crea un ambiente de aprendizaje con más recursos digitales (Cortés & Lau, 2006)

El cambio ha iniciado y la participación de todos los actores en el aula es indispensable para lograr un buen resultado.

REFERENCIAS

- Adell Segura, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicazioni e l'interculturalità nella scuola*. TRE Universita degli studi. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/17247>
- Arriazu Muñoz, R. (2015). La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: El impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables. *Praxis Sociológica*, 19, 225-240.
- Berrio, C. (2012). Entre la alfabetización informacional y la brecha digital: Reflexiones para una conceptualización de los fenómenos de exclusión digital. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(1), 39-53.
- Borrego, Á. (2014). Altmétricas para la evaluación de la investigación y el análisis de necesidades de información. *El profesional de la información*, 23(4), 352-357. <http://eprints.rclis.org/34150/>

Difusión AMIC. (2019). *1er Webinar AMIC: Educomunicación: contribuciones desde América Latina. Dra. Delia Crovi Druetta* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BRILnEHx5rM>

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Cortés, J., & Lau, J. (2006). Directrices para el Desarrollo de Habilidades Informacionales: Propuesta IFLA Abreviada. *RBBB: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 2(1). <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1>

Coslado, Á. B. (2012). Media Literacy Education: Development, approaches and challenges in an interconnected world. *Foro de Educación*, 10(14).

Díaz Barriga. (2005). *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo una interpretación constructivista* (2a ed.). McGraw Hill. <https://idoc.pub/documents/diaz-barriga-estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo-6nq8jwvrg1nw>

Forkosh-Baruch, A., & Hershkovitz, A. (2012). A case study of Israeli higher-education institutes sharing scholarly information with the community via social networks. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.08.003>

García Peñalvo, F. J. (2011). La universidad de la próxima década: la universidad digital. En C. Suárez Guerrero & F. J. García Peñalvo (Eds.), *Universidad y desarrollo social de la web* (pp. 181-197). Editandum. <https://gredos.usal.es/handle/10366/121438>

Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn on line and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8-13. <https://doi.org/10.1177/0031721718762416>

Girardo, C. (2005). Reseña de “Sociedad de la información y el conocimiento” de Delia Crovi (coord.). *Economía, Sociedad y Territorio*, V(18), 463-465.

Orueta, J. L., & Pavón, L. M. (2008). *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*. Fundación Telefónica.

Pérez Gómez, Á. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 17-36.

Phan, T. C., Ngo, T. T., & Phan, T. M. (2020). Assessment of information technology use competence for teachers: Identifying and applying the information technology competence framework in online teaching. *Journal of Technical Education and Training*, 12(1 Special Issue), 149-162. <https://doi.org/10.30880/jtet.2020.12.01.016>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Radl Philipp, R. (1998). La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: Un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas. *Papers. Revista de Sociología*, 56, 103-123. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.1946>

Ruiz Méndez, M. R. (2016). Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia. *Perfiles Educativos*, 38(154), 76-96.

Sánchez-Prieto, J. C., Hernández-García, Á., García-Peñalvo, F. J., Chaparro-Peláez, J., & Olmos-Migueláñez, S. (2019). Break the walls! Second-Order barriers and the acceptance of mLearning by first-year pre-service teachers. *Computers in Human Behavior*, 95, 158-167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.019>

Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.

Wilkin, S., Davies, H., & Eynon, R. (2017). Addressing digital inequalities amongst young people: Conflicting discourses and complex outcomes. *Oxford Review of Education*, 43(3), 332-347. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1305058>

APROPIACIÓN TECNOLÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL USO DE TIC: UNA TAREA PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR SEMIPRESENCIAL

Maria del Carmen Salinas Esparza¹

Pedro Alejandro Flores-Crespo²

Alexandro Escudero-Nahón³

En el contexto educativo actual, pareciera que las políticas educativas que tienen que ver con la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) parecen no ser suficientes para atender lo que en la realidad sucede. Lo que se proyecta en las instituciones puede estar bien diseñado, pero la planeación e implementación de métodos y estrategias didácticas basadas en TIC las ponen en operación los docentes y éstos requieren un conocimiento acerca de cómo incorporar recursos tecnológicos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que prevalece una preocupación solo de acceso universal, los cambios no siempre son positivos ni propician un diálogo participativo en la comunicación educativa; por ello, en nuestro país se pueden encontrar instituciones tecnologizadas y otras con un preocupante rezago en materia tecnológica (Crovi, 2008).

-
1. Doctoranda en Tecnología Educativa. Universidad Autónoma de Querétaro
msalinas20@alumnos.uaq.mx
 2. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro
pedro.florescrespo@uaq.mx
 3. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro
a.escudero.n@uaq.mx

Además, las condiciones culturales y sociales del siglo XXI requieren formas de educación diferentes que sean más armónicas con las particularidades de los estudiantes de hoy; ya que las generaciones actuales parecen estar fuertemente influidas (directa o indirectamente) por las TIC que caracterizan la sociedad contemporánea y que inciden en los estilos de aprendizaje (Ferreiro, 2009).

Vivimos una era en la que es necesario contribuir a formar personas que puedan ser capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico y puedan aprender en diferentes modalidades y así adaptar el conocimiento a situaciones nuevas. El desarrollo tecnológico ha traído al entorno educativo la posibilidad de nuevas formas de educación, esto implica otras técnicas, métodos, materiales, estrategias y también, nuevos perfiles docentes y estructuras organizacionales tanto humanas como tecnológicas.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertan Educación a Distancia (EaD) enfrentan el desafío de ajustar las disposiciones pedagógicas y administrativas que se tenían en la educación presencial con la inherente innovación de la modalidad no presencial (Escudero, 2017).

Las universidades pioneras de la modalidad a distancia tuvieron que cambiar profesores de los sistemas tradicionales presenciales a la docencia en línea. Estos cambios podrían definirse como una migración de aulas presenciales a las aulas virtuales (Garay, 2009). Pero, al parecer esto se lleva a cabo, sin un proceso de preparación para afrontar los retos que implica la educación a distancia. Pues, como ya han mostrado diferentes estudios al respecto, la sola inserción de las TIC en el ámbito educativo no va a generar automáticamente ningún cambio significativo en la práctica docente, ni en la de otros actores. Parece que el hecho

de migrar procesos tradicionales a las modalidades a distancia no es el camino adecuado; se trataría, entonces, de entender las nuevas lógicas de uso de las TIC en los distintos procesos de enseñanza. He aquí uno de los retos pedagógicos para las instituciones que ofrecen modelos no presenciales y para los docentes que imparten clases en ellos.

Tal migración tendría que contemplar un proceso de transición y adaptación de planes y programas de estudio, así como una capacitación que permita a los docentes conocer y entender las lógicas de la modalidad y el papel que desempeñan en esta forma de práctica educativa. La relación entre nuevos sistemas de aprendizaje y el papel del maestro, en tanto agente educativo, merecen una mirada desde la investigación educativa y de la comunicación.

Como vemos, los retos van más allá de las disposiciones de materiales y de tecnología. Con base en las investigaciones que anteceden este trabajo se tiene que, al parecer, no se ha sabido cómo integrar la tecnología en los procesos pedagógicos, (Contreras & Gómez, 2016; Crovi, 2008; Garay, 2009; Ramírez & Maldonado, 2015; Torres et al., 2010). Se percibe que se usan las mismas estrategias pedagógicas a través de diferentes medios. Esto lleva a cuestionarse ¿por qué existe esta disociación entre la tecnología, los docentes y la pedagogía?

Alrededor de las habilidades, competencias y saberes que los docentes requieren para incorporar las TIC en su práctica educativa, es necesario destacar que los maestros que imparten clase en programas no presenciales requieren desarrollar una serie de competencias que les permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza de forma eficiente en estas modalidades (García, 2020). De acuerdo con García (2020) hay cuatro competencias que los docentes y las instituciones que ofrecen

programas no presenciales debieran considerar en su formación y que están englobadas en cuatro áreas: disciplinar, pedagógica, tecnológica, investigación e innovación.

Sin embargo, las características y necesidades didácticas de los programas semi presenciales y mixtos son especiales y diferentes a los de modelos presenciales tradicionales. En particular, las posibilidades que ofrece la incorporación de tecnología para llevar a cabo clases o cursos son muchas, pero en la medida que se tenga claridad sobre su conceptualización y aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se podrán obtener todas las ventajas de estos medios (Bartolomé et al., 2017).

Una visión general de lo que implica didácticamente una modalidad de enseñanza-aprendizaje que está apropiándose de las tecnologías emergentes para revolucionar un modelo educativo, rebasado en la mayoría de las instituciones de educación superior, que necesita avanzar adaptándose a los nuevos estudiantes, a los nuevos ciudadanos que demandan otra forma de aprender, de construir el conocimiento a partir de su interacción con el contexto digitalizado que se vive (García, et al., 2018).

Por otro lado, y dentro de las fortalezas y debilidades que trae consigo una modalidad semipresencial Benítez (2019) señaló que los modelos educativos no presenciales han representado innovaciones educativas en el momento de su implementación y como todo programa nuevo es susceptible de mejoras por esto, es recomendable el seguimiento, evaluación y actualización. De acuerdo con este autor, dentro de las ventajas que traen consigo los modelos semipresenciales son que propicia el enriquecimiento de los contenidos curriculares, fomenta el aprendizaje significativo y aporta calidad educativa y, por el contrario, una gran desventaja o problemática es la falta formación docente en el

uso de los medios virtuales ya que se observa una falta de competencia en el uso de herramientas tecnológicas.

Al respecto, es conveniente destacar que en cualquier modalidad educativa la formación docente siempre es un reto y una necesidad desde el punto de vista digital pero también desde la pedagogía, porque no se puede pensar en incorporar la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje si el área pedagógica no está fortalecida en los profesores. Para planear un programa de formación docente es necesario considerar el contexto institucional, las políticas educativas, las herramientas y los recursos tecnológicos (Guimarães et al., 2019).

Con base en lo descrito, los objetivos planteados son: identificar cuál es el uso que los docentes de educación superior tecnológica en la modalidad semipresencial hacen de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuáles son los factores que favorecen o no la apropiación tecnológica de estos docentes y señalar las necesidades de formación en el uso de TIC que se detecten en estos profesores.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

La actividad docente en la educación a distancia o en modelos semipresenciales lleva implícito el diseño y uso de materiales educativos digitales que favorezcan el proceso de enseñanza, por lo que resulta necesario que los maestros desarrollen sus competencias en el ámbito digital para que puedan introducir la tecnología en su práctica docente, con la intención no de transmitir información sino de fomentar y favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Una opción de apoyo para la práctica educativa son las TIC y para Cabero (2016), éstas “son solamente unos elementos curriculares, que funcionan en interacción con otros y, en consecuencia, su significación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá de las decisiones que se adopten respecto al resto de componentes” (p. 3).

Al mismo tiempo, “los contextos instruccional, físico, cultural y curricular son elementos que facilitan o dificultan, no solo cómo las TIC puedan ser utilizadas, sino también si deben serlo; no son meras depositarias de información, son también estructuradoras del proceso y la actividad del aprendizaje y reestructuradoras del proceso cognitivo de la persona; su utilización requiere un proyecto pedagógico previo que le dé sentido y cobertura teórica” (Cabero, 2016, p. 3).

Por lo tanto, si no hay un proyecto pedagógico que guíe y dé sentido al uso de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, los conocimientos que se requieren para utilizarla son únicamente tecnológicos e instrumentales. Una vez más, la relación entre TIC y pedagogía aún presenta distintos puntos poco explorados.

Con base en lo anterior, lo que se pretende con la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza es que “el docente las movilice no para realizar lo mismo que hace sin ellas, es decir, reproducir modelos tradicionales de enseñanza, sino aplicarlas para crear innovaciones educativas y buscar en su aplicación nuevos usos educativos, para que el alumnado las utilice como instrumentos de formación y conocimiento, y no simplemente como herramientas tecnológicas e instrumentales” (Cabero, 2016, pp. 4-5), es decir, sería deseable una apropiación tecnológica.

En este sentido, los procesos de apropiación tecnológica entonces, involucran el dominio de un objeto cultural. Al apropiarse de un objeto,

el individuo se está apropiando tanto de las prácticas como de su uso social, es decir, para qué lo utiliza y en qué contexto lo hace (Crovi, 2013)

Desde la perspectiva de esta autora, la apropiación se plantea como la culminación de una evolución del aprendizaje que inicia con el acceso, después el uso reiterado y se concreta con lo que se denomina apropiación tecnológica. La dinámica que rodea el uso de la tecnología en el ámbito educativo en general, y en particular la educación mediada por tecnología, se pueden encontrar una diversidad de situaciones que, en algunos casos, podrían no permitir que se dé el proceso de apropiación, entre ellas la conectividad y las habilidades personales, profesionales y didácticas de los profesores en el uso de las TIC.

En complemento a la propuesta de Crovi, Morales (2011) afirma que la apropiación se expresa en el uso, es decir, la utilización de la tecnología por los sujetos, la frecuencia y el para qué la utilizan, las actividades que resuelven a través de la interacción con las tecnologías y qué tan creativo y variado es su uso. Por lo tanto, la apropiación tecnológica implica una doble articulación: por un lado, un nivel de apropiación del objeto y por el otro un nivel de apropiación de los significados que el objeto posibilita o propicia.

Con respecto a la apropiación del objeto, el acceso y la disponibilidad facilitan esta etapa, mientras que la flexibilidad, la competencia, el uso y la gestión de las TIC posibilitan la apropiación de los significados. Entonces, la apropiación “supone superar la visión del objeto tecnológico, cuya materialidad se reduce a su funcionalidad, al resultado y no al proceso” (Morales, 2011, p. 11).

Así mismo, el proceso de apropiación involucra también las habilidades y destrezas que se requieren para el uso de las TIC y son denominadas

como competencias tecnológicas así, éstas podrían reflejar el grado de apropiación que se tenga, por lo tanto, esta propuesta sustenta mejor el planteamiento de esta investigación.

De manera concreta, para Morales (2011), el fenómeno de la apropiación social de los medios y las TIC se refiere a:

aquellas prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas atribuibles a los medios, las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los discursos de que son portadores y que circulan en su entorno cotidiano, expresan en el uso competente de esos objetos, su deseo y libertad de adaptarlos creativamente a sus propias necesidades, convicciones o intereses, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva (p. 56).

Desde esta perspectiva, la apropiación tecnológica se da a partir de un uso razonado y consciente de todo el contexto que rodea a la tecnología y cómo ésta puede apoyar la solución de procesos y problemas en un ámbito determinado.

Entonces, las bases para el estudio de la apropiación tecnológica por parte de los docentes del modelo educativo caso de estudio las proporcionan las propuestas de Crovi (2013) y Morales (2011); ya que a partir de sus trabajos se puede dar un contexto del uso de TIC y se puede crear también un perfil de usuario TIC, así como de las actividades que resuelven con tal uso.

METODOLOGÍA

A partir de un estudio exploratorio con un enfoque cuantitativo (Hernández et al., 2014) y un método hipotético deductivo (Pérez, 2014)

se realizó un estudio de caso para observar el fenómeno en su contexto real (Yin, 2003). Se eligió al Tecnológico Nacional de México (TecNM) porque es un caso representativo de educación semipresencial y porque adoptó esta modalidad como política educativa a nivel nacional y particularmente a nivel estatal.

El TecNM Campus Querétaro (TecNM-Qro) antes Instituto Tecnológico de Querétaro es una institución de educación superior tecnológica pertenece al Tecnológico Nacional de México antes Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT). Este sistema está conformado por 266 institutos tecnológicos de los cuales 126 son federales y 134 descentralizados o estatales, cuatro Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET).

La oferta académica en nivel licenciatura del TecNM campus Querétaro es de diez carreras en la modalidad presencial y de éstas, tres se imparten en educación semipresencial (Ingeniería Industrial, Ingeniería en Gestión Empresarial e Ingeniería en Sistemas Computacionales).

Desde 2010 ofrece educación semipresencial y al momento del estudio, la matrícula atendida en el Programa de Educación Presencial a Distancia (como se denomina operativamente) es de 1,016: 85 de Ingeniería en Gestión Empresarial, 659 de Ingeniería Industrial y 272 de Ingeniería en Sistemas Computacionales. La planta docente (asesores, como se denomina al docente en el modelo EPaD) la conforman 23 profesores, 41 tutores y 10 coordinadores en las unidades.

La unidad de análisis fue la planta docente adscrita al área de educación a distancia del TecNM-Qro y la conforman 23 profesores que

imparten clase en las diez Unidades que integran el programa (Colón, Arroyo Seco, San Joaquín, Tequisquiapan, Cadereyta, Pinal de Amoles, Landa de Matamoros, Jalpan de Serra, Tolimán y El Marqués).

- 1) Los criterios de selección para la unidad de análisis son los siguientes: 1) Profesores que estén adscritos e imparten clase en el TecNM-Qro en la modalidad a distancia. Profesores que hayan dado clase en educación superior presencial al menos un periodo.
- 2) La técnica de recolección de información que se utilizó en esta investigación fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario, mismos que son consistentes con el método (hipotético-deductivo) y la estrategia metodológica (estudio de caso).

Tabla 1

Instrumento de recolección de información

Técnica	Objetivo/ Preguntas	Consideraciones	Variables o categorías exploradas
Encuesta	Indagar sobre los siguientes tres apartados: <ul style="list-style-type: none"> • Información sociodemográfica y laboral. • Uso de Dispositivos tecnológicos y acceso a Internet. • Formación en uso de tecnología. 	<p>La aplicación de la encuesta se realizó vía internet a través de un formulario de Google.</p> <p>Se aplicó el instrumento al total de la población docente (23 profesores) y la selección de información se hizo bajo los criterios de selección de unidad de análisis.</p> <p>La validación del instrumento además de la prueba piloto se utilizó el <i>alfa de Cronbach</i> en el que se obtuvo una consistencia interna de .0672 que resulta aceptable por el tipo de investigación que se trata.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Datos sociodemográficos y laborales. • Acceso a internet. • Dispositivos utilizados. • Herramientas tecnológicas más utilizada. • Capacitación docente. Capacitación en el uso de TIC

Elaboración propia

RESULTADOS

Delimitación del Modelo

En el TecNM, el modelo de educación presencial a distancia se aplica a un programa educativo en el que, el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por tecnología; donde la comunicación es de manera sincrónica, porque los estudiantes acuden a la escuela en un horario definido por la institución y el profesor también cumple un horario de trabajo en un espacio físico de la misma institución, distinto al del estudiante, pero conectados en tiempo real.

El modelo está caracterizado por una calendarización rigurosa de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, una trayectoria curricular definida y la intervención docente obligatoria complementada con la figura de un tutor que se encuentra en el salón de clases al mismo tiempo que el estudiante (TecNM, 2015; Torres & López, 2015).

Por lo tanto, en esta modalidad hay una interacción sincrónica entre el estudiante y el docente a través del uso de medios informáticos e internet y las dos figuras relacionadas con la práctica docente para acompañar y dar seguimiento al estudiante en su trayecto académico son: 1) el tutor, el cual se ubica en la unidad, es quien está con los estudiantes durante toda su jornada académica diaria y también promueve el desarrollo e implementación de proyectos integradores productivos, catalizadores de su formación y desempeño profesional (ITQ, 2015). Otra de sus responsabilidades es asesorar a los estudiantes en las actividades de aprendizaje y tareas designadas por los docentes. 2) el profesor-asesor quien es un profesionista especialista de la asignatura a impartir (ITQ, 2015). Las clases de denominan asesorías y se realizan a través

de videoconferencias en la plataforma *Webex*; así, desde el plantel norte del TecNM el profesor-asesor expone su clase y, en tiempo real, el sistema de EPaD lo conecta de manera simultánea hasta con cinco unidades ubicadas en diferentes municipios. Y aunque la modalidad cuenta con estas dos figuras, esta investigación se centra en el docente o asesor quien tiene la titularidad de la enseñanza.

Perfil del Docente y Situación Laboral

La planta docente de EPaD del TecNM-Querétaro está conformada por 23 profesores (asesores), de los cuales solo 15 cumplen con los dos criterios de selección descritos en la metodología de este trabajo; de estos profesores 60 por ciento son hombres y 40 por ciento mujeres. Como se observa hay más hombres que mujeres, lo que se podría explicar por el tipo de carreras profesionales que se ofrecen en el tecnológico: solo ingenierías.

La edad promedio de los maestros se ubica entre los 31 y 35 años, lo que indica que es una comunidad docente relativamente joven. Sin embargo, también hay docentes mayores de 50 años.

Tales características de los docentes permiten hacer una propuesta al respecto. Una ventaja de tener un equipo docente mayoritariamente joven es que podrían estar más familiarizados con el uso de la tecnología y, por lo tanto, hay más posibilidades de que se apropien de ella. Otro aspecto positivo que la institución pudiera explotar es que tal planta docente puede conformar una generación con posibilidades de permanecer en la misma por varios años.

El nivel educativo de los profesores es mayoritariamente de maestría, ya que el 67 por ciento de los mismos posee este posgrado y el resto solo tienen licenciatura.

Sus especialidades, que en algunos casos difieren entre la licenciatura y la maestría, son diversas, son diversas; sin embargo, algunas (sistemas de información y gestión tecnológica, redes de computadoras, tecnologías de la información y comunicación, comunicación y cultura digital, informática) están directamente vinculadas con las TIC, condición que podría propiciar que los docentes tengan un conocimiento en tecnologías.

Por otro lado, los resultados muestran que la contratación de todos los docentes de EPaD del TecNM-Qro está hecha “por honorarios”. Esta situación laboral hace que los docentes no tengan estabilidad laboral, no accedan a la seguridad social, ni se beneficien de prestaciones en su empleo.

Formación en el Uso de TIC

Al preguntar a los docentes sobre cómo seleccionan las TIC que utilizan en su labor, 50 por ciento afirmó que la principal estrategia es elegir las tecnologías que conocen y pueden utilizar; 16 por ciento expresa que tal selección se da pensando en “suplir la falta de recursos institucionales”.

Cuando se cuestionó a los docentes sobre las áreas en las que consideran que es necesaria mayor capacitación, mencionan las siguientes: la plataforma *Moodle*, diseño de materiales digitales, pedagogía, uso de TIC, estrategias didácticas digitales, diseño didáctico y preparación eficiente de recursos digitales.

Al respecto, cabe hacer notar que la contratación por honorarios también impide un respaldo institucional en la formación y actualización docente de EPaD, ya que los limita en el número y tipo de cursos que pueden tomar. Al no pertenecer de manera formal al TecNM, por no contar con una plaza docente, no pueden acceder a los cursos que permiten certificar las competencias adquiridas ya sea en el TecNM o fuera de él. Este punto empieza a delinejar diferencias entre los profesores de tiempo completo o con respaldo institucional y los que no la tienen. Sin un programa de capacitación encaminado a la formación docente, los maestros tienen mayores dificultades para adquirir las herramientas para innovar en su práctica diaria.

El trabajo empírico reveló que solo un poco más de la mitad de los profesores (54%) recibió capacitación sobre el uso de la plataforma *Moodle*. La cuestión es cómo aprende a dar clase el restante 46 por ciento. De acuerdo con los resultados del trabajo empírico, se puede advertir que lo hace a través del autoaprendizaje y la asesoría entre pares.

Uso de TIC en la Práctica Docente

La encuesta también abordó el tema de los dispositivos tecnológicos más utilizados por los docentes, así como aspectos relacionados con el acceso a internet dentro campus.

El dispositivo más utilizado es la computadora y, en segundo lugar, el teléfono denominado “inteligente”. Es importante destacar que la computadora que utilizan los profesores para su labor docente es propiedad del TecNM-Qro, situación que abona a las condiciones de infraestructura del programa. Sin embargo, los maestros mencionan que el equipo de cómputo es deficiente y, si bien satisface la necesidad del uso de esta

tecnología para la concreción de una parte de su trabajo en la institución, se ven en la necesidad de invertir o utilizar sus propios recursos, en este caso el teléfono celular de su propiedad, para sacar adelante su trabajo.

Como se observa en las Tablas 2 y 3, las actividades que más realizan los docentes en los dispositivos tecnológicos que utilizan son las presentaciones multimedia y el programa más utilizado para ello es *Power Point* (50%).

Tabla 2

Actividades que realizan los docentes de EPaD

DISP MAS UTIL ^a	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
Presentaciones multimedia	15	23.1%	100.0%
Videos	13	20.0%	86.7%
Mapas mentales	6	9.2%	40.0%
Blogs	2	3.1%	13.3%
Videoconferencias	11	16.9%	73.3%
Revisar redes sociales	1	1.5%	6.7%
Revisar y enviar correos electrónicos	11	16.9%	73.3%
Otros	6	9.2%	40.0%
Total	65	100.0%	433.3%

a. Grupo

Elaboracion propia

En cuanto al servicio de *Internet*, los resultados de la investigación dejan ver que casi el 70 por ciento de los docentes declaran tener problemas debido a una conectividad intermitente y un acceso lento; solo un 17 por ciento de los profesores afirmaron no tener ninguna dificultad; tales aspectos se detallan en la Tabla 12. Lo anterior deja ver que no se cuenta con las condiciones mínimas de operación de un programa de este tipo, ya que la conectividad es parte fundamental del EPaD.

Tabla 3

Herramientas utilizadas por los docentes de EPaD para hacer presentaciones para clase

	Respuestas		Porcentaje de casos
	N	Porcentaje	
HERRAM MAS UTIL ^a			
Power point	14	50.0%	93.3%
Prezzi	8	28.6%	53.3%
Emaze	3	10.7%	20.0%
Canva	3	10.7%	20.0%
Total	28	100.0%	186.7%

a. Grupo

Elaboracion propia

Si bien, el acceso a *Internet* es clave para impartir la clase en EPaD como se lee en la Tabla 4, los resultados obtenidos en la encuesta dejan ver que solo un tercio de los profesores lo usan para impartir clase.

Dado que el objeto de estudio es un programa mediado por tecnología y en específico por *Internet*. Así, en la dinámica grupal, los asesores (docentes) mencionaron que, cuando la conexión a *Internet* falla o no hay energía eléctrica en alguna de las unidades, graban la clase y la hacen llegar a los estudiantes a través de los tutores, quienes la proyectan a los alumnos.

Otro aspecto que lleva a la grabación de las clases es cuando la sesión va dirigida a diferentes unidades. La observación llevada a cabo, tanto en el aula como en el espacio de los profesores, dejó ver que cuando hay más de cuatro unidades conectadas a una sesión en línea la conectividad se entorpece y la clase se ve interrumpida en alguna de las unidades. Lo anterior lleva a tomar la medida de grabar la clase para, posteriormente, enviarla a las unidades que no tuvieron conexión. Tal razón hace que la clase no siempre se imparta a través de *Internet*.

Tabla 4

Actividades para las que los docentes los docentes de EPaD requieren el uso de internet

		Respuestas	
		N	Porcentaje
USO DE INTERNET ^a	Para impartir mis clases	13	28.9%
	Buscar información para sus clases	9	20.0%
	Comunicarse con sus estudiantes	9	20.0%
	Preparar clases (presentaciones)	4	8.9%
	Búsqueda y uso de recursos educativos digitales	9	20.0%
	Otros	1	2.2%
Total		45	100.0%

Elaboracion propia

Lo expuesto permite concluir que el TecNM-Qro ofrece a los actores de EPaD un acceso básico a las TIC. Si bien la conectividad dentro de las instalaciones del plantel norte está garantizada para los asesores, no lo está para los estudiantes en las unidades de los municipios; las fallas en la conexión a *Internet* y en la energía eléctrica obstaculizan en ocasiones la transmisión de las asesorías y la comunicación entre los participantes

Motivaciones y Objetivos de los Docentes de EPaD con el uso de TIC

En lo que respecta a las motivaciones que tienen los docentes para hacer uso de las TIC en sus clases, como lo expone la Tabla 5, ante el cuestionamiento de por qué deciden utilizarlas en clase, la más importante es porque las “consideran necesarias para cumplir con los objetivos” (35%), la segunda más importante es “por la experiencia y el conocimiento tecnológico que ellos tienen” (32.5%).

Tabla 5*Motivaciones para el uso de TIC en clase*

		Respuestas	
		N	Porcentaje
DECISIÓN DE UTIL ^a	Recomendaciones de amigos y colegas	3	7.5%
	Recomendaciones de mis estudiantes	4	10.0%
	La experiencia y conocimiento tecnológico que tengo	13	32.5%
	Considero que es necesaria para cumplir mis objetivos	14	35.0%
	Para no quedarme atrás de mis colegas o estudiantes	6	15.0%
Total		40	100.0%

Elaboracion propia

Para profundizar al respecto, se insistió sobre el tema a través de otra pregunta sobre el porqué los docentes utilizan las TIC en la clase. Como se lee en la Tabla 6, las respuestas más respaldadas giran en torno a los alumnos: los docentes perciben que, al usar las TIC, “el desempeño académico de sus estudiantes mejora” (28.9%). Esto es una mera percepción que debe impulsar estudios a futuro. Según los profesores también perciben que propicia un aprendizaje más autónomo en sus estudiantes (26.7%) al usar las TIC. Aquí vale la pena preguntarse al menos si esta supuesta autonomía debe lograrse a partir de las carencias del TecNM y si esto resulta en mejores aprendizajes. Temas de futuras investigaciones.

Por otro lado, en lo que respecta a los objetivos que los docentes de EPaD persiguen a través del uso de TIC, el primero responde a las exigencias de la modalidad de estudios misma: su uso es obligado. Es decir, en lo que respecta al trabajo sincrónico, la clase (asesoría)

requiere de una tecnología para poner en comunicación a los docentes y estudiantes, en cuanto al trabajo asincrónico, que también incluye la comunicación de los actores, además de la aplicación de exámenes y elaboración de productos de aprendizaje, entre otras actividades que se llevan a cabo a distancia, el uso de las TIC se mantiene como una necesidad.

Tabla 6

Uso de TIC de los docentes

TIC EN CLASE ^a	Otro	Respuestas	
		N	Porcentaje
	Otro	2	4.4%
	Me facilitan la transmisión de información	9	20.0%
	Percibo que propicia en mis estudiantes un aprendizaje más autónomo	12	26.7%
	Percibo que el desempeño académico de mis estudiantes mejora	13	28.9%
	Mis estudiantes muestran mayor interés en mis clases	9	20.0%
Total		45	100.0%

Elaboracion propia

El uso, como dejan ver los resultados del trabajo de campo, parece no ser del todo innovador, más bien puede calificarse como básico; ya que las principales actividades de los docentes con TIC son: presentaciones multimedia que se elaboran con el programa *PowerPoint*, exposición de videos, realización de videoconferencias, así como comunicación vía correo electrónico.

De manera general, se identifican dos factores clave en el uso las TIC por parte de los docentes en la EPaD del TecNM; por un lado, el

perfil de usuario, relacionado directamente con la capacitación que se posee al respecto, ya que solo utilizan las que conocen y que consideran son útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro lado, para operarlas, los docentes dependen de la capacidad de ancho de banda y del equipo de cómputo con el que cuentan.

Por otro lado, una situación que facilita el uso de TIC por parte de los docentes sujetos de estudio es su formación profesional. Los maestros que tienen especialidad en el área de sistemas computacionales, tecnologías de la información, cultura digital o imparten materias que implican el uso de *software* especializado muestran un perfil de usuario de TIC avanzado.

Así, los docentes implementan la tecnológica en el proceso de enseñanza aprendizaje con base en el acceso que tienen a las TIC (incluidos sus recursos personales, como el teléfono celular llamado inteligente) y su experiencia, capacitación o formación profesional en el uso de las mismas.

¿Para qué utilizan las TIC los Docentes de EPaD?

Primero, el uso es obligado porque la modalidad lo exige, es decir, deben impartir la clase (asesoría) a través de una tecnología, también es necesario para el trabajo asincrónico, exámenes, productos de aprendizaje y comunicación con los estudiantes

El uso, como se observó durante el trabajo de campo, parece no ser del todo innovador, más bien es básico porque para realizar presentaciones multimedia utilizan *Power Point*, y de las principales actividades que hacen con TIC es presentar videos y para las videoconferencias, así como revisar y enviar correos electrónicos.

Sin embargo, la posibilidad de usar las TIC se ve disminuida porque solo utilizan las que conocen y ellos consideran que pueden apoyar el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Además las que se pueden operar con la capacidad de ancho de banda y del equipo de cómputo con el que cuentan.

Otra situación que facilita el uso de TIC de los docentes es la formación profesional de los profesores; los maestros que tienen especialidad en el área de sistemas computacionales, tecnologías de la información, cultura digital o imparten materias que implican el uso de *software* especializado muestran un perfil de usuario de TIC avanzado.

Así, los docentes implementan la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje como ellos consideran que es adecuado con base en su experiencia y formación profesional y también, con los recursos personales que ellos aportan a su labor docente.

Y entonces, ¿Hay o no Apropiación Tecnológica de los Docentes?

Una vez descrito el modelo de EPaD, así como las condiciones de acceso y uso de las TIC por parte de sus docentes, es momento de abordar el tercer objetivo del planteamiento del problema, a saber, identificar los factores que favorecen o no la apropiación tecnológica de los docentes de educación superior presencial a distancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las condiciones de acceso a las TIC descritas en la labor de los docentes, hacen que sus esfuerzos se encaminen menos a adecuar los recursos a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y de su contexto educativo y a evaluar su efectividad (Valencia et al., 2016), sino en resolver carencias en la infraestructura tecnológica de la institución. Ello hace que el uso de TIC es poco creativo en la parte pedagógica y más innovador en la parte instrumental (Cabero, 2016).

Así, aunque la apropiación se expresa en el uso y los docentes la utilizan con frecuencia para impartir la clase y para resolver actividades relacionadas con su práctica cotidiana (Morales, 2011), de manera general el uso de las TIC identificado es básico porque se limitan a las que pueden utilizar con base en sus conocimientos y formación profesional más que como una estrategia y la integración de tecnología a la práctica docente implicaría una didáctica reflexiva (Valencia et al., 2016).

Si bien el proceso de apropiación involucra de antemano las habilidades y destrezas necesarias para el uso de las TIC (Morales, 2011), cabe señalar que éstas no solo tienen que ver con las que se adquieren a través de la práctica, sino que se requiere además una formación específica encaminada a la satisfacción de las necesidades de los usuarios, situación que no se da en EPaD del TecNM Querétaro porque no hay un plan de capacitación específico para el uso de TIC.

Así, si bien los docentes de EPaD utilizan herramientas con las TIC que les permiten desarrollar recursos didácticos encaminados a satisfacer las necesidades de formación de su contexto, a pesar de las desventajas laborales y de equipamiento, se observa la ausencia de estrategias didácticas y comunicativas que permitan hablar de apropiación. Aunque, cabe señalar, esto se da de manera diferenciada entre los docentes participantes en el estudio.

CONCLUSIONES

Por medio de la revisión de literatura y la metodología, incluido el trabajo empírico, se sostiene que si bien las TIC fortalecen el trabajo docente, porque a través de estas se puede reforzar el mensaje emitido

en clase, implementar diversas estrategias de aprendizaje y ahorrar tiempo al momento de evaluar los productos de aprendizaje que los docentes solicitan, también aparece un problema de adaptación a un programa mediado por la tecnología, ya que tanto los maestros como los estudiantes provienen de un modelo tradicional donde el uso de TIC es opcional y no obligado, como en el modelo EPaD.

Sobre el uso de las TIC, se concluye que existe un contraste importante al comparar profesores con perfil de usuario TIC básico, intermedio y avanzado. En los primeros se advierte una justificación para no utilizar la tecnología, basada en la falta de infraestructura. En el intermedio se detecta una necesidad de capacitación, ya que concretan un uso y se proyectan otras actividades que no se llevan a cabo porque no saben cómo hacerlo. En el avanzado se identifica una apropiación tecnológica que se observa en un uso que impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, tales esfuerzos quedan aislados, ya que no hay una planeación con objetivos claros que expandan tal apropiación.

Los factores que inciden en el proceso de apropiación tecnológica de los docentes de EPaD van desde una endeble infraestructura tecnológica hasta la falta de respaldo institucional que fortalezca y acompañe la práctica docente en EPaD. Esto, derivado de una incomprendión de las lógicas de la educación a distancia y lo que requiere este modelo para poder operarse de manera eficiente, además de la falta de un programa de formación en el uso de TIC.

Las inconsistencias que se pudieran observar a la hora de describir el modelo EPaD es consecuencia de la falta de claridad que se tiene institucionalmente del mismo, tanto en quienes lo administran como en quienes lo operan. Si bien hay un documento institucional en el TecNM

campus Querétaro en el que se describen algunos lineamientos de operación del modelo, el personal que labora en el área los desconoce o los ejecuta de manera parcial.

En lo referente a la formación docente en el uso de TIC se puede concluir que, lograr una apropiación tecnológica que beneficie el proceso de enseñanza-aprendizaje aún es una tarea pendiente para la institución. Si bien el perfil de los profesores es adecuado para cumplir con su labor y fortalecer el programa a corto y largo plazos, la institución no está ofreciendo las condiciones para su óptimo desempeño ni para su permanencia en la institución, por lo que lo proyectado en los objetivos de EaD del TecNM no se cumple en la práctica. Por lo tanto, se tiene una organización docente deficiente para una opción educativa que atiende a jóvenes en condiciones de desventaja.

REFERENCIAS

- Bartolomé-Pina, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). Aprendizaje mixto: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842> <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331455825003>
- Benítez González, M. C. (2019). La Educación superior en modalidad semipresencial: Fortalezas y debilidades de su implementación. *Revista Científica de la UCSA*, 6(3), 32-43. <https://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2019.006.03.032-043>
- Cabero, A. J. (2016). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas en la educación. *Revista Andalucía Educativa*, (81).

- Contreras, M. F. E., & Gómez, Z. M. G. (2016). Apropiación tecnológica para la incorporación efectiva de recursos educativos abiertos. *Apertura*, 9(1), 32-49.
- Crovi, D. (2008). Diagnóstico acerca del acceso, uso y apropiación de las TIC en la UNAM. *Anuario ININCO/Investigaciones de la Comunicación*, 20(1), 79-95.
- Crovi, D. (2013). Repensar la apropiación desde la cultura digital. En S. Morales & M. I. Loyola (Comps.), *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática*. Ediciones Imago Mundi.
- Escudero, A. (2017). Aportaciones al proceso horizontal de transversalización de la Educación a Distancia en las instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior. ANUIES* 46(182), 57-69.
- Ferreiro, F. R. (2009). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo*. Ed. Trillas.
- Garay, C. L. M. (2009). Tecnologías de información en instituciones de educación superior, crisis económica y necesidad de diagnósticos para su incorporación: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 52(209), 85-100. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- García, A. L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 09-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>

García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 9-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331463171001>

García C. F. J., Juárez, H. S. C., & Salgado, G. L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016&lng=es&tlang=es

Guimarães Carvalho, I. S., Tejada Fernández, J., & Pozos Pérez, K. (2019). Formación docente para la educación a distancia: la construcción de las competencias docentes digitales. *Série-estudos*, 24(51), 69-87. <https://ddd.uab.cat/record/214222>

Hernández. S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Companies, Inc

ITQ (2015). *Informe de diagnóstico de la Coordinación de Educación Presencial a Distancia*. Coordinación de Educación Presencial a Distancia ITQ.

Morales, R. A. T., Ramírez, M. A., & Exelete, T. C. B. (2015). Apropiación de las TIC en la educación superior: una mirada desde la disciplina del profesorado. *Research in Computing Science*, 108, 43-45. <https://pdfs.semanticscholar.org/19f5/1c2e33b425f52440e8907f719061e1361364.pdf>

Morales, S. (2011). La apropiación de TIC: una perspectiva. En S. Morales & M. I. Loyola (Comps.), *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*. Córdoba.

Pérez, T. R. (2014). *¿Existe el método científico? Historia y Realidad.* Fondo de cultura económica.

Ramírez, H. M., & Maldonado, B. G. (2015). *El uso de TIC y la percepción del profesor universitario. IJERI: International Journal of Educational Reserch and Innovation*, 0(5), 195-208.

TECNM (2015). *Modelo de educación a distancia del Tecnológico Nacional de México*. Secretaría de Educación Pública.

Torres, L. M., & López, E.C. (2015). Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿es posible un acuerdo de bases conceptuales? En V. C. Rama & G. J. Zubieta (Eds.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Valencia, M. T., Serna, C. A., Ochoa, A. S., Caicedo, T. A. M., Montes, G. J. A., & Chávez, C. J. D. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana, UNESCO.

Yin, K. R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. (3era ed.). SAGE Publications

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN COMUNICACIÓN Y EL ROL DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

*Erick Daniel Cruz-Mendoza¹
Miriam Herrera-Aguilar²*

Son pocos los estudios centrados en la presencia de las tecnologías digitales en la vida de los estudiantes, sustentados en el enfoque biográfico. Al reconocer este escenario se abre una oportunidad para proponer el abordaje metodológico de un problema sumamente estudiado –en donde convergen las tecnologías y la educación– desde una óptica que prioriza la profundidad en los significados resultantes de las interacciones entre los sujetos y los objetos tecnológicos. En ese sentido, el objetivo del trabajo es identificar las trayectorias educativas, su vínculo con lo geográfico y cómo se relaciona esto con el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales en la vida de estudiantes universitarios de la costa del estado de Oaxaca. Así, el presente documento expone la trayectoria geográfico-educativa de un grupo de estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad del Mar (Oaxaca). En la construcción de dicho trayecto

1. Universidad Autónoma de Querétaro
cm.erick18@gmail.com

2. Universidad Autónoma de Querétaro
herrera.a.miriam@gmail.com

se pone énfasis en los motivos de la movilidad geográfica y en la presencia de las tecnologías digitales en las narrativas que los estudiantes reproducen cuando recuerdan su vida académica.

LA TRAYECTORIA, PUNTO DE PARTIDA CONCEPTUAL-METODOLÓGICO

Una de las principales discusiones del enfoque biográfico se centra en la pregunta de si las biografías son totales o parciales. En términos prácticos se puede decir que hay biografías que dan cuenta de toda una vida y otras que relatan solo un pasaje de estas (López, 2010); es decir, existen ambas posibilidades. En cuanto a la delimitación de una sección de la vida de los sujetos, conceptualmente se emplean las nociones de *curso de vida* y *trayectoria*, lo que permite profundizar en un determinado periodo, o bien, tal límite puede referir a un tema o aspecto en particular, por ejemplo, la formación educativa, el trabajo o los desplazamientos geográficos, como aborda Bertaux (1980).

En cuanto *al curso de vida*, es una propuesta de investigación originada en los años setenta en Estados Unidos. Esta alude a un “enfoque interdisciplinario que toma como unidad de análisis el curso de vida de un individuo, concebido en vinculación a las biografías de otros miembros de la sociedad, además de enmarcado en un espacio y un tiempo históricos” (Roberti, 2012, p. 135). Según Roberti (2012), este paradigma opera mediante tres herramientas conceptuales y metodológicas: la trayectoria (conjunto de pasajes sobre un periodo de vida determinado), la transición (pasajes dentro de la trayectoria que señalan

un cambio de estado) y el *turning point* (punto de inflexión o momento significativo).

En cambio, desde la propuesta Longa, la *trayectoria* es una estrategia autónoma que “consiste en identificar las transiciones específicas que han ocurrido en la vida de un sujeto, en relación directa con el problema de investigación” (2010, p. 10). La practicidad de esta concepción permite poner toda la atención en determinados pasajes de la vida de los sujetos –en este caso los relacionados con la educación formal y el rol de las tecnologías digitales en la misma– sin importar que los acontecimientos relatados no se lleven a cabo de manera lineal o secuencial, pues lo que importa para el análisis es identificar aquellos que dan sentido a la vida de las personas. Cuando hablamos de dar *sentido* a los relatos biográficos no nos referimos a otorgar un orden cronológico a los acontecimientos, ya que consideramos que la vida no es un proceso coherente, inteligible y estructurado (Bassi, 2014). Más bien, la tarea es buscar una explicación lógica de las acciones para comprender cómo estas influyen en la construcción del sujeto a partir de las relaciones que ha generado con otros sujetos, con los espacios y con los objetos (Bourdieu, 1989).

Con lo anterior queremos dejar en claro que, al suscribirnos a los métodos biográficos, no buscamos la mitificación de los relatos (Pujadas, 2000) y tampoco pretendemos sumarnos a la tradición de la historia *historizante* –haciendo referencia a la historiografía interesada exclusivamente los hechos factuales (Fazio, 1991)–; nuestra aspiración es construir y echar mano de una metodología que contribuya al estudio de la trayectoria educativa de los estudiantes y su relación con

las tecnologías digitales. En ese sentido, se hace necesario abordar la noción de acceso y los conceptos que derivan del mismo.

EL ACCESO DESIGUAL A LAS TECNOLOGÍAS, UN MARCO CONCEPTUAL

El acceso a los recursos tecnológicos está relacionado con la posibilidad de ofrecer herramientas para los usuarios de las tecnologías, lo cual tiene un vínculo directo con la igualdad y la democracia (Crovi & López, 2011). En el mismo sentido, la falta de acceso se asocia con la desigualdad digital y las brechas que se generan a partir de la distribución asimétrica de los recursos. Existen varios trabajos exhaustivos que dan cuenta de estas problemáticas (Alva de la Selva, 2014; Camacho, 2005; Castaño-Muñoz, 2010; Gómez et al., 2018).

En cuanto a la noción de brecha digital, específicamente, a pesar de que el origen del término sigue siendo incierto, existen dos momentos señalados como clave para su progreso. Por un lado, Camacho (2005) pone énfasis en el final de la década de los sesenta, cuando la UNESCO impulsó investigaciones para el desarrollo informático y su impacto en los países ricos a partir de la creación de la Oficina Intergubernamental para la Informática (IBI). Por otro, Gómez, et al., (2018) y Castaño-Muñoz (2010) señalan que el término fue empleado por primera vez a mediados de los noventa en un reporte oficial de la Administración Nacional de Información y Telecomunicaciones del Departamento de Comercio de los Estados Unidos.

Los factores relacionados con la brecha digital han sido investigados desde diversas perspectivas, no obstante, dado el interés del presente

estudio, nos apegamos a la propuesta de Crovi (2010), quien considera tres conceptos clave para el estudio de dicho fenómeno: el acceso, el uso y la apropiación. El primero comprende a la infraestructura tecnológica disponible y los materiales necesarios para el acceso a dicha estructura. El segundo hace referencia al ejercicio de habilidades vinculadas con la informática para utilizar los recursos tecnológicos, además del capital cultural digital de cada usuario. En el tercero convergen el acceso y el uso, ya que, se considera, estos se expresan en la apropiación; en otras palabras, la apropiación se concreta cuando los usuarios incorporan las prácticas tecnológicas y los objetos que de estas se desprendan en su vida cotidiana (Crovi, 2010).

METODOLOGÍA, UN ENFOQUE BIOGRÁFICO

El diseño metodológico del estudio es cualitativo, ya que conduce a la explicación y comprensión de experiencias vividas por las personas que poseen espacios de libertad y son portadores y productores de significados sociales y culturales (Tarrés, 2001). Además, predomina el enfoque biográfico, mismo que se aproxima a los mundos individuales de la experiencia, considerando como fuente de información a las personas y los relatos que estas brindan acerca de sus prácticas cotidianas (Flick, 2004). A partir de esto se construye una técnica de recolección y análisis de la información sustentada en *e-research* (Estalella & Ardèvol, 2011), la cual genera una articulación entre las ciencias sociales y las tecnologías digitales –como objetos de análisis sociocultural y/o como herramientas–; misma que sitúa al investigador ante una reflexión epistémica que conlleva reconocer esta convergencia como un “espacio

para generar expectativas, articular promesas y materializarlas en distintas tecnologías dentro de las ciencias sociales” (p. 94). En este caso, las tecnologías tienen ambos roles: objeto de análisis y herramienta.

De entre los diversos géneros biográficos se elige a los *biogramas* digitales, cuya base es el biograma; mismo que se define de la siguiente manera:

Los biogramas son relatos de vida que un investigador demanda a miembros de un determinado grupo social (...) de acuerdo al problema que quiere estudiar. La demanda incluye directivas específicas sobre el contenido que debe tener el relato. Cada participante, consciente o inconscientemente, seleccionará algunos episodios de su experiencia; las instrucciones que se dan hacen que se focalice en ciertos aspectos que deben ser incluidos y descritos en detalle. En este sentido el investigador se asegura de obtener el máximo de información relevante de un problema, dejando, además, que se escriba libremente. (Abel, 1947, citado en Paéz de la Torre, 2017, p. 210)

Como se puede observar, los biogramas son orientados; es decir, a partir de la definición de la muestra de informantes, se plantea un eje temporal y temático para ser abordado por los participantes. En cuanto al calificativo “digitales” de los biogramas, permite precisar que el estudio se dirige a vincular las trayectorias educativas con el acceso a las tecnologías digitales y, por consiguiente, con su uso y apropiación. Así, los biogramas digitales representan una *promesa metodológica* donde –reiteramos– lo digital aparece, por un lado, como eje temático (objeto de análisis sociocultural) y, por otro, como instrumento para la comunicación entre investigador e informantes, el registro de los biogramas y el análisis de estos.

Con base en lo anterior se diseñan dos herramientas, un cuestionario en línea y una guía de escritura narrativa. El cuestionario busca indagar, además de datos sociodemográficos (edad, sexo, hablantes de lenguas indígenas, etc.), los espacios educativos por los cuales transitaron los estudiantes durante su formación profesional (desde la educación básica hasta la superior) y el acceso que tienen en la actualidad a las tecnologías digitales. En cuanto a la guía, esta tiene como propósito profundizar en las condiciones de acceso, uso y apropiación de las tecnologías durante la formación de los estudiantes; con la escritura de narraciones autobiográficas se pretende que, a partir de una serie de cuestionamientos, los estudiantes reflexionen y describan sus experiencias vinculadas con las tecnologías en los espacios educativos.

El cuestionario “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández-Sampieri et al., 2006, p. 217). En el presente estudio, este se realiza a través de un administrador de formularios y encuestas en línea, cuya arquitectura permite plantear preguntas con diferentes formatos de respuesta y obtener la cuantificación de estas al instante; aspectos que permiten agilizar la investigación (Alarco & Álvarez-Andrade, 2012; Abundis, 2016; Leyva et al., 2018).

Por otro lado, la dinámica de la redacción de los relatos que conforman el biograma digital se sustenta en la escritura de textos por objetivos. Es decir, se proponen varios tópicos, organizados a partir de las categorías del acceso, el uso y la apropiación de las tecnologías, sobre los cuales los participantes escriben. En lo que respecta a este trabajo, se seleccionan las narrativas que responden al cuestionamiento: Si tuviste que dejar tu hogar de nacimiento para estudiar en otro sitio, describe los motivos por los cuales realizaste esta acción en la primaria, secundaria,

preparatoria y universidad. Por ejemplo: si migraste a otro municipio porque donde vivías no había una institución educativa para continuar tus estudios, o si lo hiciste por intereses familiares o por gusto. Destaca si existieron motivos vinculados con el acceso a las tecnologías (luz eléctrica, equipos de cómputo para realizar tus tareas, internet, etc.) que te llevaron a hacerlo, así como los cambios en las tecnologías que viste de un lugar a otro (si mejoró tu experiencia, conociste nuevos equipos o tecnologías que antes no habías visto).

En cuanto a la comunicación entre investigadores y participantes para llevar a cabo las actividades correspondientes, esta es a distancia, a través de un grupo de WhatsApp al que todos los participantes tienen acceso; además, se utiliza el correo electrónico para enviar los documentos.

RESULTADOS

El proyecto inició con 20 estudiantes voluntarios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad del Mar, en Huatulco, Oaxaca, de los cuales 18 concluyeron las actividades. Los motivos de deserción expresados fueron problemas de conexión a internet y la falta de tiempo –ya que durante el periodo de escritura dos estudiantes se introdujeron en el ámbito laboral–.

La recolección de datos –la aplicación del cuestionario y la escritura narrativa– se llevó a cabo en el marco del calendario escolar y se procuró la horizontalidad (Corona & Kaltmeier, 2012) continua entre investigadores y estudiantes; estos últimos propusieron una comunicación no formal, centrada exclusivamente en el proyecto. Aunado a lo anterior, se realizaron dos reuniones, una al inicio y otra a la mitad de

la escritura de los textos para conocer la experiencia de los estudiantes y escuchar sugerencias acerca de los tiempos invertidos. No obstante, algunos asuntos fueron tratados de manera personal con los participantes que expresaron dudas puntuales, las cuales se atendieron de manera sincrónica y asincrónica.

El grupo de informantes se conforma por 11 hombres y 7 mujeres, de los cuales actualmente la mitad cursa el noveno semestre de la licenciatura y la otra mitad son egresados. El rango de edad del grupo va de los 21 a los 29 años, la moda es 23 años. Uno de los participantes mencionó tener discapacidad visual y dos de ellos son hablantes de lengua zapoteca. Respecto a la región de nacimiento, la mayoría señaló a la Costa, le siguen Valles Centrales, Sierra Norte e Istmo. Este indicador se ve reflejado en las trayectorias geográficas-educativas de los participantes, ya que las cuatro regiones señaladas son puntos de partida para el acceso a la educación; a su vez, esto tiene que ver particularmente con la centralización de los recursos –incluyendo los tecnológicos– en regiones como los Valles Centrales y la Costa. Este punto se trata con mayor profundidad en la presentación de los motivos de la movilidad educativa.

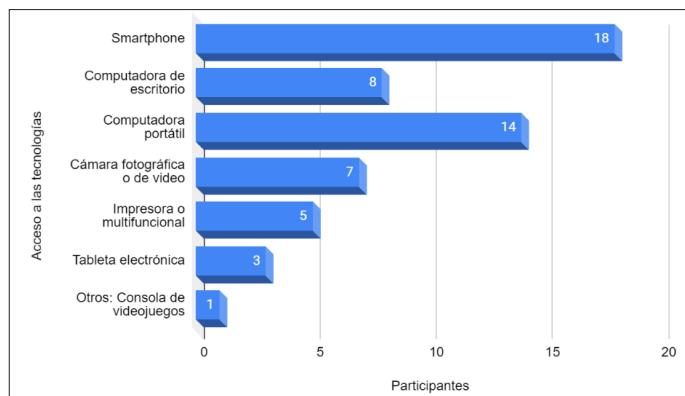
El Acceso a las Tecnologías, más que una Opción, una Necesidad...

En cuanto al acceso que los participantes tienen actualmente a los recursos tecnológicos, se registraron los equipos (hardware), la conexión a internet, los sitios desde donde se conectan, el tipo de servicio y la inversión para la conectividad. Como se observa en la Gráfica 1, todos los informantes cuentan con un teléfono denominado inteligente, la mitad tienen computadora de escritorio y más de la mitad tienen una

laptop. Cabe señalar que casi la mitad posee cámara fotográfica o de video; estos aparatos son objetos casi indispensables en la formación de comunicadores dado que en los programas de estudio correspondientes habitualmente hay materias como fotoperiodismo, producción de cine y televisión. Lo anterior lleva a que tales cámaras aparezcan constantemente en las narrativas vinculadas con el aprendizaje del uso de tecnologías en el contexto académico de los informantes.

Gráfica 1

Tecnologías a las que tienen acceso los estudiantes participantes



Elaboración propia

La mitad de los estudiantes nacieron en la región de la Costa. Sin embargo, solo cuatro de ellos viven en una zona cercana a la localidad de Bahías de Huatulco, sitio en donde se encuentra la Universidad del Mar. Por lo que, el resto ha migrado a áreas cercanas a la escuela para continuar sus estudios de educación superior. En ese contexto, en los lugares en donde viven (casa propia o rentada), 15 tienen conexión a internet inalámbrico (WiFi) y tres no. Entre quienes sí tienen acceso a

este servicio, el 73% lo hacen desde una red propia (correspondiente a la casa en donde habita) y el 27% renta internet a sus vecinos. En cambio, los que no tienen acceso a internet privado ni rentado en su hogar logran conectarse en casa de familiares y/o amigos, cibercafés y con paquetes de datos vía teléfono móvil.

Además del acceso a internet en la escuela y en el hogar, los informantes se conectan desde casa de sus amigos, cibercafés, lugares públicos y casa de familiares. En las narrativas, estos sitios aparecen constantemente debido a que son significativos para resolver situaciones de falta de acceso a internet, no solo cuando existen fallas en la red privada sino también, en algunos casos, como única opción. Por último, el saldo que invierten para comunicarse y navegar en internet va desde los \$30 a los \$700 pesos mexicanos por mes, aunque la mayoría realiza una inversión de entre \$100 (4 personas) y \$150 pesos (3 personas). Cabe señalar que a pesar de que todos los participantes cuentan con teléfono celular, dos de ellos no invierten dinero en saldo.

Estos primeros resultados brindan un panorama general acerca del grupo de informantes, sin embargo, los aspectos vinculados con el acceso a las tecnologías se profundizan a partir de las narrativas biográficas, tal y como sucede con la cuestión de las trayectorias geográficas-educativas, sobre las cuales se recuperó la información de los planteles educativos por los cuales transitaron hasta llegar a la universidad.

Las Trayectorias Educativas

La construcción de este apartado se concreta como un puente entre los instrumentos de recolección de datos; por un lado, como ya se mencionó, el cuestionario contribuye a identificar los planteles educativos por los

cuales han transitado los participantes y, por otro lado, las narrativas permiten profundizar en los motivos que los llevaron a realizar tales movilidades. Dado que se solicitó a los participantes proporcionar la mayor cantidad de referencias acerca de la ubicación de las escuelas a las que han asistido en su vida, los datos permiten presentar un mapa derivado del servicio *Google Maps*³. Así, si bien algunos de los planteles no se encuentran registrados en el sistema de Google, las referencias proporcionadas por los informantes fueron de gran utilidad para precisar su ubicación y, de esta manera, incluirlos en el mapa.

En esta línea, para organizar e interpretar la información de las narrativas se retoma la propuesta del microanálisis de Strauss y Corbin (2002), quienes presentan a la codificación abierta, axial y selectiva como procesos para agrupar datos en categorías y subcategorías. Particularmente, para este ejercicio se retoma a la codificación abierta, entendida como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). En otras palabras, este tipo de codificación no parte de categorías teóricas preestablecidas, sino que estas se identifican durante el proceso de análisis a partir de la aparición frecuente de información dirigida en un mismo sentido.

En cuanto al mapa, los colores se eligieron de manera arbitraria con el único fin de diferenciar los puntos que refieren a las primarias (amarillo), secundarias (azul), preparatorias (verde) y la universidad (naranja); por último, la trayectoria educativa se señala con una línea de color y tiene como etiqueta el nombre de cada informante, además

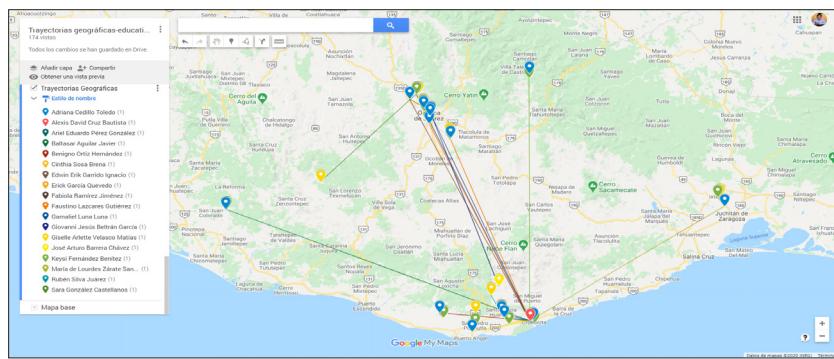
3. El mapa se puede ver en Google. (n.d.).

de su fotografía. Cada punto señalado en el mapa contiene el nombre de la institución educativa y su dirección.

Como se puede observar en la Figura 1, las regiones del estado en donde los informantes cursaron los niveles educativos anteriores al superior varían dependiendo de cada caso. Aunado a lo anterior, gracias a los aportes de los informantes se logra un mapeo detallado de los planteles educativos. Se tiene entonces que los centros de educación básica y medio superior son diversos en la mayoría de los casos; sin embargo, también se puede observar que un tercio de los estudiantes proviene de la ciudad de Oaxaca y sus alrededores, mientras que la mitad estudió en poblaciones cercanas a Huatulco, región Costa de Oaxaca, donde se localiza la Universidad del Mar, espacio donde todos los informantes convergen para cursar su educación superior.

Figura 1

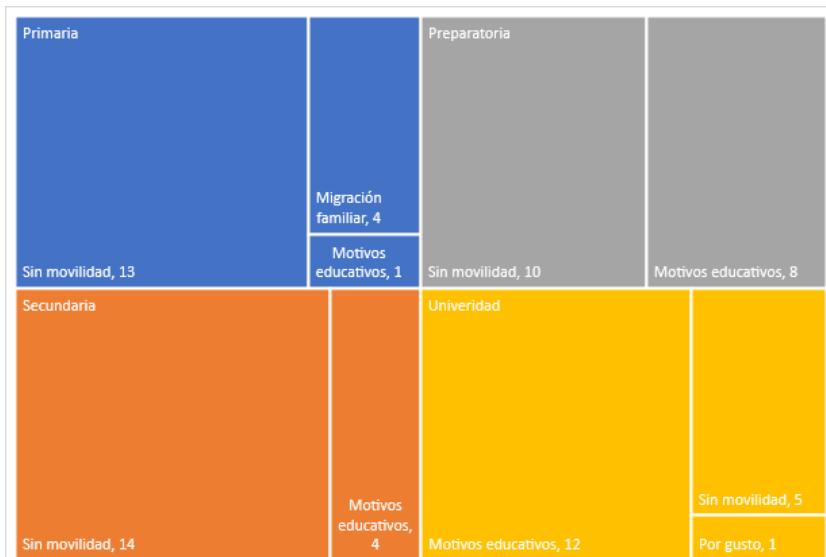
Trayectorias geográfico-educativas de los participantes



Uno de los resultados que se considera más significativo para discutir se relaciona con la trayectoria geográfica, educativa de los participantes.

Si bien hay personas que desarrollaron toda su vida académica en una sola región (8 de 18), hay otras que se han desplazado en distancias extensas para realizar sus estudios (10 de 18). Como se puede observar en la Figura 2, resulta importante observar y discutir los factores que llevan a los estudiantes a atravesar de una región a otra para continuar su vida académica, ya que si bien hay quienes lo hacen por cuestiones familiares –sobre todo al inicio de la trayectoria escolar–, o por gusto –como en el caso de una estudiante–, otros lo hacen por la necesidad de acceder a instituciones educativas que no existen en la región de origen (4 de 18).

Figura 2
Motivos de la movilidad geográfica



Elaboración propia

A esto último también pueden añadirse motivos relacionados con la falta de acceso a las tecnologías digitales de la información y de la comunicación si se toman en cuenta los intereses profesionales de cada persona, como se leerá más adelante en los testimonios de los estudiantes. Así, para el caso de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación, informantes en este estudio, sus intereses individuales se concretan también como colectivos, debido a que el acceso a y uso de las tecnologías digitales –incluida la conexión a internet– son necesarios para la consecución de los objetivos del Plan de Estudios correspondiente. Lo anterior lleva a buscar profundizar la información otorgada por los metadatos y su visualización; así, a partir de las narrativas se trata de encontrar las relaciones entre lo geográfico, lo educativo y las tecnologías digitales.

En ese sentido, los factores sobre los cuales construyen los sujetos, principalmente su ubicación geográfica, son determinantes en su trayectoria educativa y en el acceso que tienen a las tecnologías, ya que el fenómeno de las desigualdades digitales se encuentra anclado a una construcción territorial e histórica mediada por las relaciones de poder en donde participan estructuras económicas, políticas y sociales (Alva de la Selva, 2014).

Por ejemplo, la movilidad se da en menor medida en la primaria, donde hay cuatro casos de migración por razones familiares vinculadas con la adquisición de una propiedad, con el cambio de residencia en el trabajo de los padres o con la búsqueda de mejores oportunidades de vida. Además de un caso de movilidad por motivos educativos, ya que los padres de una estudiante consideraron que la educación de una escuela pública de tiempo completo es mejor que la ofertada por las

escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), las cuales ofrecen servicios de educación comunitaria en comunidades rurales e indígenas con alto grado de marginación social. Lo anterior se aprecia en el siguiente testimonio:

[Migré] en el 2008, cuando estudiaba la primaria, ya me faltaba mi último año, pues mis padres pudieron tener su propia casa y nos mudamos... fue en ese momento que mis padres tomaron la decisión de inscribirme a una primaria que estuviera cerca de donde viviríamos. Estuve los últimos meses viajando 30 minutos aproximadamente, hasta que terminara el ciclo escolar y pudiera cambiarme de escuela. (Cinthia Sosa Brena, estudiante, comunicación personal)⁴

Durante la educación secundaria de los participantes también se tienen pocos casos de movilidad. Se encontraron cuatro enfocados en las necesidades educativas de los sujetos, ya que en los lugares de origen de estos no existían instituciones educativas que ofertaran tal nivel. Así, tuvieron que migrar hacia otros sitios cercanos para continuar sus trayectorias académicas, como se lee en la siguiente narrativa:

Posteriormente, al terminar la primaria, volví a partir de mi localidad para estudiar en la Escuela Secundaria “Salvador Audelo Jijón” número 114, ubicada en San Pedro Pochutla. La decisión de estudiar fuera se debió a que en Chacalapa solo había una telesecundaria en donde capacitaban a los jóvenes en electricidad o bordado, algo que no satisfacía las necesidades de conocimiento en ese entonces, puesto que para mis padres era importante que yo aprendiera sobre computación, así que fue más viable asistir a la secundaria en Pochutla, porque de todas maneras tendría que gastar en transporte ya que no había secundarias en Piedra de Lumbre. (Giselle Arlette Velasco Matías, estudiante, comunicación personal)

4. Se cuenta con el consentimiento por escrito de los informantes para utilizar sus datos personales y testimonios en las publicaciones que deriven de la investigación.

Respecto a la preparatoria o bachillerato, son más los estudiantes que migran a comunidades cercanas para continuar sus estudios. Algunos se instalan en lugares cercanos a las escuelas y otros recorren a diario trayectos de aproximadamente una hora en transporte público. Los motivos para continuar la formación educativa se mantienen como los más frecuentes para la movilidad, sin embargo, hay casos particulares en donde los procesos de traslado implican mayores complicaciones debido a problemas económicos, en comparación con otros casos en donde los sujetos se mueven por intereses en estudios particulares, como lo es la oferta educativa en ciencias sociales. Para ilustrar tal situación, léase el siguiente testimonio:

Cuando estudié la preparatoria tuve que dejar mi hogar, como había mencionado en uno de los ejercicios anteriores, la comunidad donde estudié el Bachillerato queda a 25 minutos de mi comunidad. El motivo por el que fui a estudiar fue porque en mi comunidad no ofrecía una educación de nivel medio superior.

Me quedé en esa comunidad porque me quedaba cerca, ofrece una buena educación. Al principio mis papás no me querían dejar ir a estudiar a otra parte para convencerlos decidí estudiar ahí. En el primer año estuve viajando diariamente de mi comunidad al otro pueblo, pero los primeros meses se me dificultaron porque necesitaba una computadora para realizar mis trabajos y en esos meses yo no contaba con un ordenador y tampoco había un ciber.

Tuve que regresar todas las tardes a Lachirioag (así se llama el pueblo donde estudié la prepa) para realizar mis tareas, en esa comunidad ya había ciber, conexión de internet inalámbrica. En diciembre del 2011, que fue el mismo año en que entré a la preparatoria, mis papás me compraron una computadora porque veían que si lo necesitaba, a veces regresaba tarde a la casa por estar haciendo mis tareas en la otra comunidad.

Ya tenía la computadora, pero no tenía acceso a internet, podría decir que el tener una computadora propia me ayudaba un 50 %. Cuando empezo mi segundo año me tuve que mudar a Lachirioag fue la primera vez que dejé mi hogar para seguir estudiando. Desde

ahí cambió mi forma de ver las cosas, porque ahí si podía conectar mi computadora a una red de wifi y así poder realizar mis trabajos, con esto puedo decir que mi computadora funcionó al 100% (y yo también). (Keysi Fernández Benítez, estudiante, comunicación personal)

Por otro lado, son cuatro los estudiantes que no realizaron ningún tipo de movilidad para continuar sus estudios. Por lo que el resto del grupo sí migró hacia lugares cercanos a la Universidad del Mar para continuar con estos. Únicamente un estudiante dijo que eligió esta escuela por motivos personales relacionados con vivir nuevas experiencias fuera de casa. Los demás se trasladaron por razones educativas, dentro de las cuales se menciona constantemente el carácter público de la universidad, debido a que la UMAR es la única institución no privada en el estado de Oaxaca que oferta la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

El motivo de mi cambio de residencia fue uno: la carrera que me interesaba, Ciencias de la comunicación, sólo era impartida en una universidad pública. Las opciones en el sector privado eran diversas pero los costos se elevaban mucho más que el traslado y estancia en una ciudad distinta como lo fue Huatulco, Oaxaca. (Gamaliel Luna Luna, egresado, comunicación personal)

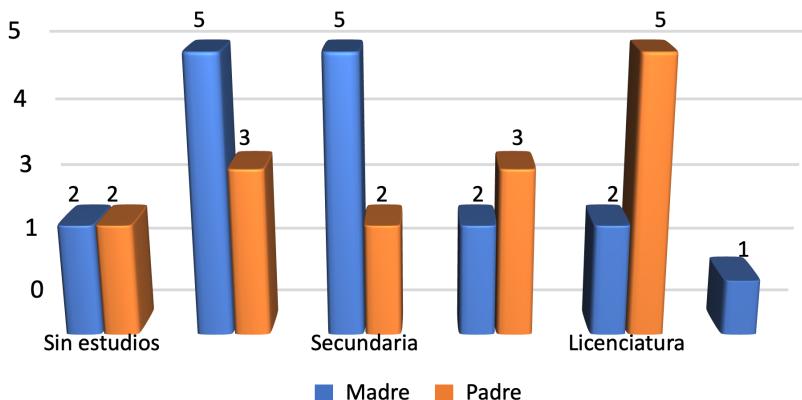
Como se lee en las narrativas, las trayectorias geográficas-educativas de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad del Mar, son diversas en el sentido de los motivos que implican la movilidad –lo que se observa en el mapa de visualización de las escuelas–, en donde destaca el interés educativo asociado con la falta de acceso a los colegios de diferentes niveles. Además, son pocos los

sujetos que eligieron cambiar de destino debido a cuestiones personales, en cambio, hay un interés colectivo por estudiar en espacios públicos.

También resaltan las condiciones económicas y familiares que representan obstáculos para que los estudiantes continúen sus estudios. Hasta el momento, todos han rebasado estas barreras y han logrado el acceso y, en el caso de los egresados, la culminación de estudios universitarios. Si bien algunos de ellos pertenecen a la primera generación de su familia que cursa estudios en diferentes niveles, hay quienes replican la trayectoria de sus padres, que también cursaron estudios de licenciatura. Lo anterior es significativo porque da cuenta de que las condiciones educativas familiares han mejorado de una generación a otra, en el sentido del acceso a nuevas oportunidades académicas, como se observa en la Gráfica 2.

Gráfica 2

Situación escolar de los padres de los estudiantes participantes.



Elaboración propia

En cuanto al trabajo de los padres, no existen evidencias para hablar de una influencia directa en la elección de los hijos en sus estudios. Lo que sí se puede expresar es que estos han construido a lo largo de los años una trayectoria educativa –en la que han pasado obstáculos personales, familiares, de falta de acceso a los recursos educativos y geográficos– que les permitirá ser profesionistas en Ciencias de la Comunicación.

CONCLUSIONES

El presente estudio permite ver que la Universidad de Mar campus Huatulco se concreta como una opción descentralizada para que estudiantes de diferentes regiones de Oaxaca (cuatro de ocho) accedan a la Educación Superior. Sin embargo, para el caso de los estudiantes que participan en el estudio, podríamos hablar de una descentralización relativa o centralización extendida, ya que los estudiantes pertenecen en su mayoría, por un lado, a la capital y sus alrededores y, por otro, a la sede de la universidad y sus alrededores. Es decir, aún no es opción para estudiantes de otras regiones o comunidades distintas a las mencionadas. Los resultados dejan ver que, si bien la movilidad se hace primero con el objetivo de acceder a estudios universitarios y, en segundo lugar, con el objetivo de cursar la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en algunos casos, la ubicación de la universidad dejaría en segundo término la elección de la carrera; es decir, la elección se hace con base en la oferta educativa de dicha universidad.

En cuanto a las trayectorias educativas relacionadas con el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación, según lo propuesto por Crovi (2010), las narrativas

dejan ver que tal relación se da de manera tanto implícita como explícita. Por un lado, la movilidad motivada por la necesidad de acceder a los diferentes niveles educativos, implica también el acceso a y los aprendizajes sobre las tecnologías, necesarios para cumplir con los objetivos de cada uno de estos niveles. Aunado a lo anterior, como lo explicitan varios participantes en sus narrativas —más de la mitad reconoce que el acceso a las tecnologías digitales no se hubiera dado sin la movilidad educativa—, la movilidad también se enfoca puntualmente en la búsqueda de acceso a y aprendizajes sobre las tecnologías, desde la computación hasta las Ciencias de la Comunicación. Así, estos estudiantes concretan un acceso a diferentes dispositivos tecnológicos que les permiten, a su vez, acceder a la infraestructura de conectividad a internet. Con ello, hacen *uso* de diferentes formas de comunicación y de entrada a la información que, al tiempo que son básicas para su perfil universitario, les permite acrecentar su capital cultural digital. Consideramos que los anteriores convergen y podemos hablar de *apropiación*, ya que —según sus narrativas— los estudiantes participantes incorporan las prácticas tecnológicas y los objetos que de estas se desprendan en su vida cotidiana, tanto universitaria como privada.

REFERENCIAS

- Abundis, V. (2016). Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani - Revista Académica de Investigación*, 22, 168-186. <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/22/encuestas.pdf>

Alarco, J., & Álvarez-Andrade, E. (2012). Google Docs: una alternativa de encuestas online. *Educación Médica*, 15(1), 9-10. <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v15n1/carta1.pdf>

Alva de la Selva, A. (2014). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/s0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/s0185-1918(15)72138-0)

Bassi, J. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenea Digital*, 14(3), 129-170. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1315>

Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225. www.jstor.org/stable/40689912

Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral*, (2), 27-33. www.jstor.org/stable/27753247

Camacho, K. (2005). La brecha digital. En A. Ambrosi, V. Peugeot, & D. Pimienta (Coords.), *Palabras en juego. Enfoques Multiculturales sobre las Sociedad es de la Información*. C. & F. Éditions. https://issuu.com/ultimosensalir/docs/palabras_en_juego

Castaño-Muñoz, J. (2010). La desigualdad digital entre los alumnos universitarios de los países desarrollados y su relación con el rendimiento académico. *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), 1-11. http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v7n1_castano/661-456-1-PB.pdf

Corona, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Editorial Gedisa.

Crovi, D. (2010). Jóvenes, migraciones digitales y brecha tecnológica. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 52(209), 119-133. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcrys/article/viewFile/25967/24446>

Crovi, D., & López, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de Internet en la vida académica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 56(212), 69-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-19182011000200005&lng=pt&nrm=iso

Estalella, A., y Ardèvol, E. (2011). E-research: Desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia*, 18(55), 87-111. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352011000100004&lng=es&nrm=iso

Fazio, H. (1991). La nueva historia francesa: radiografía de una historia. *Historia Crítica*, (5), 35-51.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Google. (s.f.). [Google Maps Trayectorias geográficas-educativas]. Recuperado el 29 de enero de 2021, de <https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1koiAw8uHKYahJf3kGMIQ6rFkVsfs8K-&usp=sharing>

Gómez, D., Alvarado, R., Martínez, M. y Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio de México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16), 49-64. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S. A. de C. V.

Leyva, H., Pérez, M., & Pérez, S. (2018). Google Forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la Licenciatura en Turismo. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 84-111. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n17/2007-7467-ride-9-17-84.pdf>

Longa, F. (2010). *Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes* [Trabajo presentado en congreso]. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-027/90.pdf>

López, V. (2010). Biografía, historia de vida, testimonio. *América: Cahiers du CRICCAL*, 40, 237-243. https://www.persee.fr/doc/ameri_0982-9237_2010_num_40_1_1917

Paéz de la Torre, S. (2017). Backstage: acerca de las decisiones metodológicas en un estudio sobre jóvenes inmigrantes y empoderamiento. *Pedagogía Social*, 30, 205-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135052204015>

Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A>

Robertí, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 127-152. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/31341>

Strauss. A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* Editorial Universidad de Antioquia.

Tarrés, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Colegio de México.

LOS MOOCs de la UNAM: ¿ATIENDEN DESIGUALDADES?

Norma Isabel Medina Mayagoitia¹

Las crisis económicas, políticas y sociales que se presentaron en distintas partes del mundo antes del 2010 son el marco de referencia que ha llevado a reconsiderar el tema de la desigualdad en diversas agendas del siglo XXI, aunque en el campo educativo la preocupación por el tema se ha hecho cada vez más evidente desde el siglo pasado.

Es indudable que la demanda de educación se ha incrementado prácticamente en todos los niveles y esto se ha convertido en un factor que genera desigualdades, de ahí que la educación abierta se presenta ahora como una alternativa gracias a su potencial para aumentar el acceso e incluso la calidad de la educación superior, por ejemplo, y está dejando de ser un aspecto periférico de las instituciones para convertirse en una tendencia de sus prácticas cotidianas de formación.

Pese a la larga trayectoria que tiene la educación abierta, ésta cobra una nueva fuerza a partir de los noventa con el Movimiento Educativo Abierto. Uno de los pilares centrales de este movimiento son los MOOCs o cursos masivos, abiertos y en línea, los cuales aparecieron en los escenarios educativos para ampliar la participación en la educación

1. Profesora-investigadora del Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
norma.medina.uaa@gmail.com

superior, además de experimentar e innovar en cuestiones pedagógicas y tecnológicas.

El acceso universal al conocimiento, principio central de la educación abierta, no se está cumpliendo cabalmente en los MOOCs debido a que las instituciones están considerándolos como una oportunidad de negocio, por lo tanto, algunos estudiosos del tema coinciden en señalar que estos cursos masivos generan desigualdades puesto que atienden prioritariamente a participantes ya educados, con títulos de licenciatura y hasta de posgrado (Atenas et al., 2019; Manotas, 2018; Olcott, 2013).

Para el presente estudio se eligió como caso a la primera universidad pública que incursionó en la oferta de MOOCs en el contexto nacional y tuvo como objetivos de investigación los siguientes:

1. Identificar formas de atención a desigualdades económicas, sociales y cognitivas a través de la oferta de MOOCs de la UNAM.
2. Revisar las políticas o documentos de base que fundamentan el desarrollo de MOOCs de la UNAM.

Debido a que las instituciones públicas tienen un mayor compromiso social para atender desigualdades educativas, la selección de la UNAM como el caso a estudiar no fue un asunto fortuito, sino que obedeció a los siguientes motivos: 1) Es el modelo a seguir de la educación superior pública del país; 2) Es pionera en México en la impartición de MOOCs desde 2013, por lo tanto su trayectoria es de más de seis años en este terreno; 3) Comparativamente con otras instituciones e instancias mexicanas, tiene una mayor oferta de este tipo de estos cursos en

la actualidad; y 4) Constituye un referente para otras universidades del país interesadas en ofrecer MOOCs.

Si bien la investigación sobre los MOOCs se ha ido incrementando en México, el cruce entre MOOCs y desigualdades ha sido abordado de manera insuficiente, así que se pretende abonar a esta línea de estudio que resulta pertinente, de acuerdo a las agendas educativas y tecnológicas de organismos internacionales que recomiendan atender las condiciones de pobreza, la falta de acceso a la educación, el desempleo, la discriminación de grupos vulnerables (mujeres, indígenas, migrantes, comunidad de la diversidad sexual, etc.), y otras situaciones de marginación.

Por otra parte, considerando que “...la política pública respecto de la educación virtual y a distancia en México ha sido débil, limitada, cuidadosa o temerosa...” (Vicario, 2015, p. 34), es de esperarse que la reglamentación en torno a los MOOCs sea un tema pendiente, así que esta investigación puede contribuir no solo a reflexionar sino a orientar acciones para elaborar y ampliar la normatividad que se requiere en las instituciones que cuentan con la oferta de MOOCs y aquellas que tienen previsto hacerlo en corto plazo.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

El Movimiento Educativo Abierto, en el que se enmarcan los MOOCs, tiene como principios incrementar el acceso a la educación para una mayor cantidad de personas, reducir los costos y ampliar las posibilidades de formación para atender a un número considerable de estudiantes al mismo tiempo, sobre todo en el nivel superior. Esto significa abrir el

conocimiento, hecho que daría relevancia social a las instituciones y además, como advierte Weller (2014), no adherirse a este movimiento sería cerrar las puertas a la realidad inminente en materia tecnológica y en un entorno de alta disponibilidad de información en la red.

La Agenda Educativa hacia el 2030, en consonancia con dicho movimiento, establece la conveniencia de aprovechar la tecnología para ofrecer aprendizaje a distancia, contemplando “...el Internet, *cursos masivos abiertos y en línea* [énfasis del autor] y otras modalidades que cumplan con estándares de calidad para mejorar el acceso” (UNESCO, 2015, p. 42).

No obstante, las evidencias de investigación han mostrado que muchos de estos cursos no son un sinónimo de equidad debido a las siguientes barreras: 1) Los MOOCs tienden a privilegiar la actualización profesional; 2) El idioma en el que se imparten es el inglés, principalmente; 3) Se necesitan condiciones de infraestructura, al menos el acceso a internet; 4) Demandan ciertas competencias y habilidades digitales en los participantes.

México figura como uno de los tres países que cuenta con mayor producción de MOOCs en América Latina, junto con Brasil y Colombia. En el contexto nacional, como se había anticipado, la UNAM y también el ITESM fueron las primeras instituciones en incursionar en los MOOCs.

La UNAM en particular ofrece estos cursos en las plataformas *Coursera*, *Miríada X* y *México X*, por lo tanto se ha posicionando en esta opción educativa mediante una diversidad de cursos y programas especializados. La Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) es el área institucional

que se responsabiliza de los aspectos académico-administrativos de los MOOCs que imparte. En su sitio de internet es posible consultar el catálogo de 81 cursos unitarios o sueltos y 9 programas especializados que agrupan una serie de cursos y un proyecto práctico para obtener un certificado de actualización profesional.

Con respecto a la normatividad disponible en la página de internet de la CUAIEED, se encuentran el Estatuto, el Reglamento y el Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED), así como los lineamientos para el diseño de planes de estudio de diplomados, licenciaturas y posgrados en estas modalidades y un documento sobre la tutoría en este sistema. En el apartado metodológico se detalla sobre los MOOCs y la normatividad que se analizaron para esta investigación.

Con respecto a los conceptos clave del estudio, si consideramos que los MOOCs son recursos de la educación abierta nos enfrentamos a una confusión al momento de caracterizar qué es lo “abierto” que contiene en sus siglas, ya que el rasgo *open* se ha relacionado también con la gratuidad de estos cursos y aunque se trata de una oferta expuesta en la red, hemos dado cuenta de las limitaciones que tendría un porcentaje considerable de personas para tomar uno de estos cursos masivos. Sin duda entonces, la educación abierta que proponen los MOOCs deja de tener el significado de ser un bien común para todos.

En cuanto a la desigualdad, Therborn (2016) afirma que “significa exclusión: excluir a muchos de las posibilidades que ofrece el desarrollo humano” (p. 28), por lo tanto, es una violación a una norma o supuesto de igualdad. Czerniewicz (2018) agrega que la desigualdad es un asunto

de vida o muerte, y con respecto a la educación, apunta que hay una gran diferencia entre estar o no educado.

Estas definiciones llevan a reflexionar sobre la posibilidad de que los MOOCs estén violando un supuesto de igualdad como derecho para el logro del desarrollo humano, en consecuencia se convierten en factores de exclusión educativa y social.

Literat (2015) apunta que aunque las instituciones y los promotores de los MOOCs les atribuyen un gran potencial, en realidad no están pensando en aumentar la oportunidad de la educación superior a los estudiantes que sí pueden pagar los estudios universitarios, sino que los contemplan para una categoría de estudiantes marginados, sin recursos económicos suficientes y específicamente de países en desarrollo.

Es importante destacar que la educación abierta y a distancia arrastra una serie de mitos que ahora se extienden hacia los MOOCs. Siguiendo a Olcott (2013), es un mito el discurso a favor del acceso a la educación superior, basta con darse cuenta que el subsidio gubernamental ha disminuido mientras que las colegiaturas van a la alza, así que es meramente retórica política y habrá que tener en cuenta que un bien público no siempre es gratuito sino accesible a los usuarios.

Ibáñez & London (2019) destacan que el acceso a las TIC es otra dimensión que ha cobrado relevancia para explicar la desigualdad, en el sentido de las oportunidades que se pierden de participar en la sociedad actual y ante todo, para completar o terminar niveles educativos si no se dispone del uso y aprovechamiento de las tecnologías. Esto es vital para poder integrarse a los cursos masivos.

Para entrar en el terreno de las políticas públicas, conviene apuntar que la normatividad sobre la educación virtual y a distancia en México

es escasa, lo cual es particularmente importante porque los MOOCs no existirían sin esas modalidades educativas. Los resultados de un diagnóstico elaborado por la ANUIES entre 123 instituciones de educación superior revelaron que a principios del siglo XXI cerca del 60% carecía de documentos normativos sobre la educación abierta y a distancia, solamente el 26% sí disponía de alguno específico para estas modalidades y el 9% se encontraba en proceso de su realización (ANUIES, 2001).

Vicario (2015) enfatiza que se ha priorizado la perspectiva eficientista de la política pública, sin considerar otros aspectos en los marcos normativos de la educación a distancia como las garantías del servicio al alumnado, las condiciones de trabajo docente en esta modalidad, los derechos y obligaciones de los implicados, el desarrollo de infraestructura tecnológica y el apoyo a la innovación. Asimismo, añade que “se requieren iniciativas que coadyuven por normatividad a su masificación en esquemas tipo *MOOC* y a su federalización en contextos abiertos; independientemente de sus procesos de certificación, siempre a favor de abrir más oportunidades de desarrollo social” (p. 43).

Los estudios que se reseñan a continuación son ejemplos claros de desigualdad. Dillahunt et al. (2014) investigaron seis MOOCs de la plataforma *Coursera*, ofrecidos por la Universidad de Michigan en 2012-2013 e identificaron que la mayoría de los participantes ya contaban con estudios de nivel superior y una posición económica desahogada, aunque aquellos con menores recursos estaban más motivados por los cursos y sus resultados fueron mejores en las evaluaciones.

La escasa o menor presencia en los MOOCs por parte de las mujeres, los desempleados, los habitantes del tercer mundo, los estudiantes sin grado universitario o los adultos de más de 30 años son aspectos que

se resaltaron en el trabajo de Fernández-Ferrés (2017), una evidencia más de que este tipo de cursos no ha tenido el alcance esperado en poblaciones desfavorecidas.

En el contexto latinoamericano también se han encontrado desigualdades. Feitosa et al. (2018) llevaron a cabo una investigación en 2014-2015 con 749 estudiantes de seis universidades, dos de Brasil, tres de Chile y una de Colombia. Encontraron que la gran mayoría de los encuestados había tenido poco acercamiento a los cursos masivos debido a barreras muy concretas: el lenguaje (la mayoría en inglés), la infraestructura tecnológica (insuficiente en muchos casos) y el requisito de habilidades básicas (falta de competencias digitales).

A pesar de estos hallazgos, es posible que los MOOCs todavía contribuyan a la democratización del conocimiento. Existen experiencias que ya se han documentado en las que estos cursos se han centrado en minimizar desigualdades. Gold et al. (2014) narran el experimento de la puesta en marcha de un POOC (*Participatory Open Online Course*) en los inicios del auge de los MOOCs, desafiando el diseño que se estaba propagando en 2013, para ofrecer una alternativa distinta que fuera verdaderamente participativa y abierta.

Witthaus (2018), por su parte, analizó las experiencias de aprendizaje de refugiados y solicitantes de asilo que cursaron MOOCs a través de una organización no gubernamental de Alemania que atiende a personas en circunstancias desfavorables.

También se cuenta con experiencias de buenas prácticas en la democratización del conocimiento, una de ellas es la intervención de la *Commonwealth of Learning* (COL), organización intergubernamental con sede en Vancouver, Canadá, la cual promueve la educación a distancia

y el aprendizaje abierto, sobre todo en apoyo a países en desarrollo para que mejoren el acceso a una educación de calidad.

Se abren pues, nuevas alternativas para guiar a los MOOCs hacia el desarrollo con la finalidad de reducir desigualdades que se han hecho patentes, las cuales se pueden revertir con acciones como las que hemos expuesto aquí y que conviene replicar, con sus debidas adaptaciones al contexto mexicano.

METODOLOGÍA

El estudio fue de carácter exploratorio debido a la poca investigación sobre este cruce entre MOOCs y desigualdades en nuestro país, particularmente. Se trató de un estudio de caso, enfocado a la oferta de MOOCs de la UNAM debido a las razones ya expuestas.

Las hipótesis que orientaron este trabajo son las siguientes: 1) La UNAM está atendiendo de manera insuficiente desigualdades económicas, sociales y cognitivas a través de la oferta de MOOCs; 2) Las políticas, lineamientos o pautas para el desarrollo de MOOCs se derivan de documentos elaborados previamente para la educación virtual, en línea o a distancia que ya ofrecía la UNAM antes del surgimiento de los MOOCs.

El enfoque de la investigación fue cualitativo, por lo tanto, las categorías emergieron del trabajo de campo que se realizó en su momento; no obstante, se tuvieron como base las siguientes directrices:

- Mecanismos o estrategias de atención a desigualdades a través de MOOCs
- Tipo de desigualdades consideradas en la oferta de MOOCs
- Documentos que guían el diseño de MOOCs

- Características de los documentos que guían el diseño de MOOCs
- Referencia a la atención de desigualdades en documentos consultados
- Áreas de oportunidad para políticas públicas sobre los MOOC

Inicialmente se tenía previsto utilizar como técnica de recopilación de información el interrogatorio a los sujetos a través de entrevistas focalizadas y en línea al personal de la CUAIEED de la UNAM y a profesores involucrados en el diseño de MOOCs, sin embargo no fue posible llevar a cabo dichas entrevistas y fue necesario cambiar parcialmente la estrategia metodológica con miras a lograr los objetivos, así que el equipo de investigación acordó analizar el catálogo de MOOCs para identificar en sus descripciones formas de atención a desigualdades.

Se elaboró un documento en el que se integraron solamente los 81 MOOCs unitarios o sueltos de la UNAM, se leyeron con detenimiento las descripciones de estos cursos para reconocer sus características, objetivos y perfiles de participantes a los que se dirigen. Con esta revisión se hizo una clasificación de los cursos masivos que son de extensión universitaria y de educación continua y cuáles podrían estar encaminados a atender alguna desigualdad.

La segunda técnica que se contempló fue la revisión de documentos para analizar la normatividad que guía el desarrollo de MOOCs de la UNAM. Siguiendo las recomendaciones de Sánchez & Vega (2003), así como de Dulzaides & Molina (2004), en una revisión de esta naturaleza se llevan a cabo el análisis documental y el de información. En el primero se examina técnicamente el documento, su forma y continente

para describirlo y representar su contenido; y en el segundo, se asienta la información para descubrir el significado, los objetivos y la autoridad del documento, de acuerdo a la forma en que se presenta.

Para revisar la normatividad de la CUAIEED se diseñó una cédula de registro dividida en dos partes, la primera para el análisis del documento con ocho aspectos para su descripción y la segunda parte sobre el análisis de la información con un total de 10 rubros para indagar lo referente a los MOOCs y su atención a desigualdades. Esta cédula se envió a la UNAM para su validación, participando en el jueceo dos profesoras que trabajan en la CUAIEED, además de la investigadora colaboradora del presente estudio.

Los documentos normativos seleccionados fueron los siguientes: 1) *Modelo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAyED) de la UNAM*; 2) *Tutoría en el SUAyED de la UNAM*; 3) *Lineamientos para la presentación de Planes de Estudio de Diplomados a Distancia*; y 4) *Lineamientos y criterios para la presentación de Planes de Estudio de Licenciatura en el SUAyED de la UNAM*.

Después de una primera lectura selectiva se pasó a una lectura de análisis para hacer los registros correspondientes en la cédula, cuya información fue el insumo para estructurar los resultados respectivos del siguiente apartado.

RESULTADOS

A través de la consulta al sitio de la CUAIEED se tuvo acceso al catálogo de MOOCs de la UNAM. Los 81 cursos unitarios o sueltos que se analizaron se agrupan de la siguiente manera:

Tabla 1*Distribución de MOOCs de la UNAM*

Áreas de conocimiento	Cantidad de cursos
Ciencias Sociales	28
Ciencias Físico-Matemáticas	24
Ciencias Biológicas y de la Salud	18
Humanidades y Artes	11
Total	81

Elaboración propia

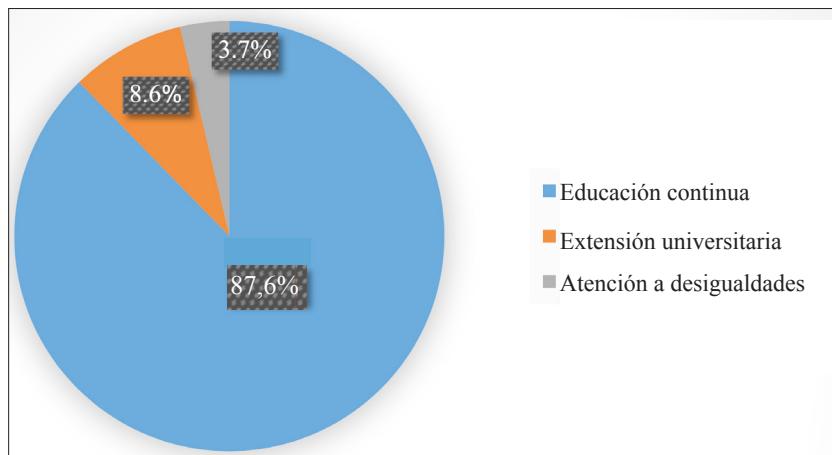
Esta amplia oferta de MOOCs, en la que predominan cursos de las Ciencias Sociales y Físico-Matemáticas abre la posibilidad de aprender sobre una variedad de temáticas. Entre los 28 MOOCs de Ciencias Sociales se tratan contenidos de Historia, Sociología, Ciencias Políticas, Metodología y sobre todo cuestiones de Economía y Administración; en los 24 cursos del área Físico-Matemáticas se imparten principalmente temas de carácter ingenieril y tecnológico, con un abanico de alternativas para prepararse en Informática, Robótica, Aplicaciones y otros asuntos de actualidad en el área. Los 18 MOOCs de Ciencias Biológicas y de la Salud retoman asuntos de Química, Medicina, Odontología, Ciencias Agronómicas y del Medio Ambiente; por último, entre los 11 cursos de Humanidades y Artes se encuentran temas de Educación, Psicología, Cine y Música.

Las descripciones de los MOOCs permitieron clasificarlos según su tipo mediante las características, objetivos y perfiles de participantes, información que no se desglosa de acuerdo a estos tres elementos y que fue necesario reconocer en la lectura. Del análisis se desprende

la siguiente gráfica en la que se representa el porcentaje de cursos que son considerados de extensión universitaria y de educación continua, además de especificar la proporción de MOOCs que atienden alguna desigualdad.

Gráfica 1

Tipo de MOOCs de La UNAM



Elaboración propia

Como se aprecia en la gráfica, cerca del 88% de los MOOCs de la UNAM son de educación continua, es decir, cursos diseñados para la actualización de profesionistas que ya cuentan con estudios de licenciatura y posiblemente de posgrado. El hecho de que en la mayoría se contemple un perfil de participantes con algún grado académico, al menos el de bachillerato en proceso o concluido y en especial una carrera universitaria, coincide con la oferta de otras instituciones de educación superior del mundo que están dirigiendo los MOOCs a

estudiantes que ya han tenido la oportunidad de cursar u obtener estos niveles educativos.

No obstante, la UNAM también se ha preocupado por diseñar MOOCs para público diverso interesado en conocimientos de utilidad para la vida cotidiana, de ahí que casi el 9% de estos cursos sean de extensión universitaria en los que se puede participar sin requisitos académicos previos.

Esta clasificación de MOOCs en la que se observa ante todo la profesionalización de universitarios, muy probablemente se ha visto influenciada por tres factores: 1) la tendencia internacional; 2) los requerimientos que establecen las plataformas tecnológicas en los que se alojan los cursos; y 3) la naturaleza misma de estos cursos masivos que exigen, en su mayoría, la autogestión del conocimiento y competencias mínimas digitales de los participantes.

Para esta investigación interesa particularmente el porcentaje de MOOCs que atienden desigualdades. Según los datos de la gráfica, únicamente el 3.7% de los 81 cursos muestra indicios sobre el tema y se trata de los tres siguientes del área Físico-Matemáticas: *Cómo autoconstruir tu vivienda, Álgebra básica y Estadística y probabilidad*.

En primera instancia, el objetivo de autoconstruir, reparar o mejorar una vivienda básica se asocia a un perfil de participante sin conocimientos previos de Ingeniería civil o de Arquitectura necesariamente, por lo tanto este MOOC se considera dentro de la clasificación de extensión universitaria, accesible a cualquier persona interesada en aprender al respecto. La parte final de la descripción -“si buscas autoemplearte”- es la que refleja que el curso pretende ofrecer una alternativa de preparación para la vida productiva, aunque no con el fin de insertarse

en una empresa de construcción, sino de manera independiente, esto debido posiblemente a la precariedad laboral existente en nuestro país y en otras latitudes. Por esta razón se considera que este MOOC de la UNAM presenta cierta tendencia para atender una desigualdad que es de carácter socioeconómico.

MOOC: *Cómo autoconstruir tu vivienda*

Descripción: Aprenderás las bases y los procedimientos precisos paso a paso para que puedas llevar a cabo la autoconstrucción de una vivienda básica, segura y económica para ti y tu familia; también te será de gran utilidad si estás buscando aprender a reparar, mejorar la estructura de tu vivienda e incluso si buscas autoemplearte. ¡Atrévete a mejorar tus habilidades en un tema que es siempre útil y necesario! (<https://mooc.cuaed.unam.mx>).

Los contenidos del siguiente MOOC sobre Álgebra están pensados para apoyar a estudiantes de bachillerato principalmente, ya que es el nivel educativo en el que se imparte esta materia, aunque la parte final de la descripción -“También si ya has estudiado álgebra y necesitas repasarla...”- amplía el perfil de participantes a estudiantes de licenciatura que requieren conocimientos previos de álgebra para desempeñarse mejor en otras asignaturas. Se puede decir que es un curso de educación continua, aunque no para actualización profesional, pero sí para la formación académica. Lo anterior puede constatarse en la descripción que viene enseguida:

MOOC: *Álgebra básica*

Descripción: Galileo dijo: “El Universo está escrito en lenguaje matemático y los caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas, sin las que es humanamente imposible entender una sola palabra”. Para entender el Universo, es necesario plantear leyes que expliquen su comportamiento, como pueden ser las leyes de la gravedad, la propagación del calor, el electromagnetismo, la reproducción celular, el crecimiento poblacional, la propagación de las enfermedades, la variación de los precios de las acciones en la bolsa de valores, el comportamiento de las masas ante un conflicto, etcétera. Todas estas leyes se plantean utilizando ecuaciones, algunas muy sencillas, otras no tanto. Para poder aplicar estas ecuaciones para resolver problemas, es necesario manipularlas siguiendo ciertas reglas que nos da el álgebra. Piensa en el álgebra como la gramática, que nos dice cómo traducir nuestras ideas al lenguaje, cómo formar frases y oraciones a partir de palabras, cómo conjugar verbos, a identificar las partes de una oración, las reglas de acentuación, etcétera. En este curso aprenderás a construir expresiones algebraicas a partir de frases, lo que te permitirá resolver problemas en los que conoces algunos datos numéricos y necesitas encontrar otros. Podrás plantear y resolver ecuaciones de primer grado, ecuaciones simultáneas y ecuaciones de segundo grado. Este curso te va a ser muy útil si actualmente estás llevando un curso de álgebra en la escuela y tienes problemas con él. También si ya has estudiado álgebra y necesitas repasarla, ya que necesitas recordarla para tener éxito en otros cursos más avanzados, como Geometría Analítica, Cálculo o Estadística (<https://mooc.cuaed.unam.mx>).

La atención a una desigualdad en este MOOC se identifica en la frase que dice “Este curso te va a ser muy útil si actualmente estás llevando un curso de álgebra en la escuela y tienes problemas con él”. Encuentrase en una situación de desventaja en el aprendizaje de la materia, y que este curso contribuya en fortalecerlo, es claramente una atención a desigualdades cognitivas; también podría señalarse que es una opción

compensatoria, característica que se le ha atribuido a los MOOCs y que será discutida en las conclusiones.

MOOC: *Estadística y probabilidad*

Descripción: En este curso podrás apoyar tu formación en temas de estadística y probabilidad I. Más allá de que encuentres aquí un apoyo para lograr una calificación, el curso busca ayudarte a que adquieras los aprendizajes que comprenden temas de estadística descriptiva, datos bivariados y probabilidad, los cuales te serán de utilidad en tu paso por la licenciatura y en tu vida profesional (<https://mooc.cuaed.unam.mx>).

El propósito de este MOOC para introducir en el tema de la Estadística y la Probabilidad define explícitamente el perfil de participantes de nivel superior, no solo para quienes cursen una carrera universitaria sino para los que ya la ejercen (“de utilidad en tu paso por la licenciatura y en tu vida profesional”), de ahí que se clasifique como un curso de educación continua.

El fragmento inicial de la descripción es el que contiene elementos para determinar que se está atendiendo cierta desigualdad cognitiva que se pudiera estar presentando en la educación formal: “Más allá de que encuentres aquí un apoyo para lograr una calificación”.

De los tres MOOCs anteriores, es conveniente destacar que dos de ellos igualmente se dirigen a estudiantes que tienen o han tenido la oportunidad de cursar un nivel educativo superior. Por otra parte, solamente en el de Álgebra básica se menciona directamente un problema de conocimiento, que en este análisis asociamos a una desigualdad cognitiva, y también el de *Estadística y probabilidad* hace referencia al

logro de conocimientos, pero la relación es menos directa a la atención de esta disparidad. En el caso del curso *Cómo autoconstruir tu vivienda* se deja entrever una de carácter socioeconómico, aunque es preciso puntualizar que este acercamiento no permite saber si la UNAM diseñó estos MOOCs teniendo en mente la atención a dichas desigualdades.

A continuación se presenta el análisis de los cuatro documentos seleccionados. Todos ellos fueron elaborados en la UNAM, es decir, son de carácter interno y fueron coordinados por la CUAIEED. El más antiguo es el de *Lineamientos para la presentación de Planes de Estudio de Diplomados a Distancia*, con fecha del 2009; el *Modelo del SUAyED de la UNAM* se realizó en 2013, año en el que precisamente la institución empieza a impartir sus primeros MOOCs; los documentos *La Tutoría en el SUAyED* y *Lineamientos y criterios para la presentación de Planes de Estudio de Licenciatura en el SUAyED de la UNAM* tienen fecha del 2014.

Esta normatividad se puede considerar relativamente reciente y seguramente su expedición se debe a las necesidades formativas de la UNAM que se fueron presentando en su momento. El *Modelo del SUAyED* tiene un documento antecedente que se menciona en la parte introductoria, ya que el Sistema de Universidad Abierta (SUA) del cual surge el SUAyED tenía su propio modelo, así que se trata de una actualización de éste, ajustado en 2013 para dar cabida a la modalidad de educación a distancia y en línea.

Es preciso mencionar que solamente en el *Modelo del SUAyED* se hace referencia explícita a los MOOCs en dos partes del documento, no con estas siglas en inglés, sino como cursos masivos (y abiertos).

Por ejemplo, al explicar el *Principio de Innovación*, en el ámbito tecnológico, se dice lo siguiente:

La creación de cursos abiertos y masivos, el uso de recursos digitales en tercera dimensión, los simuladores y tutoriales inteligentes, así como la incorporación de recursos y aplicaciones para dispositivos móviles, serán sólo algunos de los diversos ambientes de aprendizaje que podrán incorporarse a las innovaciones que requiere el SUAyED (p. 13).

Asimismo, en el componente *Materiales didácticos y de apoyo* se contempla a los MOOCs:

un aspecto que cabe subrayar, es el alto valor que se da en el SUAyED al reúso de materiales didácticos diversos, producto de la inteligencia colectiva, y depositados en diversos reservorios especializados como los que se ofrecen a través de cursos masivos en entornos globalizados (p. 29).

Por otra parte, el contenido de la cita anterior se adhiere a los principios del Movimiento Educativo Abierto y también este modelo se basa en el Conectivismo propuesto para los MOOCs, de acuerdo a la siguiente cita: “El modelo educativo del SUAyED, en su nueva concepción, se fundamenta en gran medida en la aproximación de la ecología del aprendizaje, en los términos en que la define Siemens (2003)” (p. 9).

Con lo anterior se pone de manifiesto la consideración de la UNAM a las tendencias educativas de la época y se advierte en consecuencia la necesidad de actualizar las políticas a seguir en la materia para darle un carácter dinámico a la normatividad.

En relación al tema de atención a desigualdades en la educación abierta y a distancia ninguno de los cuatro documentos analizados lo

menciona directamente, aunque es posible inferir la preocupación de la UNAM por diversificar este tipo de oferta, por ejemplo a nivel de diplomados profesionalizantes, de actualización, capacitación y divulgación que abren opciones de formación para perfiles diferenciados de participantes.

De igual manera, al impartir licenciaturas abiertas y a distancia en el documento de lineamientos se marca una desigualdad frente a la modalidad presencial, y para abatirla se dispone del acompañamiento pedagógico y administrativo de la institución. El programa de tutoría del SUAyED se convierte en una estrategia para contrarrestar las desigualdades por el perfil de participantes de este sistema, cuyos datos muestran disparidades en conocimiento debido a la insuficiencia de habilidades para desenvolverse en estas modalidades, y por supuesto a sus condiciones socioeconómicas personales: estudios en extra edad por rezago educativo o estudios sin concluir, vida familiar bajo su responsabilidad y actividades laborales que combinan con el estudio.

Es en el *Modelo del SUAyED* donde se localizan mayores referencias indirectas a las desigualdades y a las formas para atenderlas. Frases como las siguientes son ejemplos claros al respecto:

el SUAyED debe constituir una opción para satisfacer demandas de formación de poblaciones que no encuentran la oferta educativa de su interés en su localidad, que viven alejadas de instituciones de educación superior, o que tienen deseos de cursar una segunda carrera, o continuar sus estudios profesionales, combinándolos con otras actividades (p. 16).

La característica deseable de la tecnología empleada será aquella que se apegue a estándares, sea flexible, de uso sencillo, escalable y, en la medida de lo posible, abierta, usable y accesible, considerando los distintos estilos de aprendizaje y capacidades de los alumnos, y dando preferencia a la tecnología de acceso libre (p. 21).

La mención que se hace en el *Modelo del SUAyED* sobre el tema de las políticas públicas para atender desigualdades es de vital importancia para esta investigación:

El diseño de políticas educativas deberá contemplar distintos factores sociales y económicos. Entre los factores sociales se encuentran el desempleo y la proliferación de distintas estructuras familiares, los movimientos migratorios y los cambios en la pirámide poblacional, que representan un bono educativo que requiere atención (p. 19).

La normatividad revisada contiene ya elementos sustanciales para que la UNAM disponga de políticas públicas más específicas sobre la educación virtual, así como una reglamentación particular sobre los MOOCs en la que integre la atención a desigualdades de grupos vulnerables de la población.

CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados en esta investigación revelan lo que ha emprendido la UNAM para lograr la equidad mediante estos recursos de educación abierta, no obstante la atención a desigualdades a través de los MOOCs apenas inicia y será conveniente que se fortalezca para que la oferta de estos cursos se extienda a participantes con pocas o nulas oportunidades de estudio.

En su normatividad ya se identifican necesidades concretas de grupos sociales en situación desfavorable, como los migrantes, desempleados, en rezago educativo y con obligaciones familiares. Además, considerando que la UNAM ha sido sensible en temas de apoyo a mujeres y a la diversidad sexual a través de programas e iniciativas que marcan

la pauta a nivel nacional, podría proponer cursos en línea -como los MOOCs- para la inclusión social de estos sectores vulnerables.

La estructuración de estas opciones educativas que atiendan desigualdades no tendría que ser una forma compensatoria de educación, ya que siguiendo a la ANUIES (2001) se necesita reivindicar a la educación (superior) abierta y a distancia como una modalidad válida, con características propias, pero integrada al sistema escolarizado.

En materia de políticas públicas también la UNAM se ha interesado por elaborar la normatividad correspondiente, de acuerdo al análisis de este trabajo, y todavía tiene mucho que aportar para integrar con mayor especificidad lo referente a tendencias y recursos educativos de vanguardia, regulando sobre aspectos que se han contemplado en menor grado, como lo señala Vicario (2015).

Los objetivos de investigación planteados al inicio se alcanzaron en la medida en que fue posible reconocer que se está comenzando a atender desigualdades a través de los MOOCs de la UNAM, más de carácter cognitivo que socioeconómico.

Sobre las hipótesis, es posible afirmar que en la actualidad la UNAM se enfoca de manera insuficiente a distintas desigualdades mediante estos cursos, así que en un tiempo no lejano podrá encaminar sus MOOCs más hacia la equidad. Asimismo, en materia de normatividad sólo el *Modelo de la SUAyED* contempla a los MOOCs, aunque no se reglamenta sobre ellos, por lo tanto es un asunto pendiente para la UNAM.

Finalmente, será conveniente que en futuros estudios se lleve a cabo un acercamiento con el personal de la CUAIEED y profesores de la UNAM que diseñen e imparten estos cursos para seguir indagando

sobre los mecanismos de atención a desigualdades y la elaboración de políticas en torno a los MOOCs.

REFERENCIAS

ANUIES (2001). *Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. México.

Atenas, J., Havemann, L., Nascimbeni, F., Villar-Onrubia, D., & Orlic, D. (2019). Fostering Openness in Education: Considerations for Sustainable Policy-Making. *Open Praxis*, 11(2), 167–183. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.2.947>

CUAED (2013). *Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM*. https://distancia.cuaed.unam.mx/documentos/Modelo_SUAYED.pdf

Dillahunt, T., Wang, Z., & Teasley, S. (2014). Democratizing Higher Education: Exploring MOOC Use Among Those Who Cannot Afford a Formal Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5), 177-196. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1841/3070>

Dulzaides, M. E., & Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1-5. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011

Feitosa de Moura, V., Correa, J. N., Neto, J. D., de Souza, C. A., & Viana, A. B. (2018). Challenges for Using Massive Open Online Courses (MOOCS) in Latin America. In P. Isaias & L. C. Carvalho (Eds.), *User Innovation and the Entrepreneurship Phenomenon in the*

Digital Economy (pp. 92-109). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-2826-5.ch005>

Fernández-Ferrer, M. (2017). Democratizando la educación a nivel mundial: ¿Ficción o realidad? El papel de los recursos en línea masivos y abiertos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 445-461. <https://www.redalyc.org/articulo oa?id=56752038024>

Gold, M. K. et al. (2014). Reflection on the First Participatory, Open, Online Course (POOC): Reassessing Inequality & Reimagining the 21st Century, East Harlem Case Study. *Journal of Interactive Technology & Pedagogy*, 5. <https://jntp.commons.gc.cuny.edu/the-inq13>

Ibáñez, M., & London, S. (2019). Medición de la exclusión social: su relación con la desigualdad y la pobreza. Observaciones para Argentina. En L. Custodio, A. I. Palermo, & A. Vigna (Coords.), *¿Cómo pensamos las desigualdades, pobrezas y exclusiones sociales en América Latina?* (pp. 41-66). Editorial Teseo, ALAS y CLACSO.

Literat, I. (2015). Implications of massive open online courses for higher education: mitigating or reifying educational inequities? *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1164-1177. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1024624>

Manotas, E. (2018). Los cursos masivos en línea, MOOC: ¿cursos para la inmensa minoría?: una revisión de posturas sobre el impacto de la educación virtual para el acceso a la educación en América Latina. *Investigación & Desarrollo*, 26(2), 109-124. <http://dx.doi.org/10.14482/indes.26.2.371.35>

Olcott, D. (2013). Access under siege: Are the gains of open education keeping pace with the growing barriers to university access? *Open Praxis*, 5(1), 15–20. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.14>

Sánchez, M., & Vega, J. C. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, 34(2), 49-60.

Therborn, G. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. FCE.

UNESCO (2015). *Incheon Declaration and SDG4- Education 2030 Framework for Action*. <http://unescodoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>

Vicario, C. (2015). El marco normativo de la Educación a Distancia: políticas y regulaciones. En J. Zubieto & C. Rama (Coords.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria* (pp. 33-46). UNAM, CUAED y Virtual Educa, Observatorio de la Educación Virtual.

Weller, M. (2014). *The Battle for Open: How openness won and why it doesn't feel like victory*. Ubiquity Press Ltd. <http://dx.doi.org/10.5334/bam>

Witthaus, G. (2018). Findings from a Case Study on Refugees Using MOOCs to (Re)enter Higher Education. *Open Praxis*, 10(4), 343–357. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.4.910>

APROPIACIONES DIGITALES PARA EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS DIGITALES. ESTRATEGIAS ALFABETIZADORAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES CRÍTICAS¹.

Luz María Garay Cruz²

En la actualidad no queda duda sobre la necesidad de que los ciudadanos tengan acceso a los recursos tecnológicos digitales y logren insertarlos en sus prácticas de vida cotidiana para llegar a un nivel de apropiación que les permita aprovechar los beneficios que éstos les pueden otorgar, sobretodo para ejercer algunos de los derechos humanos digitales como el derecho a la comunicación e información y la privacidad de datos personales. La alfabetización digital y la formación de ciudadanos críticos son factores necesarios para el desarrollo de sociedades más informadas y democráticas en las cuales los sujetos puedan ejercer los ya mencionados derechos digitales.

En el contexto actual, a pesar las condiciones de inequidad y carencias estructurales en México, suponemos que es viable que los procesos alfabetizadores favorezcan el desarrollo de habilidades entre diversos grupos de personas para formar sujetos más críticos frente a los

1. En este texto se presentarán resultados parciales de la investigación en proceso “Estrategias alfabetizadoras, colectivos juveniles y comunicación alternativa” registrada en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.

2. Profesora investigadora de la UPN-Ajusco.
Universidad Pedagógica Nacional
mgaray90@gmail.com

contenidos de los entornos digitales y que vean en Internet un espacio de generación de contenidos y útil para la transformación social.

En ese sentido el trabajo de los colectivos y organizaciones sociales que han asumido entre sus tareas la de ofrecer cursos y talleres de alfabetizaciones digitales es importante de analizar, pues se han constituido como espacios de formación y construcción de conocimiento colectivo que están impactando de manera positiva en distintos sectores sociales, especialmente entre los jóvenes, las mujeres y los grupos de diversidad sexual.

Algunas preguntas y objetivos que han guiado la investigación de la cual deriva este texto son ¿Cómo se desarrollan las prácticas alfabetizadoras digitales que llevan a cabo jóvenes de colectivos dedicados a promover la apropiación tecnológica ? ¿Qué concepciones sobre los derechos digitales tienen los y las jóvenes activistas? ¿En qué tipo de habilidades digitales se focalizan sus esfuerzos?

Para poder dar respuesta a las mencionadas preguntas se plantearon objetivos centrados en:

1) analizar las estrategias (temas, habilidades y objetivos) de los procesos alfabetizadores que desarrollan las y los jóvenes integrantes de colectivos y organizaciones sociales, 2) identificar cómo promueven la apropiación de las tecnologías para difundir los derechos digitales entre los usuarios de entornos digitales.

Para avanzar en los objetivos antes señalados ha sido necesario acercarse a diversos planteamientos teóricos que nos han permitido ir construyendo un entramado conceptual que de marco al trabajo. Los ejes centrales de este análisis están vinculados a los siguientes conceptos: apropiación tecnológica, alfabetización digital y derechos digitales.

Queda claro que para hacer un ejercicio consciente de los derechos digitales es necesario, entre otras cosas, desarrollar habilidades digitales que nos permitan hacer uso de las tecnologías y para ello los procesos de alfabetizaciones digitales son de gran utilidad para lograr un nivel de apropiación tecnológica que nos permita incorporar las tecnologías en nuestra vida cotidiana y llevarlas a ámbitos en los cuales podemos ejercer nuestros derechos digitales.

APROXIMACIÓN TEÓRICA, CONCEPTOS CLAVE

Apropiación Tecnológica

Sobre la apropiación de las tecnologías se han escrito numerosos textos que dan cuenta del proceso de incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas sociales. Desde los años 90 se pueden rastrear documentos que plantean analizar esa relación entre las tecnologías y los sujetos, el proceso para pasar del uso a la apropiación, entendiendo esta última como la incorporación de las tecnologías a nuestra vida cotidiana y hacerlas “invisibles” porque ya forman parte de nuestras actividades diarias. El acercamiento al concepto de apropiación se ha dado desde distintas disciplinas, la psicología, la pedagogía, la antropología y la comunicación, por mencionar solo algunas, se han interesado en analizar ese proceso de apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para explicar algunos de los cambios que se han generado en distintas prácticas sociales.

Uno de los autores que inició estos trabajos hace dos décadas es Siles González quien retoma a Proulx (citado en Siles, 2004) y define

el proceso de apropiación como la realización de tres condiciones en particular:

- El manejo técnico y cognitivo del artefacto concreto por parte del usuario.
- La integración de la tecnología en la vida cotidiana del usuario.
- La creación de nuevas prácticas a partir del objeto técnico, es decir, las acciones distintas a las prácticas habituales que surgen por el uso del objeto. (Siles, 2004, p. 7)

De esta forma, señala Siles (2004), el uso antecede a la apropiación, la personalización creativa de la tecnología solo puede darse una vez que el objeto haya sido usado y asimilado cognitiva y técnicamente por cada persona; en esta etapa se halla el campo de los *significados*. Por lo tanto, la apropiación incluye el acceso y el uso, donde cada tecnología es integrada al conjunto de actividades cotidianas del usuario mediante un rico proceso personal de uso del cual surgen nuevas experiencias sociales.

En este sentido, Siles explica que “cada una de estas etapas comporta una actividad particular, y la apropiación se despliega en la interacción con la tecnología, e implica así un conocimiento profundo del objeto técnico y una multiplicidad de actividades concretas de uso que derivan en nuevas prácticas en la vida cotidiana del usuario”. (Siles, 2004, p. 7).

Por su parte Crovi (2008) retoma las aportaciones de Alexei Leontiev cuyo concepto de apropiación está ubicado en la dimensión del ámbito socio histórico. La apropiación se refiere a herramientas culturales, esta idea nos permite considerar que la apropiación de las TIC se concreta en un ámbito socio histórico específico.

Siguiendo con esta idea, Cobo (2007) define la apropiación como el proceso en el cual no solo está implicado el manejo instrumental de las TIC, es necesaria también la reflexión sobre el uso de estas y debe estimular la conformación de otras habilidades que permitan enriquecer el proceso educativo, y lograr hacer un uso asertivo, selectivo y contextual que permita ver a las TIC como un medio para enseñar y aprender y no como un fin en sí mismas.

En estas tres definiciones se identifican algunas similitudes, por ejemplo, la necesidad de tener un manejo técnico de los equipos tecnológicos, el desarrollo de habilidades para su uso (aprendizaje o procesos de alfabetización digital) y la posibilidad de generar nuevas prácticas que además tengan sentido y significado para los sujetos. En realidad, la mayoría de las y los autores que trabajan con el concepto coinciden en estos puntos donde la fase final de la incorporación de las TIC a las prácticas sociales implica ya hablar de apropiación.

Ese concepto de apropiación tecnológica es muy útil para analizar procesos y prácticas, pero a decir de Susana Morales es necesario ir un poco más allá en esa concepción del asunto, la autora plantea lo siguiente:

Debemos abordar el fenómeno de la apropiación de tecnologías en dos dimensiones, el plano del actor, en cuyo caso la asociación entre apropiación y poder, se transforma en apropiación y empoderamiento, y el plano de lo social, estructural, en cuyo caso el capitalismo es un modo histórico de apropiación, que utiliza las tecnologías digitales para concretarse en el presente y desde hace ya varias décadas. Con lo cual, la pregunta que vengo haciendo en diversos encuentros de la Red, ¿quién se apropiá de qué, cómo y con qué consecuencias?, adquiere una relevancia analítica-política. (Morales en Rivoir, 2019 p. 37)

De esta propuesta de Morales interesa centrarnos en la primera dimensión, el plano del actor, para comprender entonces que la apropiación involucra la posibilidad de empoderamiento, especialmente porque es un tema central en las agendas de los colectivos y organizaciones que trabajan en distintas acciones para promover la apropiación tecnológica.

La apropiación tecnológica entonces implica pasar por distintos momentos, evidentemente se requiere de acceso a tecnologías digitales, formación para el uso -que necesariamente nos lleva a pensar en procesos de alfabetizaciones digitales³ para el desarrollo de habilidades instrumentales de inicio-, incorporación o integración de las TIC y los entornos digitales en distintas prácticas sociales de acuerdo con nuestras necesidades y finalmente la posibilidad de transformación de dichas prácticas. De tal forma que pensar en la posibilidad de empoderar a las y los sujetos por medio de la apropiación tecnológica nos lleva a mirar el proceso de apropiación con un sentido realmente transformador.

Sin duda suena alentador hablar de empoderamiento de las y los ciudadanos para transformar prácticas sociales, sin embargo, habrá que detenernos a observar y pensar cómo se dan esos procesos, cómo se desarrollan las habilidades digitales tanto instrumentales como críticas -tema que abordamos más adelante en el texto- y sobre todo cómo se pueden generar esos cambios, qué es lo que se debe aprender sobre las tecnologías y el Internet para apropiarnos de ellos y transformar prácticas. En ese orden de ideas, Morales señala lo siguiente:

3. Cabe señalar que no estamos considerando el proceso de alfabetización digital solamente como un proceso formal o escolar, es por eso por lo que hablamos de alfabetizaciones digitales en plural pues es viable que el desarrollo de las habilidades digitales se dé en espacios informales de aprendizaje, con pares o de manera autónoma.

El abordaje de estas cuestiones requiere como mínimo que la sociedad en su conjunto, pero en particular los y las usuarias de Internet y de dispositivos que utilizan ésta u otras redes que conectan computadoras, comprendan por ejemplo qué es un algoritmo, big data, inteligencia artificial (IA), machine learning. Y que se entienda también que estas innovaciones no son un asunto de los informáticos exclusivamente, sino que repercuten en nuestra manera de entretenernos, de alimentarnos, vestirnos, formarnos una opinión sobre el mundo en que vivimos, de vincularnos, enamorarnos, elegir nuestros representantes, educarnos, informarnos, etcétera (Morales en Rivor, 2019, p. 37)

Aprender sobre los dispositivos tecnológicos e Internet, su funcionamiento, los algoritmos, los datos y las huellas digitales puede permitir no solamente que los sujetos seamos conscientes de nuestras prácticas en los entornos digitales, sino en poder emplearlos para transformar nuestras prácticas sociales.

ALFABETIZACIONES DIGITALES CRÍTICAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES

Uno de los puntos de coincidencia que ya se han mencionado en los distintos acercamientos al concepto de apropiación está relacionado con una fase de aprendizaje o alfabetización digital, y ese ha sido un término que también ha generado numerosas reflexiones y aproximaciones.

Es evidente la necesidad de conocer los procesos de alfabetizaciones digitales que desarrollan los y las ciudadanas, cómo desarrollan habilidades digitales, pero antes es necesario responder a algunas interrogantes ¿Qué es la alfabetización digital? ¿Qué habilidades digitales son las que se desarrollan? ¿Cuál es el sentido de la alfabetización digital? ¿Para qué alfabetizar en el uso de las tecnologías?

Cuando se habla de alfabetización en relación con los medios y las tecnologías digitales, es frecuente encontrar diversos conceptos: alfabetización para los medios, alfabetización multimedia, alfabetización mediática y actualmente se habla de alfabetización digital y alfabetización multimodal. A partir de la revisión de distintos textos queda claro que hablar de alfabetizaciones digitales implica necesariamente hablar de habilidades digitales, centralmente de tres de ellas: habilidades instrumentales, cognitivas-críticas y comunicativas. (Garay en Morabes & Martínez, 2018)

Las habilidades instrumentales están relacionadas con el manejo básico en un nivel técnico de los equipos. Las cognitivas-críticas implican ya un proceso de aprendizaje un poco más complejo que requiere que las y los usuarios de TIC hayan desarrollado previamente otras habilidades como las de la lectura y la escritura para poder aprender los lenguajes digitales y multimedia y puedan aprovechar los recursos y entornos digitales que tienen a la mano; cuando hablamos de la dimensión crítica nos referimos a la posibilidad de seleccionar, organizar y sobre todo analizar la información, queda claro que el desarrollo de esta segunda habilidad digital requiere de procesos de formación o autoformación.

Finalmente la tercera habilidad, que en este texto se define como habilidad comunicativa tiene una relación directa con el hecho de que las y los usuarios de TIC y entornos digitales sean capaces de hacer uso de lenguajes multimedia y digitales, que sepan aprovechar los recursos y elaboren mensajes que pongan a circular en distintos escenarios: blogs, páginas web y redes sociales digitales, por mencionar algunos.

Es evidente que esas tres habilidades digitales no siempre se desarrollan de manera ordenada, las trayectorias tecnológicas de las y

los usuarios nos ofrecen mucha información al respecto, cada sujeto desarrolla las habilidades de manera diferenciada dependiendo en gran medida de sus intereses, contextos sociales y sistemas educativos a los que asiste, por mencionar solo unos factores; lo que es clave comprender es que los procesos para el desarrollo de las habilidades digitales son diversos. (Garay en Hernández et al., 2019)

Una vez que se han mencionado de manera somera las habilidades digitales que se consideran claves en este texto, es importante hacer una breve revisión del concepto de alfabetización digital. Tal como mencionamos al inicio de este apartado existen diversas maneras de enunciarla, pero lo que nos interesa rescatar es la idea del proceso en si, veamos algunas definiciones.

La alfabetización multimedia digital no debe entenderse entonces como la adquisición descontextualizada de las destrezas y conocimientos anteriormente citados que, una vez adquiridos, pueden utilizarse en la interpretación de la realidad. Más bien entenderíamos la alfabetización multimedia digital como un proceso que es parte integral de la interacción social a través de la cual el individuo va desarrollando su personalidad (Gutiérrez Martín en Aparici, 2010, p. 179).

Otros autores hablan de alfabetismos múltiples, entendiendo que esta alfabetización no se da en la escuela necesariamente sino como parte de una práctica social “ser actualizado multiple, no implica únicamente el desarrollo de las competencias básicas en el manejo y uso de las tecnologías, sino también la comprensión del valor simbólico que éstas juegan en las interacciones de los niños y jóvenes” (Orozo & Franco, 2014, p. 33)

Por su parte Mayagoitia (en Garay, 2019, p. 76) resume lo siguiente:

La alfabetización digital se caracteriza, además, por ser una actividad permanente, dinámica y que se desarrolla a lo largo de la vida. Sus tres niveles se encuentran claramente identificados: 1) nivel técnico o instrumental, que consiste en el reconocimiento y manejo operativo de equipos y software; 2) nivel de apropiación, a través del cual el usuario se familiariza con las tecnologías, las vincula a su vida y aprovecha sus ventajas; 3) nivel de inclusión social, que es el más difícil de alcanzar porque implica la integración de las personas a la Sociedad de la Información y el Conocimiento, además de utilizar la TIC para ejercer derechos y obligaciones ciudadanas. (Area et al., 2008; Gutierrez, 2010)

De los conceptos revisados sobre la alfabetización digital, se identifica nuevamente una relación clara y coincidente entre ellos y a partir de esas ideas el concepto de alfabetización digital que subyace en este texto plantea que no se trata sólo del desarrollo de habilidades instrumentales, implica también el desarrollo de las habilidades cognitivo-críticas y comunicativas, la alfabetización digital es un proceso continuo y permanente; existen diversas trayectorias y estrategias de formación y no podemos hablar de un solo tipo de alfabetización digital sino de alfabetizaciones digitales en plural.

Para comprender el concepto de alfabetizaciones digitales críticas hay que entender primero qué son las habilidades digitales, mismas que se han abordado en párrafos anteriores, también es primordial comprender que los saberes que se desarrollan como parte de las habilidades digitales se relacionan entre sí, la habilidad instrumental, cognitiva y comunicativa se entrelazan para que los sujetos aprendan a usar los equipos tecnológicos, desarrollen conciencia de la información que están adquiriendo, puedan interpretar y ser críticos con esa información y si es el caso, transmitirla a los demás y/o generar sus propios contenidos. (Garay en Morabes & Martínez, 2018)

DERECHOS HUMANOS DIGITALES

Hasta aquí se han planteado brevemente dos de los conceptos centrales del trabajo: apropiación tecnológica y alfabetizaciones digitales críticas, y nos falta un tercero relacionado con los derechos digitales. Los procesos de apropiación y alfabetización digital conllevan a pensar en sujetos que al apropiarse de las tecnologías digitales -en el amplio sentido del concepto- son capaces de ejercer entonces sus derechos ciudadanos y humanos en los entornos digitales, emplear las TIC para estar informados, pero también para comunicar sus ideas, visibilizar problemas y denunciar injusticias, hacer de las tecnologías digitales una herramienta clave para muchos de los procesos sociales.

En ese sentido estar habilitado digitalmente es fundamental para que los sujetos ejerzan su derecho ciudadano a la comunicación y a la información y puedan formar parte de las comunidades interconectadas o multitudes inteligentes de las que habla Rheingold (2004) y que eventualmente pueden ser parte de multitudes de sujetos interconectados que se suman en narrativas digitales para expresar sus propias ideas, necesidades y posiciones ideológicas, para ello hay que comprender la importancia de los derechos digitales.

Sobre derechos digitales existe una basta literatura derivada sobre todo del ámbito del Derecho, en la cual se habla de una cuarta generación de derechos humanos relacionada con la sociedad de la información. De acuerdo con Riofrío se plantean dos clases de derechos, varios derechos que ya han logrado reconocimiento en muchos países: libertad de expresión, derecho a la protección de datos, a la privacidad y un segundo bloque que son los derechos de los cibernautas. (2014, p. 16)

Riofrío (2014) destaca que la particularidad de los derechos digitales está relacionada obviamente con el mundo virtual y reconoce que los cibernautas no cuentan con instrumentos jurídicos suficientes capaces de proteger sus derechos con un alto grado de eficiencia. En el texto de Riofrío se retoma una cita de Pérez Luño que señala, entre otras cosas, un tema central y vigente hasta la fecha, el hecho de que señalar que los grandes beneficiarios de la anarquía de Internet (considerando que es tierra de nadie) no son los cibernautas sino las grandes empresas multinacionales y los gobiernos mismos. (2014, p. 19)

Es importante señalar entonces que la discusión sobre los derechos digitales tiene más de 20 años entre la comunidad académica (no solamente la jurídica) pues está de por medio una serie de elementos clave para la conformación de sociedades más democráticas en las cuales los sujetos puedan usar los entornos digitales para hacer ejercicio de otros derechos más, además de los relacionados con el tema de la comunicación en los cuales nos centramos en este trabajo.

En estos 20 años se han acuñado y sumado varias definiciones sobre los derechos digitales, y si bien ese no es el objetivo de este texto, si es importante señalar su relevancia para comprender la función que tiene la alfabetización digital para el ejercicio más consciente e informado de los mencionados derechos que necesariamente nos lleva a pensar en procesos de apropiación tecnológica.

En especial haremos énfasis en los derechos digitales que se retoman por la Organización Derechos Digitales, surgida en Chile en 2005 y que se ha convertido en un referente importante en este rubro para América Latina (Derechos Digitales, s.f.).

1. Libertad de expresión. La posibilidad de expresar nuestras ideas sin censura y manifestarnos libremente.
2. Privacidad y datos personales. El derecho a tener una vida privada asegura la libertad y la dignidad de las personas, y es requisito para el ejercicio de otras garantías fundamentales, como la libertad de expresión.
3. Derechos de autor y acceso al conocimiento. Históricamente, la discusión sobre los derechos de autor se ha centrado en sus aspectos económicos, sin considerar la importancia que tiene el acceso al conocimiento y la participación en la vida cultural de una nación, amenazada por este desbalance.

Hasta aquí se han esbozado los conceptos teóricos que han guiado la investigación que da lugar al presente texto, en el siguiente apartado damos paso a la metodología y primeros resultados.

APROPIACIÓN DIGITAL, DERECHOS DIGITALES Y ALFABETIZACIONES. TEMAS ABORDADOS POR LOS COLECTIVOS

Contexto de la Investigación

La investigación partió de hallazgos obtenidos en un trabajo previo centrado en las trayectorías tecnológicas de activistas de distintos colectivos universitarios que manejaban las redes sociales digitales de sus organizaciones. En el transcurso de dicha indagación se identificó un grupo de activistas que no solamente gestionaban las redes y los entornos, sino que además enseñaban a otros integrantes de los colectivos a usar las tecnologías, les daban ideas para el diseño de mensajes y los habilitaban en el uso de distintas herramientas

En esas mismas indagaciones con los colectivos me encontré con algunos que estaban dedicados centralmente a promover la apropiación de las tecnologías digitales en distintos niveles y en generar conciencia de los riesgos digitales y proponer estrategias para el uso de los entornos con una conciencia crítica y reflexiva, de esa manera comencé a trabajar el actual proyecto de investigación “Estrategias alfabetizadoras, colectivos juveniles y comunicación alternativa” del que deriva este texto.

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

El acercamiento al objeto de estudio en este trabajo se ha hecho con una perspectiva cualitativa, los métodos cualitativos “remiten a un tipo de investigación que produce datos u observaciones descriptivas sobre las palabras y el comportamiento de los sujetos. Sin embargo los métodos cualitativos son algo más que una forma de recolectar cierto tipo de información. La investigación cualitativa se puede definir como la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos, normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado que los actores otorgan a su experiencia ” (Tarrés, 2013, p. 19)

La metodología cualitativa ha sido útil para ahondar en el sentido profundo de interpretación y entendimiento del fenómeno “captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia” (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005, p. 92).

Esta perspectiva metodológica es pertinente para la investigación en marcha pues la intención es describir y analizar el trabajo de las y los activistas, escuchar sus voces para identificar sus intereses, própositos

y concepciones sobre la importancia de la apropiación tecnológica y conocer su experiencia en estos procesos alfabetizadores.

Como sabemos la tradición cualitativa cuenta con un grupo de técnicas de recolección de información, es un hecho, a decir de Tarrés (2013) que cualquiera de las técnicas empleadas (entrevista, observación participante, biografías, intervención de grupos, etcétera.) el investigador es parte del proceso de acopio, de alguna manera es parte del instrumento de recolección pues mientras lo aplica está activo social e intelectualmente: reflexiona y a veces interviene para orientar su trabajo.

En este trabajo se ha hecho uso de los siguientes instrumentos de recolección de información:

1. Entrevistas no estructuradas a jóvenes miembros de los colectivos que imparten los talleres
2. Observación participante en distintos talleres con los colectivos
3. Análisis de los materiales empleados en los procesos alfabetizadores.

Tal como se señaló en los antecedentes, fue a partir de las entrevistas con unas jóvenes activistas que se identificaron algunos de los colectivos que tienen entre sus objetivos compartir estrategias para la apropiación tecnológica entre ellos: Social TIC, Luchadoras, Tequio Violeta e Insurbordinadas, cabe señalar que estos tres últimos colectivos son feministas. Se inició un seguimiento a sus redes sociales para poder asistir a alguno de los talleres o actividades que imparten de manera periódica.

Una de las primeras actividades a las cuales fue posible asistir fue a una sesión el 15 de febrero de 2019 de la II Jornada Hackfeminista:

Hagámoslo juntas, mutando teoría y práctica⁴. En esa sesión se estableció contacto con jóvenes activistas feministas con quienes fue posible conversar e identificar más colectivos que están trabajando en el mismo sentido de promover una apropiación tecnológica crítica, reflexiva.

A partir de ese primer contacto en febrero de 2019 se ha asistido a diversos talleres y actividades⁵, realizar entrevistas con algunos (as) jóvenes de distintas organizaciones y colectivos y tener acceso a algunos materiales de trabajo que ellas y ellos producen para sus diversos talleres.

PRIMEROS HALLAZGOS

Los hallazgos que aquí se presentan derivan de la asistencia-observación a 16 talleres ofrecidos por distintos colectivos, haciendo énfasis en algunos datos obtenidos en talleres impartidos por Luchadoras y Ciberseguras y de ocho entrevistas realizadas con talleristas de diversos colectivos y organizaciones⁶. Se abundará centralmente en las habilidades digitales sobre las cuales trabajan los colectivos como parte de sus estrategias de alfabetización digital para la apropiación tecnológica y su relación con el derecho digital a la privacidad y datos personales.

Habilidades Digitales a Desarrollar, Críticas y Cognitivas

Los objetivos de los talleres a los que se asistió están relacionados con temáticas de privacidad, seguridad, autocuidado y autodefensa

-
4. Las II Jornadas Hackfeministas se llevaron a cabo los días 14, 15 y 16 de febrero de 2019 en distintas sedes (“II Jornadas hackfeministas. Hagámoslo juntas [DIT]: mutando teoría y práctica”, 2019)
 5. Durante el 2020, a partir del confinamiento sanitario en México, las actividades han sido en línea.
 6. Hasta junio de 2020 se han realizado 8 entrevistas a profundidad y se ha asistido a 16 talleres, algunos de ellos en línea.

digital para mujeres y eso es importante de señalar pues implica que las asistentes a las sesiones ya tienen un manejo de las tecnologías digitales y diversos entornos, al menos en un nivel instrumental básico, así que los talleres suelen enfocarse más hacia el desarrollo de habilidades críticas-cognitivas.

Durante los talleres una de las primeras reflexiones en las cuales se hace énfasis está relacionada con la concepción que se tiene de Internet como un espacio libre, gratuito y seguro, se lleva a las asistentes a cuestionarse al respecto para dar paso a una serie de razonamientos compartidos y explicaciones que las llevan a comprender que ninguna de las tres cosas es real, Internet no es gratuito, tampoco es seguro y mucho menos es libre, en este punto hay que recordar que una de las propuesta de Morales (2019) tiene que ver justamente con pensar en la apropiación tecnológica como algo mucho más complejo que permita que los internautas tengan conciencia de lo que son los algoritmos, el extractivismo de datos y los problemas de privacidad que eso implica, llevándonos de esta manera al tema de los derechos digitales, especialmente en el derecho a la privacidad de datos. En entrevista con Irene Soria, joven académica-investigadora y activista del movimiento del software libre, señala lo siguiente:

Me parece que la tecnología hoy forma una parte fundamental de nuestra vida, que los jóvenes están metidos en internet todo el tiempo, bueno estamos y que es un eje tan fuerte en nuestra sociedad que no saber cómo funciona me parece una brutalidad.

Es claro que parte del mecanismo de control es que entre menos sepas como funciona algo pues más fácil es mantener a la gente en un estado de pasividad o de desinformación o de fake news, Yo creo que ya está aquí, veamos cómo funcionan [la tecnología digital e Internet], entendamos sus reglas, por eso me es tan importante

poder explicarle a la gente y acercar a la gente a ver cómo funcionan las cosas, uno: para mitigar un poco el mecanismo de control, dos: porque somos muy vulnerables frente a eso. (Irene Soria, comunicación personal)

Como podemos notar en la cita anterior, una de las preocupaciones de la activista-tallerista es justamente lograr que la gente entienda cómo funciona la tecnología y especialmente cómo funciona Internet y sus entornos. En las dos sesiones de trabajo-taller “Hackfeminismo: cómputo incómodo para ciborgs⁷” realizadas el 11 y 18 de septiembre de 2019 y dirigidas por Soria, algunos de los temas abordados fueron: orígenes del cómputo, sistema capitalista-producción en el S. XXI, código binario, cibernetica, algoritmos, inteligencia artificial y software libre, autonomía digital.

El desarrollo de las sesiones, los ejemplos y materiales compartidos permiten que los y las asistentes comiencen a romper mitos como “el internet es gratis” y a comprender que nuestros datos son la moneda de cambio frente a la mencionada “gratuidad” y también es posible comenzar a generar una reflexión importante sobre los algoritmos y su funcionamiento, temas como la huella digital y el riesgo de que los datos queden de manera permanente fuera de nuestro control y lo que ello implica también forman parte de las reflexiones colectivas que se generan en este tipo de talleres.

Es claro identificar que se promueve un análisis crítico sobre nuestro uso de Internet y desmitificar y desmontar aquellas ideas tecno optimistas

7. El taller formaba parte del Seminario en Estudios de Género. Teorías Contemporáneas y Acción Política coordinado por la Dra. Melyssa Chagoyan en la Universidad del Claustro de Sor Juana, edición 2019.

sobre la red, es evidente que los y las asistentes a los talleres cuentan con una formación escolar que les ha dotado de un *background* que les permite comprender conceptos tales como: algoritmos, cómputo, programación, obsolescencia programada, etcétera.

Por otro lado, uno de los objetivos del taller “Cómo imaginamos una Internet feminista” organizado por el colectivo Luchadoras e impartido por integrantes de Dominemos las Tecnologías y Ciberseguras el día 3 de agosto de 2019⁸, fue justamente hacer notar cómo funciona Internet y cómo se maneja la información personal, los datos e imágenes que se comparten, para visibilizar la importancia de la navegación segura, mostrar que no existe una privacidad total y la relevancia de aprender a manejar los entornos digitales para tener un cierto nivel de seguridad al movernos en esos espacios.

Sin duda, aprender sobre cuidados digitales y protección de nuestros datos implica un manejo de habilidades digitales de corte instrumental, lo cual permite que las mujeres usen equipos y entornos digitales, esas bases favorecen el desarrollo de habilidades para la gestión y el cuidado de su información, éstas últimas ya nos permiten hablar de habilidades cognitivo-críticas.

Otra de las habilidades sobre las cuales es frecuente el trabajo de los mencionados colectivos está centrada en el tema de la seguridad digital, un asunto clave para las mujeres especialmente, pues tiene que ver con habilidades de autocuidado digital relacionado a su vez con el derecho digital a la privacidad. En los talleres en los que se participó uno

8. El taller se impartió en el marco de “Tecnolovers. Jornada sobre mujeres y tecnología” organizado por la colectiva Luchadoras y realizado el 3 de agosto de 2019 en las instalaciones del Laboratorio de Tecnologías El Rule en la ciudad de México.

de los objetivos era generar conciencia sobre el cuidado y privacidad de los datos como uno de los elementos clave de nuestra seguridad en entornos digitales, sobre ese tema tenemos la definición de Esmeralda Martínez, joven universitaria feminista y activista, integrante de la Colectiva Insubordinadas y especialista en el tema de trata de personas.

La defensa digital justo ante violencias concretas que ejercen las plataformas y las páginas, cuando roban o usan nuestros datos, cuando comparten nuestra información, cuando comparten nuestras fotos, videos; son formas que hacemos para defendernos, pero justo desde pensar un sistema patriarcal, capitalista y colonial que está haciendo una especie de proceso sumamente crudo de violencia explícita hacia las mujeres. (Esmeralda, Colectiva Insubordinadas, comunicación personal)

En esta cita de Esmeralda se suman más ideas y reflexiones sobre la importancia del cuidado de los datos, pues va más allá de pensar sólo la privacidad de estos y nuestras posibilidades de control; ella señala una violencia constante en contra de las mujeres por parte de plataformas y páginas, tema que tiene más relación con la extracción y uso de datos. Sumado a lo anterior el robo de información e imágenes puede generar violencia digital contra las mujeres, por eso es necesario desarrollar y promover estrategias de cuidado digital como parte de las alfabetizaciones digitales.

Como sabemos, es común que los y las usuarias de Internet den acceso a todos sus datos e información sin tener claro lo que eso implica, un ejemplo común son todos los permisos que se autorizan al ser usuarias (os) de redes sociales digitales como *Facebook* o *Instagram*, por mencionar solo dos. Este es también uno de los temas en las agendas de los colectivos que trabajan en estrategias de apropiación tecnológica,

lo es por supuesto para la colectiva de Insubordinadas de la cual forma parte Esmeralda.

Por su parte Marisol Morelos, joven periodista y activista y también integrante de la Colectiva Insubordinadas nos comentó lo siguiente sobre la alfabetización y desarrollo de habilidades digitales.

Lo considero muy importante y una parte de el empoderamiento principalmente y de la apropiación, porque o sea podemos tener y hacer uso de la tecnología, podemos acceder a Internet pero para mí es muy importante el apropiarnos de Internet, de las herramientas de ésta manera, de alfabetizar, de conocer cómo funciona, por qué están allí, para qué están y cuáles serían los riesgos (...) para mí es muy importante esa apropiación porque te da el poder de decir cómo hacer uso de esa herramienta, si quieres hacer uso de esa herramienta y entender todas las implicaciones políticas, también económicas que tienen todas estas herramientas digitales y el espacio en línea. (Marisol, Insubordinadas, comunicación personal)

La joven activista destaca nuevamente la importancia de saber cómo funciona Internet, las herramientas digitales y los riesgos de uso; la idea es ser más conscientes al respecto y tener claras las implicaciones de tipo político cuando son empleadas y reconoce que la alfabetización digital es necesaria para promover ese tipo de apropiación tecnológica.

En este acercamiento a los talleres que organizan distintos colectivos y en las entrevistas realizadas se identifica claramente que su mayor interés es dotar a las y los asistentes de información y estrategias que les permitan ser más conscientes del uso de los entornos digitales. Los objetivos específicos de cada taller son distintos y dependen en gran medida de las necesidades concretas de los grupos, pero una constante es tomar como punto de partida el tema del funcionamiento de Internet, las empresas proveedoras de servicios digitales, el manejo de los datos

y la manera en cómo se vulnera el derecho a la privacidad, uno de los principales derechos digitales.

CONCLUSIONES

Sin duda el trabajo de alfabetización digital que realizan colectivos y organizaciones para promover una apropiación tecnológica más crítica entre distintos grupos de usuarios de Internet y TIC es muy compleja y completa. Están cubriendo una necesidad muy clara de formación en el contexto actual en el cual son millones los usuarios de los entornos digitales que pasan muchas horas al día navegando en la Red y que claramente necesitan apoyo y estrategias para el desarrollo de habilidades digitales sobre todo cognitivas y críticas, ejemplo de lo anterior puede ser el creciente fenómeno de las falsas noticias que genera una serie de problemas como el de la desinformación por mencionar solo uno.

Con lo anterior no se están minimizando las posibilidades de autoformación que pueden tener muchos sujetos internautas haciendo uso de los mismos recursos digitales que se ofrecen en Internet: tutoriales, infografías, videos, etcétera. Pero hemos señalado que el desarrollo de habilidades cognitivo-críticas requiere de una cierta guía para la reflexión colectiva y esa es una de las principales actividades de los grupos de jóvenes que integran colectivos y organizaciones interesados en el asunto.

El tema del autocuidado y la autodefensa digital es un claro ejemplo de estrategias de alfabetizaciones digitales críticas, obviamente las activistas-talleristas no las llaman así, tampoco se asumen en el rol de alfabetizadoras, pero al hacer un análisis de los objetivos de los talleres,

los temas que abordan y las actividades que proponen es claro identificar que ofrecen estrategias para que las personas (especialmente las mujeres) se puedan apropiar de una manera más segura, consciente y crítica de los entornos digitales y hagan ejercicio de su derecho digital a la privacidad.

Queda clara la relación que existe entre el desarrollo de habilidades digitales críticas por medio de estrategias alfabetizadoras para promover la apropiación de las tecnologías y dotar a las personas de herramientas de reflexión que les permitan ser conscientes de los riesgos y ventajas del uso de Internet y distintos dispositivos digitales y a la vez conocer sus derechos digitales, específicamente en este caso el derecho a la privacidad y lo que ello implica en el manejo de datos personales.

El trabajo que hacen en los talleres requiere de mucha preparación, materiales, disposición de tiempo, lectura previa y formación de ellas mismas en los temas, distintas colectivas y agrupaciones de mujeres han conformado una red muy amplia, pero no suficiente, para ofrecer talleres en espacios culturales, universidades, centros de difusión académica y otros. Su trabajo es primordial para promover una apropiación de las tecnologías para que las personas conozcan los riesgos que implica navegar en los entornos digitales y aprendan a hacerlo de manera segura y más adelante incluso puedan generar sus propios espacios en los cuales comuniquen sus ideas e intereses en torno a distintas problemáticas sociales.

Estos son resultados parciales de la investigación, pero nos han permitido identificar detalles clave para seguir bordando con los tres ejes teóricos: apropiaciones, alfabetizaciones y derechos digitales y el

trabajo de jóvenes activistas y sus colectivos, una tarea que sin duda está siendo central en la actualidad y lo será de cara al futuro.

REFERENCIAS

- II Jornadas hackfeministas. Hagámoslo juntas [DIT]: mutando teoría y práctica. (2019, febrero 05). Recuperado de <https://sursiendo.org/blog/2019/02/ii-jornadas-hackfeministas-hagamoslo-juntas-dit-mutando-teoria-y-practica/>
- Área, M. (2005). *La escuela y la sociedad de la información en Nuevas tecnologías, globalización y migraciones: los retos de la institución educativa*. Ediciones Octaedro.
- Aparici, R. (2010). *Educación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Universidad de los Andes/Norma.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. McGraw Hill.
- Crovi, D. (2008). *Reflexión en torno al acceso, uso y apropiación de las TIC*. Memorias Digitales AMIC 2008.
- Cobo, R. C. (2007). *Aprendizaje adaptable y apropiación tecnológica. Reflexiones prospectivas* [Trabajo presentado en congrso]. Tercer Encuentro de Autoestudios de las Universidades Mexicanas, FLACSO, México. http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/ponencias/ponencia33.pdf

Derechos Digitales. (s.f.). Recuperado de <https://www.derechosdigitales.org/quienes-somos/derechos-digitales/>

Garay, L., & Hernández, D. (Coord.). (2019). *Alfabetizaciones Digitales Críticas. De las herramientas a la gestión de la comunicación.* UAM-L.

Hernández, Guitierrez, D., Ortiz Henderson, G., & Najera Espinosa, O. (2019). *Futuros Digitales. Exploraciones socioculturales de las TIC.* UAM-L.

Morabes, P., & Martínez D., (Comp.). (2019). *Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/educación.* Editorial de La Universidad de La Plata.

Orozco, G., & Franco, D. (2014). *Al filo de las pantallas.* La Crujía Ediciones

Riofrío, J. C (2014). La cuarta ola de derechos humanos: Los derechos digitales en *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos. Universidad Nacional del Costa Rica*, 25(1) 15-45. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/6117>

Rivior A., & Morales, M. (Coord.) (2019) *Tecnologías Digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina.* CLACSO

Rheingold, H. (2004) *Multitudes Inteligentes. La próxima revolución social.* Gedisa.

Siles, G. (2004) Sobre el uso de las tecnologías en la sociedad. Tres perspectivas teóricas para el estudio de las tecnologías de la comunicación en *Reflexiones. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*, 83(2), 73-82. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11404>

Tarres, M. L.,(2013) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa de la investigación social*. FLACSO/COLMEX.

PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA ENTRE ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN: LA EXPERIENCIA DEL LABORATORIO HYPERMEDIA

*Gustavo Iván Sámano Martínez¹
María Consuelo Lemus Pool²*

La alfabetización mediática es un concepto de larga trayectoria teórica (Livingstone, 2004). Desde finales de la década de 1990, encontramos con fuerza este concepto que particularmente se centra en “las competencias esenciales —habilidades y actitudes— que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz, desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y puesta en marcha de la ciudadanía activa” (Wilson, 2012, p. 16).

La UNESCO ha señalado en diferentes documentos (Bernheim & Souza, 2003; Brunner, 2000; Galperín, 2017; Lampert, 2014; UNESCO, 2005, 2016) la relevancia de otorgar a las personas la oportunidad de contar con las capacidades para realizar juicios informados sobre las

1. Maestro en Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Licenciado en Comunicación y colaborador del Laboratorio Hypermedia.
gsamano@uat.edu.mx

2. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México.
Profesora investigadora de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
clemus@docentes.uat.edu.mx

fuentes mediáticas y de información, que propicien una amplia participación cívica, para ello, el escenario educativo es el principal eje vertebrador de esta condición.

Entre los estudiantes del nivel superior, se han identificado muchos estudios que evalúan el acceso y uso a las tecnologías digitales y a los medios de comunicación (Crovi, 2016; García-Martín & Cantón-Mayo, 2019; Giraldo et al., 2017; González-Lizárraga & López-González, 2015; López-González et al., 2017; Ortiz-Henderson & Garay, 2015; Torres-Díaz et al., 2016) pero pocas veces que aterrizan sus reflexiones en lo que sucede después: qué hacen con esa información y comunicación, y qué ocurre en términos de formación del pensamiento crítico. Aunque existen diversos estudios sobre la participación cívica de los jóvenes a partir de los entornos digitales (Botero & Torres, 2008; García-Galera et al., 2014, 2017; Vizcaíno-Laorga et al., 2019) pocos de ellos engranan la perspectiva de la alfabetización mediática como parte de las condiciones de reflexividad crítica para favorecer una comprensión de cómo los medios de comunicación también propician una interacción social que puede dotar de agencia a un individuo en el entorno virtual.

Ahora bien, pensar en la alfabetización mediática entre los estudiantes de una licenciatura en Ciencias de la Comunicación pudiera sonar como una relación innecesaria, sin embargo, algunos estudios han identificado que la formación del pensamiento crítico a través de asignaturas que incluyan este tipo de temáticas de alfabetización mediática no son frecuentes en las currículas universitarias de este perfil profesional (Barranquero & Herrera-Huérano, 2012; De Pablos & Jiménez, 2007). La alfabetización mediática en la formación del

comunicólogo va transitando vías paralelas a los contenidos curriculares, y algunas ocasiones suele preponderar el pensamiento determinista antes de las relaciones críticas para interpretar la realidad social (Mesch, 2001).

Por lo anterior, en este trabajo se desarrolla una reflexión y un análisis del Laboratorio Hypermedia, un espacio de participación de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas campus sur. Este laboratorio surgió en el año 2007 con el propósito de crear un espacio de participación activa de los estudiantes para el dominio de la producción de contenidos en los escenarios de convergencia digital y con los nuevos formatos de los medios digitales. A lo largo del tiempo se ha consolidado como un proyecto horizontal en términos de la participación que se genera con la comunidad escolar y de forma voluntaria, además, la visión del proyecto lo ha convertido en un escenario interesante de alfabetización mediática, al contar con una perspectiva reflexiva en la producción de contenidos sobre su impacto social y sobre cómo funcionan los medios de comunicación para crear la realidad social que se comunica.

En este sentido, el objetivo de este capítulo es analizar los procesos de alfabetización mediática y habilidades que promueve el Laboratorio Hypermedia de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAT en la comunidad escolar, evaluando su impacto entre estudiantes y los procesos que son susceptibles de convertirse en estrategias didácticas para las asignaturas de la carrera de Ciencias de la Comunicación de esta casa de estudios.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

La alfabetización mediática ha estado vinculada frecuentemente con la alfabetización informacional. Sobre todo, desde finales de la década de 1990 podemos encontrar que este término “extendió la noción de evaluación crítica de la información que se podía obtener en los medios de comunicación de masas”, como eran la televisión, radio, periódicos y revistas (Bawden, 2008, p. 369). En este sentido, este tipo de destrezas para leer lo que existe detrás de los medios de comunicación, sus fuentes y procesos de construcción de la realidad social, se sumaron a otras competencias emergentes en el campo digital e informático, dando como resultado muchas veces, un solapamiento de nociones que hacen que el concepto no sea del todo puro ni aceptado por unanimidad en la academia.

Sin embargo, desde la perspectiva de este trabajo, existe una fuerte relevancia en nombrar este tipo de destrezas que se vinculan con el campo de la información y la comunicación que emergen a través de los medios de comunicación, y cómo las personas emplean estas habilidades para interpretar y funcionar en el marco de su realidad social (Giddens & Sutton, 2016). En este caso, el trabajo versa en función de estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas quienes, además de la dimensión instrumental y técnica que compete a saber cómo producir mensajes de comunicación en diversos formatos y plataformas, también requieren comprender la dimensión ideológica que existe detrás de esos mensajes; asimismo, identificar la dimensión de la economía política de la comunicación que está detrás de las industrias culturales y cómo esto

se vincula con la producción, distribución y consumo de determinados contenidos (Fuchs & Mosco, 2016; Sierra, 2020).

Para poder establecer un marco orientador de este concepto, se estableció un concepto que tiene fuertes vinculaciones con la alfabetización digital, pero que aterriza en la naturaleza específica de las competencias mediáticas para poder realizar una distinción puntual. Se entiende, por lo tanto, que la alfabetización mediática hace referencia al “desarrollo de una compresión crítica e informada sobre cómo operan diferentes medios de comunicación y las tecnologías, sobre cómo pueden los actores educativos hacer uso de ellos, sobre cómo se organiza la información y se crean significados en los medios de comunicación y sobre cómo evaluar la información que ellos transmiten” (Wilson, 2012, p. 16). Así, se abarcan diversas fases del proceso de creación, distribución y consumo de información a través de los medios, sin hacer una distinción si estos son analógicos o digitales, sino en la naturaleza del funcionamiento de la industria mediática y los actuales agentes comunicativos, que son diversos gracias a Internet y las plataformas digitales.

Empleando como base el proyecto “Marco de Habilidades Digitales” del Gobierno de México (SCT, 2019), se tomó la clasificación de habilidades digitales para la inclusión propuesto por la UNESCO y la UIT, que en dicho documento alcanza tres niveles de apropiación:

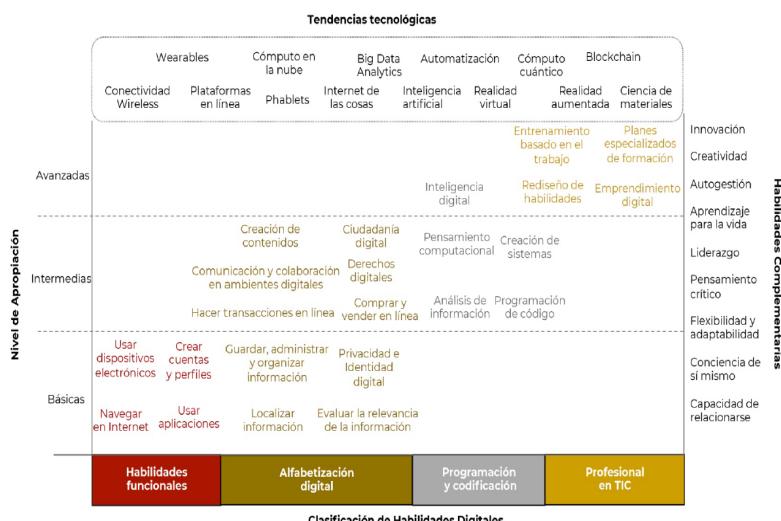
1. Nivel básico: habilidades elementales para las actividades cotidianas y son el punto de partida para el desarrollo de habilidades más avanzadas.
2. Nivel intermedio: dominio del nivel básico y la capacidad de crear, modificar, administrar o transformar información o contenido digitales.

3. Nivel avanzado: especialización y desarrollo de habilidades enfocadas a la solución de problemas complejos y heterogéneos con el uso de nuevas tecnologías (SCT, 2019, p. 9).

El profesional en ciencias de la comunicación se considera un profesional en TIC, y por lo tanto, requiere el dominio de las habilidades funcionales, de alfabetización digital, en cierta medida también de programación y codificación que le permitan el desarrollo de procesos y canales de comunicación en diversas plataformas y de forma estratégica (ver Figura 1).

Figura 1

Mapa de habilidades digitales



SCT (2019, p. 10).

En este marco, las habilidades de una persona alfabetizada mediáticamente se centran los siguientes niveles de apropiación:

1. Básicas: usar dispositivos electrónicos y software especializado para edición de audio, video e imagen; localizar, guardar, organizar y administrar información de diversa naturaleza; crear cuentas, perfiles y canales de comunicación en internet, aplicaciones y plataformas digitales; identificar la privacidad y seguridad digital.
2. Intermedias: crear contenidos multimedia para diversas pantallas y formatos; comunicarse y trabajar colaborativamente y en red para la creación de contenidos; creación y programación de sistemas y entornos de comunicación; análisis de la pertinencia de la información y las fuentes.
3. Avanzadas: emprendimiento digital para generar recursos de comunicación monetizables; inteligencia artificial integrada a la gestión de innovaciones; rediseño de habilidades digitales y computacionales para la generación de nuevos productos, servicios y procesos comunicativos; inteligencia digital.

EL LABORATORIO HYPERMEDIA

En el mes de septiembre de 2007 inició operaciones el proyecto denominado “Tu hypermedia” en la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales —hoy Facultad de Derecho y Ciencias Sociales— de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, concebido y dirigido por un grupo de profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, acompañados de alumnos y pasantes de la misma carrera, así como de un técnico en informática.

El laboratorio surgió como una iniciativa de actualización de la práctica profesional de los comunicólogos formados en esta instancia académica, ante la rápida transformación del ecosistema mediático dentro de la convergencia digital (Murdock, 2011); puesto que la currícula se

encontraba centrada en el aprendizaje de las competencias de los medios de comunicación masivos tradicionales, hacia falta un laboratorio cuyo quehacer integrara los nuevos medios digitales. A este proyecto se le sumó el punto de vista de la alfabetización mediática en su creación (Bawden, 2008) puesto que se requería un pensamiento crítico en el abordaje de la producción de los contenidos que de ahí surgían.

Tras el diseño del concepto y la visualización de los beneficios del proyecto para la Licenciatura en Comunicación se procedió en gestionar el espacio físico en una bodega de la Torre de Comunicación, la cual varios años atrás también había sido el hogar de una imprenta donde los alumnos de comunicación elaboraban el periódico universitario. En este lugar la dirección de la Facultad asignó computadoras, pantallas de *green screen*, software de edición de video e imagen, cámaras digitales y de fotografía, micrófonos, tripiés, una consola y mobiliario de escenografía.

En 2007 inició una página *web* de radio y televisión digitales, posteriormente, con los fundamentos de fotografía digital se generaron contenidos tipo revista de internet, realizados por alumnos del programa de la licenciatura, pero sin que ninguna de las actividades anteriores fuera parte del plan de estudios. Este sentido de participación voluntaria generó dinámicas de interacción significativas entre la comunidad escolar, ya que su práctica en el laboratorio no estuvo vinculado a la supervisión de un profesor o la asignación de una calificación. En términos de participación, ésta se dio siempre en la horizontalidad (Beltrán, 1981), pese a existir la presencia de un encargado y profesores que participaban de manera activa, las relaciones de asociación para la generación de contenidos del laboratorio siempre se procuraron en términos de igualdad con los

estudiantes, quienes pasaban a formar parte del proyecto durante sus estudios de licenciatura, y aun cuando fueran egresados.

El primero de abril de 2009 el Consejo Nacional de Comunicación (CONAC) consideró en una de sus recomendaciones difundir el trabajo realizado en la Facultad a través del proyecto Hypermedia, por lo que su presencia dentro de la institución cobró relevancia para las autoridades escolares. En ese momento, el proyecto planeó ofrecer a los estudiantes la oportunidad de un laboratorio experimental libre, permitiéndoles poner en práctica conocimientos adquiridos en el aula para conocer y aprovechar las ventajas que brinda la comunicación en entornos digitales, siendo los estudiantes protagonistas de iniciativas de creación de contenido, generando con ello también experiencias de alfabetización en medios digitales.

A lo largo de los años, en Hypermedia se ha investigado sobre el impacto y la relación de las tecnologías con los cambios en el ámbito de la comunicación, tanto en la producción como en la difusión, la recepción y la divulgación del conocimiento para el diseño y producción de narrativas audiovisuales, así como su difusión en foros y debates de temáticas afines a los programas educativos de licenciatura y posgrado de la Facultad.

Actualmente continúa como un laboratorio experimental libre cuya principal plataforma son las redes sociales digitales. En términos de posicionamiento, se ha consolidado como una plataforma de comunicación que refleja el acontecer académico del campus sur de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, brindando no sólo la actualidad noticiosa sino una comunicación que emerge desde la perspectiva completamente estudiantil. A pesar de las actualizaciones curriculares, Hypermedia sigue

operando fuera del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación para conservar su carácter de participación voluntaria, aunque trabaja muy de la mano con asignaturas como producción de narrativas audiovisuales, narrativas transmedia, y otras como nuevos formatos de radio, televisión y periodismo *online*.

Debido a su consolidación, Hypermedia recibe solicitudes de profesores y académicos de toda la Facultad, quienes solicitan a los estudiantes cobertura para programas digitales de diverso formato, asimismo, se ha generado una sinergia entre los medios de comunicación institucionales y masivos de la localidad, quienes toman de las producciones del laboratorio material para la divulgación de proyectos científicos, eventos culturales, sociales y artísticos generados en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Con 13 años de trayectoria, Hypermedia es un espacio que sirve fundamentalmente a los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Primero, para conocer desde el interior las dinámicas de funcionamiento de los nuevos medios digitales; en este sentido el espacio favorece las habilidades instrumentales y técnicas para la producción audiovisual. En segundo lugar, se propicia un entorno innovador de aprendizaje, ya que los estudiantes se convierten en protagonistas de experiencias de generación de contenido, siendo motivados por la asociación libre y la participación voluntaria. Finalmente, los estudiantes enuncian la realidad académica desde su propia perspectiva, brindando cuestionamientos de la situación que a traviesan como estudiantes, difundiendo las actividades de mayor relevancia y dando siempre un enfoque a sus producciones que favorezca el pensamiento crítico y la responsabilidad social universitaria. Con estos elementos, su estancia

engrana diversos elementos que propician una alfabetización mediática en diversos niveles y genera procesos interesantes en términos de competencias digitales.

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica de este trabajo fue de corte mixto, ya que integró una encuesta aplicada a los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y entrevistas en profundidad como profesores y responsables o administrativos vinculados al laboratorio.

En primer lugar, se aplicó una encuesta con el objetivo de identificar la valoración de Hypermedia de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, asimismo, identificar el nivel de habilidades digitales y de alfabetización mediática que presentan. Para la recolección de información se diseñó un cuestionario de elaboración propia, el cual fue validado a través de un panel de expertos (Jensen, 2014). Para su aplicación se diseñó una muestra tomando el total de estudiantes matriculados en la Licenciatura en el semestre 2018-3 (agosto-diciembre de 2018), los cuales fueron 453 personas, para ser representativa se calculó una muestra con el 95% de nivel de confianza y margen de error de +/- 5%, por lo que en total se determinó una cuota de 223 cuestionarios. Este número se distribuyó de forma proporcional entre los estudiantes matriculados de primer a octavo semestre, buscando la participación de al menos un grupo por grado.

El segundo instrumento fue una guía de entrevista en profundidad (Remenyi, 2011), cuyo propósito fue identificar las estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización mediática que ya se

desarrollan en el laboratorio, así como describir las percepciones de los profesores respecto al uso de Hypermedia como parte de una estrategia didáctica más vinculada al plan de estudios. En esta segunda etapa se entrevistó a 6 profesores de asignaturas vinculadas a las actividades que ofrece el laboratorio.

Finalmente, el tercer instrumento también fue una guía de entrevista en profundidad, la cual se aplicó al Coordinador de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y al coordinador del Laboratorio, buscó recuperar la experiencia de la trayectoria de trabajo del laboratorio, una evaluación crítica de sus aportaciones y posibles vinculaciones con el plan de estudios, para integrar la perspectiva de formación de la alfabetización mediática a algunas asignaturas concretas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se detallan los principales resultados de cada uno de los tres instrumentos aplicados, segmentando por cada una de las estrategias metodológicas aplicadas, es decir, en primer lugar, la valoración cuantitativa de los estudiantes, realizada a través de la encuesta y en segundo lugar, la evaluación cualitativa efectuada a profesores y a los responsables administrativos del laboratorio.

Encuesta Aplicada a los Estudiantes

Los estudiantes conforman el centro de la actividad del Laboratorio Hypermedia. En estos resultados se presentan las respuestas de 223 participantes, 47% hombres y 53% mujeres. Todos ellos presentaron altos niveles de conectividad a las tecnologías digitales a nivel

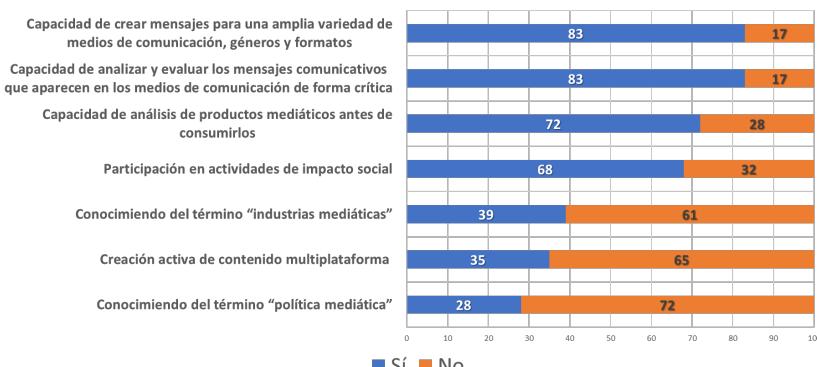
personal teniendo 99% de ellos conexión a Internet en el hogar, 96% un smartphone y 95% acceso a computadora. Asimismo, más de la mitad cuenta con acceso a radio, prensa, televisión y otros medios, como el cine. De todos los encuestados, nueve de cada diez conoce el laboratorio Hypermedia y cuatro de cada diez ha participado en él de alguna forma.

Al ser un proyecto que trabaja desde la horizontalidad, los interesados en formar parte del laboratorio se acercan con el encargado para manifestar su proyecto de colaboración o conocer las áreas donde podrían integrarse. Muchas veces esta vinculación se formaliza haciendo uso de las prácticas profesionales o el servicio social, pero en otras ocasiones no es así, siendo el estudiante quien establece su agenda de trabajo para desarrollar el programa o actividad experimental de generación de contenidos que desee implementar. Los proyectos tienen diversas duraciones, van desde eventos (que pueden generarse a partir de actividades relevantes para la comunidad escolar) hasta programas de continuidad pronunciada, como programas radiofónicos o de video. En la práctica se observa que cuando existe una sinergia entre profesores y estudiantes interesados en construir un proyecto, existe mayor compromiso y continuidad en el tiempo de los programas producidos en el laboratorio.

A lo largo del tiempo, no ha existido un diagnóstico formal que pueda medir el impacto de la alfabetización mediática de los participantes en el laboratorio, por lo que los resultados de la encuesta constituyen una primera aproximación al fenómeno. En los resultados encontramos que los diversos indicadores que miden la alfabetización mediática de los estudiantes tienen fortalezas y áreas de oportunidad. Entre ocho de cada diez es posible identificar competencias bien consolidadas de un nivel básico e intermedio de uso de dispositivos y creación de contenido, por

ejemplo, “Capacidad de crear mensajes para una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos” así como “Capacidad de analizar y evaluar los mensajes comunicativos que aparecen en los medios de comunicación de forma crítica”. Entre siete de cada diez se encontró que tenían la “Capacidad de análisis de productos mediáticos antes de consumirlos” (Figura 2).

Figura 2
Evaluación del nivel de Alfabetización mediática



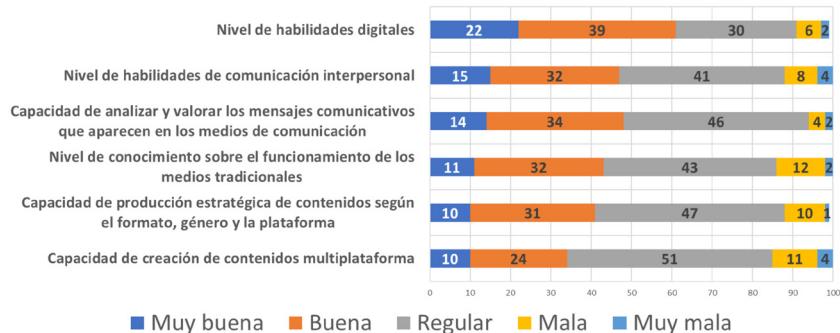
Nota. los valores corresponden a porcentajes. Elaboración propia.

Con estos resultados es posible identificar que los estudiantes de la licenciatura cumplen con un marco conceptual y organizativo que les permite la producción y uso de información, así como la capacidad de evaluación y análisis, lo cual es coincidente con lo que diversos autores plantean como las áreas clave para la alfabetización mediática (Wilson, 2012; Wilson et al., 2011). El contar con la oportunidad de realizar juicios informados sobre las fuentes mediáticas es uno de los elementos clave en el laboratorio Hypermedia, al ser los propios estudiantes

los productores de los contenidos que se construyen, se busca en todo momento una reflexión activa sobre los procesos de organización de la información y las formas de operación de los diversos medios de comunicación.

En la encuesta también fue posible identificar que existe oportunidad de mejora en la comprensión de algunos conceptos, pues se observó que no dominan algunas categorías que a nivel profesional resultan ser básicos, tales como “industrias mediáticas” o “política mediática”, en donde poco más del 60% de los alumnos confundieron los términos. Asimismo, existe también oportunidad de mejora en la participación activa como creadores de contenido multiplataforma, pues solo el 35% de los alumnos dijo ser activo en ese punto, por lo que el 65% restante son solo consumidores.

Figura 3
Autopercepción de competencias y habilidades



Nota. los valores corresponden a porcentajes. Elaboración propia.

Por otro lado, en esta encuesta se encontró que sus habilidades digitales, comunicativas y de análisis son satisfactorias, más del 80% van

de regular a muy buena, aunque nuevamente observamos oportunidades de mejora, especialmente cuando de selección se herramientas se trata y de su capacidad de creación o producción estratégica de contenidos según el formato, género y plataforma, así como del análisis y valoración de los mensajes comunicativos que aparecen en los medios de comunicación (Figura 3).

En otro orden de ideas los estudiantes fueron cuestionados en ese mismo instrumento sobre los aportes que les ofrece un espacio como el Laboratorio Hypermedia, y como resultados destacamos que es un espacio privilegiado para el aprendizaje de los estudiantes debido a su horizontalidad, a la fuerte presencia del aprendizaje por pares en las diversas actividades prácticas que van desarrollándose en el día a día, ya que es posible conocer cómo funcionan los medios de comunicación y cuáles son sus estructuras de operación en las rutinas cotidianas que se simulan dentro del Laboratorio. La ausencia de una figura vertical, como lo es el profesor, y la participación voluntaria generan otras dinámicas de reflexión respecto a la alfabetización mediática.

Aproximación Cualitativa entre Profesores y Administrativos

Los profesores compartieron durante sus entrevistas algunos métodos utilizados para compartir con los alumnos estrategias de alfabetización mediática en diversos niveles de complejidad; entre las principales estrategias para la enseñanza de habilidades relacionadas con el funcionamiento de los medios y la industria mediática se destacan:

- Paneles de discusión y reportes por escrito sobre los conocimientos adquiridos.

- Participación de expertos que puedan acudir a la clase a compartir sus experiencias.
- Las experiencias compartidas por parte de los profesores, a través de historias y anécdotas que les han sucedido, permitiendo la reflexión al estudiante.
- La invitación al alumno a leer y redactar para que genere líneas de pensamiento y nuevas habilidades comunicativas.
- Así como incentivarlos para que visiten diferentes dependencias para recabar información, experiencias y conocimientos.
- Visitar los talleres de la facultad, por lo menos en una ocasión, para que desarrollen sus habilidades una vez que le encargan trabajos enfocados a la especialidad de este espacio.

Con respecto al cuestionamiento realizado a los profesores sobre el uso de espacios adicionales al aula como parte del fortalecimiento de su catedra, los profesores presentaron una percepción positiva del uso de espacios especializados para la práctica de habilidades de producción de contenidos, sin embargo, al preguntarles especialmente sobre el Laboratorio Hypermedia, descubrimos que no es considerado como parte de esos espacios. Ya sea físicamente o en cuestión de capacidades del espacio, algunos docentes mencionan no conocerlo, sin embargo, entre quienes sí lo conocen existe una percepción positiva de la integración “teórica” del laboratorio a las actividades de enseñanza-aprendizaje. Una de las principales debilidades referidas fue la falta de infraestructura para atender de forma simultánea un grupo de clase completo, de entre 20 y 30 personas, así como tampoco estar actualizado en los programas de frontera para la producción digital.

Encontramos que el coordinador de la carrera y el coordinador del laboratorio concuerdan en la elaboración de contenidos de valor y de calidad por los participantes del laboratorio, lo que deja entrever que la coordinación identifica esas características y se encuentra al pendiente de los trabajos que se realizan en el laboratorio. Por otro lado, el laboratorio se encuentra trabajando bajo una línea de elaborar contenidos con esas características, demostrando que se cumple con la solicitud por parte de la coordinación de la carrera, con ello se interpreta que, para la realización de dichos contenidos, existe un análisis previo y posterior a la creación de los mismos, permitiendo a los estudiantes contar con un panorama de si la estrategia para ser presentada la información fue buena, si el mensaje cumplió con el objetivo, y como reaccionó la audiencia que los consumió.

Durante las entrevistas con la parte administrativa se identificó que existen intenciones de vincular más las actividades del laboratorio Hypermedia con las asignaturas que se imparten dentro de la licenciatura, y ambas van encaminadas a materias como periodismo y diseño gráfico digital, también queda abierto a reflexionar si se pudieran implementar estrategias relacionadas con el campo de las producciones de audio como los potcast, o el análisis para el desarrollo de estrategias de difusión de contenidos, que son también conocimientos importantes para la era digital en el campo de la comunicación.

Existe una serie de procesos de alfabetización mediática que son susceptibles de integrarse como estrategias didácticas al currículo de las asignaturas de producción de contenidos:

- **Elaboración de Podcast.** Brindando la oportunidad de vincularse con las materias de Laboratorio de medios,

Producción de radio, Narrativas transmedia y Taller de locución y conducción.

- **Observatorio de Medios.** Esta actividad podría estar vinculada a las materias de Laboratorio de medios, Competencias digitales, Taller de creatividad e innovación, Diseño y producción de narrativas audiovisuales y Narrativas transmedia.
- **Revista Digital.** Este proceso podrá estar vinculado con las asignaturas de Innovación editorial, Taller de diseño gráfico y digital y Periodismo digital.
- **Semanario Breves informativas y Periódico quincenal.** Para este proceso se podrán vincular a las materias de Periodismo, Periodismo Digital e Innovación Editorial.

Cabe mencionar que estas propuestas brindarían al alumno una experiencia más cercana a la realidad del profesional de la comunicación cuando forme parte de una organización en concreto, pues si bien la organización es un todo, está compuesta por áreas o departamentos, por lo que dicha propuesta colocaría a las asignaturas como las áreas o departamentos, los cuales dependen de otros como ellos para la realización de un producto o la culminación de un objetivo. Esta dinámica de trabajo fue valorada positivamente al planteársela tanto a los profesores como a los administrativos durante las entrevistas.

CONCLUSIONES

La adquisición de habilidades que permitan a una persona ser competente en los actuales escenarios de medios de comunicación convergentes es un proceso complejo, que requiere diversas dimensiones para lograr tener sentido en la formación profesional. En la currícula oficial

de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación encontramos de manera difusa contenidos que se abocan a desarrollar estas capacidades y destrezas, por lo que su integración curricular es un reto que requiere ser atendido para apuntalar la formación de un pensamiento crítico y especializado en comprender la dimensión ideológica, económica y política de lo que existe detrás de la producción de contenidos y mensajes de los medios de comunicación.

En el caso que se analizó en este trabajo, el Laboratorio Hypermedia, encontramos diversos procesos cuya naturaleza debe ser resaltada como parte de un proceso de formación de alfabetización mediática. En primer lugar, la principal característica que le ha permitido continuidad a lo largo del tiempo es el contar con una instancia como la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales que permite el desarrollo de un laboratorio de participación libre y con completa convicción en la producción voluntaria de los estudiantes, sin mediar relaciones de poder verticales entre los administrativos, profesores y los participantes en el laboratorio. Esta apertura ha permitido mayores oportunidades de reflexividad crítica, ya que los estudiantes tienen la libertad de construir la información desde los referentes que sean más significativos para su realidad como universitarios.

Por otra parte, en este trabajo se proponen diversas vías para realizar una integración del laboratorio a las estrategias didácticas de algunas asignaturas que pueden verse fortalecidas al aplicar el esquema de trabajo de Hypermedia, sin embargo, esto restaría también una característica que hasta el momento ha sido esencial: la participación voluntaria sin mediación de una calificación o sin la supervisión del docente. La exploración libre ha sido una de las formas principales para la adquisición

de las habilidades digitales en general, puesto que la mayoría de los jóvenes han aprendido a usar la computadora e Internet por exploración propia (Crovi, 2018), sin embargo, se ha identificado que para avanzar en habilidades más complejas sí se requiere la mediación de figuras, como los docentes, que vayan orientando estas actividades (Boyd, 2014).

Los procesos de alfabetización mediática entre los estudiantes que participan en el laboratorio tienen como resultado conocimientos y experiencias, los cuales son obtenidos a través de la práctica, el trabajo en equipo y el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, adicionalmente, los frutos de la aplicación de dichas estrategias y conocimientos mediáticos aportaran una serie de productos comunicativos aptos para ser difundidos en las plataformas digitales del laboratorio e incluso en cualquier otro medio oficial de la Facultad y de la propia Universidad, ofreciéndoles la oportunidad a los alumnos de exponer su trabajo a la sociedad en general, con lo cual se van engranando diversos niveles de apropiación. Aunque se requiere más investigación que logre abordar cómo fortalecer aún más este tipo de experiencias e institucionalizarlas, la existencia de este tipo de espacios que hibridan lo formal y lo informal del entorno escolarizado muestra una ruta interesante para explorar la alfabetización digital entre los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Barranquero, A., & Herrera-Huérfano, E. (2012). Un panorama de la formación especializada en Comunicación, Desarrollo y cambio social. *Razón y Palabra*, 80, 1–17.

Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies & Practices*. Peter Lang Publishing.

Beltrán, L. R. (1981). Adiós Aristóteles: “La Comunicación horizontal.” *Comunicación y Sociedad*, 6, 5–35.

Bernheim, T., & Souza, M. De. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>

Botero, P., & Torres, J. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6(2), 565–611.

Boyd, D. (2014). *It 's complicated. The social lives of networked teens.* Yale University Press. <https://doi.org/10.1039/b916505n>

Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la Educación: Tendencias, desafíos y estrategias* [Seminario presentado]. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Chile. <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>

Crovi, D. (2016). *Redes sociales digitales. Lugar de encuentro, expresión e interacción para los jóvenes*. UNAM / La Biblioteca.

Crovi, D. (2018). *Prácticas comunicativas en entornos digitales*. UNAM / La Biblioteca.

De Pablos, J., & Jiménez, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(2), 15–28.

Fuchs, C., & Mosco, V. (2016). Introduction: Marx is back - The importance of Marxist Theory and Research for Critical Communication Studies today. In C. Fuchs & V. Mosco (Eds.), *Marx in the age of digital capitalism* (pp. 1–22). Koninklijke Brill.

Galperín, H. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapers-ConfMinistros-BrechaDigital-ES.pdf>

García-Galera, M.-C., Del-Hoyo-Hurtado, M., & Fernández-Muñoz, C. (2014). Jóvenes comprometidos en la red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 21(43), 35–43. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>

García-Galera, M.-C., Fernández-Muñoz, C., & Del-Hoyo-Hurtado, M. (2017). Ciudadanía informada, ciudadanía participativa. la movilización de los jóvenes en el entorno digital. *Prisma Social*, 18, 124–143.

García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 27(59), 73–81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>

Giddens, A., & Sutton, P. (2016). *Conceptos esenciales de Sociología*. Alianza Editorial.

Giraldo, S., Tejedor, S., & Carniel, R. (2017). Motivaciones de uso de las redes sociales de los estudiantes de periodismo de América Latina y España. *Informação & Sociedade*, 27(3), 191–203. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2017v27n3.34691>

González-Lizárraga, M. G., & López-González, R. (2015). *Cultura digital en la Universidad de Sonora*. Universidad de Sonora.

Jensen, K. (2014). *La comunicación y los medios. Metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa*. Fondo de Cultura Económica.

Lampert, A. Á. (2014). Convergencia tecnológica. Individuo hiperconectado. In UNESCO (Ed.), *Convergencia: electrónica, telecomunicaciones e informática* (1a ed., pp. 19–44). Ministerio de Educación de la Nación.

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/10714420490280152>

López-González, R., Hernández, D., & Bustamante, J. (2017). *Las tecnologías digitales en los contextos educativos. La voz de los estudiantes*. Editorial Brujas / SocialTIC.

Mesch, G. (2001). *The Internet and Youth Culture* (Issue 5, pp. 50–60). McGraw Hill.

- Murdock, G. (2011). The Political Economy of Communication Revisited. In J. Wasko, G. Murdock, & H. Sousa (Eds.), *The Handbook of Political Economy of Communications* (pp. 41–61). Blackwell Publishing.
- Ortiz-Henderson, G., & Garay, L. M. (2015). *Comunicación cultura y educación. Nueve aproximaciones al estudio de las tecnologías digitales*. Juan Pablos Editores.
- Remenyi, D. (2011). *Field Methods for Academic Research - Interviews, Focus Groups and Questionnaires* (2nd ed.). Ltd, Academic Publishing International.
- SCT. (2019). *Marco de Habilidades Digitales*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/444450/Marco_de_habilidades_digitales_vf.pdf
- Sierra, F. (2020). *Marxismo y comunicación: Teoría crítica de la mediación social*. Siglo XXI editores.
- Torres-Díaz, J.-C., Duart, J. M., Gómez-Alvarado, H.-F., Marín-Gutiérrez, I., & Segarra-Faggioni, V. (2016). Usos de Internet y éxito académico en estudiantes universitarios. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XXIV(48), 61–70. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-06>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*.
- UNESCO. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de*

las TIC en la práctica educativa docente. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

Vizcaíno-Laorga, R., Catalina-García, B., & López, M. (2019). Participación y compromiso de los jóvenes en el entorno digital. Usos de las redes sociales y percepción de sus consecuencias. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 554–572. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1345>

Wilson, C. (2012). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Comunicar*, 20(39), 15–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.- K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>

ACERCAMIENTO A LAS EXPECTATIVAS EN LA INFANCIA SOBRE CARRERAS STEAM Y LA BRECHA DE GÉNERO

Janett Juvera Avalos¹
Ileana Cruz Sánchez²

Los sectores con mayor crecimiento en el mundo, y en México, son los relacionados con las ciencias, la tecnología y las ingenierías, lo que hace a estas áreas prioridad en el desarrollo curricular y de investigación de múltiples instituciones educativas. En la búsqueda de incrementar el pensamiento lógico y la innovación nace el modelo STEAM (acrónimo de Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) que es utilizado en todos los niveles, desde la universidad hasta la educación básica, dado que no sólo permite sembrar interés y *expertis* en la niñez en estas cinco áreas de conocimiento, sino que busca la apropiación de las herramientas y las bondades de las TIC para entender las diversas problemáticas del mundo y con ello crear soluciones desde la frontera del conocimiento (Jiménez Cruz, n.d.; Montgomery & Fernández-Cárdenas, 2018; Vadillo et al., 2012; WEF, 2016b).

Además, existe una nueva mirada que añade un nuevo cariz a las soluciones educativas: la perspectiva de género. Por ello, existe la

-
1. Universidad Autónoma de Querétaro
jacuaria@gmail.com
 2. *Tecnológico Nacional de México campus CIIDET*
ileana.cruz@gmail.com

necesidad de reestructurar las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde esta perspectiva con la finalidad de potenciar las capacidades de las niñas y las mujeres, sobre todo al reconocer la demanda laboral que pone énfasis en la ciencia y la tecnología.

Así, es de suma importancia reconocer las propuestas internacionales que han logrado dotar de conocimientos en STEAM especialmente en niñas y adolescentes. Esto podrá estar reflejado más tarde en la contribución al crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Hablar de las carreras científicas hoy tendrá repercusiones en las oportunidades laborales del mañana (Facebook/OECD/World Bank, 2016).

Un ejemplo de ello es como la automatización de los procesos productivos con software especializado está reemplazando los trabajos con robots, dando a las mujeres una ventaja laboral, ya que ahora ellas superan a los hombres en la mayoría de las evaluaciones sobre rendimiento educativo (OCDE, 2016).

En el 2019, UNESCO México presentó la necesidad de incorporar la educación STEAM+H (agregando las Humanidades) para tener presentes la sustentabilidad del planeta, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, condiciones laborales dignas, la competitividad de las naciones, la paz y los derechos humanos. Esta propuesta surge en el marco de segundo “Foro Internacional Vanguardia en la Educación 2019”, y en concordancia con los objetivos de la Agenda 2030, que es el plan de acción mundial a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que pretende guiar las decisiones que adopten gobiernos, empresas, universidades y sociedad durante los próximos 15 años (OCDE, 2015; UN Women, 2017; WEF, 2016b).

Estos organismos internacionales generan evidencia sobre las mujeres y la brecha de género. Se destaca que son las mujeres quienes menos estudian carreras de STEM; también son las mujeres quienes están infrarrepresentadas en espacios directivos en las empresas TIC; y reciben un salario inferior al de los hombres por la misma actividad y puesto (WEF, 2016b).

Es menester notar que la desigualdad de género afecta especialmente a las mujeres. De acuerdo con el Índice Global de Brecha de Género (WEF, 2016b), México está en el lugar 66 de 144 países con un brecha del 70 por ciento; en el que mide la participación económica, el acceso a la educación, la esperanza de vida y el mundo laboral cualificado. Según este informe se necesitan 61 años para igualar las oportunidades de las mujeres latinoamericanas. Dicha desigualdad comienza desde las aulas.

El Tecnológico Nacional de México es la institución que forma al mayor número de profesionales en ingeniería en este país. En el último informe, se reporta que del 2012 al 2018 que la matrícula al ser analizada por género, predomina la presencia de hombres, aún a pesar de que existe un incremento de mujeres inscritas. Al 2018 del total de personas matriculadas, solo el 38 por ciento eran mujeres. En este mismo sentido, el número de personas que aplicaron para formar parte de la institución existe una brecha de género, en el 2018 del total de participantes, únicamente el 37 por ciento fueron mujeres (SEP, 2018).

En el mismo sentido, en la institución en donde se elabora este trabajo, la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), se ha analizado la matrícula de estudiantes por carrera y por género. Entre las carreras con menor porcentaje de mujeres están: la Facultad de Informática con

tan sólo el 14 por ciento y la Facultad de Ingeniería con 35 por ciento. Se identificó que del total de mujeres que aspiran a tener una carrera universitaria, el 36 por ciento de ellas lo logran, en comparación del 41 por ciento de los hombres (García, 2019).

Reconociendo el panorama nacional y acotando en la UAQ, es importante buscar igualar las oportunidades para las mujeres. Por ello, sin la incorporación del modelo STEAM a la educación básica de México, se tendrá que pensar en alternativas viables, incluyentes y al alcance de la niñez para garantizar un aprendizaje con la perspectiva de género y desde la apropiación de las TIC. Un camino posible es diseñar un modelo STEAM con perspectiva de género, que tome en cuenta las necesidades de las adolescentes y los obstáculos a los que se enfrentan para elegir carreras científicas.

Dadas las exigencias del mundo laboral y la visible brecha de género en las áreas STEAM, es importante reflexionar sobre cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrentan las mujeres en dichas áreas y cómo lo han resuelto; y tomando en cuenta que las decisiones vocacionales se consolidan en la adolescencia es pertinente preguntarse: ¿Qué se necesita para impulsar las capacidades disciplinares y habilidades blandas en las adolescentes para impulsar su interés por áreas STEAM?

A partir de esta pregunta que guía la investigación se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué factores y comportamientos motivan o restringen el acceso a las mujeres en las áreas STEAM?
- ¿Cuáles son las motivaciones, intereses y expectativas de futuro que tienen las adolescentes?

- ¿Cómo se consolidan las capacidades de las mujeres para estudiar una carrera STEAM?
- ¿Cómo la familia, los docentes y los modelos a seguir influyen en la elección de carreras STEAM?
- ¿Cuáles son los requerimientos de un modelo STEAM para disminuir la brecha de género e impulsar las capacidades científicas y las habilidades blandas en las adolescentes?

El objetivo principal de la investigación es diseñar un modelo STEAM con perspectiva de género para impulsar las capacidades disciplinares y habilidades blandas en las adolescentes para eliminar los estereotipos de género y fomentar su interés por áreas científicas. Los objetivos específicos son:

1. Identificar los factores y comportamientos que motivan o restringen el acceso de las mujeres en las áreas STEAM para conocer las causas que afectan a la brecha de género.
2. Describir las motivaciones, intereses y expectativas de futuro de las adolescentes para apoyar el diseño del modelo.
3. Analizar cómo se forman y consolidan las capacidades y las habilidades necesarias para las áreas STEAM para incorporarlas al modelo.
4. Examinar cómo influyen los factores socioculturales en la elección de las mujeres para carreras STEAM con el fin de conocer los componentes que coadyuvan a disminuir la brecha de género.
5. Diseñar un modelo STEAM con perspectiva de género para impulsar las capacidades científicas y las habilidades blandas de las adolescentes a través de proyectos formativos

En este trabajo se presenta una breve aproximación histórica y conceptual sobre el modelo STEAM y su incorporación en las aulas, se analiza su potencial en modelos de educación informales y los retos de las niñas ante la formación en estas áreas. Enseguida se presenta de forma sucinta el marco metodológico de la investigación que enmarca este trabajo y se comparten los primeros resultados de una prueba piloto para identificar las expectativas que tienen niñas y niños de 9 a 13 años en relación con las áreas STEAM.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

En los años 90's la Fundación Nacional de Ciencias (National Science Fundation) utilizó por primera vez "SMET" para referirse a las ciencias, las matemáticas, la ingeniería y la tecnología; para más tarde reordenar las iniciales para ser STEM (Science, Technology, Engineering And Mathematics), la NSF utilizó estos términos para mencionar a las áreas científicas. En el proceso de potenciar estas áreas se integraron a las artes, para denominarse STEAM; además de aportar procesos creativos e innovadores (Yakman, 2008). La academia comenzó a referirse a otras características que conducen a un modelo educativo, las materias académicas tradicionales se estructuraron en planes de estudio integradores y holísticos (Sanders, 2009; Yakman, 2008).

Se entiende STEAM como: 1) la forma tradicional en el que se incorporan las áreas del conocimiento de las ciencias, la tecnología, la ingeniería, las artes y las matemáticas en la educación y 2) como una tendencia en el modelo de educación integradora que incluye prácticas de enseñanza y aprendizaje incorporando las materias de forma intencional.

Esta segunda forma de entenderla fue bien recibida por reconocer las conexiones entre las materias y se inició a plantear propuestas basadas en la realidad (Yakman, 2008).

A continuación, se presentan los estudios más relevantes sobre el modelo STEAM, los programas extraescolares y la brecha digital de género. Se divide en tres apartados: a) Incorporar STEAM, b) Aprendizajes fuera del aula y c) Retos de las niñas en las áreas STEAM. Se recolectó literatura pertinente del 2016 al 2020, cinco años de revisión en distintas fuentes de información entre las bases de datos más concurridas son: Redalyc, *Web of Science*, *Scielo* y *el uso de metadatos a través de Google Scholar*.

Incorporar STEAM

Existe una gran gama de estudios que busca incorporar en las escuelas de educación básica, prácticas y bondades del modelo. Por ejemplo, en la educación coreana incorporan los logros del diseño y la aplicación de campo del modelo educativo, en las ciencias tradicionales como un medio que conecta STEAM y las Humanidades (Kim, 2016). Este estudio ocupó el modelo “Wheel Model” en el que una rueda significa el hecho de que los elementos forman parte de una composición, que originalmente comenzaron con uno, ahora convergen para generar en conjunto en un marco más amplio. Los radios tienen las cinco áreas de STEAM y las tres adicionales de Humanidades, agregan: Historia, Geografía y Bibliografía. Esta propuesta clasificó cuatro niveles de proyecto para estudiantes: “datos”, “información”, “conocimiento” y “productos” (Kim, 2016).

A pesar de que el modelo coreano sigue perfeccionándose, a través de la propuesta de la rueda, existen algunas complicaciones en otros países. Por ejemplo, en las escuelas secundarias de Australia, EE. UU., Canadá y Singapur existen dificultades en la implementación y el desarrollo. Realizaron un estudio sobre la incorporación del modelo STEAM e identificaron la necesidad de capacitar a la plantilla docente sobre las características de la aplicación de un modelo que busca fomentar conexiones entre disciplinas como el arte y las matemáticas. Entre los principales retos como docentes está la capacidad creativa en sus aulas, durante el proceso de la aplicación del modelo. Es menester contemplar la capacidad de resolución de problemas y facilitar pensamientos, procesos y acciones creativas (Harris & de Bruin, 2018).

También la investigación titulada “Teaching STEM education through dialogue and transformative learning: global significance and local interactions in Mexico and the UK” (Montgomery & Fernández-Cárdenas, 2018) advierte que es un reto la calidad de los docentes, su compromiso con las pedagogías innovadoras, la comprensión individual y su experiencia en la comprensión de la ciencia. Existe poco interés por parte de los profesionales con amplia experiencia en materias STEM por realizar una carrera en la enseñanza. Además en los entornos rurales de México, los mismos docentes están marginados y la mayoría provienen de entornos socioeconómicos más bajos y no están vinculados a las comunidades de educación científica, y por lo tanto, desconocen la frontera de conocimiento de las ciencias (Montgomery & Fernández-Cárdenas, 2018).

En América latina, Colombia es uno de los países latinoamericanos interesados por el modelo educativo STEAM, por tanto, existen investigaciones sobre cómo afecta la implementación en la institución,

docentes y estudiantes. Resaltan la importancia de la triple hélice como una estrategia de articulación para dinamizar el desarrollo económico en diferentes contextos sociales. Identifican tres componentes para generar estrategias que incorporan STEAM en las prácticas educativas: 1) Promoción del aprender haciendo y jugando: Aprendizaje basado en retos; 2) Gamificación educativa y 3) Acompañamiento bimodal – B-learning (Fernández et al., 2017).

Aprendizajes Fuerza del Aula

Además de los desafíos en el sistema educativo es indispensable voltear la mirada a los distintos esfuerzos que se realizan fuera del aula. Existen limitantes y oportunidades en la educación no formal a partir de los programas extraescolares. En contraste con la educación tradicional considerada dominante en el desarrollo educativo; la educación no formal es un lugar alternativo, flexible y creativo capaz de ser complementario en diferentes etapas necesarias de la formación académica (Cabalé Miranda & Rodríguez Pérez de Agreda, 2017).

La interdisciplinariedad de las áreas STEAM permite generar propuestas en proyectos formativos y programas extraescolares con mayor facilidad, ya que en los espacios formales como en las escuelas que se rigen bajos sistemas educativos. La vinculación con el modelo STEAM en las escuelas es posible cuando se solicitan colaboraciones entre otras asignaturas, sin embargo, esto dificulta la creación de actividades holísticas.

La combinación de las áreas es más dada en programas paralelos a los planes de estudios con el objetivo de fortalecer las asignaturas, además los ambientes no formales tienen una brecha motivacional entre lo que

quieren enseñar en las escuelas y lo que las estudiantes quieren aprender. A partir del reconocimiento de invertir tiempo en aprender alguna nueva disciplina, la educación STEAM da respuesta a esta motivación a través de: programas extraescolares, campamentos, cursos intensivos, proyectos formativos, así como programas de *homeschooling*. Dentro de las temáticas que se destacan en los programas extraescolares son: la programación y el desarrollo de aplicaciones móviles en los que resuelven alguna problemática y, al mismo tiempo, usan los recursos online disponibles de forma gratuita (Ávila, 2019).

Retos de las Niñas en las Áreas STEAM

Las investigaciones con énfasis en la implementación de actividades STEAM desde la infancia, se preguntan sobre las edades en que las niñas y los niños, se alejan de las ciencias (entre los nueve y los doce años). Advierten que los estereotipos socializados están presentes en la infancia y en la adolescencia y pueden estar ligados a las profesiones científicas. Sin embargo, algunas estrategias para intentar revertir los estereotipos, es crear experiencias científicas y creativas de forma continua, utilizar modelos profesionales femeninos, generar positividad y fomentar la curiosidad sobre el potencial que tienen las aplicaciones y/o las carreras profesionales encuadradas en los ámbitos STEM (Reinking & Martin, 2018).

También existen estereotipos de género implícitos como el desarrollo socioeconómico, los cuales parecen influir en el efecto de los padres. En la investigación titulada “Countries, parental occupation, and girls’ interest in science” (Guo et al., 2019) sugieren que los esfuerzos para aumentar la representación de las mujeres en STEM deberán prestar atención a la comprensión de cómo el entorno sociocultural, a nivel

familiar y social, dirige a las niñas más cerca o lejos de los campos científicos.

Siguiendo sobre los estudios de STEAM en Latinoamérica, es importante reconocer algunos documentos internacionales sobre mujeres en América Latina, ya que las competencias en las disciplinas académicas son determinantes para la reducir la brecha de género en la región latinoamericana. El artículo “STEM y brecha de género en Latinoamérica” (2019) indica que es necesario eliminar los estereotipos asociados con el modelo, ya que se piensan como áreas complicadas y exclusivas de hombres. Recalca la necesidad de motivar a niñas a desde la infancia para trabajar con la confianza sobre sus habilidades y logren desarrollar interés por la ciencia (Trapero & Guadalupe, 2019).

En México, la investigación titulada “STEAM as a tool to encourage engineering studies” (Oliveros Ruiz, 2019) planteó buscar las motivaciones de la elección de la carrera universitaria, con el fin de reconocer posibles causas del bajo índice de mujeres en la ingeniería. Detalla que la relevancia que tienen las creencias personales, la importancia de las personas y las expectativas laborales futuras. Encontraron que la decisión de elegir una ingeniería está relacionada con la familia, los antecedentes culturales y las aspiraciones particulares. Además, las mujeres que deciden estudiar una ingeniería cuentan con información sobre la misma, así como la relación con sus expectativas laborales futuras, relacionado con un apoyo familiar para elegir una carrera STEM. También se destacó que las estudiantes no cuentan con modelos femeninos a seguir.

Para identificar la brecha de género en las áreas STEAM se consideraron diferentes variables explicativas. El estudio titulado “Historical

comparison of gender inequality in scientific careers across countries and disciplines” (Huang et al., 2020) hizo un análisis bibliométrico, mediante reconstrucción del historial completo de publicaciones de 1.5 millones de autores. Los hallazgos más relevantes apuntan a generar estrategias para igualar las oportunidades especialmente en las mujeres, subir los indicadores de las publicaciones, reformular la conversación sobre la desigualdad de género en torno a la sostenibilidad de las carreras de la mujer en la academia.

METODOLOGÍA

La metodología del estudio amplio, del que aquí se presenta solo su primer abordaje, se trabajará desde el enfoque mixto de la Investigación Basada en Diseño (IBD) que busca, a través de sus objetivos específicos, ser descriptiva con el fin de dar a conocer características y especificidades sobre el modelo con perspectiva de género. También es explicativa, ya que se relacionan categorías de análisis para dar solución a una problemática. Las investigaciones comprensivas necesitan de las bondades de métodos mixtos para obtener una mayor riqueza de información (Hernández Sampieri et al., 2010).

El proceso está conformado por cinco momentos esenciales; la IBD contiene en sus etapas: la definición del problema, diseño, desarrollo, implementación y evaluación; las cuales fueron tomadas en cuenta para esta metodología (Benito & Salinas, 2016). Además, se enfocan en buscar cambios en las prácticas educativas y en la solución de problemáticas. La propuesta de la IBD surge en los años 90’s con el objetivo de mejorar los procesos del diseño educativo, desarrollo y evaluación, con énfasis

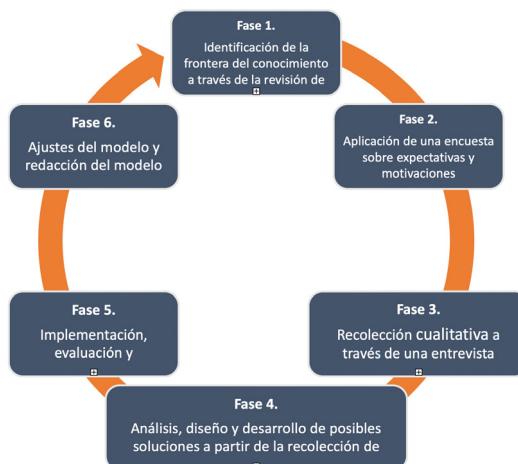
en la innovación y en la prueba de teorías dentro del contexto cotidiano (Crosetti, 2016). Las fases se explican a continuación:

Fase 1. Identificación de la Frontera del Conocimiento a través de la Revisión de Literatura

Se realizó la revisión documental sistemática a través de las bases de datos de *ERIC*, *Dialnet*, *Redalyc*, *CONRICyT* y *DOAJ*; las palabras clave de búsqueda fueron: “STEM” + “gender gap”. Este primer paso es relevante porque nos permite reconocer qué tipos de estudios, metodologías y teorías han utilizado para el análisis y descripción de capacidades del modelo. A continuación, se muestra la selección de los artículos de investigación para análisis.

Gráfico 1

Fases de la investigación mixta basada en diseño



Elaboración propia

Fase 2. Aplicación de una Encuesta sobre Expectativas y Motivaciones

Se aplicó una encuesta que fue validada a través de una prueba piloto previa para identificar las expectativas y motivaciones diferenciadas por género de niñas y niños de 9 a 13 años. Las variables de la encuesta versan sobre el desarrollo de capacidades, sobre las áreas del conocimiento: ciencia, tecnología, ingeniería artes y matemáticas. A continuación, se muestra la estructura de la encuesta que está dividida en cada uno de los campos de conocimiento. La herramienta principal para esta fase fue la plataforma *QuestionPro*, la cual permite identificar las tendencias y las desviaciones estándar de cada una de las respuestas. De esta segunda fase es de la que se comparten los resultados preliminares.

Gráfico 2

Cinco fases del enfoque sistémico



Elaboración propia

Fase 3. Recolección Cualitativa a través de una Entrevista Semiestructurada

Se realizarán entrevistas semiestructuradas con líderes STEAM en Querétaro para reconocer las motivaciones para encabezar proyectos para niñas, sus expectativas sobre las capacidades y su relación con las áreas científicas. A continuación, se muestra la estructura de la entrevista:

Fase 4. Análisis, Diseño y Desarrollo de Posibles Soluciones a partir de la Recolección de Datos y Fundamentación Teórica

En esta fase se tomarán en cuenta los resultados de la recolección de datos tanto de la fase cuantitativa como de la cualitativa, para realizar una propuesta de diseño desde la perspectiva de género. Será indispensable las metodologías feministas que ponen el énfasis en la construcción de conocimiento para mejorar la vida de las mujeres (Fernández Rius, 2010) como eje rector en esta fase que plantea soluciones.

La encuesta se analizará a través de estadística descriptiva con el fin de conocer a través de los resultados de las variables de las expectativas y motivaciones de las niñas. Para la fase cualitativa se realizará el análisis inspirado en la teoría fundamentada a través de codificación abierta y axial; además se utilizará el *Atlas.ti*, como software de análisis.

Fase 5. Implementación, Evaluación y Documentación

Se llevará a cabo a través de probar un proyecto formativo desde perspectiva de género enlazados con la creación de capacidades en las áreas STEAM. La duración de estos talleres será de una semana de una hora diariamente con la posibilidad de ajuste del tiempo a razón de los

resultados que se obtendrán de su primera aplicación. En este proceso de implementación, se recabará información para el replanteamiento de un segundo taller con las nuevas características, observaciones y mejoras.

Fase 6. Ajustes del Modelo y Redacción del Modelo

A partir de la implementación de los proyectos formativos se realizarán los ajustes pertinentes en los que será necesario la documentación y análisis de las mejoras para la redacción final de las propuestas y estrategias para el modelo STEAM con perspectiva de género. En este último paso se plantea dar a conocer el modelo a través de un diagrama en el que convergen las capacidades disciplinares y habilidades blandas necesarias para las áreas STEAM y la perspectiva de género.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE EXPECTATIVAS Y MOTIVACIONES

Se realizó una prueba piloto para identificar las expectativas que tienen niñas y niños de 9 a 13 años en relación con las áreas STEAM. Se aplicó del 25 septiembre al 25 de octubre del 2020. Se utilizó la plataforma *QuestionPro* a través de la medición de escala de *Likert*; de las 654 personas que dieron clic a la encuesta, se obtuvieron 86 respuestas totales cumpliendo con las características de edad y con el consentimiento informado. Al inicio de la encuesta se sugirió contestar en compañía de algún tutor, madre o padre por ser participantes menores de edad.

Gráfico 3

Participar en un concurso de matemáticas



Elaboración propia

Del total de respuestas recibidas, se obtuvieron 52 de niñas y 34 de niños, esto representa, el 60 y 39 por ciento correspondientes. Con respecto a las edades, se obtuvieron 27 respuestas de 13 años, 18 respuestas de 9 años como las predominantes. Entre los hallazgos importantes de la prueba piloto es que solo el 34 por ciento desearían descubrir una fórmula matemática y el 31 por ciento le gustaría participar en un concurso de matemáticas (Ver en Gráfico 3). Lo que refleja una distancia entre las matemáticas y las expectativas que tienen de elegir esta carrera. Esta distancia también ocurre para el enunciado sobre construir las calles y edificios de una ciudad, el 34 por ciento “les da igual” esta profesión, en este enunciado las y los niños encuestados no perciben agradable la idea de estudiar arquitectura, ingeniería civil.

Gráfico 4

Crear un robot



Elaboración propia

En contraste con el área de matemáticas, el 54 por ciento de las y los niños que contestaron la encuesta, les gustaría tocar profesionalmente un instrumento; este dato es importante ya que en la literatura encontrada señala que uno de los grandes retos del modelo STEAM, es la incorporación de las artes con el resto de las áreas del conocimiento. Como indicador importante en esta área no se obtuvieron respuestas en “Me desagrada mucho”. Sin embargo, existen dos áreas de oportunidad: la robótica y la tecnología. El 52 por ciento de las y los niños le gustaría crear un robot (Ver en Gráfico 4) y en el área de salud, encontramos que el 53 por ciento le gustaría curar una enfermedad. Por lo que es importante tener presente estos resultados para el diseño de modelos educativos que logren equilibrar las áreas e integrarlas holísticamente.

REFLEXIONES FINALES

Es necesario realizar investigaciones profundas que analicen los obstáculos que tienen principalmente las niñas en las áreas STEAM

para la construcción de un modelo con perspectiva de género. Así como identificar las motivaciones, intereses y factores socioculturales que ayudan o restringen su interés por las áreas científicas. Se requieren estudios mixtos y en especial cualitativos para escuchar a las voces de niñas de estas edades. Si bien el presente artículo forma parte de una investigación más extensa y que actualmente se encuentra en la primera fase de la identificación de la frontera del conocimiento en el que se destaca la importancia de estudiar el impacto que tienen las familias, las y los docentes, así como las amistades en la elección de una carrera STEAM. En los hallazgos encontrados en el sondeo realizado se distingue una tendencia hacia las áreas científicas de salud, lo que será pertinente poner atención en el contexto socioeconómico, político y la exposición a las redes sociodigitales a partir de la pandemia. Además de conocer los porcentajes sobre las expectativas a futuro y las motivaciones desagregadas por género, es necesario realizar investigaciones cualitativas para identificar a mayor profundidad los obstáculos que las aleja a ellas de STEAM.

REFERENCIAS

- Ávila, C. A. (2019). Educación STEM en ambientes formales y no formales de aprendizaje: buenas prácticas y estrategias de éxito. *Revista Electrónica TicALS*.
- Benito, B., & Salinas, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa Design-Based Research in Educational Technology. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa (RIITE)*, 44–59. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/260631>

Cabalé Miranda, E., & Rodríguez Pérez de Agreda, G. M. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 69–83.

de Benito Crosetti, B., & Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 44–59.

Facebook/OECD/World Bank. (2016). *Future of Business Survey. Management gender in business* (Issue January).

Fernández, J. J., Marin, J., & Alejandro, M. (2017). Estrategias educativas para generar movimientos educativos juveniles entorno a las competencias STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). *VirtualEduca*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

Fernández Rius, L. (2010). Género y Ciencia: Entre la tradición y la transgresión. In *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 79–110). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México.

García G., T. (2019). *1er Informe Dra. Teresa García Gasca*. Universidad Autónoma de Querétaro https://www.uaq.mx/docs/informes_rectoria/1er_informe_TGG/1er_Informe-Dra.Margarita_Teresa_de_Jesus_Garcia_Gasca.pdf

Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Dicke, T., & Van Zanden, B. (2019). Countries, parental occupation, and girls' interest in science. *The Lancet*, 393(10171), e6–e8. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30210-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30210-7)

Harris, A., & de Bruin, L. R. (2018). Secondary school creativity, teacher practice and STEAM education: An international study. *Journal of Educational Change*, 19(2), 153–179. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9311-2>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). Mc Graw-Hill.

Hierro, G. (1989). *De la domesticación a la educación de las mexicanas* (5ta ed.). Torres y Asociados.

Huang, J., Gates, A. J., Sinatra, R., & Barabási, A. L. (2020). Historical comparison of gender inequality in scientific careers across countries and disciplines. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(9), 4609–4616. <https://doi.org/10.1073/pnas.1914221117>

Jiménez Cruz, J. R. (n.d.). *STEAM y las culturas Making, Tinkering y Do It Yourself*. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Kim, P. W. (2016). *The Wheel Model of STEAM Education Based on Traditional Korean Scientific Contents*. 12(9), 2353–2371. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1263a>

Montgomery, C., & Fernández-Cárdenas, J. M. (2018). Teaching STEM education through dialogue and transformative learning: global significance and local interactions in Mexico and the UK. *Journal of Education for Teaching*, 44(1), 2–13. <https://doi.org/10.1080/2607476.2018.1422606>

OCDE. (2015). *Perspectivas de la OCDE sobre la economía digital 2015*.

OCDE. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Oliveros Ruiz, M. A. (2019). STEAM as a tool to encourage engineering studies. *Revista Científica*, 2(35), 158–166. <https://doi.org/10.14483/23448350.14526>

Reinking, A., & Martin, B. (2018). The gender gap in STEM fields: Theories, movements, and ideas to engage girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 148–153. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271>

Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEMmania. *The Technology Teacher*. <https://doi.org/10.11340/skinresearch1959.41.49>

SEP. (2018). Anuario Estadístico. In *Anuario Estadístico 2018* (Issue 9).

Trapero, A., & Guadalupe, F. (2019). *STEM y brecha de género en Latinoamérica STEM and Gender Gap in Latin America*. <https://doi.org/10.21696/rcls19182019947>

UN Women. (2017). *UN Women Global Innovation Coalition for Change | UN Women – Headquarters*. <http://www.unwomen.org/en/how-we-work/innovation-and-technology/un-women-global-innovation-coalition-for-change>

Vadillo, N. S., Esteban, O. O., & Vall-Llovera, M. (2012). Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica. *Athenea Digital*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1133>

WEF. (2016a). The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. In *Growth Strategies* (Issue january).

WEF. (2016b). *The Global Gender Gap Report 2016*.

Yakman, G. (2008). STEAM EDUCATION an overview of creating a model of integrative education. *Foreign Affairs*, 91(5), 28.

LA COMUNICACIÓN COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN SENSORIAL. LOS APRENDIZAJES CULTURALES MEDIANTE EL CINE

Areli Adriana Castañeda Díaz¹

El punto de partida del presente artículo es el interés por los aprendizajes significativos mediante la Educación Sensorial con el fin de ampliar en los actores de todo proceso comunicativo, los horizontes de significación cultural como resultado de la apropiación de esta. La Educación sensorial comprende un conjunto de conocimientos que sirven para la implementación y la lectura de procesos de aprendizaje en el campo educativo y, por ende, en la vida cotidiana.

En este texto se propone una breve exploración hacia la definición de la Educación Sensorial para considerar la importancia del fenómeno comunicativo como un proceso mediante el cual se apuestan saberes y conocimientos que muchas veces quedan obviados por pertenecer a las acciones cotidianas. Se parte de la premisa de que los sentidos como categorías de conocimiento, abren una brecha para indagar sobre el potencial de las artes como herramientas didácticas para el aprendizaje significativo en la educación superior.

1. Universidad Pedagógica Nacional
aacastadiz@gmail.com

Primeramente, se hace la disertación sobre la Educación sensorial y la importancia del concepto de experiencia estética y de cómo la comunicación es un elemento fundamental para los aprendizajes culturales. En segundo término, se hace una caracterización general del escenario educativo en donde se implementó un taller de análisis cinematográfico mediante la experiencia estética. Se describe de una manera general el tránsito de desarrollo de la propuesta, de los contenidos y, sobre todo, se enfatiza la perspectiva de abordaje del cine como una herramienta didáctica de mediación cultural. Ya en la última parte, se presentan algunos hallazgos a partir de la intervención para determinar la importancia de la estética en los procesos educativos, sin importar la edad.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN SENSORIAL: APROXIMACIONES COMO FENÓMENO COMUNICATIVO

El conocimiento deriva de la experiencia y ésta se constituye mediante los sentidos. La sensación es una actividad cognoscitiva primaria que pone en contacto al ser humano con las cosas perceptibles de su entorno. La Educación sensorial, entendida como un conjunto de proceso cognoscitivos que nos permite mediar con el entorno cultural a través de los sentidos, comprende a los sujetos de aprendizaje como actores implicados en él. En tanto que la educación sensorial se vale de las experiencias corporales y de las capacidades del cuerpo humano, como instrumentos de acción, de descubrimiento, de significación, de exploración, de expresión, de intercambio y, por ende, de comunicación. Es así como surge la necesidad de profundizar en la comprensión

de los sentidos en tanto constructos cognitivos desde la percepción, la sensación y la emoción.

A lo largo de la discusión epistémica en torno a la Educación Sensorial, se hace referencia principalmente al concepto de Experiencia Estética, ceñido a un sistema de pensamiento fijado desde lo exterior. A principios del siglo XIX Hegel en sus *Lecciones sobre la estética* (2003), ya discutía acerca del objeto de estudio de la estética: lo bello en tanto resultado de un dominio en un arte. De acuerdo con Hegel, el objeto de la estética refiere sólo al objeto de arte como producto del espíritu humano, así que la estética hegeliana solamente estaba relacionada a las artes que iban de lo sensual a lo conceptual: la arquitectura, la poesía, la escultura, la pintura y la música. En un momento histórico anterior al de Hegel, Alexander G. Baumgarten (1714 – 1762) ya había señalado a la estética como un acercamiento de la subjetividad ante lo real. La *verdad estética* para este pensador alemán estaba ligada a una *verdad moral* en tanto elemento representativo de las cosas y su orden en lo real. Dicha concepción, da un giro a la definición abordada desde las antiguas civilizaciones: la estética como una posición de la subjetividad ante lo real plantea una dualidad donde la experiencia humana es consecuencia de una mediación cultural. Desde esta perspectiva, la estética no sólo es el estudio de lo bello en el objeto artístico en sí mismo, sino de lo sensible al humano. En tal sentido, la correspondencia con dicha apreciación de la realidad y de su interpretación como resultado de la experiencia, ya vislumbra el fundamento de la comunicación en la estética, la cual abordaremos más adelante.

Ya en nuestros tiempos, Mandoki (2008) señala que la estética “se expresa de mil maneras, desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y

el porte, el modo de ataviarse y comer, de rendir culto a deidades o a personalidades, de legitimar el poder, ostentar el triunfo o recordar a los muertos; pero el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales.” (2008, p. 9) En estos términos, el abordaje de la estética desde el campo de la Comunicación es primordial en tanto que todas las relaciones humanas originan la multiplicidad cultural. Se trata de un tema ontológico, pues queda entendido que, desde la comunicación, ningún ser humano constituye la realidad como realidad misma, sino a partir de su entorno y de la interpretación de él. De acuerdo con Dussel (2013), la esencia del problema de la estética es una discusión entre la belleza, la realidad y la vida. La belleza como lo ya dado, relacionada más con los ciclos vitales que dan sentido a la existencia y no con la belleza de las cosas en tanto referidas a formas perfectas o ideales, la realidad como esa posibilidad de construcción del Mundo y finalmente la vida como razón del Ser en el Mundo.

La Educación Sensorial implica al sujeto como un actor en la comprensión de su sentir, de su percepción y de su pensar un entorno que lo conforma dinámicamente desde lo cultural y lo social para converger en lo individual. Es fundamental reconocer que la sensorialidad como cualidad de nuestros cuerpos, nos permite mediar en el mundo, haciéndolo aprehensible y significativo en sus diversas formas expresivas. La Educación Sensorial refiere a una manera de comprender las interacciones socioculturales de los aprendizajes desde su entorno cultural, eso significa que la comunicación es un primordial proceso activo mediante el cual se expresan los referentes socioculturales aprendidos y significados que van definiendo la concepción de un entorno.

La comunicación es una construcción social que da referencia no sólo al aprendizaje de conocimiento, sino que da pauta a las distintas formas de aprender el significado de sentir y, por ende, de pensar una realidad.

La Educación sensorial se aproxima a la identificación de los modelos estéticos desde los que hemos sido educados sensorialmente, esquemas de aprehensión de la realidad constituidos como resultado de los procesos comunicativos tanto verbales (lengua hablada, lenguaje audiovisual, entre otros), como no verbales (lengua escrita, lenguaje de señas, lenguaje musical, visual, corporal, etc.).

En este sentido, la comunicación es intrínseca al aprendizaje significativo, pues ambos suponen la capacidad de dialogar, de poner ideas en común y de negociar nuevos significados. El aprendizaje al ser resultado de la interacción social y de la praxis comunicativa, refiere a los significados, la configuración social mediante la participación y la competencia, la conformación de la identidad desde lo personal hacia lo comunitario y viceversa, así como a la práctica de marcos referenciales y experiencias de igual manera significativas, para compartir, relacionarnos y descubrir modelos estéticos. Dicho fenómeno comunicativo y, por ende, educativo, conlleva a considerar a la Experiencia como una cualidad experimental desde la cual se ponen a prueba ideas. Ya mencionaba Dewey (2008), que la Experiencia se da en colectivo, lo que la hace una cualidad social del conocimiento. La experiencia es cotidiana y refiere a la vivencia del sujeto en su individualidad, su comunidad como resultado de la socialización y al desarrollo de modelos culturales.

CINE Y EXPERIENCIA ESTÉTICA: ATISBOS DESDE LA COMUNICACIÓN

Los aprendizajes culturales o significativos cobran sentido para la construcción de una realidad, de tal manera que son parte de una cotidianidad estética, la cual debe ser considerada formativa y no sólo como una casualidad, un accidente o mero entretenimiento, pues también es parte de un proceso instruccional, es decir que los aprendizajes culturales nos obligan a interpretar todas aquellas acciones que enriquezcan los procesos educativos tanto en el sentido formal como en el informal.

Desde una perspectiva de la comunicación sociocultural, el cine es uno de esos objetos culturales cuyos códigos representan una realidad. Tiene un potencial significativo que se basa en un lenguaje audiovisual que ha ido consolidándose a través del tiempo, al grado de que su discurso ha dado pauta a otros medios de comunicación audiovisual como la televisión, los videojuegos, etc. El cine es un modelo cultural primigenio de las narrativas sociales. Por ende, el cine como lenguaje audiovisual refiere al uso e implementación de diversos recursos para narrar historias y representarlas.

La tecnología y las narrativas también son parte de un pensamiento estético. Si se piensa que la tecnología comprende un conjunto de artefactos que mejoren las condiciones de existencia, entre esas condiciones la de la comunicación, cada una de esas creaciones, como extensiones del pensamiento, son referentes culturales, de socialización y de identidad tanto en lo colectivo como en lo individual. El cine traspasa barreras socioculturales, problematiza acciones. Desde un sentido pertinente para la presente investigación, el cine comprende una materialidad expresiva

mediada por códigos que permiten identificar significados desde modelos culturales, es decir, modelos estéticos que son aprendidos.

Lo anterior, da pie a la concepción del cine como un arte. Es un objeto cultural en tanto comprende la representación de una realidad, poniendo énfasis en su aspecto diegético (con relación a la historia contada desde una narrativa filmica), así como su aspecto mimético (apelando a las relaciones que existen entre las imágenes de la historia de la obra y la realidad representada, en donde es posible vislumbrar códigos culturales muchas veces soterrados en su origen y que conllevan a formas de pensamiento y de *aesthesia* cultural). La identificación de ambos aspectos conlleva a pensar desde la comunicación la apropiación de códigos culturales representados. En efecto, dentro de la Educación Sensorial, se trata de considerar al cine como un objeto cultural, de arte y, por lo tanto, estético.

- Como objeto cultural al ser una representación de una forma de pensamiento con referentes culturales específicos.
- Como objeto artístico en tanto que existe el conocimiento de las formas para crear dicho objeto y la expresión de ideas que afecten los sentimientos de otros y que conlleven a un significado propiamente subjetivo, desde lo intersubjetivo.
- Como objeto estético porque al ser artístico y cultural, mediante él se definen realidades representadas, modelos estéticos predominantes y formas de expresión de sentimientos, emociones, sensaciones y acciones codificadas.

Todo el recorrido conceptual que hemos realizado a lo largo del presente texto resulta pertinente para posicionar la perspectiva epistemológica desde la cual se argumenta el interés por el cine desde una

estética, en un marco de comunicación sociocultural. Y es que la relación entre Cine y Estética “posibilita tanto la peculiar distancia del espectador como la identificación lúdica: aleja lo que sería difícil soportar para él o permite disfrutar de lo que en la vida es inalcanzable.” (Jauss, 2002, p. 18). Para fundamentar a la comunicación en el campo de la Educación Sensorial, el cine como un objeto estético refiere a los actos de simbolizar una realidad, es decir, de representar percepciones, formas de sentir y de emocionarse en una realidad. El fenómeno cinematográfico comprende el fenómeno de las emociones a través de la corporalidad (la conciencia del cuerpo) y de la corporeidad (la representación del cuerpo).

METODOLOGÍA

El punto central del presente artículo es fundamentar el cine como objeto estético desde un marco referencial de la Educación Sensorial y de cómo la comunicación está presente como cimiento de este campo epistémico que se propone. Una manera de hacer dicha exposición es mediante el recuento metodológico de la intervención pedagógica para el aprendizaje significativo de conceptos de un campo disciplinar de las ciencias de la educación. Dicha intervención fue pensada desde las interacciones sociales entre estudiantes universitarios, es decir, desde la manera en cómo ellos piensan un objeto de arte y a partir de esa concepción, trabajar en torno a las relaciones conceptuales que pueden realizar desde el cine hacia su campo de profesionalización. Dicha intervención realizada en la Universidad Pedagógica Nacional originó un modelo de intervención para el aprendizaje significativo de conceptos sobre las artes, el arte cinematográfico y las sensaciones, las emociones

y su importancia en la identificación de saberes culturales que brindan a los universitarios herramientas y estrategias para problematizar los fenómenos educativos.

Cabe mencionar que el escenario de la Universidad Pedagógica Nacional en su sede Ajusco (CDMX) cuenta con un número aproximado de cinco mil 600 estudiantes de licenciatura. Los programas educativos han sido adaptados para que los estudiantes egresados de nivel medio superior y/o con experiencia previa en el campo de la educación, cursen estudios de licenciatura en el campo de la educación para adquirir conocimientos sobre generación de programas, planeación de la enseñanza, evaluación e implementación de programas educativos y el pertinente análisis de la enseñanza y el aprendizaje.

En el marco del proyecto “Experiencia estética y Arte: aproximaciones a los sentidos mediante la educación sensorial²”, cuyo objetivo primordial es la construcción epistémica de la Educación Sensorial, se realizó una intervención para indagar cómo desde las interacciones socioculturales la estética cobra presencia al ser parte de los modelos de constitución de realidades y de pensamiento tanto en lo individual, lo comunitario y, por ende, lo cultural.

2. El proyecto “Experiencia estética y Arte: aproximaciones a los sentidos mediante la educación sensorial”, recibió Apoyo para el Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos del Programa para el Desarrollo Profesional de la Secretaría de Educación Pública; asimismo se cuenta con el registro ante la Comisión de Investigación, del Área Académica 3 “Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes”, de la Universidad Pedagógica Nacional. La coordinación general del proyecto estuvo a cargo de la Dra. Areli Adriana Castañeda Díaz. Para la realización del “Taller de Educación sensorial y experiencia cinematográfica”, se contó con la figura de corresponsabilidad a cargo de la Mtra. Alma Eréndira Ochoa Colunga y la autora del presente artículo.

En dicho proyecto se incluyó el desarrollo del “Taller de Educación Sensorial y Experiencia Cinematográfica”, realizado de febrero a junio de 2019. El objetivo específico del taller fue “sensibilizar mediante la educación de los sentidos” a estudiantes universitarios a través de diversas estrategias artísticas que permitieran enfatizar su atención en el cine como un objeto de arte y como un objeto estético. En un principio, el taller sólo estaba dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa de la UPN, por lo que la justificación de la actividad fue a través de la aplicación de un formulario digital a estudiantes de esta carrera, por medio del cual se obtuvieron datos sobre el uso de la proyección de películas durante el desarrollo de clases: para ejemplificar un tema, para sustituir la asistencia del docente a la sesión o para comentar algunos temas relacionados con el temario de las respectivas asignaturas.

En la sesión informativa del taller, se decidió abrir la convocatoria a estudiantes de las cinco licenciaturas presenciales que se imparten en la universidad: Psicología Educativa (LPE), Pedagogía (LP), Sociología de la Educación (LSE), Educación Indígena (LEI) y Administración Educativa (LAE), ya que asistieron estudiantes de las distintas carreras y ellos fueron quienes solicitaron dicha apertura. Finalmente, el taller tuvo una asistencia de 13 estudiantes: una de LP, una de LEI, una de LSE y diez de LPE. También asistieron tres personas a lo largo de todo el taller: un profesor de la UPN, una estudiante de la Licenciatura en Educación Musical de la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México y un niño de nueve años, quien asistía acompañando a su madre, quien era estudiante de la LPE.

Las sesiones del taller fueron quincenales, cada sesión tuvo una duración de tres horas. Cada una de las sesiones fue dividida en tres etapas:

- Introducción a la sesión: para retomar los conceptos revisados en la sesión previa, para explicar los contenidos conceptuales que se revisarían durante la sesión y resolver dudas en general.
- Desarrollo: Presentación de actividades y la ejecución de ejercicios con estrategias desde las artes. Dependiendo de las sesiones, se enfatizaba en cada sentido del cuerpo y el desarrollo de conceptos culturales y su relación con conceptos eje que comprenden las formaciones en el campo de la educación. En esta parte de las sesiones se enfocaba el tiempo al ejercicio artístico mediante música, danza, teatro, pintura, escultura, etc.), o en su caso, para revisar cortometrajes y largometrajes.
- Conclusiones: en esta parte del taller se retomaban los puntos principales de la sesión y se resolvían dudas acerca de las relaciones conceptuales generadas.

Los contenidos del taller de cine perfilaron hacia una investigación cualitativa desde la investigación – acción, ya que el espacio donde se desarrollaron las actividades tenía que ser comprendido como un lugar donde era posible comprobar diferentes supuestos o hipótesis sobre cómo propiciar una mejora en la enseñanza y en los aprendizajes de los contenidos clave de la formación profesional respectiva. “Así, la investigación educativa puede definirse como la realizada en el contexto de un proyecto educativo y enriquecedora de la labor educativa.” (Stenhouse, 2007, p. 12)

La intervención realizada tuvo un enfoque cualitativo en tanto que la observación del fenómeno estético tenía que ser minucioso y a partir de diferentes estrategias implementadas hacia las personas y hacia los

contenidos de las sesiones. El abordaje de los sujetos asistentes estuvo siempre centrado en la realización de cuestionarios mensuales, participaciones activas durante los ejercicios y la realización de una entrevista de profundidad. Dichas estrategias han facilitado el seguimiento del desarrollo de habilidades comunicativas y de análisis de los talleristas durante y después del taller; esto ha permitido poner atención en el desempeño que han tenido los asistentes ya en el salón de clases, como estudiantes formales.

Respecto a las estrategias implementadas en los contenidos de las sesiones, se hizo una planeación de las secuencias didácticas, tomando en cuenta dos aspectos del objeto de estudio a sensibilizar, el cine: el desarrollo del fenómeno cinematográfico y la interrelación del cine como fenómeno filmico, con la finalidad de identificar los sentidos del humano como categóricos estéticos de la realidad.

En lo personal, como responsable de los contenidos cinematográficos y de la instrucción y facilitación de datos para realizar análisis cinematográfico, la idea fue en todo momento enfatizar la instrucción hacia la contemplación del objeto estético: el cine como un integrador de representaciones específicas en espacialidad y temporalidad culturales. El cine como objeto estético se perfila a partir de la película, ya sea en su formato de corto, medio o largometraje. Entonces, cada película tenía que definirse como una propuesta indicativa y reflexiva en torno a la aprehensión de una cultura, de la identificación de los procesos comunicativos y el fenómeno estético mediante la observación de las interacciones sociales y objetuales. A esto, era fundamental reconocer los aspectos del lenguaje audiovisual pues un momento desde la historia de un filme no sólo es relatado por la historia contada en sí misma, sino

también presentada mediante diversos artificios como son los sonidos, la música, los planos, las angulaciones, los efectos especiales, el montaje, el ritmo, sólo por mencionar algunos. Desde los marcos conceptuales de la educación sensorial, la experiencia estética con el cine se define como orgánica, no en sí misma, sino a partir de ser intermediara en un proceso educativo para trabajar hacia un aprendizaje significativo.

Con ello, las secuencias didácticas fueron trabajadas en torno al:

Hecho cinematográfico → la película (en formato corto, medio o largometraje).

Hecho filmico → el universo filmico desde el fenómeno de la experiencia estética.

El hecho cinematográfico relacionado con los datos primordiales de la película en tanto importancia cultural y el hecho filmico cuya importancia fundamental se crea a partir de lo que signifique para el espectador. En este caso, el significado para los asistentes al taller como actores de significación desde una cultura, actores que, al ser sujetos, sus pensamientos convergen en una identidad con dos planos: colectivo e individual.

Uno de los fundamentos de la Educación Sensorial es la comunicación porque es la expresión de varias estrategias de discurso que facilitan la mediación, el intercambio y, sobre todo, desde el fenómeno de la comunicación es posible observar las distintas formas de apropiación cultural. Lo anterior conlleva a la convergencia de los aprendizajes de los universitarios en la formación como profesionales de la educación y construcción de su identidad como sujetos históricos.

En esta primera propuesta de intervención, como resulta ser este proyecto, se pensó en el cine porque es un medio que da pauta sensoperceptiva y memorial de las personas, influyendo en sus valores, en sus costumbres, en sus modos de actuar y en la configuración de modelos referenciales de identidad. En ese sentido, el fenómeno de la comunicación es fundamental para el estudio de la Estética y su relación con los procesos educativos, siendo estos últimos, piedra angular no sólo en la educación dentro de las aulas, sino en la educación cultural comunitaria, es decir, desde que se nace humano.

Como ya se hizo mención anteriormente, en cada sesión se trabajó con la proyección de películas, cuya inclusión en el programa del taller tenían justificación con el tema que se quería retomar, los conceptos que se querían trabajar y, sobre todo, poniendo énfasis en el sentido de la sensopercepción que se quisiera enfatizar. Los contenidos de las cartas descriptivas de cada sesión eran la base para realizar actividades artísticas recurriendo a sensibilizar los sentidos mediante soportes visuales, sonoros, olfativos, gustativos, táctiles y de recurrencia a los sentidos cinestésicos, más relacionados con la interocepción (Castañeda, 2013)

A través de un carácter performativo y experimental, el desarrollo de las sesiones fue realizado en auditorios de proyección, en aulas, en jardines, en patios. Todo dentro de la universidad. En cada ocasión se requería de materiales diversos para que los asistentes tuvieran la experiencia con el dibujo, el modelado, el canto, la actuación; sobre todo, partiendo de sus experiencias previas hasta encontrar la relación entre los conceptos y la conceptualización. En ese momento, se reafirmaba con la proyección cinematográfica y la posterior discusión de los

contenidos, basándose en la puesta en práctica de elementos básicos para el análisis cinematográfico.

RESULTADOS

El “Taller de Educación sensorial y experiencia cinematográfica” tuvo un total de 12 sesiones de trabajo con la principal característica de ser un espacio de experiencia estética abordado desde un análisis cualitativo. El material que se obtuvo durante la realización del taller, corresponde a un total de 30 horas de registro audiovisual, relatoría de cada una de las sesiones, libretas de observación del taller en acción, descripción de las Secuencias Didácticas, cuestionarios aplicados y de las Cartas Descriptivas con sus alcances y sus limitantes, seguimiento de algunos estudiantes a lo largo de sus estudios de licenciatura y la realización de entrevistas de profundidad a cada uno de los asistentes al Taller.

Actualmente, el análisis de los datos no se ha culminado por cuestiones de salud de una de las coordinadoras del taller y la presente situación de aislamiento y distanciamiento social a causa de la pandemia por el SARS-COVID19.

Sin embargo, cabe destacar que se tienen los siguientes puntos sobresalientes:

1. Mediante un análisis de discurso etnometodológico, se hizo una aproximación a las relatorías de las sesiones. En los escritos se arroja datos sobre el desempeño de los participantes, su involucramiento en las actividades y el incremento en las formas de participación y habilidad comunicativa para expresar sus estados emocionales.

2. En los registros audiovisuales se ha observado cómo las categorías estéticas corresponden a juicios de valor adquiridos fuera de la formación académica de los estudiantes, por lo que es muy complicado querer modificar dichos prejuicios. Dichos juicios de valor resultan barreras de aprendizaje significativo al ser ideas que los predispone en el momento de propiciar la educación a través de las artes.
3. Las secuencias didácticas tienen variables en su aplicación, debido a la población asistente. Cabe destacar que las películas fueron seleccionadas para todo tipo de público por lo que no hubo problema con la clasificación y las edades de los espectadores. De hecho, cuando se trabajaba con espacios sonoros, el asistente de menor edad pudo identificar secuencias filmicas solamente desde el plano sonoro. Una de esas películas fue *Nosotros los pobres* (Rodríguez, 1948), ya que conoce la película como una de las favoritas de su abuelo paterno, quien tenía poco tiempo de haber muerto. En esa ocasión, el niño comenzó a llorar al escuchar una secuencia y comentó que él veía las películas de Pedro Infante con su abuelo, quien le explicaba los contenidos. Es interesante el trabajo cualitativo ya que fue posible vislumbrar el bagaje cultural cinematográfico: ninguno de los estudiantes de universidad, reconocieron dicha secuencia sonora y por supuesto, la película.
4. Las cartas descriptivas, las relatorías y los registros de campo aún no se han terminado de revisar y analizar debido a que se está haciendo un cruce con la información de los audiovisuales.
5. El seguimiento de los estudiantes, después de haber culminado el taller fue posible a través de la docencia impartida en los semestres posteriores (2019–2 y 2020–1). En el registro se ha observado un cambio en algunas de las estudiantes participantes: mayor colaboración en los trabajos en equipo, desarrollo de habilidades comunicativas, de socialización y un mejoramiento en el análisis audiovisual. Algunas estudiantes optaron por implicar en sus temas de tesis, el trabajo con audiovisuales cinematográficos para trabajar

problemas relacionados con la Licenciatura en Psicología Educativa, lo que ha sido una cuestión pertinente para darle valor a lo sutil de la experiencia estética y a lo significativo de su consecuencia.

CONCLUSIONES

Con el objetivo de exponer la importancia de la comunicación en la construcción de un modelo de intervención pedagógico para el aprendizaje significativo de conceptos de un campo disciplinar de las ciencias de la educación, a través de herramientas didácticas relacionadas con algunos campos de las artes y con un enfoque en la educación sensorial, esta investigación tiene algunos puntos muy importantes en el desarrollo epistémico de las secuencias didácticas, ya que no se trata en ningún momento de la evaluación en escala numérica de las expresiones artísticas de los estudiantes implicados, sino comprender los procesos educativos que van surgiendo conforme a las decisiones estéticas y morales que van desarrollando.

La evaluación de los objetivos por sesión mediante las rúbricas propuestas se diseñó para enfocar el cambio de actitudes, de disposición, de ideas y al “proceso de construcción” de la idea. Esto es muy importante porque se ha apostado por una evaluación de corte cualitativo sin minimizar a la investigación cuantitativa, sino asumiendo que esta propuesta corresponde a lo Estético como una forma de comprender el arte. Indagar desde la intervención acerca de las interacciones de la Educación Sensorial en los sujetos como parte de la vida en una primera instancia, su relación con el arte y a partir de ahí su conexión con la

experiencia estética, mirando esta dimensión como parte de un proceso educativo y por lo tanto de comprensión del medio sociocultural.

Lo anterior nos obliga a reconocer desde el campo de estudio de la Comunicación, que la sensorialidad es aquello que nos conecta con el mundo, lo hace visible y aprehensible en sus diversas formas y nos permite interactuar con el entorno. Se ha observado que el trabajo desde el campo interdisciplinario de la comunicación da pauta para pensar esta propuesta con la Estética y el análisis cinematográfico desde una perspectiva narratológica formal, con el detalle de poner atención en las relaciones y significaciones que va construyendo el espectador como actor del fenómeno filmico.

Esta investigación ha cobrado sentido performático pues se adentra en la construcción de un camino para señalar puntos clave que vislumbren la importancia de las relaciones sociales como procesos estéticos, mismas que permean a lo educativo. Vale la pena tener un acercamiento a una educación desde las artes con el propósito de sensibilizar a los estudiantes mediante la educación de sus sentidos.

El propósito central de este campo epistémico en disertación es la exploración de las acciones culturales de observar, de escuchar, de tocar, de oler, de degustar, de percibir y de conocer los objetos de arte como objetos estéticos, es decir, comprender al arte desde los sentidos, propiciando una perspectiva distinta para comprender la riqueza de los entornos culturales y tratar de conectar las experiencias estéticas con procesos cognitivos de una manera más significativa para la educación, no sólo en materia del campo de las artes, sino de los demás campos de conocimiento, como son las Ciencias, las Humanidades y las Ciencias Sociales.

Hasta este momento, no se ha tenido contacto con todos los talleres para la realización de la entrevista a profundidad debido a las condiciones de pandemia. De cualquier forma, el análisis de los datos es primordial para abrir brecha en el terreno de la Educación Sensorial y comenzar a poner atención en la profesionalización de sujetos como actores educativos, los sentidos y la experiencia estética, considerando dicho fenómeno como expresión de una intersubjetividad, misma que debe ser rescatada para el trabajo conceptual de algunas disciplinas de la educación, no sólo desde la memorización, sino de la significación de cómo se entienden los elementos que conforman a los aprendizajes. Y en este punto, la comunicación como proceso de interacción socio-cultural, es una posibilidad de ir construyendo dicha episteme referida a los aprendizajes desde la *aesthesia*.

A través de una perspectiva sociocultural de la comunicación, este modelo pedagógico de trabajo ha cobrado sentido para los participantes, pues muchas veces dejan de lado sus antecedentes artísticos y su bagaje cultural, en el momento de emprender sus estudios profesionales.

REFERENCIAS

- Baumgarten, A. (1750). *Aesthetica*.
- Hegel, G. W. F. (2003). *Lecciones sobre la estética*. Mestas ediciones.
- Castañeda, A. (2013). *Sentiô – Côgitô - Communicatio: Las cualidades cinematográficas del cine digital desde la estética de las intensidades como proceso comunicativo* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].

Castañeda, O. (2019). El cine como mediación cultural y estética: atisbos a un Taller de experiencia cinematográfica desde la Educación Sensorial [Trabajo presentado en congreso] XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2042.pdf>

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Dussel, E. (2013). *Hacia una Estética de la Liberación*. Editorial Docencia.

Jauss, R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Mandoki, K. (2008). *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI Editores.

Rodríguez Ruelas, I. (Director). (1948). *Nosotros los pobres*. Películas Rodríguez.

Wender, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. Paidós.

LA LECTURA DEL ARTE DENTRO DEL MUSEO COMO PROCESO DE COMUNICACIÓN

Alejandra Azucena Meza Uscanga¹

Como parte de su vocación, los museos de arte realizan exposiciones que son visitadas por usuarios con distintas intenciones: aprender sobre arte, tener una experiencia social, cumplir con alguna actividad curricular, entre otras. Esta visita, sin embargo, tiene una potencia educativa, que más allá de la propuesta pedagógica del museo, abarca la manera en que este usuario se relacionará con la exhibición desde el uso del espacio, sus procesos de estesis y la intención social de visita. Por ello, el museo de arte resulta un espacio de educación informal, donde el consumo de una exhibición, entendido como un proceso comunicativo, puede aportar nuevas aristas, por ejemplo, al campo de la *arteducación* y la mediación de las artes.

El análisis de este proceso de comunicación se enriquece cuando se aborda al sujeto desde su facultad experiencial. Con ello, además de indagar las posibilidades de aprendizaje a nivel intelectual, se amplía la observación de su percepción del arte a nivel emocional y como parte de su inserción social. La capacidad experiencial del sujeto ante la apreciación del arte se refleja en lo que aquí se expone como lectura estética.

1. Universidad Iberoamericana Ciudad de México
azucenameza@gmail.com

Esta lectura ocurre en un espacio diseñado para exhibir un contenido específico, a través de lo que se propondrá como narrativa museística. La narrativa implica el contenido expuesto, pero también la retórica con la que se presenta, que, si bien puede encontrarse en los soportes museográficos y sus estrategias curatoriales, también se encuentra en la lectura del edificio, la forma de interactuar con el espacio, la interacción de los custodios, por mencionar algunos puntos fuera de la propuesta pedagógica formal.

Uno de los problemas a los que se enfrenta la mediación del arte es al desconocimiento o subestimación de sus resultados. A nivel curricular se ha considerado, muchas veces, a la educación artística como una actividad para desarrollar manualidades (Acaso, 2016) o para cumplir con el entretenimiento de estudiantes. En la mediación de las artes, ya sea en recintos, en la escuela o actividades, se ha subestimado que la capacidad de explorar nuestro sensorium, de socializar objetos artísticos, de dialogar con el arte en general, forma parte de un proceso mayor donde nos construimos políticamente como ciudadanos capaces de imaginar otros escenarios, de imaginar el contexto de los otros, de imaginar contextos otros que construir. La percepción del arte, entendido como un fenómeno comunicativo, permite explorar las posibilidades del individuo como lector, pero también de éste como parte de una construcción micropolítica.

Nuestros procesos de generación de sentido ante la información, objeto de estudio de la comunicación, incluyen la manera en que la percibimos y aprendemos sobre el arte. Al igual que alfabetizar no tiene por finalidad principal formar novelistas, comprender el arte como lenguaje sutil no encamina a formar artistas. En ambos casos, el primer proceso puede detonar el segundo, pero el fin principal de nuestro acercamiento

a las artes es un asunto más urgente: la imaginabilidad como cualidad a desarrollar en los sujetos, que implica el aprendizaje de empatía, el enriquecimiento de mundos internos, la construcción y deconstrucción de relatos y la posibilidad de plantearse contextos sociales distintos, como algunos de sus resultados.

En este trabajo se expondrá parte de los hallazgos de una investigación en curso que pretende indagar los procesos de lectura estética de distintos sujetos en los museos de arte. Las exploraciones se han realizado en los museos Laboratorio Arte Alameda, Museo del Estanquillo, Museo Jumex y Museo Universitario Arte Contemporáneo, todos en la Ciudad de México durante distintos periodos de 2018 a 2020. Se han realizado trabajos de observación a visitantes de manera aleatoria, observación a visitas mediadas, aplicación de cuestionarios y análisis de narrativa museística. La investigación desde su planteamiento teórico ha establecido las categorías de lectura estética y narrativa museística base para el análisis en campo, por lo que las exploraciones mencionadas han permitido ampliar y consolidar ambos conceptos. La premisa que en parte ha guiado esta investigación ha permitido caracterizar parte de los hallazgos: el museo es un espacio formativo no sólo en su propuesta pedagógica, sino en cómo nos enseña a relacionarnos con el arte desde nuestros cuerpos y uso del espacio.

LA SUPUESTA GARANTÍA EDUCATIVA DE UN RECINTO: ESPACIOS DEL ARTE, LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Cuando se abordan procesos educativos desde los estudios de comunicación, generalmente se considera como proceso base un mensaje que

transita de un emisor a un receptor. En este caso, de los entes educativos como emisores a aquellos a quienes supuestamente se están formando, abordando así una postura de la comunicación que sirve como instrumento al emisor, tradición que se tiene gracias a que en los estudios de comunicación abundan los mismos sobre medios y sus efectos.

Sin embargo, una aproximación fenomenológica del proceso, enmarcada desde una postura crítica de la cultura, nos permite colocar al sujeto en el centro del proceso. Esto quiere decir que más allá de seguir la trayectoria de un mensaje, nos enfocaremos en cómo el sujeto construye sentido sobre el mensaje en sí, a partir de sus propios contextos. Los procesos pedagógicos generalmente se acotan a los planteamientos desprendidos de una estrategia educativa, incidir en el pensamiento del otro y por ello, centrarse en esa incidencia. Al aproximarnos a la educación como un proceso de la comunicación, nos daremos cuenta de que muchos procesos fuera de esa intención de incidencia, partes tangenciales del mismo, incluso lo que se puede considerar como “educación no formal” son en sí, parte de un aprendizaje.

Un entorno formal o un entorno informal pueden tener el mismo peso en el aprendizaje de los individuos. Un ejemplo de ello es el museo y su relación con la arteducción. El museo tiene una supuesta garantía educativa, emanada de su la vocación de su fundación como exhibidor de objetos que facilitan un aprendizaje sobre un tema. Creados para mostrar riquezas o tesoros a otros, pronto se entendió que la manera en que se organizaban estos espacios -con una lógica similar en ese momento al gabinete de curiosidades- tenía un resultado educativo en quienes recorrían el recinto. Surgió así un gesto evangelizador del museo durante buena parte del siglo XIX y XX, donde estos lugares

fueron aliados de las narrativas de *civilización* de aquellas élites que mostraban su idea del progreso.

En el caso de los museos de arte, muchas veces se han mezclado en su museografía las propuestas artísticas mismas. Es decir, el objeto artístico es parte del montaje mismo y la experiencia. En el siglo XX estas propuestas se hicieron más recurrentes. Algunos artistas consideraban que el espectador tenía que ser un participante más de la obra, otros, que entre menos intermediarios hubieran entre el artista y público el diálogo fluiría mejor. Con ello, algunas museografías se convirtieron en parte del diálogo primario. Como señala Michaud, ocurre una transformación del arte en éter o en gas (2007), donde la experiencia se vuelve el centro de las propuestas artísticas.

En México, estos recintos están centralizados sobre todo en la Ciudad de México². Además de ello, el acceso a las ofertas artísticas, sobre todo las que existen en museos, se perciben muchas veces para una élite intelectual o económica. De esta forma se perpetúa la función evangelizadora de los museos de arte, cuando en lo sutil los visitantes que se consideran no conocedores de un tema otorgan todo el crédito al museo sobre la verdad de sus discursos y la seriedad de sus propuestas porque están dictadas por letrados y expertos en ciertos saberes.

Por otro lado, y con más peso en el caso mexicano, ocurre que la garantía educativa de un museo se desprende también desde las políticas culturales del país. El planteamiento de los programas de cultura, desde el sector público, que son el mayor grueso de esta oferta, consideran

2. El Sistema de Información Cultural reconoce que, de los 1397 museos en el país, 162 se encuentran en la Ciudad de México, siendo ésta la que concentra la mayor cantidad de este tipo de recintos. Información consultada en <https://sic.gob.mx> el 17 de diciembre de 2020.

que realizar exposiciones es una de las principales garantías de acceso a la cultura, y de paso, de acceso a la educación artística.

Con una tradición fincada en que el beneficio se evalúa a partir de cuantificar, generalmente personas que acceden a una oferta, como en los casos de acceso a servicios de salud o infraestructura, la cultura se ha medido de manera forzada desde instrumentos similares, con el gran desatino de dejar de lado lo que cualitativamente implica una experiencia como una exposición. Los museos replican exposiciones cuyo éxito se basa en el número de visitantes, minimizando en muchos casos lo que la exhibición trasciende en quienes la visitaron.

La garantía educativa del museo actualmente es palpable a través de la curaduría y las actividades pedagógicas. Palpable, porque es posible observarse a través de una parte de la estructura encargada de planear y dar seguimiento a estrategias focalizadas, personal encargado de esto, un presupuesto asignado para dichas tareas y evaluaciones que sostienen su continuidad. Existe en muchos casos un área que se ha encargado de estas estrategias pedagógicas, a veces nombrada como “servicios educativos” o “servicios pedagógicos”. Generalmente quienes operan en estas áreas tratan de potenciar la vocación educativa del museo, y plantean estrategias para trascender el significado en los usuarios del recinto.

Sin embargo, esta área no se involucra necesariamente en las políticas culturales que rigen los museos en sí. E incluso, en una gran parte de los casos, tampoco se articulan en los planteamientos curatoriales. Esa falta de cohesión es visible en las carencias que aún existen para la evaluación de los museos, sobre todo, en su impacto cualitativo a la población. Para plantear nuevos derroteros que enriquezcan el análisis de los procesos educativos en los museos, es que se plantea en

esta investigación el análisis de aquello que no es considerado como lo pedagógico. Se ha analizado lo que se consideraría un entorno *no formal* en el recinto y, que sin embargo, forma parte de la experiencia pedagógica del usuario.

El espacio museístico tiene una narrativa más allá de su propuesta museográfica. El espacio se configura en ambientes que se perciben según el contexto de cada individuo. Como Lynch explica, “las imágenes ambientales son el resultado de un proceso bilateral entre el observador y el medio ambiente (...) de este modo, la imagen de una realidad determinada puede variar en forma considerable entre diversos observadores” (2008, p. 15). El contexto personal del individuo, su capital cultural y social, sus características sensitivas, son parte de las variables que influirán en la lectura del espacio.

Cada usuario del recinto percibirá de manera distinta un montaje y lo significará no sólo desde sus antecedentes sino también desde lo que está ocurriendo en el momento que realiza la visita, por ejemplo, en el caso de la interacción con sus acompañantes, de la información que facilite un mediador, de las eventualidades que ocurran en el recorrido, o la facilidad de percepción de cada cuerpo (algunas personas son más visuales, otras más auditivas, otras más kinésicas) por mencionar ejemplos. La narrativa en el espacio es una base que será el referente común para cada quien, pero la significación del espacio variará en cada visitante en particular.

Por otro lado, a pesar de las variantes que pueda haber en cada lector, existen constantes en el discurso museográfico que se elaboran a partir de gestos retóricos. Las exposiciones que se hacen en los recintos tienen como fin crear una pedagogía en quien la recorre, como Ruffer

señala, las exposiciones dieron inicio a una *tecnología de la mirada* que nos sirve para ordenar y jerarquizar la información en estos espacios (2014, p. 98). Además, de que en la visita de la exposición, generalmente se coincide con otros visitantes, que forman también parte de la experiencia y donde se reconoce la existencia del *Otro* como visitante del lugar (Díaz & Sousa, 2015).

Esto quiere decir que en el momento de recorrer este espacio, sabemos que debemos formar una lectura, que la intención del recinto es esa y que todos estamos compartiendo de alguna manera ese fin. Nos predisponemos a una forma de conocimiento, a una forma de aprendizaje, donde el museo nos revelará algo que no sabemos. Poco cuestionamos la veracidad o lo que se legitima con estos discursos, los visitantes se predisponen en un museo de arte a aprender algo del arte en particular y, a partir de ello, generan expectativas en distintos niveles.

Y estos visitantes, en cada recorrido, harán una lectura de todo el espacio desde sus procesos de estesis. Basándome en el concepto de Mandoki se puede proponer como registro estético el modelo LASE para analizar los procesos de estesis frente a la narrativa museística. Estos registros, propuestos por la autora, son el léxico, acústico, somático y escópico (Mandoki 2006, pp. 29-30); y servirán para entender la importancia de la interacción con el espacio, más allá de la propuesta de alguna pieza en particular donde el espectador deba involucrarse, la interacción de los cuerpos con el recinto en lo general.

Con estas aproximaciones es que se configuró la categoría de lectura estética ante una narrativa en particular, para poder indagar en cómo los sujetos leen el arte en un recinto y la importancia de los entornos

informales que, finalmente, forman parte también de un aprendizaje, pues ayuda a significar el contenido educativo formal que se recibe.

EXPLORACIONES AL MUSEO COMO MEDIADOR Y SUS NARRATIVAS

Tomando como base las categorías teóricas de narrativa museística y lectura estética, se ha procurado analizar cómo la lectura se construye a partir una narrativa. Para diseñar los instrumentos de análisis se desarrolló una metodología en etapas. Durante una primera etapa se realizó la construcción teórica de las categorías, para después, observar su operación en campo. Para ello, por ejemplo, se hizo una visita al Laboratorio Arte Alameda donde la exposición *Modos de oír* presentaba un montaje planteado para estimular lo auditivo. También se realizaron visitas al Museo del Estanquillo y Museo Jumex.

Como una segunda etapa se realizaron ajustes a las caracterizaciones de las categorías y se diseñaron instrumentos piloto. Se realizaron otras visitas a museos probando los instrumentos para realizar un último ciclo de ajustes. Con los instrumentos finales, se aplicaron fichas de observación y cuestionarios a las exposiciones *Trayectorias* de Manuel Felguérez y *Customatismos* de Rubén Ortíz en el Museo Universitario Arte Contemporáneo durante febrero de 2020.

Al momento de escribir este trabajo, pienso que después de un suceso como la pandemia actual, se podrían hacer nuevos ajustes para explorar categorías que en ese momento de la lectura no eran tan relevantes, pero que ahora, presentan rasgos de significación para los sujetos en las visitas a los museos: las relaciones del cuerpo con la seguridad del

espacio o la importancia de socializar en persona en el marco de un recinto, por mencionar un par de ejemplos.

La categoría de lectura estética se construyó desde tres aristas que a continuación se exponen. Esto no supone que es lo único observable o que son todos los rasgos que construyen una lectura. Son componentes que han servido hasta el momento para entender la manera en que se configura un sentido en un contexto determinado con relación a un espacio, y que ha permitido hacer las exploraciones y llegar a los primeros hallazgos que a continuación se mencionan.

La primera arista es la disponibilidad de los sujetos. Con esto me refiero al ánimo con el que se dispone el usuario a la experiencia y que está atravesado por distintos elementos, como el uso del espacio y la intención de la visita. El acceso también forma una disposición simbólica, que a nivel psicológico predispone a los usuarios. Por ejemplo, si el edificio está en una determinada zona y lo que ello significa en términos de consumo. Si el inmueble tiene facilidades de estructura para personas con discapacidad también es un mensaje, que además de la inclusión se percibe como un recinto que procura a sus visitantes.

El objetivo de la visita es otro factor: para tener un encuentro social, para disfrute de lo que se exhibe, por realizar un trabajo escolar, es parte de un consumo que determina también una predisposición a aprehender la experiencia o rechazarla. Implicará, a fin de cuentas, la salida o no en un aprendizaje significativo. Parte de esta disposición se configura a partir de la promesa de experiencia que el museo hace a través de su difusión: qué argumentos expone, qué medios utiliza. En sus estrategias de difusión está reforzando el objetivo de la visita. Si se ha prometido la mejor obra de determinado artista, la gente irá construyendo desde ese

momento el halo de la obra y la oportunidad que implica verla, como quien acude a ver a una reliquia. Si es la retrospectiva de un artista famoso, aunque no se tenga claro quién es el artista o su trascendencia, se supone un deber de agenda que compartir socialmente.

La segunda arista a considerar como parte de una significación que pueda devenir en formación es la interacción con el espacio. Esto quiere decir que la interacción no es necesariamente con las piezas o con una propuesta hecha por una estrategia museográfica. La interacción, como se ha mencionado, ocurre con todo el espacio, incluyendo la señalética, custodios, puertas y paredes. Tomando en cuenta el modelo LASE de Mandoki mencionado anteriormente, encontramos que los registros léxicos se vuelven un factor de comodidad o incomodidad en dos sentidos.

El primero, por el tamaño de las letras. Las cédulas pueden tener una tipografía mediana, pero si el día de la visita hay mucho público y el usuario no puede acercarse lo suficiente a los textos, es relevante la sensación de incomodidad porque se ha perdido una parte de la visita. Aunque el texto no fuera relevante para entender lo que se expone, el usuario muchas veces al no poder leer un texto queda con una sensación de extrañamiento a la explicación que el museo le debe, aquella por la cual fue a hacer la visita.

También puede incidir en la comodidad el nivel de tecnicidad de los textos. Si el lenguaje no es accesible por términos rebuscados, por referencias que no se comprenden, entonces también hay una respuesta de incomodidad que se liga y predispone el resultado intelectual de la visita. Difícilmente un usuario dirá que no está al nivel de comprender un texto; dirá que el museo no tuvo la capacidad de traducir al artista.

Y esto abonará en algunos casos a la percepción que se tiene del museo como un lugar inaccesible, en este caso, simbólicamente.

Por otro lado, los registros acústicos rara vez son percibidos, a menos que sea una propuesta específica de la curaduría. Suelen ser irrelevantes, excepto cuando suponen incomodidad. El ruido es un factor de incomodidad que incide en la significación de la visita, cuando por ejemplo, hay demasiadas personas haciendo ruido en la sala, hay factores externos produciendo ruido u otras circunstancias que distraen al usuario.

La parte escópica está presente en todo el montaje, y si bien pensamos que la atención se centra en las piezas, influye también la comodidad visual que las procura: la iluminación, la saturación visual, la manera de recorrer una sala, que influye en el hartazgo o capacidad de disfrutar las piezas en un montaje. Parte de lo escópico en el recinto será también la percepción que se tiene del edificio mismo, su “belleza”, su personalidad como parte de la autoridad institucional-intelectual que se le confiere.

Otra característica del disfrute escópico de las piezas se encuentra en qué tanto puede acercarse uno a interactuar. Por ejemplo, más que acercarse a una pieza por su “valor artístico” o lo que el curador quiera poner en relevancia, los visitantes suelen acercarse a las piezas más “selfiables”. Actualmente la selfie es un proceso de recordación de los usuarios. Es parte del testimonio de haber asistido, de haber convivido en el recinto. La fotografía ya era parte de un proceso de registro, sin embargo, la celeridad de los procesos fotográficos y la subjetivación que hacemos frente a las redes sociales, nos ha hecho necesario poner la cámara hacia nosotros y hacer del espacio detrás un set para atestiguar.

Muchas veces el reportar una visita al museo no se reflejará en un examen escolar o en la conversación que tendremos con nuestros

conocidos próximamente. El *check in* de una exposición únicamente se ha convertido en la selfie tomada en esta exposición y que aparece en las redes personales de los visitantes. Ese es el alcance de la dimensión escópica con la que interactuamos en una sala de un museo, con una pieza o una parte de la museografía.

El último registro escópico observado según el modelo LASE es lo somático. La aproximación de los cuerpos, el uso de nuestro cuerpo para recorrer. Este factor es determinante para una visita, aunque quizás sea uno de los menos percibidos. Influye en cómo nos desplazamos por el museo: si nos podemos desplazar en el espacio con comodidad, si está abarrotado y es incómodo entonces. Lo somático puede ser parte de la ruta que elegimos, “dejándonos llevar por el espacio”, una decisión que combina nuestra guía desde los sentidos y nuestro interés. Gran parte de nuestra incomodidad puede ocurrir cuando algo perturba nuestra capacidad somática: los lugares llenos donde no podemos desplazarnos, las reglas restringidas para acercarnos a las piezas, que la temperatura sea muy fría o muy caliente. La manera en que podemos interactuar con las piezas o con la museografía es parte de la formación de la experiencia durante nuestra visita.

Por último, entre la diversidad de visitantes a estos espacios, podría ocurrir que asistan personas con discapacidades intelectuales, visuales, auditivas o de alguna extremidad. Pero el cuerpo como continente cognitivo, siempre estará presente guiando la experiencia y la aprehensión que se haga de ella para algún tipo de salida, que llamaremos aquí, almacenamiento: lo que nos quedará de la experiencia.

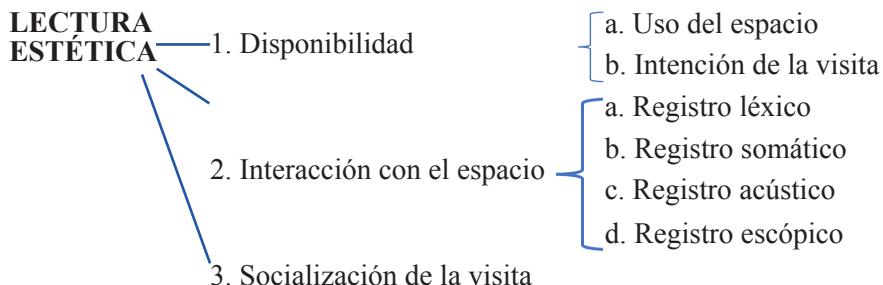
El tercer y último punto con el que se construye una lectura es la socialización. Es parte relevante de la significación, pues los comentarios

intercambiados forman parte de nuestras impresiones³. Si hemos asistido a un aula de clases, podemos recordar alguna ocasión en donde un docente dijo algo, pero si un compañero lo debatió o hizo un chiste sobre lo enseñado, recordaremos también esa intervención como parte de la significación. Quizá incluso, terminará teniendo más relevancia en nuestra memoria el chiste que la enseñanza de una fecha histórica, suceso o el nombre que el docente explicaba. Lo mismo ocurre en una sala de exhibición. Además de lo dictado por el recinto, nuestros compañeros de exhibición darán forma importante a la significación que se haga de lo enseñado.

En el siguiente esquema se resumen las características analizadas de la lectura estética.

Esquema 1

Análisis de la lectura estética.



-
3. Gaea Leinhardt expuso en *Museums, Conversations, and Learning* (2014) una investigación que se realizó durante 6 años en distintos museos de Estados Unidos, donde el punto de análisis eran las conversaciones entre los visitantes. Por ello, durante las exploraciones realizadas a los museos, en los momentos de observación, puse interés a algunas conversaciones entre los visitantes, destacando con ello que parte relevante de la experiencia implica el intercambio de impresiones, la socialización del recorrido mismo en muchos casos.

Los instrumentos que se diseñaron para esta investigación fueron adecuándose durante cada visita para poder tomar cuenta de factores mencionados, priorizando ciertos rasgos sobre otros. El aprendizaje, como resultado del proceso, no fue una premisa central en el diseño. Lo que más bien se ha buscado indagar es cómo se construye una lectura y qué resultados hay con ello.

LA CONFIGURACIÓN DE UN SENTIDO: LECTURA ESTÉTICA

En las exploraciones de campo realizadas se han encontrado algunos primeros hallazgos que permiten reflexionar sobre el arte y la educación como un proceso comunicativo, centrado en el sujeto como lector estético. Uno de ellos es, que generalmente los visitantes construyen una disposición desde lo que el museo anuncia, desde sus contextos y desde la retórica del recinto. Si bien puede que se hayan puesto de acuerdo un grupo de amigos para ir a ver una exposición porque les interesa el artista o el tema expuesto, ellos esperan algo en específico de ese museo por la personalidad que éste tiene. La expectativa se teje desde los factores personales pero también desde lo que el museo promete en su difusión y en la manera que ha tratado a sus visitantes. Se espera que en un museo de arte se discutan ciertos valores y posturas críticas, sobre todo, cuando los visitantes con frecuencia asisten a museos como parte de sus actividades.

Un segundo hallazgo hasta el momento es que la comodidad es parte fundamental del almacenamiento de la visita. Y la comodidad ocurre en distintas dimensiones: lo estético, lo intelectual y lo emocional. En el primer nivel se encuentra el contacto del cuerpo y los sentidos con

todo el espacio. Visitar una exposición de arte y decir que ocurre una experiencia estética constriñe la complejidad de este proceso. La experiencia que se da desde la estesis está operando quizá desde el anuncio de la exposición, desde la fotografía de una obra o la selfie de algún contacto que me anima a visitar, ocurre cuando me atienden en taquilla, cuando debo formarme, cuando interactúo con la señalética del edificio. Si hace frío es posible que sienta que el museo no me está procurando.

En el nivel intelectual la percepción que se tiene es la de un museo que sabe explicar lo que expone, o que sólo procura a un círculo quizá muy elitista que sí puede entender lo que se dice. Y entonces, además de sentirse ajenos, esos visitantes se sentirán incómodos con el recinto y muchas veces, por consecuencia, con el arte en general. Más de un visitante puede expresar que el arte contemporáneo es difícil de comprender por la obra de algún artista. Algunos visitantes hablan de que el museo “no le supo dar sentido a las obras”, cuando no se entendió alguna propuesta. Por el contrario, si la obra se presta al disfrute de alguno de los sentidos, es muy probable que incluso haya sido parte de la socialización y con ello, será parte del almacenamiento de la visita.

Ese nivel intelectual se relaciona generalmente con un nivel emocional. Los resultados de visita que iban ligados a almacenamientos emocionales, como la empatía, es porque a nivel intelectual se sintieron cómodos en la exposición. Si el visitante no le halla sentido a la propuesta, se sentirá incómodo y el resultado puede ser aburrimiento o confusión.

Entre más procesos se involucren, ocurrirá un buen flujo de disfrute. Como Csikszentmihalyi propone en su teoría del flujo (1990), la energía psíquica se concentra en una actividad. Por ejemplo, si se involucra la comodidad y la estesis, se llegan a procesos intelectuales

como el aprendizaje. Si se tejen procesos intelectuales, pueden involucrarse algunos emocionales como el disfrute. Los procesos intelectuales generalmente devienen en procesos intelectuales a mediano plazo: aprender del artista o del arte o reflexionar en el momento sobre un tema en particular.

Si se involucran procesos emocionales, sociales e intelectuales el resultado podrá trascender más, pues se hablará de “cómo los hizo sentir el museo”. Por ejemplo, una respuesta frecuente fue “imaginé cómo el artista hacía tal pieza”, lo que se considera como un rasgo de empatía, desplazarse a sentirse en el lugar del otro. Si esta empatía les hizo descubrir algo nuevo, entonces la relación que se hace es que el artista es un gran artista, pero también que el museo es un gran explicador de artistas y, que incluso, es importante visitar el arte para llegar a esas reflexiones.

Estos procesos, que forman parte de la construcción de una lectura tienen distintas combinaciones y por lo tanto, distintos almacenamientos. Los detectados hasta el momento han sido la recordación (pensar en una situación que el usuario vivió), la reflexión sobre algún tema, el aprendizaje sobre el artista o el arte, la empatía con el artista y su contexto. Cada uno de estos resultados abonan a la capacidad de imaginabilidad que los sujetos tienen ante la narrativa que detona el museo, haciendo relatos y contrarelatos desde lo expuesto por el recinto a través de ambientes sensoriales e intelectuales, pero también desde sus propios recursos intelectuales, emocionales, discursivos y sociales.

Es decir, la imaginabilidad, no sólo se queda acotada a la percepción de un espacio desde nuestras particularidades, sino que construimos *a través de y sobre* este espacio como discurso, con nuestros recursos

personales, para dar salida a reflexiones que trascienden hacia lo social, que escalan de lo micropolítico a lo macropolítico.

La educación artística, hasta la fecha poco procurada por las políticas culturales mexicanas, tienen la función de incentivar la imaginabilidad y parte de sus procesos como los ya mencionados. Como señala Acaso (2016), no se trata de explorar los medios plásticos para hacer manualidades, sino de la construcción de relatos que se hace a través de las exploraciones plásticas pero también visuales, sonoras, sociales. Las relaciones del arte y la educación hacia quienes lo reciben deberían apuntar hacia “facilitar la posibilidad de crear, de leer los distintos tipos de lenguaje y desarrollar sus potencialidades creativas” (Sánchez, 2015, p. 30). Revolucionar las posibilidades de la educación artística comienza con lo que hagamos con esos almacenamientos facilitados por el recinto, por un espacio intencionado.

La arteducion, como un proceso de comunicación, nos permite visibilizar el sentido que le imprimimos a una experiencia para poder situarnos en el entorno que nos rodea. El arte, como leguaje sutil, nos permite comprender las subjetividades de otros y conectar nuestra propia subjetividad en lo social. La imaginabilidad es un proceso que permite a los individuos incidir en su discernimiento para experiencias sociales. Tanto en el momento en que se imaginan o reflexionan sobre otros escenarios como en los usos futuros que tendrá para estos sujetos.

Esto nos deja ver que los procesos de comunicación en un museo no se agotan en el momento de la visita, sino que comienzan desde antes y terminan después de la visita. Varios entornos favorecen este proceso: el entorno social intelectual, emocional, el de estesis. Al final, haremos

con la experiencia la potencia que nos permita el museo, dependiente de cómo nos habló.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA ARTE DUCACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN

Analizar los procesos del arte y educación como un fenómeno de la comunicación no reduce su utilidad sólo al campo del arte, de la educación, o de la comunicación en sí. Vivimos inmersos en la celeridad de la información, de la cultura visual, de jerarquizar los valores de lo que consumimos estéticamente. El análisis de estos procesos tienen distintas aplicaciones para nuestro uso cotidiano.

Si bien en este trabajo se ha expuesto el caso del museo de arte, la manera en que la retórica de los espacios se construye está presente también en las salas de cine, en los centros comerciales, en las oficinas, en las aulas de las escuelas. Más allá de eso, toda construcción retórica en un espacio, físico o virtual, forma parte de una arquitectura de la información en la que constantemente nosotros estamos seleccionando mensajes y significando su relevancia. La arquitectura de la información es un concepto presente sobre todo en las tecnologías de la información como los portales web, aplicaciones o redes sociales; sin embargo, es un proceso al que nos enfrentamos también cuando ante un escaparate de tienda estamos organizando la información que vemos según nuestros intereses.

Esto va de la mano con la otra parte del proceso que es la construcción de estos contenidos, la usabilidad de la información. Si bien el término de usabilidad también se ha vuelto frecuente para las experiencias

virtuales, la usabilidad como característica del diseño está presente en la señalética, en impresos, en los libros. La retórica de la información está presente en los mensajes que se elaboran para usuarios como los de los museos, pero también para estudiantes, para públicos específicos, por mencionar algunos.

Durante este trabajo se analizó el campo del arte y la educación como un proceso que tiene como centro al individuo para construir sentido, explicando las características de esta construcción en un recinto como el museo. El resultado de esta perspectiva ha sido dimensionar que estas relaciones ayudan a detonar la imaginación de los individuos a través de sus percepciones, sus contextos personales y su capacidad de socialización. Los análisis de comunicación que ponen al sujeto como centro del proceso tienen el potencial de aportar nuevas rutas para el diseño de la información y, con ello, incidir en un proceso social más complejo como el campo educativo y sus entornos formales o informales, que finalmente, forman aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2016, octubre 23). La educación artística como herramienta para desarticular la promesa del paraíso, o ¿es posible hoy un modelo educativo sin la presencia de las artes? *María Acaso*. <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/la-educacion-artistica-como-herramienta-para-desarticular-la-promesa-del-paraiso-o-es-posible-hoy-un-modelo-educativo-sin-la-presencia-de-las-artes/>
- Csikszentmihaly, M. (1997). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairos.

Díaz, A., & Sousa, E. (2015). El espacio público como eje estructurador. Lugar de interacción y reconocimiento del otro. *Urbano*, (32), 16–26.

Leinhardt, G. (2014). Museos, Conversaciones y Aprendizaje. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 35-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80431219002>

Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Editorial Gustavo Gili.

Mandoki, K. (2006). *Prácticas Estéticas e Identidades Sociales*. Siglo XXI Editores.

Michaud, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso: ensayo sobre el triunfo de la estética*. Fondo de Cultura Económica.

Rufer, M. (2014). La exhibición del otro: tradición, memoria y colonialidad en museos de México. *Antíteses*, 7(14), 94-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193332875007>

Sánchez, M. (2015). Estetización, desestetización y re-estetización. Repensando los vínculos arte-educación estética en la sociedad actual. En M. I. Moreno & V. Yanez, A. Tirado de la Chica (Eds.), *Re-estetizando. Algunas propuestas para alcanzar la independencia en la educación del arte* (pp. 11-37). INSEA Publicaciones.

COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA

COMUNICAR LA CIENCIA A LA SOCIEDAD: EL CASO DE LOS ASTROFÍSICOS DEL INSTITUTO DE ASTRONOMÍA Y METEOROLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Christian Jonathan Poblete-Trujillo¹

Esta investigación se inscribe en el campo de la comunicación pública de la ciencia (CPC), el cual se compone de teorías, metodologías y de habilidades prácticas provenientes de distintas disciplinas (Massarani et al., 2017). Esa transdisciplinariedad de la CPC incide en que los profesionales dedicados a este campo utilicen diversos términos para referirse al ámbito en el que se desempeñan o investigan: apropiación de la ciencia, democratización de la ciencia, cultura científica, reconocimiento social de la ciencia, visibilidad de la ciencia, alfabetización científica, educación no formal en ciencia, percepción de la ciencia, divulgación de la ciencia, difusión de la ciencia, comunicación de la ciencia, popularización de la ciencia, y socialización de la ciencia (Cortassa, 2018; Massarani, 2018).

Entonces, encontramos dos características del campo de la CPC: los conocimientos son transdisciplinarios y los términos asociados para denominar su actividad profesional o su objeto de estudio son

1. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco
pobletetrujillochristian@gmail.com

heterogéneos. Estas dos características, entre otras, impiden que los profesionales pertenecientes a este campo comparten un único núcleo de temas, problemas, teorías y metodologías. No obstante, lo que los profesionales de este campo sí tienen en común es que se identifican como especialistas, ya sea en el terreno epistemológico o en el práctico profesional, en promover la cultura científica ciudadana (Cortassa, 2018).

Una vez que hemos destacado algunas de las particularidades internas del campo de la CPC, es turno de recorrer brevemente otras singularidades de tipo histórico que sirvan para contextualizar lo que ha ocurrido en dicho campo tanto en un plano internacional como en el nacional. Los antecedentes del campo de la CPC iniciaron en el siglo XIX con las llamadas vulgarización o popularización de la ciencia, las cuales se realizaban por la propia voluntad y esfuerzo de los científicos más que por las acciones y recursos de los gobiernos. Fue hasta el siglo XX, entre 1945 y 1980, que en varios países comenzó lo que se considera la era moderna de la comunicación científica. Ésta se distinguió por que la mayoría de los gobiernos nacionales impulsaron el papel de la ciencia y la tecnología como factor fundamental del desarrollo económico, social y cultural en cada uno de los países y de la humanidad en general. Producto de eso, entre 1970 y 1990, creció el número de instituciones, profesionales, actividades y eventos, revistas y cursos formativos relacionados con la CPC (Gascoigne & Schiele, 2020, pp. 4-5).

No es casual que actualmente, como lo mencionan Patiño et al. (2017) en Massarani (2018, pp. 4-5), los actores sociales que más participan en la comunicación de la ciencia son las instituciones de educación superior, centros de investigación, dependencias públicas, museos de ciencias, medios de comunicación, y asociaciones, redes y grupos de

divulgadores. Sin embargo, como Gascoigne & Schiele (2020, p. 11) demuestran a partir de un estudio en 39 países, en general, las instituciones, organismos y gobiernos otorgan insuficientes apoyos e incentivos a los científicos para que divulguen sus investigaciones, así como para que participen con grupos sociales que no se dedican a la ciencia. Por tal motivo, los científicos carecen de incentivos y prioridades para comunicar sus investigaciones a la sociedad.

En el caso concreto de México, la CPC se remonta al siglo XVII con personajes como Carlos de Sigüenza y Góngora, quien escribió dos libros sobre los cometas; José Antonio Alzate que elaboró artículos en disciplinas como física, química, astronomía, botánica, entre otras; e Ignacio Bartolache, quien investigó sobre astronomía, matemáticas y medicina (Reynoso-Haynes et al., 2020, pp. 568-569). En el caso de la era moderna de la CPC mexicana, comenzó en 1960 a través de actividades de divulgación de la ciencia, principalmente en las regiones más urbanizadas de la Ciudad de México. Las instituciones que encabezaron las labores de comunicación de la ciencia fueron cuatro: la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y la Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia y la Técnica (SOMEDICyT) (Reynoso-Haynes, et al., 2020, p. 567).

Para finales del siglo XX, y más aún en lo que llevamos del siglo XXI, también en México, como en gran parte del mundo, se incrementaron y diversificaron las instituciones, actividades, eventos y el personal que participan en la CPC. En gran medida, por eso ocurrió una paulatina descentralización de la CPC, por lo que ya no sólo en el capital del país se practicaron las distintas modalidades de comunicación de la ciencia,

sino también en varias entidades de la república mexicana y en zonas semiurbanas en donde antes no ocurría.

Ahora bien, la intención de este sucido contexto recorre aspectos históricos para conectarlos con la investigación que aquí se desarrolla. El contexto, entonces, sirve como marco empírico para justificar la selección de la población bajo estudio. Demos paso a eso. Se mencionó más arriba que las instituciones de educación superior y los centros de investigación son de las instituciones que más llevan a cabo actividades de CPC. Por ese motivo se estudia la comunicación de la ciencia en un institución de educación superior: el Instituto de Astronomía y Meteorología (IAM) de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Además, se elige estudiar al IAM de la UdeG porque, como afirman Reynoso-Haynes et al. (2020, p. 577), las universidades parecen los lugares ideales para llevar a cabo actividades sobre comunicación de la ciencia, por una serie de ventajas. La primera, porque agrupan a una comunidad científica proveniente de distintas disciplinas, que bien pueden fungir como asesores, creadores o evaluadores. La segunda, poseen la infraestructura, como el instrumental técnico, laboratorios, auditorios, salas y explanadas que pueden utilizar para tales fines. Tercero, la reducción de costos que implica que realicen actividades de comunicación de la ciencia, pues como cuentan con la primera y con la segunda ventaja, las universidades en automático disminuyen los principales gastos de recursos humanos y materiales (Reynoso-Haynes et al., 2020, p. 577).

Asimismo, se dijo que entre finales del siglo XX y en lo que llevamos del siglo XXI, luego de varias décadas de la centralización de la CPC en la Ciudad de México, empezó un proceso de descentralización. Esa es la razón por la que analizamos un instituto de investigación ubicado

en la zona de occidente del país, concretamente en la entidad federativa de Jalisco. De igual manera, la causa para indagar en los científicos proviene de que, como se comentó, en gran parte del mundo, y en México no es la excepción, los científicos tienen escasos apoyos institucionales para comunicar públicamente la ciencia.

Al centrarnos en los científicos nos adentramos en un sector específico del personal que efectúa actualmente comunicación de la ciencia en el país. Es pertinente indagar en ellos porque cuando revisamos algunas clasificaciones sobre los actores dedicados a la CPC, podemos concluir equivocadamente que los científicos que comunican ciencia por experiencia práctica corresponden a una generación de comunicadores de la ciencia que no siguen vigentes. Sin embargo, como lo veremos con los astrofísicos del IAM de la UdeG, muchos de los profesionales en comunicación pública de la ciencia no tienen una formación especializada en dicha práctica.

Para precisar lo que afirmamos en el párrafo anterior, por ejemplo, Reynoso, Monterrosa y Macías (citados por Massarani, 2018, pp. 9-10) proponen tres generaciones de comunicadores de la ciencia en América Latina. La primera generación es la de los pioneros que si bien estudiaron alguna disciplina científica realmente se formaron como comunicadores de la ciencia en la experiencia práctica. La segunda generación se formó principalmente mediante cursos de posgrado en pedagogía, literatura, periodismo y cine para complementar su profesión inicial, que casi siempre era en alguna ciencia. La tercera generación se formó en programas especializados en comunicación de la ciencia impartidos por integrantes de la primera y la segunda generación.

De modo que este tipo de clasificaciones debemos entenderlas como ciertas modalidades formativas que se presentan en cada generación, más que como un proceso evolutivo en el que la primera y segunda generación fueron desplazadas por la tercera generación. Dicho en otras palabras, esas tres generaciones coexisten en la actualidad, pues el perfil profesional de los dedicados a la comunicación pública de la ciencia tiene una composición diversa (Reynoso-Haynes, 2015). Están los que trabajan de tiempo completo en la CPC, entre ellos, periodistas, artistas, museógrafos y educadores; otros lo hacen laborando medio tiempo, y tenemos a otros que toman parte de estas actividades de forma complementaria a su trabajo primordial como lo puede ser investigar y enseñar. Justamente, esto último es el caso de los sujetos que indagamos: los astrofísicos del Instituto de Astronomía y Meteorología de la Universidad de Guadalajara.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Ahora bien, el marco conceptual de la investigación se inspiró del escrito de Sagástegui-Rodríguez (2015), pues por ella nos informamos acerca de los paradigmas y los modelos de la comunicación pública de la ciencia (CPC). Pero para elaborar este marco conceptual descartamos basarnos en el texto de Sagástegui-Rodríguez (2015), pues en lugar de la fuente secundaria, preferimos revisar directamente la propuesta de Bauer, Allum y Miller (2007) sobre los tres paradigmas de la CPC: el paradigma de la alfabetización o literacidad científica (*scientific literacy*), el paradigma de la comprensión pública de la ciencia (*public understanding of science*), y el paradigma de ciencia y sociedad (*science*

and society). Y para desarrollar los modelos de la CPC, nos remitimos al trabajo de Brossard & Lewenstein (2010, pp. 12-17), quienes explicitan los cuatro modelos de la comunicación pública de la ciencia: el modelo del déficit (*the Deficit Model*), el modelo contextual (*the Contextual Model*), el modelo de conocimiento lego (*the Lay-Expertise Model*) y el modelo de participación pública (*the Public Engagement Model*).

Una vez que aclaramos desde dónde se formula el marco conceptual, es turno de desarrollarlo. Empecemos con los tres paradigmas de la CPC. El paradigma de la alfabetización o literacidad científica (*scientific literacy*) surge a partir de la década de los sesenta del siglo XX, supone que la ciencia es parte del acervo cultural de conocimiento del cual todos deberíamos estar familiarizados. No obstante, como en la realidad esto no ocurre así, al público se le atribuye un déficit de alfabetización científica porque desconoce hechos científicos, falla en razonar probabilística y experimentalmente, ignora los resultados positivos de la ciencia y la tecnología, y acepta ideas supersticiosas (Bauer et al., 2007, pp. 80-81).

Por su parte, el paradigma de la comprensión pública de la ciencia emerge en la década de los ochenta del siglo XX. Al igual que el anterior paradigma, concibe que el público tiene un déficit de conocimiento científico, pero difiere en que en lugar de medir lo que el público sabe, se centra en las actitudes del público hacia la ciencia, como por ejemplo: si se interesa en la ciencia, cómo reaccionan cuando saben o ignoran algún asunto científico, etc. (Bauer et al., 2007, pp. 82-83).

A mediados de los noventa se posiciona el paradigma de ciencia y sociedad, que considera que así como sólo el público puede carecer de conocimientos o actitudes científicas, por igual las instituciones científicas y los científicos expertos poseen déficits para vincularse

y comunicarse con la sociedad en general. Como consecuencia, el público desconfía de participar e involucrarse en actividades científicas (Bauer et al., 2007, pp. 85-86).

Ahora bien, en cuanto a los cuatro modelos de la CPC. El primero de ellos es el modelo del déficit, que sostiene que al público se le dificulta comprender ideas científicas básicas, para lo cual los expertos necesitan alfabetizar científicamente al público a fin de 'llenar' esas carencias de información científica. Se trata de que los científicos transmitan unilateralmente conocimientos al público para que este último mejore cuando tenga que tomar decisiones y además apoye a la ciencia. El modelo contextual, a diferencia del modelo previo, rechaza que los individuos sean contenedores vacíos de información, pues reconoce que las audiencias se informan científicamente a partir de esquemas sociales y psicológicos que se configuran en sus experiencias y circunstancias personales y culturales.

De modo que el modelo contextual se fundamenta en que para que los científicos informen es necesario que adapten sus mensajes a los contextos particulares, porque las audiencias aprenden rápidamente los temas o situaciones relacionadas con la ciencia en la medida en que las encuentran importantes y significativas en su vida. A ambos modelos se les critica que la comunicación pública de la ciencia está ceñida a lo que interesa a los científicos sin incluir los conocimientos o problemas locales del público (Brossard & Lewenstein, 2010, pp. 12-15).

A raíz de esas objeciones, desde la década de los ochenta del siglo XX surgieron dos nuevos modelos de comunicación pública de la ciencia. El primero de ellos es el modelo de conocimiento lego, o también denominado de saber profano. Dicho modelo intenta recuperar el conocimiento

local de comunidades que no se dedican al trabajo científico, como lo puede ser las prácticas y habilidades agrícolas o de cuidados de la salud, por poner un par de casos genéricos. Este modelo intenta incorporar ese conocimiento porque da por sentado que los científicos difícilmente aceptan que desconocen algún problema o forma de solución, y que les cuesta admitir las contingencias o que necesitan información adicional ajena a la ciencia (Brossard & Lewenstein, 2010, p. 15).

El segundo de los nuevos modelos es el de participación pública que, como su nombre lo indica, está orientado a que los ciudadanos tomen parte de las actividades científicas, sobre todo en materia de políticas científicas. Este modelo lo que pretende es que la población que no destina su trabajo formal a la ciencia contribuya a democratizarla, para que ésta no se controle por la élite científica o política. No obstante, lo que se critica a este modelo es que solamente se centra en algunos aspectos del proceso de la ciencia, pero no en producir contenido científico en sí mismo (Brossard & Lewenstein, 2010, p. 16).

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico que se utiliza en esta investigación es el de estudio de caso, el cual ha sido muy empleado por las distintas ciencias sociales por su potencial a la hora de obtener información empírica (Gerring, 2007a) en un contexto concreto, y en el caso de la disciplina de la comunicación no es la excepción. Se trata de un estudio de caso que se entiende como una metodología cualitativa de población (N) pequeña, en el que se analizan las propiedades de un fenómeno por medio de aplicación de técnicas cualitativas, como en esta investigación que se

aplica la entrevista semiestructurada; y en el que se delimita temática y espacio-temporalmente el caso y la población en cuestión (Gerring, 2007a, p. 17; 2007b, p. 95).

En este enfoque metodológico la unidad básica a la que se dirige el análisis es *el caso* (Archenti, 2007, p. 237; Gerring, 2007a, p. 33) que para esta indagación se configura a partir de una unidad empírica y de una construcción teórica (Gundermann, 2004, p. 254). La unidad empírica del caso potencialmente se puede delimitar a una persona, una institución, una política, un proceso o un sistema (Simons, 2011, p. 19). En este estudio la unidad empírica implica tanto a una institución: el Instituto de Astronomía y Meteorología de la Universidad de Guadalajara, como a unos sujetos en específico adscritos a dicha institución: los astrofísicos. Mientras que la construcción teórica del caso se orienta a la comunicación pública de la ciencia configurada a partir de los tres paradigmas de la CPC (Bauer et al., 2007) y de los cuatro modelos de la CPC (Brossard & Lewenstein, 2010).

En efecto, esta metodología se destina a una población de N pequeña: seis astrofísicos (una mujer y cinco hombres). La técnica de investigación con la que estudiamos a estos seis científicos es mediante la aplicación de la *entrevista semiestructurada*. Dentro de las distintas técnicas cualitativas la entrevista es una de las más empleadas por los científicos sociales, en la cual lo primordial es que sucede una conversación en una situación específica entre al menos dos sujetos con un fin específico que corresponde con el objetivo de la investigación, el marco teórico y el marco empírico.

La técnica de entrevista presenta diversos tipos y versiones: la no estructurada, la semiestructurada, la estructurada, la focalizada, y

en profundidad, por mencionar algunas de las más comunes (Baz & Jáidar, 1999; Vela Peón, 2013). En este caso recurrimos a la entrevista semiestructurada porque proporciona un grado medio de libertad en la comunicación y en la profundidad con que se estructura la información, esto con respecto a las entrevistas estructurada (con grado bajo) y no estructurada (con grado alto). Esto es, a la hora en que el investigador (entrevistador) y el informante (entrevistado) se comunican entre sí en la entrevista no lo hacen de forma rígida, pero tampoco lo llevan a cabo con plena flexibilidad. De igual manera, el investigador está restringido de profundizar abiertamente en cualquier otro rubro para obtener la información compartida por el entrevistado, pero tampoco puede estructurar la entrevista a través de preguntas fijas y estandarizadas (Vela Peón, 2013, p. 68).

Entonces, la entrevista semiestructurada se diseña a partir del instrumento denominado: guía de tópicos. Cada uno de los tópicos corresponde a un tema de conversación que se aborda a lo largo de la entrevista y derivan del marco teórico, o en su defecto de alguna dimensión empírica del objeto de estudio. Siendo así, la guía de tópicos, que de hecho es lo que propiamente se aplicó a los astrofísicos entrevistados, se elaboró basada en tres tópicos: (1) tipos de participación en actividades de comunicación pública de la ciencia; (2) las modalidades para comunicar ciencia al público; y (3) la finalidad de comunicar ciencia al público. Con esos tres tópicos podremos responder a la pregunta de investigación, misma que vale la pena recordar: ¿de qué manera los astrofísicos del IAM de la UdeG comunican la ciencia a la sociedad?

RESULTADOS

Los astrofísicos del Instituto de Astronomía y Meteorología de la UdeG participan en eventos institucionales de comunicación pública de la ciencia. Uno de ellos es el *Viernes de ciencia*, que se realiza -bajo una calendarización anual- cada viernes por semana en el auditorio de las instalaciones del IAM. La entrada es libre y gratuita para el público en general. La sesión consiste de una plática con una duración de entre una y dos horas sobre un tema científico en concreto impartida por algún científico, al término de la misma se da paso a las preguntas de los asistentes, que el propio expositor se encarga de responder. Al finalizar la ronda de preguntas y respuestas, se rifan entre el público un par de libros dedicados a temas diversos de ciencia y tecnología. Precisamente, uno de los astrofísicos del IAM organiza los *Viernes de ciencia*:

lo que yo hago es contactar a las posibles personas que dan las charlas, organizar un calendario de todo el año, y dar las condiciones para que se den las charlas, ¿no? Desde tenerles aquí el material necesario [...] Hacer contactos con el *Fondo de Cultura Económica*, cada semana nos donan dos libros para sortear entre la gente que viene a la charla. Recibir a la gente que viene a la charla, presentar al ponente. (R. Vázquez, comunicación personal, 19 de septiembre del 2019)²

Otro evento institucional en el que participan los astrofísicos del IAM, y en el que también uno de ellos es el organizador, es el *Coloquio Internacional de Astronomía, Universo y Sociedad*, que se celebra

2. Por motivos éticos de confidencialidad en la información, se garantiza el anonimato de los entrevistados a través de nombres ficticios cuando se refiera a ellos en las comunicaciones personales.

anualmente desde el año 2015 en el marco de la *Feria Internacional del Libro* de Guadalajara. Dicho Coloquio se efectúa -en un auditorio con capacidad de 800 personas- a lo largo de un día a través de una serie de charlas por parte de astrofísicos reconocidos nacional e internacionalmente, como destaca la contribución de la directora de Astronomía de la NASA y representantes de la Unión Astronómica Internacional, entre muchos otros. Por último, otras actividades en las cuales intervienen los astrofísicos en mención son las siguientes que nos relata uno de ellos:

la *Semana mundial del Espacio* es un evento mundial, anual, que cada año propone un tema, ésa es en octubre. Hay una actividad que hacemos los domingos: “Días de puertas abiertas” con la ventaja de que llega la gente y ven abierto el Instituto, ponemos películas, talleres, para que la gente se entere de lo que estamos haciendo. Y la otra sería durante (...) lo que hacemos desde el 2009 para acá *La noche de las estrellas*, ahí se hacen observaciones. Ahí colaboramos con los grupos de aficionados de astrónomos de Guadalajara y les ‘echamos la mano’ dando charlas. (H. Muro, comunicación personal, 18 de septiembre del 2019)

En general, esos son los eventos institucionales en los que participan los astrofísicos del IAM. Es turno de pasar, dentro de la participación en esos eventos, a las modalidades de cómo comunican la ciencia al público. Principalmente, los astrofísicos se comunican bajo los esquemas del paradigma de alfabetización de la CPC y del modelo del déficit. Esto se evidencia cuando se refieren a que el público desconoce temas científicos y a que aceptan creencias pseudocientíficas:

Y las matemáticas, o las ciencias, el método científico, te da esa rigurosidad en analizar las cosas, en *no creértelas sino en analizarlas* y ver si de veras es verdad. Sobre todo ahora con tanta basura en las redes sociales, perdón, pero es que es terrible la cantidad de

información que llega y que mucha gente se la cree así nada más y dices: ‘no puede ser’. Me han llegado a preguntar: ‘¿marte se va a ver del tamaño de la Luna?’. ¿Por qué? Porque les llega de las redes sociales, y eso es terrible. Y la gente y sobre todo los jóvenes deben ser capaces de discriminar la información. (M. Campos, comunicación personal, 23 de septiembre de 2019)

a veces pueden llegar a *confundir justamente la astronomía con la astrología*, mucha gente lo hace. Y la astrología usa términos pseudocientíficos para poder llegar a la gente y la gente con esos *términos pseudocientíficos medianamente se lo cree*. Acá obviamente no hacemos eso, *usamos términos científicos* de una manera sencilla y damos información valiosa, con respaldo científico, usando el método científico. (A, Sánchez, comunicación personal, 18 de septiembre del 2019)

Ante esas situaciones, como justamente lo señala el modelo del déficit, los astrofísicos tratan de llenar esas carencias de información científica, por ejemplo, algunos de ellos utilizan recursos multimedia, como películas o series de ciencia ficción, o incluso aspectos más técnicos de su trabajo científico, y es lo que le presentan al público. Veamos dos fragmentos al respecto: “utilizo extractos cortos de algunos programas [de ciencia ficción] para enseñar algunos detalles de la ciencia o el *uso incorrecto de la ciencia*. O también utilizo un programa para que vean cómo se procesan los datos en tiempo real” (A, Queiroz, comunicación personal, 23 de septiembre de 2019).

yo no huyo de las ecuaciones, yo sí les pongo ecuaciones; trato de explicarles más o menos el sentido de la ecuación, porque tampoco me interesa que sea nada más platicado. O sea, que sí haya un poquito de sustancia, pero no demasiada, simplemente como *para que vean que detrás sí hay algo serio*. (Vázquez, 2019)

Sin eludir por completo el paradigma de alfabetización y del modelo del déficit, también se dan ciertas modalidades de comunicación de la ciencia con aspectos del modelo contextual, en tanto que los astrofísicos se esfuerzan en adaptar sus mensajes científicos al contexto del público. Reconocen que los temas astrofísicos son complicados de entender y que es necesario tanto que aclaren y precisen las ideas, como estimulan a los asistentes para que tengan interés. Esto sucede sobretodo por medio de las charlas, en las que dirigen sus explicaciones para que los asistentes comprendan más fácilmente los contenidos. Para ello, usan palabras accesibles incluso desde que eligen el nombre de los títulos y también se apoyan en recursos visuales para incentivar los sentidos:

El título de mis charlas nunca es técnico (...) O sea, por ejemplo (...) no le pongo (...) eh: Metalicidad en las regiones de formación estelar (...) no, no. O sea, siempre cosas que son más o menos *claras para la gente y llamativas!* sobre todo. Entonces sí mi intención es ser como muy *llamativo con los títulos y nada técnico* para que la gente lo capte rápido. Incluso tengo amigos (...) este, que me dicen que soy medio ‘amarillista’ de la divulgación, ¿no? Porque, por ejemplo, pongo de título: “Búsqueda de vida extraterrestre” ¿Si?, y luego ya les hablo acerca de las técnicas que hay, pero serias, de buscar vida extraterrestre. No así como Mausan, sino desde el punto de vista científico. (Vázquez, 2019)

No es lo mismo que digas: Astrobiología, a lo mejor la gente no entiende bien de qué se trata, pero *si hablas de vida extraterrestre, ya eso le llega a más gente, y puedes generar más interés*. Entonces, justamente las estrategias son llegar al público con *palabras sencillas y claras* que den idea de unas maneras básica de lo que se trata. Pero hay que llegar y hacerlo científicamente, no vas a llegar y especular como se hace en otras cosas que no son científicas. (Sánchez, 2019)

Si se lo puedes explicar a tu abuelita, se lo puedes explicar a cualquiera. Y el chiste es tratar de explicárselo a tu abuelita que no tiene idea de qué estás hablando, pero ya le explicaste el tema y entendió. No quiere decir rebajar la idea, quiere decir hacerla clara, poner muchos ejemplos. Poner muchas (...) qué te diré (...) muchas alegorías. Esto se parece a tal o cual cosa. *Tratar de ponerlo en el lenguaje normal, no muy técnico;* tratar de explicar esas cosas complejas, pero que al final se pueden entender fácilmente. (Muro, 2019)

Generalmente me gusta usar imágenes, pero también me gusta que la gente haga cosas, *que lo experimenten, porque creo que es la mejor forma de que lo entiendan.* Sobre todo cuando trabajo con niños, con jóvenes, y si me gusta mucho eso. Y bueno, seguro las imágenes, que en astrofísica las imágenes son fabulosas [risas], les llama mucho la atención. (Campos, 2019)

Por último, en cuanto la finalidad de por qué los astrofísicos comunican ciencia a la sociedad, fundamentalmente comentaron dos motivos. El primero, nuevamente en correspondencia con el paradigma de alfabetización y con el modelo del déficit, radica en posicionar e influir en la sociedad para que ésta reconozca la relevancia de la ciencia en general y del trabajo de los científicos, incluidos los propios astrofísicos: “está el asunto de que *la gente se dé cuenta de la importancia de la ciencia en el mundo actual*, que sin ciencia, pues no viviríamos el cuádruple de lo que vivíamos (...) hace diez mil años” (Vázquez, 2019); “La sociedad en general es importante *que se enteren de lo que hacemos nosotros*, que no nos vean como bichos raros” (Campos, 2019).

Si nosotros compartimos este conocimiento a la sociedad, la sociedad va a estar mejor informada para ser menos susceptible a charlatanes, por ejemplo. Y eso es muy bueno. Cuando tienes una sociedad preparada, esa sociedad va a hacer que su entorno mejore,

que sus condiciones laborales mejoren, en general que como sociedad crezca. (Sánchez, 2019)

La segunda finalidad por la que los astrofísicos comunican ciencia es para incentivar las vocaciones científicas. Ellos asumen que con su labor promueven distintas disciplinas, no únicamente la astrofísica, pero más que nada enuncian disciplinas que forman parte de las denominadas ciencias exactas/naturales, a las que consideran indispensables para contribuir a la formación crítica: “quiero que *los chavos que andan buscando opciones para una carrera* pues vean que la física, o la química, o la biología, o la filosofía (...) sea una opción de estudio, de trabajo, y que se metan en eso” (Vázquez, 2019). Y la última: “en los jóvenes para poder promover lo que se llaman las vocaciones científicas, no sólo la astrofísica, las matemáticas, la física, les va a dar un conocimiento (...) *para tener la capacidad de analizar las cosas, de ser críticos*” (Campos, 2019).

CONCLUSIONES

Entre las consideraciones finales, podemos afirmar que los astrofísicos del IAM de la UdeG comunican la ciencia a la sociedad sobretodo a partir del paradigma de alfabetización y del modelo del déficit, porque su principal objetivo es epistemológico. De hecho, aun cuando sostienen que les interesa promover las vocaciones científicas, en realidad sus intentos se fundamentan en que compartiendo lo que saben de su disciplina podrán convencer a los que asisten a sus charlas.

Se puede decir que en los astrofísicos predomina la transmisión de información o de conocimiento en un proceso lineal, que en el mejor de

los casos, adaptan los contenidos a través de un lenguaje menos técnico y más cotidiano para que lo entienda el público. Sin embargo, se alejan de prácticas comunicativas más dialógicas en las que recuperen los contextos locales o inclusive en las que puedan coproducir comunitariamente, y no sólo como portadores de conocimiento ante un público aparentemente acrítico y que desconoce muchos aspectos científicos.

Esto nos remite a establecer los límites de este estudio, pues, por un lado, en lo que concierne a los astrofísicos, hizo falta profundizar en la formación que tienen con respecto a la CPC, y a partir de qué criterios deciden utilizar ciertos recursos audiovisuales; por qué se inclinan por usar algunas estrategias y excluyen otras para comunicar ciencia a la sociedad, como lo puede ser la segmentación del público; y si tienen alguna retroalimentación para evaluar si sus acciones de CPC son efectivas.

Por otro lado, al centrarnos en los astrofísicos y no investigar al público que asiste a las actividades de comunicación de la ciencia, nos quedamos con la mitad de los sujetos involucrados en el proceso comunicativo. Por tanto, se requiere ampliar la mirada teórica y metodológica de esta pesquisa, porque de lo contrario, seguiremos desconociendo quiénes son los que asisten a los eventos de CPC, cuáles son sus perfiles, qué los motiva a asistir, por mencionar algunos rubros susceptibles de abarcar.

En todo caso, esta investigación cumple con el objetivo trazado de indagar en cómo comunican la ciencia a la sociedad los científicos de una disciplina concreta: la astrofísica; en una institución específica: el Instituto de Astronomía y Meteorología de la Universidad de Guadalajara. En donde además pudimos explicar a través de este estudio de caso las

prácticas comunicativas que circulan el conocimiento científico a la sociedad desde una propuesta teórica-conceptual de la comunicación, como lo fueron los paradigmas y los modelos de la CPC.

REFERENCIAS

- Archenti, N. (2007). 14. Estudio de caso/s. En A. Marradi, N. Archenti, & J. I. Piovani (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 237-246). Emecé Editores.
- Bauer, M. W., Allum, N., & Miller, S. (2007). What can we learn from 25 years of PUS survey research? Liberating and expanding the agenda. *Public Understanding of Science*, 16(1), 79-95. doi: [10.1177/0963662506071287](https://doi.org/10.1177/0963662506071287)
- Baz, M., & Jáidar, I. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En *Caleidoscopio de subjetividades* (pp. 77-96). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Brossard, D., & Lewenstein, B. (2010). A Critical Appraisal of Models of Public Understanding of Science: Using Practice to Inform Theory. En K. LeeAnn & P. Stout (Eds.), *Communicating Science: New Agendas in Communication* (1ra ed., pp. 11-39). Routledge.
- Cortassa, C. (2018). La identidad del campo de Comunicación de las Ciencias en América Latina. *Journal of Science Communication América Latina*, 01(01), Y01. doi: [10.22323/3.01010401](https://doi.org/10.22323/3.01010401)
- Gascoigne, T., & Schiele, B. (2020). 1. Introduction. A global trend, an emerging field, a multiplicity of understandings: Science communication in 39 countries. En T. Gascoigne, B. Schiele,

J. Leach, M. Riedlinger, B. Lewenstein, L. Massarani, & P. Broks (Eds.), *Communicating science. A global perspective* (pp. 1-14). Australian National University Press.

Gerring, J. (2007a). *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge University Press.

Gerring, J. (2007b). Chapter 4. The Case Study: What it is and What it Does. En C. Boix & S. Stokes (Eds.), *The Oxford Handbook of Comparative Politics* (pp. 90-122). Oxford University Press.

Gundermann, H. (2004). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, Escuchar y Comprender: Sobre la Tradición Cualitativa en Investigación Social* (pp. 251-288). El Colegio de México, Flacso-México.

Massarani, L. (2018). Estado del arte de la divulgación de la ciencia en América Latina. *Journal of Science Communication América Latina*, 01(01), A01. [doi: 10.22323/3.01010201](https://doi.org/10.22323/3.01010201)

Massarani, L., Moreira, I., & Lewenstein, B. (2017). A historical kaleidoscope of public communication of science and technology. *Journal of Science Communication*, 16(03), E. [doi: 10.22323/2.16030501](https://doi.org/10.22323/2.16030501)

Reynoso-Haynes, E. (2015). Introducción. En *Hacia dónde va la ciencia en México. Comunicación Pública de la Ciencia. I. Origen e instituciones* (1ra ed., pp. 13-20). Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Academia Mexicana de Ciencias, Secretaría Ejecutiva del Consejo Consultivo de Ciencias.

Reynoso-Haynes, E., Herrera-Lima, S., Nepote, A. C., & Patiño-Barba, L. (2020). Mexico. From simple and centralized to expansion, diversity and complexity. En T. Gascoigne, B. Schiele, J. Leach, M. Riedlinger, B. Lewenstein, L. Massarani, & P. Broks (Eds.), *Communicating science. A global perspective* (pp. 567-596). Australian National University Press.

Sagástegui-Rodríguez, D. (2015). Comunicación, cultura científica y tecnológica: Transformaciones conceptuales y textuales. En S. Herrera-Lima, C. Orozco-Martínez, & E. Quijano-Tenreiro (Eds.), *Comunicar ciencia en México: Discursos y espacios sociales*. (1ra ed., pp. 23-53). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

Vela Peón, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, Escuchar y Comprender: Sobre la Tradición Cualitativa en Investigación Social* (pp. 63-92). El Colegio de México, Flacso-México.

FORMACIÓN, GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO Y DESEMPEÑO PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

Lisset Aracely Oliveros Rodríguez¹

Hoy más que nunca, las características del contexto actual, han redimensionado la comunicación, estableciéndose nuevas prácticas comunicativas basadas en procesos de interacción social con mediación tecnológica, como parte de la sociedad digital en un mundo cada vez más interconectado.

Esta nueva caracterización ha traído consigo nuevos problemas sociales, muchos de ellos relacionados con la comunicación y su impacto en la dinámica social en sus distintas esferas. Al mismo tiempo, emergen también, objetos de investigación que requieren la aplicación de planteamientos teórico-metodológicos basados en nuevas rutas para los procesos de investigación.

Dicha situación, plantea la necesidad de reflexión en torno a la formación de las nuevas generaciones de profesionales de la comunicación, con una suficiente calidad académica e invita al mismo tiempo, a continuar con el análisis de pertinencia de las diferentes propuestas curriculares

1. Universidad de Sonora
lisset.oliveros@unison.mx

y su actualización con base en los requerimientos de nuevos perfiles para los distintos ámbitos de desempeño profesional en el campo de la comunicación entre ellos, la investigación aplicada a la comunicación y las diferentes prácticas profesionales que implica.

En los últimos años, la búsqueda por la calidad académica en gran parte de los diversos programas educativos a nivel nacional ha sido una constante en Instituciones de Educación Superior (IES) del sector público y privado, constituyendo un referente importante, que los programas educativos cuenten con la acreditación de su calidad académica por parte de los organismos evaluadores correspondientes, de acuerdo a las diversas disciplinas de estudio. En el mismo orden, en el caso de México se ha otorgado validez de dicha calidad, a partir de los resultados de desempeño en evaluación externa de aprendizaje, principalmente los exámenes de egreso (EGEL), aplicados por CENEVAL, reconocido como el principal organismo que a nivel nacional avala la calidad académica de los estudiantes en las distintas etapas de la educación universitaria.

Desde el año 2006, ha sido el Consejo de Acreditación de la Comunicación y las Ciencias Sociales, A.C (CONAC), la instancia que evalúa y acredita la calidad de los programas de comunicación en México, bajo el reconocimiento del Consejo para la acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES).

A partir de su creación, CONAC ha realizado procesos de evaluación y acreditación tanto en el país como el extranjero, con base en la información publicada en su portal, 41 programas cuentan con primera acreditación, 19 segunda acreditación, ambas al mes de marzo de 2020 y 4 programas con tercera acreditación, a noviembre de 2019. Respecto a los procesos de acreditación internacional, a la fecha son tres

los programas de comunicación que la han obtenido (“Antecedentes y objetivos del consejo de Acreditación de la Comunicación”, s.f.).

La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora, fue acreditada por primera vez por el periodo 2011-2015, obteniendo la reacreditación para el periodo 2016-2020, y actualmente se encuentra en proceso de autodiagnóstico para aplicar la tercera acreditación.

Con relación a la evaluación externa del aprendizaje por parte de CENEVAL, para la disciplina de la comunicación, es desde el 2009, que se inició con la aplicación de EGEL, integrado por cinco áreas que reflejan los principales ámbitos de desempeño profesional, siendo uno de ellos el de investigación aplicada a la comunicación.

Con base en la guía de estudio y el contenido de la prueba, las competencias que se evalúan en dicha examen, correspondiente al área de investigación, son:

- Diseñar proyectos de investigación e identificar fuentes de información
- Plantear problemas de investigación.
- Definir criterios para la determinación del espacio y tiempo de la investigación y formular objetivos e hipótesis.
- Definir un plan de trabajo e identificar los enfoques e instrumentos metodológicos cuantitativos y cualitativos.
- Identificar autores, conceptos, modelos teórico-metodológicos.
- Analizar e interpretar información obtenida en el trabajo de campo, relacionar los resultados de una investigación con el objeto de estudio e identificar las aportaciones de la investigación (CENEVAL, 2020, p. 49).

Aún cuando se requiere seguir trabajando por mejorar los niveles de desempeño en la evaluación interna y externa del aprendizaje en el área de investigación, se destaca la importancia de continuar con la conformación de perfiles de jóvenes investigadores que a partir de su preparación universitaria posean las bases teórico-metodológicas que les permitan obtener su titulación por la opción de tesis en nivel licenciatura y adscribirse a la formación en posgrados con enfoque en investigación en los cuales se aborden líneas de generación de conocimiento pertinentes para el análisis de objetos de estudio en el campo de la comunicación, tanto desde perspectivas tradicionales como emergentes e interdisciplinares.

Desde el campo académico de la comunicación, es necesario destacar que las condiciones actuales que se viven a nivel mundial, requieren el abordaje de nuevos objetos de estudio, basado en la aplicación de modelos metodológicos emergentes que integran elementos de la sociedad digital y la virtualidad en muchos de los procesos comunicativos desarrollados por el ser humano. A partir de lo anterior, destacamos la importancia de formar nuevos perfiles de profesionales de la comunicación, cuyas competencias metodológicas adquiridas les permitan ahondar en dichos objetos de investigación.

Considerando lo anterior, se plantean los siguientes objetivos:

- Aportar conocimiento al campo académico de las Ciencias de la Comunicación, a partir del **análisis de los procesos de formación** de competencias profesionales en investigación.
- Describir la pertinencia de la **formación de profesional en investigación a través del plan de estudios** de comunicación, a partir de la percepción de egresados que han realizado estudios de posgrado con enfoque en investigación.

- Describir los resultados en los niveles de desempeño en el área de investigación aplicada de examen nacional de egreso.
- Explorar las trayectorias académicas de los jóvenes investigadores de la comunicación egresados de la Universidad de Sonora.

APROXIMACIÓN TÉORICA:

El análisis teórico se realiza a partir de las reflexiones sobre el campo académico de la comunicación y los subcampos científico, educativo y profesional. Considerando los acuerdos entre la comunidad científica-académica de la comunicación en torno a la pertinencia de referir a un campo de estudio de la comunicación, se destaca el concepto de campo de Bourdieu y su aplicación a la comunicación:

El campo académico de la comunicación se constituye por un conjunto de instituciones de educación superior destinadas al estudio y a la enseñanza de la comunicación, donde se produce la teoría, la investigación y la formación universitaria de los profesionales de la comunicación. Lo que implica que en ese campo se pueden identificar varios subcampos: el científico, implicado en prácticas de producción del conocimiento: la investigación académica tiene la finalidad de producir conocimiento teórico y aplicado por medio de la construcción de objetos, metodologías y teorías; el educativo, que se define por prácticas de reproducción de ese conocimiento, es decir, mediante la enseñanza universitaria de materias relacionadas con la comunicación, y el profesional, caracterizado por prácticas de aplicación del conocimiento y que promueve vínculos variados con el mercado de trabajo". (Vasallo, 2002, como se citó en Rizo, 2012, p. 27).

De acuerdo con Fuentes(1995), se entiende por “campo académico”, un conjunto más amplio que las instituciones en que se estudia la

comunicación a nivel superior, en donde se incluyen también la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, y centra el concepto en las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos -sujetos individuales y colectivos como nosotros- con el fin de impulsar proyectos sociales específicos: en este caso, estructuras de conocimiento y pautas de intervención sobre la comunicación social en el país.

De ahí que cuando se especifica “campo académico”, no es a las *prácticas sociales de comunicación* (masivas o no) a las que se hace referencia, ni a las instituciones que se han especializado en su ejercicio y en su control social, sino a aquellas que toman a éstas como su referente, es decir, las que son realizadas principalmente por académicos (universitarios), con el propósito general de conocer, explicar e intervenir en la transformación intencionada de las prácticas sociales de comunicación (Fuentes, 1995, p. 70).

A partir de este planteamiento, se analizan las prácticas que emergen desde una institución de educación superior en la que se forman profesionales de la comunicación en un nuevo contexto institucional, fortalecido por la innovación académica que resulta de la búsqueda de la calidad en la formación universitaria en la que se considera como referente el resultado de la evaluación del aprendizaje (producto de la formación universitaria), desde una perspectiva externa a las propias estrategias de evaluación empleadas por los docentes en la implementación del plan de estudios.

Por lo anterior, es que se propone aportar conocimiento que permita explicar e intervenir en la transformación de las prácticas sociales de comunicación a partir de la sistematización de información documental

y empírica obtenida de estudiantes y egresados universitarios, teniendo como referente la escuela de comunicación de la Universidad de Sonora.

De igual forma se considera como referente la reflexión de Fuentes (2018) en torno a una de las tres disyuntivas de la comunicación, entendida de acuerdo al autor, como la “*lógica predominante globalmente en el siglo XXI*”, siendo ésta la referida a la producción sistemática de conocimiento por parte de los investigadores de la comunicación. El panorama planteado por Fuentes (2018) en cuanto a la producción científica en la región noroeste, constituyó la antesala para explorar los intereses por la investigación de los estudiantes y egresados de comunicación en la Universidad de Sonora.

Las escuelas de comunicación en nuestro tiempo, tienen el gran reto de superarse y consolidarse buscando la calidad y la excelencia, el trabajo colaborativo interdisciplinario y la especialización.

Se requiere rigor científico y mejor formación, generar conocimiento pertinente y vinculable apropiado para el contexto global complejo donde se busca un pensamiento único y que constantemente se encuentra en crisis. Se busca que el comunicólogo sea crítico y que cuestione lo establecido. La disyuntiva para la investigación de la comunicación en México es clara: o bien se refuerza sustantivamente la capacidad, sobre todo, pero no únicamente metodológica, de generar conocimiento consistente y pertinente, y por lo tanto vinculable, sobre la comunicación, o bien el campo académico se acabará de disolver en una identidad científica y profesional menos específica y menos estratégica. (Fuentes, 2018, p. 15)

METODOLOGÍA

Respecto a los criterios metodológicos, se realizó un estudio cualitativo, basado en las categorías de estudio: pertinencia de materias o

cursos de investigación, contenidos curriculares, docencia, evaluación del aprendizaje, titulación por tesis, continuación con estudios de posgrado y desempeño profesional en investigación.

A partir de los testimonios y principales hallazgos obtenidos mediante la aplicación de entrevista semi-estructurada, se construyeron las principales categorías emergentes. Los sujetos de estudio e informantes claves fueron los profesionales de la comunicación, adscritos o egresados de estudios de posgrado en comunicación o área afín, con enfoque en investigación.

Para esta investigación se ha optado por el método de estudio de caso considerándose la naturaleza del objeto de estudio y las distintas fuentes de información a partir de las cuales se puede nutrir el abordaje empírico de la problemática de investigación en el ámbito de la educación superior.

De acuerdo con (Vasilachis, 2006), en la implementación de este método cualitativo la recolección de la información se lleva adelante a partir de un plan que se organiza como respuesta a las preguntas de investigación. La variedad de las fuentes de información utilizadas (observación, entrevistas, documentos, etc.) se orientan a captar y describir la complejidad de los fenómenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados.

Considerándose que el objeto de estudio se ubica en el ámbito de la Educación Superior y se describe también el método de estudio de caso desde la perspectiva de la investigación educativa.

Gento (2004) señala que:

El estudio de casos se ha convertido en una de las técnicas más difundidas en la investigación cualitativa: en realidad, lo sustancial aquí no son tanto los métodos de análisis utilizados, cuanto el interés predominante por el caso objeto de estudio. Se utiliza para recoger, mediante la observación, aspectos relevantes que pueden

ser de interés para el conocimiento y, si fuera preciso, solución de un caso o problema determinado. (p. 61)

Con esta técnica se pretende también la generalización de las conclusiones que se obtienen a otros fenómenos o entidades similares. Esta generalización puede derivarse de la propia relevancia del caso estudiado, así como de la acumulación de casos sucesivos a través de los cuales se lleva a conclusiones similares (Gento, 2004).

Observación - Análisis de Documentos

En educación, las técnicas basadas en observación han sido empleadas con frecuencia, destacando para fines de este trabajo el análisis de documentos o análisis de contenido. Alvira (1997 como se citó en Gento, 2004) destaca que el análisis de documentos es una de las técnicas que quien recoge información puede contar para iniciar su tarea y profundizar subsiguientemente, permitiéndole familiarizarse con el objeto de análisis a través de la observación y el análisis de cuanta documentación exista al respecto y que pueda estar disponible.

En el análisis de contenido o de documentos se reúne información a partir de documentos y objetos ya elaborados (Cardona, J. 1991 como se citó en Gento (2004). De esta manera se recopilan datos e información de documentos elaborados en las propias instituciones educativas, tales como; proyectos, informes, acuerdos, actas, etc.

RESULTADOS

Con base en los diferentes criterios metodológicos para recabar la información, se integraron los resultados, tomando en cuenta el análisis

de informes de resultados de EGEL COMUNICA de CENEVAL, así como el Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Sonora. De igual forma, se integran los hallazgos obtenidos de los testimonios de los informantes claves a partir de las categorías de estudio.

El trabajo empírico se nutre de los resultados de evaluación externa de EGEL COMUNICA y los testimonios de egresados que han cursado estudios de posgrado con enfoque en investigación.

Análisis de Resultados de Evaluación Externa

Respecto a la aplicación del Egel-Comunica no todas las universidades de los programas que se ofrecen en el país son usuarias del Ceneval, con base en el último informe anual del 2019 se incluye un total de 231 planteles de diferentes instituciones, presentando resultados de desempeño de 5,651 sustentantes.

En dicho informe se señalan también los resultados de desempeño obtenidos en cada una de las cinco áreas que integran el examen, en el caso del área de Investigación aplicada a la comunicación de los 5,651 sustentantes que presentaron el EGEL durante 2019, 6.8% (385 sustentantes) alcanzó el nivel de desempeño sobresaliente; 35.3% (1,995 sustentantes), desempeño satisfactorio y 57.9% (3,271 sustentantes) aún no satisfactorio.

Si bien el comportamiento en los resultados de desempeño no es particular del área de investigación aplicada, para fines de este trabajo corresponde enfocar la atención en dicha área, con el propósito de iniciar la reflexión y sea punto de partida para abordar la importancia y necesidad de continuar con estrategias educativas que permitan brindar

una formación profesional más sólida en este ámbito, incidiendo en el logro de mejores niveles de desempeño por los estudiantes y egresados.

En las siguientes tablas se presentan los resultados obtenidos en el periodo 2019-2020.

Tabla 1

Resultados en investigación aplicada a la comunicación del 2019

Área	Aún no satisfactorio (ANS)	Satisfactorio (DS)	Sobresaliente (DSS)	Total sustentantes
Investigación aplicada a la comunicación	35	33	11	79
	44.3%	41.8%	13.9%	100%

Elaboración propia, con base en resultados oficiales emitidos por CENEVAL, a las instituciones usuarias.

Tabla 2

Resultados en investigación aplicada a la comunicación, a octubre del 2020

Área	Aún no satisfactorio (ANS)	Satisfactorio (DS)	Sobresaliente (DSS)	Total sustentantes
Investigación aplicada a la comunicación	14	12	4	30
	46.6%	40.0%	13.3%	100%

Elaboración propia, con base en resultados oficiales emitidos por CENEVAL, a las instituciones usuarias.

De los resultados presentados observamos que es necesaria la evaluación y análisis cualitativo de información cuantitativa remitida por el centro de evaluación, con el fin de promover un mayor uso de la información para la reorientación en la toma de decisiones en torno

a las propuestas de modificación de planes de estudio y criterios para la evaluación del aprendizaje, principalmente en aquellos programas basados en enfoques por competencias, y de manera particular para aquellas instituciones usuarias cuya normatividad institucional se ha modificado a raíz de la implementación de evaluaciones externas de aprendizaje, como lo es el caso de UNISON.

Principales Hallazgos Cualitativos

Considerando el análisis sobre la situación que guarda el posgrado en México, es importante el acercamiento a los agresados que permita explorar las percepciones en torno al modelo de formación de nuevos investigadores en el contexto de la formación universitaria.

Aportes del Plan de Estudios Cursado a la Formación en Investigación

Uno de los objetivos del plan de estudios de ciencias de la comunicación UNISON es “Desarrollar en los estudiantes la capacidad de elaborar proyectos y reportes de investigación en distintas áreas de la intervención profesional del Comunicólogo”, para el logro de dicho objetivo, se integran 8 asignaturas como parte del eje básico del mapa curricular.

El plan de estudios PECC 2004, se integra por seis ejes especializantes, siendo uno de ellos el de comunicación educativa, al cual se adscriben los estudiantes con interés en desempeñarse en actividades de docencia e investigación, son algunos egresados de esta especialidad los que se han incorporado a dos programas de posgrado con enfoque en investigación, el de innovación educativa y el de ciencias sociales, ambos adscritos al padrón nacional de posgrados de calidad de CONACYT.

Los informantes entrevistados destacaron el aporte del plan de estudios y la importancia de la práctica profesional universitaria en centros de investigación, de igual manera se reconoce la implementación de los cursos y contenidos curriculares señalados en algunas materias cursadas, lo que se refleja en los siguientes testimonios:

Un gran aporte dentro de la licenciatura para la investigación, aparte de las materias o espacios educativos de metodología y métodos, fue la especialidad en educación o comunicación educativa; por otro lado, las prácticas profesionales en COLSON, trabajando con la profesora-investigadora Catalina Denman y otras investigadoras, hizo que me llamara más la atención la investigación y acrecentó mi admiración por quienes se dedican a esa labor y favorecen a la sociedad con sus aportes e intervenciones. (Inf. 1)

Tomé el eje de comunicación educativa. Fue determinante porque sigue siendo uno de mis principales intereses y el área educativa es donde encontré aplicación para lo que estudiamos en la licenciatura. El análisis de medios y los conceptos básicos del modelo de comunicación. También fueron muy importantes las materias de metodología de investigación y estadística. Creo que son fundamentales para la formación de casi cualquier carrera, más en comunicación, que necesitamos factores diferenciadores y ser competitivos profesionalmente. (Inf. 2)

Como parte del análisis cualitativo se ha destacado también, el rol de los profesores-investigadores responsables de los cursos metodológicos:

Los profesores tuvieron gran influencia en mi formación dentro del área de investigación, ya que compartían en clase información sobre los posgrados y sobre sus propias trayectorias, invitando, impulsando y motivando esa vocación y gusto por la investigación y la academia. Varios maestros de una u otra forma impulsaron al desarrollo y formación en investigación en los distintos espacios educativos. (Inf. 5)

Tomando en cuenta que a partir del 2015, se dispuso institucionalmente la presentación de EGEL-CENEVAL, como requisito de egreso, algunos egresados que lo han presentado, le otorgan un valor importante como preparación para presentación de examen de ingreso al posgrado, en el rubro de competencias de investigación, señalando lo siguiente: “presentar el examen CENEVAL EGEL de Comunicación y, específicamente, los cursos recibidos previo al examen, también fueron un gran aporte a los conocimientos básicos y generales sobre investigación”. (Inf. 1)

La Investigación Científica como Ámbito de Desempeño Profesional en el Campo de la Comunicación

Con relación a la importancia de la actividad científica, vinculada a la docencia en educación superior, los informantes opinaron: “Se requiere abundar en la investigación en comunicación a fin de abonar a la definición teórica de nuestra disciplina” (Inf. 4)

Es fundamental e imprescindible ya que el campo de estudios de ciencias de la comunicación es inherentemente complejo y abarca una inmensidad de temas y líneas de investigación, ya que la comunicación está presente en todos los ámbitos de la vida, desde la comunicación como intercambio de información entre personas, uso de TICs, los grandes medios de comunicación, y mucho más, hasta la comunicación de la ciencia, etc., etc., etc. (Inf. 3)

Considero que el campo de la Comunicación si bien, es un área que ha sido abordado desde diversos campos epistemológicos, es también un campo que requiere de mayores estudios, ya que la diversidad de la disciplina sugiere que existen muchas áreas sociales que requieren ser abordadas con rigor científico y particularmente, con diferentes diseños de investigación. (Inf. 2)

De los sujetos claves que participaron en el estudio, se identifican diferentes perfiles y trayectorias académicas, algunos aún en proceso de formación cursando maestría y doctorado y otros involucrados ya al ámbito laboral como profesores investigadores de tiempo completo e incorporados al Sistema Nacional de Investigadores, derivado de su producción científica de la mano con los tutores de posgrado y de estar adscritos a posgrados CONACYT.

Entre las percepciones de egresados de doctorado se señala:

Es un campo competitido, para cualquier profesión, más porque es un área que rara vez tiene mercado fuera de la educación superior, existen programas como SNI o Cátedras CONACYT, para dar opciones profesionales a los investigadores. Pero esos apoyos requieren méritos y por eso los investigadores y, en especial los dedicados al área de comunicación, necesitamos una buena preparación y constante superación. Las Ciencias Sociales no son un área prioritaria y hay una gran competencia por apoyos y plazas laborales. Se necesita visión y tenacidad para encontrar un área de especialidad, desarrollarla y ganar prestigio con ella. Esto resalta en el caso de los más jóvenes, que necesitamos paciencia para que el trabajo fructifique y necesitamos sembrar de prisa, para aprovechar las áreas disponibles antes de que se agoten. Es en realidad una competencia ardua. (Inf. 1)

En los hallazgos, los informantes indican las rutas que han demarcado la trayectoria académica y que destacan la importancia de su aplicación a través del plan de estudios, algunas pautas sugeridas para la formación de estudiantes en investigación, se reflejan en estos testimonios:

Considero importante que la comunidad académica responsable de impartir los cursos de desarrollo de competencias de investigación como parte de la formación, sean aquellas que se dedican específicamente a la investigación científica. En este sentido, las competencias como parte de la formación académica que impartirá el responsable

del curso, son y serán vinculadas a los procesos de investigación científica. (Inf .4)

Quizá más motivación hacia los estudiantes promoviendo los diferentes posgrados y sus posibilidades. Docentes con perfiles de investigadores e investigadoras es fundamental e imprescindible, pertenezcan o no al Sistema Nacional de Investigadores, creo que deben de estar vigentes en el área de la investigación más difundiendo y divulgando el conocimiento entre estudiantes como a otros contextos. (Inf. 2)

“Que las materias de investigación sean impartidas por docentes formados en posgrados de investigación” (Inf 1). Este aspecto se ha aplicado de forma positiva, en donde los profesores con estudios de doctorado son programados en los cursos metodológicos en el programa de licenciatura, teniendo una participación también en la docencia en posgrado.

Sólo me gustaría añadir que a los estudiantes se les debe insistir en la idea de que nunca deben dejar de hacer preguntas y que siempre busquen nuevas formas de comprender o analizar lo que observan y perciben a su alrededor. (Inf. 6)

Arribando a algunas ideas conclusivas de este apartado y realizando una exploración general de los hallazgos en las categorías emergentes sobre la formación, generación y desempeño profesional en investigación científica, se destaca que la ruta o modelo de formación aplicado hasta el momento en el programa de comunicación UNISON ha sido positivo y ha permitido que egresados incursionen en la producción y difusión de conocimiento científico en comunicación.

Uno de los aspectos medulares a considerarse con relación al desarrollo de la investigación científica en la institución, es lograr su vinculación

con la formación de estudiantes a través de su participación en procesos de investigación que le permitan fortalecer las competencias para la generación de conocimiento científico de acuerdo al plan de estudios cursado y las líneas de generación y aplicación de conocimiento de los cuerpos académicos en cada programa educativo de licenciatura, así como las del posgrado, esta vinculación se ha aplicado en el programa de ciencias de la comunicación y ha generado resultados positivos en la formación de jóvenes investigadores.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2021 de la Universidad de Sonora (“Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021”, s.f.), entre sus objetivos prioritarios se encuentran el “fortalecer la investigación y la transferencia de tecnología y el conocimiento así como el fortalecimiento de la investigación en áreas estratégicas”. Para el logro de dichos objetivos se establecen algunas líneas de acción orientadas a “la elaboración de proyectos de investigación inter y multidisciplinarios que involucren la participación de estudiantes de licenciatura y posgrado en apoyo a las labores de responsabilidad social y que mejoren las relaciones del quehacer universitario” (UNISON, 2018, p. 110).

Otro de los objetivos prioritarios consiste en “Vincular la generación y aplicación del conocimiento con los planes de estudio, a través de la articulación docencia-industria-gobierno y docencia-investigación” (UNISON, 2018, p. 110). En el caso de la licenciatura en ciencias de la comunicación se ha logrado dicha articulación, aportando desde la docencia las competencias para la generación de conocimiento en el campo de la comunicación en los estudiantes adscritos en los diferentes ejes especializantes del plan de estudios, a través de asignaturas con

contenido teórico, metodológico y práctico, cursadas del séptimo al noveno semestre. Ello ha permitido que alumnos de las especialidades diseñen y desarrollen proyectos de investigación que les permitan la integración de sus informes y redacción de tesis para obtención de título profesional.

Los resultados obtenidos permitirán retroalimentar la implementación del plan de estudios de comunicación vigente, así como sugerir líneas de acción que conduzcan a una reforma curricular pertinente que garantice el logro de un perfil de egreso que fortalezca el interés por la investigación científica en los estudiantes de comunicación de la Universidad de Sonora, de acuerdo al modelo educativo 2030.

CONCLUSIONES

Dentro del ámbito de la comunicación de la ciencia, son varias las aristas desde las cuales, se nutre y abordan diferentes temáticas, difusión y divulgación, pero es importante la reflexión y atención en la formación de nuevas generaciones de comunicólogos que adquieran las competencias metodológicas para la generación de conocimiento científico que les permitan obtener las bases para continuar con estudios de posgrado con enfoque en investigación.

El servicio social y las prácticas profesionales seguirán siendo espacios de aprendizaje para el estudiante vinculados al sector social y productivo, de forma tal que, al estar considerados en los planes de estudio y los criterios institucionales para el egreso de educación superior, forman parte sustancial en la formación profesional, por ello es importante el acercamiento del estudiante de comunicación con

escenarios relacionados con la difusión y divulgación del conocimiento científico, “esto implica un cambio necesario en lo general desde modelos flexibles, relaciones de vinculación IES-empresas, procesos de enseñanza aprendizaje innovadores, investigación y sector productivo, así como cambios en la función del docente y en la función del alumno” (Castillo et al. 2016)

Lo anterior adquiere relevancia ante las condiciones en las que se encuentra actualmente la formación profesional de comunicólogos, caracterizada por los cambios y las transformaciones en el ámbito académico, necesidad de certificación profesional de competencias y acreditación de la calidad de programas educativos a partir de resultados, impacto del desarrollo tecnológico en la formación profesional y la oferta de nuevas opciones profesionales afines a la comunicación, entre otros aspectos, que obligan a replantear las propuestas curriculares para la formación de profesionales de la comunicación.

REFERENCIAS

Antecedentes y objetivos del consejo de Acreditación de la Comunicación (s.f.). <http://conac- ac.mx/identidad.html>

Caracterización del Examen General de Egreso de Ciencias de la Comunicación. (s.f.) Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=2151>

Castillo E., León, G., Montes, M., & Oliveros, L. (2016). Problemas, perspectivas e innovación del trabajo académico en la universidad pública. Un referente de análisis prospectivo. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(9), 55-77.

Fuentes, R. (1991). *Diseño Curricular para las escuelas de comunicación*. Trillas, Felafacs.

Fuentes, R. (1995). La institucionalización académica de las ciencias de la comunicación: campos, disciplinas, profesiones. En J. Galindo & C. Luna (Coords.), *Campo Académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva*. CONACULTA - ITESO.

Fuentes, R. (1998). *La emergencia de un campo académico: Continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de comunicación en México*. Universidad de Guadalajara/ITESO.

Fuentes, R. (2018). Coyunturas y disyuntivas de los estudios y las prácticas de comunicación: Hacia una perspectiva regional. En G. León, E. Castillo, M. Montes, & L. Oliveros (Coords.), *Tendencias críticas y nuevos retos de la comunicación en México*. Qartuppi.

Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Sanz y Torres.

Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. (s.f). Recuperado de <https://www.unison.mx/institucional/pdi2017-2021.pdf>

Rizo, M. (2009). Formación teórica en Comunicación. La historia del Pensamiento Comunicacional en el plan de estudios de la licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Diálogos de la comunicación*, (80), 1-13.

Rizo, M. (2012). *Imaginarios sobre la comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy*. Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Vasilachis de G., I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa.

Vilches, L. (Coord.) (2011). *La investigación en comunicación: métodos y técnicas en la era digital*. Gedisa.

COMUNIDADES EMERGENTES DE CONOCIMIENTO EN INTERDISCIPLINARIEDAD DESDE LA CIBERCULTUR@ PARA LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA: COMEMCON DCYC: PROYECTO SORORIZATE EMPODERAMIENTO AUDITIVO

Jorge Sadi Durón¹

Claudia Edurneth Rascón Gómez²

El proyecto de taller de divulgación de la ciencia: “Competencias Radiofónicas para la Divulgación de la Ciencia” que se presentó en el Consejo mexicano de ciencias sociales (COMECSO) 2019. Fue un producto que se desarrolla a partir de la necesidad de contar con recursos humanos tanto como conceptuales para que desde los docentes-investigadores, los profesionales de los medios de comunicación (prensa, radio, tv, internet), así como los estudiantes de comunicación de la FCPyS UAdeC, con la divulgación de la ciencia, en forma de interacción interdisciplinaria, con un lenguaje común para todos permitiendo el intercambio y construcción de conocimientos desde el habitus y las trayectorias y capitales simbólicas, culturales, económicas y sociales

-
1. Universidad Autónoma de Coahuila
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Unidad Torreón
jorge_sadi@uadec.edu.mx
 2. Universidad Autónoma de Coahuila
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Unidad Torreón
claudia.rascon@uadec.edu.mx

de los agentes de los diversos campos de conocimiento. Así los agentes crean sus propias formas narrativas de divulgación de la ciencia (Negrete, 2012), desde sus preconstrucciones cognitivas (Haidar, 2006) y Jean Piaget con el constructivismo desde lo “operatorio, lo imaginativo y lo abstracto” (Gregori, 1999, p. 26)

Este taller se desarrolló durante una semana, 20 horas prácticas y teóricas, sirvió no solo para que tuvieran un primer acercamiento al campo de la divulgación, sino para establecer una comunidad emergente de conocimiento, que intercambiara experiencias dentro de sus campos de acción social y la racionalidad comunicativa de cada uno de ellos como sujetos biopsicosociales en el espacio social: la academia, estudiantes, la ciencia e investigadores, tanto medios privados como públicos en radiodifusión, prensa, televisión, internet, entre otros. El sustento epistemológico viene desde la teoría de los sistemas complejos (García, 2006), y la epistemología genética de Piaget (Piaget et al., 1981) y sus equilibraciones (Piaget, 1998). Con la base teórica de la acción discursiva radiofónica (Sadi & Zapata, 2020) y la cibercultur@ (Almaguer, 2013)

Objetivo Principal

Configurar una comunidad emergente de conocimiento local que, a partir de la interdisciplina de estudiantes, docentes, investigadores y medios, desarrolle productos radiofónicos para la divulgación y comunicación de la ciencia en radio universidad.

Objetivos Específicos

- A. Describir y comparar los conceptos de divulgación de la ciencia y comunicación de la ciencia y nuestro acercamiento al campo como divulgadores o facilitadores de la ciencia.

- B. Identificar la producción radiofónica como construcción de conocimiento para la divulgación de la ciencia a partir del lenguaje radiofónico. Como acción discursiva radiofónica de primer y segundo nivel.
- C. Desarrollar un producto de divulgación de la ciencia que piense en el derecho de las audiencias a contenidos científico-tecnológicos emanados de la propia universidad.
- D. Con base a la cultura radiofónica desarrollar contenidos de la cultura de la ciencia y la interacción de las audiencias con las radiodifusoras y científicos locales.

Entendiendo por comunidad emergente de conocimiento (**CEC**): “Contempla el desarrollo de nuevas habilidades para trabajar con la información, con el conocimiento y con la comunicación, potenciadas por la tecnología como plataforma generativa de conocimiento. Para formar una CEC (...) es ideal contar con tres perfiles: de investigación, gestión y de manejo tecnológico.” (Maass et al., 2012, p. 53)

Com ello tenemos que definir claramente lo que entendemos por divulgación de la ciencia ya que fue el lenguaje común que se instituyó, para construir el habitus de acción discursiva radiofónica, para tal fin, aquí entenderemos a la divulgación de la ciencia como:

La divulgación de la ciencia es un fenómeno que se inserta en el ámbito de la comunicación social, que supone la socialización, transmisión y aprehensión del conocimiento científico en una sociedad con características propias, valores, creencias, tradiciones. Supone el uso de los medios de comunicación, pero con su propio lenguaje y sus públicos; y que responde al análisis cultural, el cual intenta vincular las teorías sobre la acción y la estructura, de sistematizar la creatividad y los vínculos entre actores y sistemas sociales (...). Es indispensable que la divulgación de la ciencia cuente con un cuerpo teórico coherente con su objeto: la ciencia, y la disciplina

misma, que le proporcionen capacidad predictiva en la utilización de recursos económicos y materiales (...). Hasta el momento la divulgación de la ciencia carece de modelos de comunicación estratégicos. (Loaiza, 2005, pp. 27-28)

Preocupados porque la formación en divulgar la ciencia o comunicarla es escasa en los centros educativos, y en el área de radiodifusión universitaria todavía más, teniendo de 1 a 2 programas en promedio (Vázquez & Parejo, 2015).

Así el objetivo es simple, no sólo desarrollar productos auditivos y/o transmediáticos. Sino crear grupos y redes duraderas de intercambio de información, conocimiento y comunicación científica, que, como creadores de conocimientos, desde sus propios lenguajes específicos de desarrollo socio cognitivo, conformen nodos y redes de intercambio, para la divulgación de la ciencia de sus espacios académicos y de comunicación de la ciencia con las audiencias activas que participen de ello. Con la aproximación teórica de la acción discursiva radiofónica y la metodología de la Cibercultur@.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

A partir de la acción discursiva radiofónica, para la divulgación de la ciencia. Cómo un precedente teórico-metodológico, que surge de una investigación de tesis doctoral, para construir conocimiento que sirva para ser divulgado a nivel de los “no científicos”, es decir las audiencias generales de la radiodifusión universitaria. (Sadi & Navarro, 2019); ampliamos el campo de alcance a los discursivo simbólico para objeto de

transmedializar y adaptar otros lenguajes a partir de los planteamientos de Julieta Haidar (Haidar, 2006).

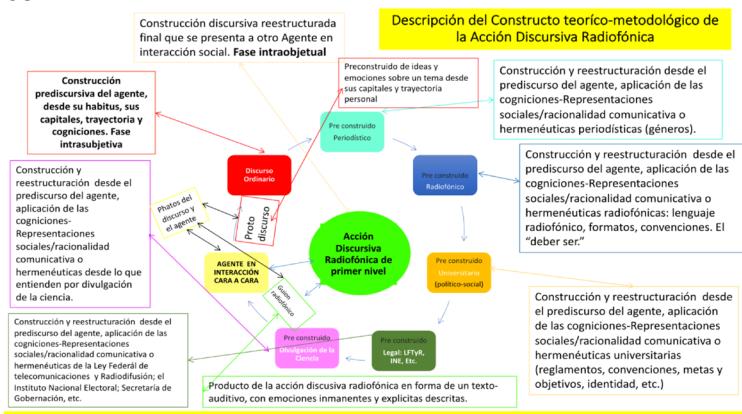
Lo que nos permite introducir los preconstruidos y socio cogniciones desde el primer nivel de comunicación del agente “cara a cara”, hacia la interacción simbólica dentro del habitus del campo de la radiodifusión, como un entorno social en el que interactúan a nivel íntimo, con diversas aristas, los agentes que producirán los mensajes de segundo nivel de comunicación, el mediático (Sadi & Zapata, 2020). Para que incluso después transmedialicen de la radio a otras plataformas del tercer nivel de comunicación, el internet.

Entonces partimos del referente que es la acción discursiva radiofónica entendida como:

La acción comunicativa desde los niveles de la comunicación dentro y fuera del campo radiofónico y social, y a las interacciones internas y externas que desembocan en un discurso planificado desde una racionalidad comunicativa, con la mediación y la mediatización de la radiodifusión y su lenguaje que se manifiesta en los procesos de producción, circulación y distribución de los mensajes de los agentes de la radiodifusión, hacia sí mismos y hacia las audiencias, como parte de una doxa de sentido común, en el espacio social en que se desenvuelven...cómo mediación y sistema mediatizante (Sadi & Navarro, 2019, p. 216)

De esta forma, queda claro que Bourdieu (1997) Habermas (1992,1999) Jensen (2014) Krotz (2009) y Vigotsky (1977), son piedras angulares de la base teórica. La conexión metodológica viene con los autores de análisis del discurso desde la transmedialidad, lo semiótico y las ciencias de la cultura con Haidar, J. (2006), y de la escuela del análisis del discurso Holandesa: Wodak & Meyer (2003), Scollon (2003) y Van Dijk (1990).

Grafico 1



Elaboración propia

Pasemos a ver cómo teórico este constructor metodológico que se aplicó en el taller “Competencias Radiofónicas” para la divulgación de la ciencia, dentro del marco de actividades del segundo encuentro nacional del COMECOSO, en octubre de 2019 (“Competencias Radiofónicas: La divulgación de la ciencia en la radio”, s.f.). A partir del formato taller-seminario con base metodológica desde la acción discursiva radiofónica de base constructivista y desde la psicogénesis y la cibercultur@ (González, 2018, pp. 281-310).

METODOLOGÍA

Quede asentado, que para esta investigación hay marco teórico metodológico coherente entre discurso-acción-intención, e interacción-agentes-campos, dentro del espacio social local, y vistos como entes bio-psico-sociales y culturales. Inmersos en la cotidianidad, con lenguajes propios y trayectorias diversas. La urdimbre teórico-metodológica

que nos permite enlazar los diversos marcos teóricos y metodológicos, se dan a partir de factores comunes: La acción y la intencionalidad de comunicar algo, argumentando desde varias lógicas y lenguajes compartidos y no compartidos. Para al final alcanzar a desarrollar un objeto semiótico discursivo coherente e interdisciplinario.

La aproximación fue una invitación a un taller abierto a nivel local y nacional para llevar el curso en línea y presencial. Así que la selección de los sujetos fue por criterio lógico e interés de los participantes de los tres campos: académico-científico, medios de comunicación y sociedad civil, entusiastas que se inscribieran en el congreso del COMECOSO. El muestreo por criterio lógico implica trabajar todos los casos que reúnan algún criterio predeterminado de importancia. (Sandoval, 1996, p. 124)

Es decir, a partir de la invitación a personajes claves de la comarca lagunera y el país, de la exposición en redes del evento por redes sociales digitales y páginas web. Además, se envió invitaciones a trabajadores universitarios de radio y comunicación social, a estudiantes de comunicación a partir de quinto semestre, docentes de todas las carreras de la facultad de ciencias políticas y sociales (Sociología, Ciencia Política y Comunicación) de diversas formaciones y capitales variados a través de Whatsapp y correo electrónico. La convocatoria estuvo abierta para quién deseara integrarse.

En ese entendido se desarrolló una herramienta didáctica en presentación power point e interactiva, con la exposición y presentación de los conceptos claves para entender la perspectiva que manejamos. Explicando marco epistemológico, marco teórico, y la acción como centro de la construcción de conocimientos, a partir de la cotidianidad, el habitus y la perspectiva interdisciplinaria de la cibercultur@

(González, 2018). Para adaptarlo al formato de taller Utilizamos la metodología de la investigación-acción, que es un enfoque metodológico que se centra en intervenir en una realidad existente, y como “acción” crear conocimiento a partir de la investigación tanto en la práctica como en la teoría, y después crear “conocimiento o teorías sobre dicha acción” (Figueiredo, 2015, p. 279)

Buscamos principalmente como primer acercamiento que los involucrados conocieran las primeras diferencias conceptuales entre difusión de la ciencia (entre pares científicos), divulgación de la ciencia (para público en general) y de comunicación de la ciencia (desde los científicos hacia medios y comunidad y de la comunidad retroalimentado a los científicos). Se empleo el software “forms” como formato de inscripción al diplomado-Taller.

Fueron 16 inscritos, 11 mujeres, 5 hombres. Cuatro docentes activos en Torreón, Saltillo y Sonora. Tres trabajadores de Radio universidad 89.5fm de Torreón, una de las cuales es docente en Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón; Una egresada que trabajaba en Milenio y en medios independientes audiovisuales y los demás, estudiantes de comunicación, Ciencias Políticas y Sociología de diversos semestres.

Se procedió a armar el grupo de trabajo y a discutir estrategias de trabajo para asignar responsabilidades con base a las áreas de expertise de cada uno. Con eso, hubo lluvias de ideas muy interesantes sobre la interacción de los agentes en la sala de juntas dónde se llevó a cabo el ejercicio. El plan era elaborar un proyecto que llevara a un conocimiento relevante e importante desde lo social, a partir de la consulta de fuentes científicas y expertos del tema. Los saberes desde la psicología, comunicación,

sociología, radiodifusión, prensa e internet, ciencia política y administración pública, permitieron que, fueran más fácilmente detectadas las acciones cotidianas de la construcción del conocimiento, desde la academia, los medios y la ciencia. De la intersubjetividad de los agentes de esa mesa, que se convertiría en la comunidad emergente de conocimiento, permitió que se diera sinergia sobre las responsabilidades que se debían distribuir, y las revisiones posteriores que habría de plantearse.

Las acciones sobre los tiempos de atención, escucha y trabajo sobre lo que se debía hacer variaron, entre los diversos agentes. Al mismo tiempo, las perspectivas del problema que escogieron abordar: el empoderamiento de la mujer; dio paso a que se pasara de las perspectivas histórico-sociológicas, conductuales, sociocognitivas, de comunicación, el uso responsable de medios, los derechos humanos, el feminismo, los derechos de la mujer, entre otras. Pero el consenso general fue, que se necesitaba más de una persona y más de una ciencia para abordar dicho problema.

Construir entonces de la plática, a la investigación, con base a las categorías planteadas desde el gusto y conocimiento de los presentes: Historia, sociología, psicología, filosofía, comunicación en medios, derechos humanos, y problemas sociales. Contribuyó a que se estructurara un tema en común, que del camino de los movimientos sociales, ver al feminismo desde la Sociología, sociocogniciones y formas de emitir los mensajes, de construirlos desde la visión de la mayoría de mujeres frente a una minoría de hombres. Esta característica y la flexibilidad de y apertura de diálogos incluso divergentes entre las propias, mujeres, permitió un enriquecimiento y paridad de opiniones.

Este diálogo entre disciplinas y agentes de diversos capitales culturales, sociales, económicos, simbólicos. Con habitus diversos, pero

uno en común la academia y el aprendizaje, trajo como parte de los acuerdos de los presentes, que fuesen los estudiantes quienes investigaran los datos socio-históricos, políticos y de medios, y los docentes revisar las fuentes que ellos consultaron además de sugerir algunas, y posibles entrevistados.

Los de comunicación optaron por utilizar uno de los recursos más frecuentes y no por ello menos eficiente, que es una campaña de cápsulas informativas, las cuales no llevarían los tiempos de la radio comercial. Se hablarían en términos de la radio universitaria, y con pluralidad de voces, con mayoría de presencia femenina. Además, se propuso entrevistar a la única experta del tema en Torreón que hace investigación al respecto, a la Dr. Rosario Varela para que en entrevistas semiestructurada y amplia, grabada en audio, pudiera desarrollar las principales ideas de su trabajo y crear una base sólida de conceptos, y experiencias de sus investigaciones y trabajos recientes.

El investigador a cargo del grupo les dio la opción de distribuir las cargas y horarios en el tiempo que tenían para convertirlo en proyecto por escrito, para que todo lo platicado, después, se convirtiera en información y por último en comunicación a través del lenguaje radiofónico. Los estudiantes se ofrecieron a grabar y editar. La revisión final vendría de parte del investigador principal del taller, el cual en postproducción incluyó detalles de lenguaje radiofónico tanto de tipo semióticos como estéticos. Esto con el fin de apoyar el trabajo ya creado por los miembros de la comunidad de conocimiento generada en ese mismo momento.

Dicha Comunidad fue bautizada como: Comunidad Emergente de Conocimiento para Divulgación de la Ciencia y la Cultura (COMEMCON: DCYC). Integrada por aquellos que desearan mantenerse en el proyecto

a futuro, e integrarse aún después de egresar. El producto final fue el proyecto en papel, y guión literario: Sororizate: empoderamiento auditivo. Una serie de 6 cápsulas, sobre las etapas del feminismo y la sexta es una parte de la entrevista con la Doctora. Dichas cápsulas se completaron de hacer después del congreso, un mes aproximadamente por cuestiones de tiempo y escolares.

Con el apoyo del Director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Lic. Juan Carlos Hernández Cruz y desde el Cuerpo Académico: Actores, instituciones y políticas públicas, se presentaron en radio Universidad, como proyecto en conjunto con el maestro Jorge Sadi, cómo productor de la “Tacita de Café”. Siendo aprobadas por el Ingeniero Antonio Mier, Director del Sistema Universitario de Radio de la Universidad Autónoma de Coahuila. Programándolas diariamente a través de las 2 estaciones de radio de la UAdeC, la de Torreón en 89.5fm y en Saltillo por 104.1 fm, todo en Coahuila. Se comenzó la campaña del 8 marzo de 2019 hasta el 31 de marzo de 2020, en el marco de la conmemoración del día internacional de la mujer.

En 2020, se subieron cómo *podcast* en la plataforma *Anchore*, de *Spotify* (Sadí, 2020), desde el programa “La tacita de Café”, para darle mayor alcance, estando en divulgación de forma permanente al alcance de los usuarios de esa plataformas y de otras como google.

RESULTADOS

Pudimos constatar que la mayoría de los que ahí se encontraban no habían tenido acercamiento con cursos o materiales sobre divulgación de la ciencia salvo dos personas (radio y prensa) que estuvieron en un

diplomado de periodismo científico. Alumnos y docentes no habían tenido acercamiento al tema.

Los objetivos antes mencionados se cumplieron, los conceptos fueron claros y expuestos de manera sencilla. Esto trajo como aprendizaje para el propio curso el tener que incluir el periodismo científico que no se había considerado al principio. Pero desde que del primer día la integración y diferenciación de conocimientos (conocerse entre ellos y sus trayectorias) dio pie a la inclusión para notar la diferenciar entre periodismo científico y sus características. Así como entre difusión, divulgación de la ciencia y comunicación de la ciencia.

Las expectativas de compartir estructuras de conocimiento y lenguaje en común de los presentes, sobre todo la disposición al acercamiento a nuevos conocimientos tanto teóricos como prácticos, enfocados a una actividad, resultó estimulante. Entre ellas, el descubrir la labor de los científicos de la universidad, y además, que los estudiantes e incluso los trabajadores no estaban enterados de sus propios investigadores locales.

Una de las sorpresas agradables del encuentro, es la emoción de oír en la radio las cápsulas y también en Spotify. Ahora, no solo fue un acto repetitivo de los talleres de comunicación, donde el producto final no sale más allá de los congresos, sino que fue un producto que puede alcanzar a la sociedad y ayudar a transformarla directamente. No fue trabajo en vano. Se hizo un producto radiofónico, que ahora es transmediático. Reconociendo así el esfuerzo de estudiantes, profesionales e investigadores involucrados en esta tarea.

Todo esto fue posible a partir de la voluntad de los implicados y de la aplicación de la acción discursiva radiofónica para divulgación de

la ciencia, como taller de investigación-acción, y al mismo tiempo de cibercultur@ entendida como metodología y formación de comunidades emergentes de conocimiento y al mismo tiempo de una cultura de información, conocimiento y comunicación, con un bucle de retroalimentación positiva, retroactivo.

Algunos de los miembros iniciadores salieron del proyecto, sin embargo, otros se integraron y ya se prepara un segundo taller en noviembre de 2020, para incluir más científicos y estudiantes de la UAdeC, en el presente acercamiento teórico metodológico, que pretende no ser la acción discursiva radiofónica, sino mediática e incluso transmediática. Esto dada las condiciones actuales de la pandemia de Covid-19, que ha hecho el trabajo más difícil y primariamente en línea.

Las acciones discursivas radiofónicas no cambiaron, lo que cambió fue el entorno en dónde se realizan y eso es lo que la vuelve más interesante, puesto que va replantear el modo de accionar físicamente, pero no estructuralmente.

El límite de este planteamiento actualmente es la falta de proximidad y los espacios para desarrollar la actividad, y las carencias económicas y de infraestructura para generar más proyectos. Pero aún así los hay. Sólo que se han vuelto más lentos y con mayores acciones encaminadas a la higiene y traslado seguro del equipo de trabajo que ahora ya no sólo usa audio, sino que incursiona en el video.

El límite lo pone la voluntad y los recursos destinados para los proyectos, que a pesar de ser propios de cada agente, y limitados por sus propias circunstancias, no detienen su avance.

CONCLUSIONES

El caso de este taller de acción discursiva radiofónica para la divulgación de la ciencia, que dio como fruto la COMEMCON: DCyC, fue un proyecto de campaña social radiofónica y varios otros proyectos que están en marcha. Nos habla de que es posible repetir este modelo teórico metodológico, que a partir de la cibercultur@ y nacido desde la epistemología genética, puede contribuir al reordenamiento de las acciones positivas, hacia un campo social de acción, dónde los agentes, puedan incidir tanto en el habitus de su campo particular, como en el sistema donde se inserta y a su vez en el espacio social.

Cambiando la racionalidad comunicativa, la forma de mediatizar, el sistema mediatizante de los implicados en producir radiodifusión, y abrir las puertas para generar productos a su vez transmediáticos, desde inicio y no sólo como casualidad o anexo.

Es interesante ver como la radio renace gracias al podcast, puesto que la plataforma juvenil son las redes sociales digitales y la radio análoga la de los adultos. Pero al final de cuentas el medio no es el mensaje, sino sólo condiciona su adaptación a las condiciones de reproductibilidad del mismo. La mediación del agente, la mediatización del agente del medio y la recepción del propio agente, es lo que podemos de momento redireccionar. Pero las de las audiencias, son sumamente complejas y quedan fuera de este estudio de momento.

Las acciones sociales, son las que cambian y hacen que las estructuras del medio cambien, así como las de los agentes. Recuerden, en este caso práctico estuvimos trabajando el primer nivel de comunicación que se da entre los agentes cara a cara (ahorita mascarilla a mascarilla), y

el segundo, de los agentes dentro del medio a los externos por acción mediática (ondas hertzianas), y después al tercero que es a partir de internet, al final una plataforma que añade una capa extra de lenguaje a la interdimensionalidad del problema objeto de estudio: la acción comunicativa humana en grupos para estructurar conocimiento en forma de discursos mediados y mediatizados para la divulgación de la ciencia desde la radio.

Esperamos que las aplicaciones de esta investigación puedan ser replicadas por otros, una vez que expongamos la metodología más claramente y a profundidad. Puesto que las audiencias en la construcción del mensaje son las ausentes y sólo se les integra por el diálogo a modo de precogniciones e intuiciones de los mediadores, es decir, el triálogo de los agentes y el campo de la radiodifusión, su imaginación, su cognición y acciones. El cómo analizan o diseñan las estrategias mentales para ese preconcebido que llaman audiencias.

REFERENCIAS

- Almaguer Kalixto, P. E. (2013). Cibercultur@ e Investigación-Acción Participativa: intersecciones metodológicas para el desarrollo de comunidades emergentes del conocimiento local. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, XIX(37), 129-164. Universidad de Colima. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31627872006.pdf>
- Arévalo Zamudio, J. (1985). *Divulgación de la Ciencia y la Tecnología, Una línea prioritaria de acción*. COSNET: La divulgación de la tecnología y la ciencia. <https://ccdoc.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&id=334>

Bourdieu, P., & Eagleton, T. (1991). *Doxa y vida ordinaria*. <https://newleftreview.es/issues/0/articles/terry-eagleton-pierre-bourdieu-doxa-y-vida-ordinaria.pdf>

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Competencias Radiofónicas: La divulgación de la ciencia en la radio. (s.f.). Recuperado de <https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2019/09/Competencias-Radiofo%CC%81nicasTALLER-DEL-CUERPO-ACADEMICO.pdf>

Crovi Druetta, D. (2004) *Sociedad de la información y el conocimiento, entre lo falaz y lo posible*. La crujía ediciones.

Estrada, J. L. (1985). *La divulgación de la ciencia*. COSNET: La divulgación de la tecnología y la ciencia. <https://ccdoc.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=search&fulltext=creator%3a%22ESTRADA+Luis%22>

Estrada, J. L. (2013). La comunicación de la ciencia. *Revista Digital Universitaria*, 15(3), <http://www.revista.unam.mx/vol.15/num3/art18/>

Figueiredo, G. de O. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Redalyc*, 39(86), 271-290. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376144131014>

Fernández Polcuch, E. A. B., & Massarani, L. (2016). *Políticas públicas e instrumentos para el desarrollo de la cultura científica en América Latina*. Trilogía.

García, R. (2006). *Sistemas Complejos, Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.

Grigori, W. (1999). En busca de una nueva noología. *Estudios Pedagógicos*, (25), 71-82. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513845004.pdf>

Gómez, A. (2018). Aprendizajes en los frentes culturales y el desarrollo de cibercultur@. En A. J. González (Ed.), *¡No está muerto quién pelea! Homenaje a la Obra de Rolando V. García Boutige* (pp. 281-310). UNAM Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II, Crítica de la razón funcionalista*. Taurus Humanidades.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.

Haidar, J. (2006). *Debate CEU-Rectoría Torbellino pasional de los Argumentos. (Vol. Colección Postgrado)*. UNAM.

Jensen, K. B. (2014). *La comunicación y los Medios, Metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa*. (M. Sánchez-Ventura, trad.) Fondo de Cultura Económica.

Krotz, F. (2009). Mediatization: A concept With Which to Grasp Media an Social Change. En L. Kunt, & S. Livingstone (Coords.), *Mediatization, concepts, changes, consequences*. Peterlang.

Loaiza Escutia, C. (2005). *Modelo estratégico de comunicación para la divulgación de la ciencia que impulse políticas públicas a favor de la ciencia y la tecnología*. Universidad Iberoamericana.

Maass, M., Azmorrutia, J., Almaguer, P., Gonzalez, L., & Manuel, M. (2012). *Sociocibernética, Cibercultur@ y Sociedad*. CEIICH-UNAM. http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro_CiberculturaWeb.pdf

Negrete Yanquelevich, A. (2012). *La divulgación de la ciencia a través de formas narrativas*. CEIICH-UNAM..

Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo* (Quinta ed.). Siglo XXI Editores.

Piaget, J., Inhelder, B., García, R., & Vonéche, J. (1981). *Epistemología genética y equilibración*. Editorial Fundamentos.

Scollon, R. (2003). Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la inter(acción) social, el análisis mediato del discurso y la acción social. En R. & Wodak (Coords), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. (pp. 205-266). Gedisa.

Sadi Durón, J., & Navarro Zamora, L. (2019). Divulgación de la ciencia en la radiodifusión universitaria: acción discursiva radiofónica. En L. Navarro Zamora (Coord), *La comunicación de la Ciencia. Miradas interdisciplinarias con responsabilidad social* (pp. 207-230). Colofón. Ediciones académicas.

Sadi Durón, J., & Zapata Salazar, J. (2020). La radiodifusión universitaria: acción discursiva radiofónica para la divulgación de la ciencia. *Ambitos Revista Internacional de Comunicación*, (47), 87-108. <http://dx.doi.org/1012795/ambitos>

Sandoval Casillimas, C. (1996). *La investigación cualitativa*. ICFES.

Van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso, Comprensión, estructura y producción de la información*. (Primera ed.). Paidós.

Vazquéz Guerrero, M., & Parejo Cuellar, M. (11 de 2015). La divulgación científica a través de la radio universitaria en España y México. *Razón y Palabra*, (91), 669-686. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199541387042.pdf>

Vigotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M. M. Rotger, trad.). Pléyade.

Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Metodos de Análisis Crítico del Discurso*. (Primera ed.). Gedisa.

Sadí, J. (2020, novembro 14). La tacita de café 89.5fm [Episódio Episodio de podcast]. In Sororizate Empoderamiento Auditivo 8marzo 2019 A 8 marzo de 2020. In Spotify. https://open.spotify.com/episode/22ejslRp3G2LSgIYKorO3i?si=eG_7NwJaS6mGtDzowk48YA

ALTERNATIVAS DEL DEBATE TEÓRICO DE LA COMUNICACIÓN: MEDIATIZACIÓN COMO PROBLEMA TRANSVERSAL¹

Daniel Peña Serret²

Para algunos, los estudios de la comunicación están unificados no a partir de sus objetos de estudio, tampoco de convergencias teóricas, metodológicas o conceptos comunes, sino por la arquitectura institucional de la disciplina (centros de investigación, asociaciones académicas, revistas especializadas), expandida notoriamente en las últimas décadas³, lo cual es visto como un obstáculo para dar coherencia al desarrollo del campo de conocimiento. En contraste, otros consideran que la diversidad de objetos, perspectivas y enfoques puede ser una ventaja (Tenenboim-Weinblatt & Lee, 2020, p. 303) para emprender

-
1. Artículo presentado como resultado del avance de la investigación PAPIME PE308521: “El debate contemporáneo y el proceso de enseñanza-aprendizaje de las teorías de la comunicación: una propuesta interdisciplinaria, transversal y de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para un modelo educativo híbrido”, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), Universidad Nacional Autónoma de México.
 2. Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Asociación Mexicana de Investigadores en Ciencias de la Comunicación.
penaserret@politicas.unam.mx
 3. No obstante la consolidación de grupos de investigación en asociaciones científicas y publicaciones cada vez más especializadas; por ejemplo, *Feminist Media Studies* (2001), *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* (2010), *Digital Journalism* (2013), *Mobile Media and Communication* (2013), *Big Data and Society* (2014).

líneas de indagación transdisciplinarias, siempre que se les pueda hacer concurrir y debatir entre sí, para dar cuenta del extenso y heterogéneo universo de procesos y fenómenos que tienen lugar en las sociedades contemporáneas. Desde este punto de vista, sin negar las dificultades implicadas en la diversidad teórica interdisciplinaria, se reconoce que ésta representa tanto desventajas como ventajas y entonces el reto se ubica en encontrar rutas más plausibles para encauzar el debate teórico y la contrastación de hallazgos de investigación, ante la fragmentación de objetos y agendas. En esta última dirección, al revisar la literatura especializada pueden identificarse llamados a fortalecer la coherencia del campo de conocimiento en el nivel metateórico, a partir del debate entre campos teóricos para acometer problemas prácticos de comunicación, algunos concitados por el modelo comprensivo propuesto por Craig (1999)⁴, así como el reconocimiento de tales exhortos entre los estudiosos, cuyas respuestas gravitan en torno a determinar la viabilidad y el alcance de tal ejercicio; unas dirigidas a refinar dicho modelo; otras otorgando centralidad a los presupuestos praxiológicos y axiológicos y, más recientemente, proponiendo tender puentes entre subdisciplinas de la comunicación.

En esta orientación se ubica nuestro planteamiento, si bien considerando que la viabilidad del debate depende de determinar cuáles son

4. El cual induce el debate en torno a siete “tradiciones”, en lugar de entre teorías singulares enfocadas en algún aspecto particular que se desentienden de su conexión con otros, porque así se pueden complementar y alinear explicaciones y conceptos en torno a presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y, en su caso, praxiológicos, que subyacen y son comunes a un cierto campo, mediante su comparación entre áreas del campo de conocimiento.

los problemas de estudio que vale la pena acometer⁵. El argumento central es que la tarea de definir posibles entrelazamientos o articulaciones teóricas pasa por identificar y discutir aquellas divergencias y convergencias que mediante el diálogo y debate se acuerden como más pertinentes de considerar; con ese propósito, es necesario que a la par tal debate verse en torno al tipo de problemas que mayor potencial reditúan⁶, y que aquí se definen como problemas transversales (si se quiere “híbridos”), aquellos cuyo entendimiento y explicación más plausible requiere necesariamente de aproximaciones interdisciplinarias, desafiar e innovar el conocimiento proveniente de diversas teorías; es previsible que esa tarea inicia con vencer resistencias arraigadas en las maneras en que se ha institucionalizado el campo de conocimiento, renunciando a la indiferencia, el atavismo y el relativismo teórico (Vidales, 2013)⁷. Aquí se sugiere que un área de oportunidad es el estudio de los procesos de

5. Aquí consideramos que la pertinencia de los problemas de estudio no está definida porque estos tengan un interés persistente en el campo de estudio (“clásicos”) o bien porque se tomen en cuenta más de un aspecto o factor del proceso de comunicación y sus resultados, sino por la “amplitud” con que sean construidos por los investigadores, en términos de hacer concurrir a más de un campo teórico para generar explicaciones holísticas y plausibles en distintos contextos.
6. Lo que puede determinarse a partir de criterios tales como su relevancia en un cierto contexto cultural y momento histórico, la novedad de la concurrencia de aproximaciones concitada, la viabilidad y consenso para conseguirla, su contribución al avance del conocimiento o bien a la resolución de un problema práctico social.
7. Quien identifica un desfase en los fenómenos comunicativos que han cambiado con el tiempo y las tradiciones y marcos explicativos que se tienen para estudiarlos, tensión que ha llevado a una confusión entre esquemas conceptuales a priori y aquellos que ya han sido sintetizados y simplificados para observar ciertos fenómenos particulares. El problema es que la investigación tiende a seguir observando el mundo desde esos esquemas a priori y, en consecuencia, las teorías se convierten en mera coartada discursiva sin poder explicativo que esté basado en debates de fundamentación conceptual del campo de conocimiento, dando lugar a la proliferación de un vocabulario compartido en lugar de marcos conceptuales que resulten del diálogo y debate entre perspectivas teóricas centrados en cómo formula los problemas y aciertan o fallan al contestarlos.

mediatización de las sociedades, si nos proponemos identificar aquellos enlaces o intersecciones teóricas entre campos teóricos (“tradición”) que resultan de hacerlos concurrir en torno a problemas comunes, en lugar de centrarnos en la particularidad de la contribución explicativa de cada uno por su cuenta.

Nuestros presupuestos son que el conocimiento se estanca, es decir, ya no trasciende el *status quo* epistémico, cuando prevalece la fragmentación de objetos y agendas y, a la vez, perspectivas que no dialogan y se confrontan entre sí, mientras que emergen fenómenos cuya comprensión reclama aproximaciones transversales entre tradiciones teóricas y campos de conocimiento. El avance no reside, sin embargo, en construir una metateoría de la comunicación, sino en tender puentes de convergencia entre campos teóricos mediante formular problemas de estudio que la conciten. Tal ejercicio requiere de una postura epistémica de autoevaluación crítica; apertura a reconocer las contribuciones de perspectivas distintas a las propias; y un trabajo creativo y colaborativo para acordar esas intersecciones que conciten al diálogo efectivo entre comunidades académicas.

Por tanto, la indagación que aquí se propone se desarrolla en dos direcciones: por un lado, recuperar el referido modelo de Craig (1999) para hacer dialogar a las tradiciones que identifica, junto con las objeciones y contribuciones que ha concitado y, por el otro, se emprende un ejercicio de esa tarea para el caso del área de estudio denominada *mediatización*, un constructo conceptual que propongo entender como proceso histórico, condición estructural y fenómenos diversos imbricados, ejercicio dirigido a sugerir que es posible abreviar y construir un eje articulador de diferentes perspectivas teóricas y líneas de investigación, a partir de un

esquema integrador que entrecruce transversalmente las contribuciones que hacen desde distintos campos teóricos, lo cual no excluye ponerlas en entredicho o desafíalas, incluso desde nuevos campos, tales como por ejemplo la tradición pragmática (Russill, 2005, 2008) o bien la ética (Griffin, 2000). El potencial heurístico de ese objeto de estudio radica en las diversas aristas y consecuentes miradas que ha concitado para dar cuenta de aspectos sistémicos, estructurales y transformativos de las relaciones, prácticas e interacciones en diversos ámbitos sociales, en un entorno común tecnológicamente convergente de modalidades de comunicaciones públicas y privadas. Ahora bien, para fundamentar la propuesta se revisaron cuatro aproximaciones recientes a otros problemas clave de la comunicación, que sirven a manera de ilustración si bien no limitativa de ese tipo de ejercicio: la polisemia de los textos mediáticos, las mediaciones sociales en los procesos de recepción y consumo de bienes culturales, los efectos de la comunicación, la relación entre entretenimiento, comunicación y comportamiento políticos, y el estudio de las relaciones de poder y dominación en la comunicación interpersonal (*teoría de comunicación interpersonal crítica*).

APROXIMACIONES PARA HACER MÁS PROVECHOSO EL DEBATE TEÓRICO EN COMUNICACIÓN

El metamodelo de Craig (1999) no está exento de críticas, reservas y objeciones, tal como el propio Craig (2016) reconoce: a) excesiva simplicidad de la matriz, que no da cuenta de la diversidad y las discrepancias al interior de cada una de las tradiciones; b) ausencia de una perspectiva histórica en su caracterización (aun cuando se recurra

a la noción de “tradición”, es decir, una corriente desarrollada por al menos dos generaciones de investigadores); c) relativismo, al no disponer de algún criterio consistente para evaluar la contribución y el alcance de cada teoría; d) idealismo, al concebir que los metadiscursos teóricos pueden modificar las prácticas comunicativas cotidianas para mejorarlas, desde un punto de vista normativo o prescriptivo; e) falta de alineamiento con las principales posturas epistemológicas y metodológicas comunes a las ciencias sociales, con el riesgo de aislar a la comunicación del resto de ellas. Algunos estudiosos alegan que aunque el metamodelo fermenta la discusión académica, puede apuntar parádójicamente hacia una discusión “engañoso”, en el sentido de que su desarrollo requiera de sus participantes encuadrarla en términos de tal metamodelo (Myers, 2001). Otros señalan que para promover el diálogo heurísticamente productivo no basta con delimitar las distintas tradiciones a nivel de sus presupuestos, sino que se requiere asumir el compromiso epistémico de plantear problemas comunes a unas y otras (“híbridos”), en un ejercicio que permita identificar aquello presente y ausente en cada tradición, qué aspecto es el principal foco de atención de alguna y que resulta supletorio para otra, en que llegan a estar de acuerdo al observar desde sus respectivas miradas, y cuáles explicaciones llegan a ser irreconciliables, incluso contradictorias entre sí. Por eso conviene advertir que la finalidad de esa tarea no es “unificar” o “disciplinar” el campo, lo cual no es posible ni deseable, sino construir “puentes intelectuales” a través de la identificación y síntesis de “hilos comunes” entre la inmensidad de estudios (Waisbord, 2019), que favorezcan un entendimiento con mayor alcance de fenómenos emergentes y prácticas comunicativas entre distintos grupos y ámbitos societarios.

Tenenboim-Weinbatt y Lee (2020, p. 305), por ejemplo, identifican cuatro maneras o estrategias dominantes para tender “puentes novedosos” a través de diferentes subcampos de la comunicación: (a) nuevas técnicas de recopilación de información antes no disponibles o insuficientemente desarrolladas, tal como métodos computacionales aplicados y explotación de bases de datos; (b) nuevos ingredientes conceptuales que ayuden a fusionar subcampos aparentemente dispares, tales como comunicación cultural crítica e investigación *mainstream* sobre los efectos de los medios de comunicación, en torno a problemas centrales tales como polisemia o “significación múltiple”, diálogo, entendimiento y pluralidad; (c) nuevas combinaciones de elementos existentes en varios subcampos para elaborar explicaciones que los subsumen; (d) nuevas conversaciones entre investigadores especializados en algún subcampo en torno a cuestiones con indagación dispareja.

Para ilustrar la propuesta aquí argumentada se pueden considerar algunos estudios vanguardistas y actuales, que tienen en común proponer aproximaciones interdisciplinarias de estudio para el caso de cinco diferentes problemas clave en el campo de conocimiento, que si bien no son los únicos, sirven para ilustrar la convergencia entre perspectivas (crítica y empírica), métodos (cuantitativos y cualitativos) y escuelas (teoría crítica y comunicación interpersonal): el fenómeno de significación múltiple, las mediaciones sociales y los procesos de recepción y consumo cultural, los efectos de los medios de comunicación, la comunicación interpersonal y la relación entre información y entretenimiento, y las implicaciones de éste para la comunicación política.

Con respecto al primer problema, Boxman-Shabtai (2020) elabora un marco conceptual analítico que denomina

“Decodificación-Convergencia-Divergencia (DCD)”, el cual conjunta y sintetiza principios de las perspectivas cognitiva, cultural y centrada en el hablante, que podrían corresponder en la perspectiva aquí propuesta a las tradiciones sociopsicológica, sociocultural y retórica, respectivamente, en un modelo dirigido a establecer puentes entre ellas cuando se trata de analizar la polisemia del texto⁸, que se explica asociada a factores, procesos y contextos, tales como sesgos políticos de los receptores, lecturas subversivas provenientes de distintos contextos culturales, y el uso intencional de la ambigüedad por parte del hablante. Aquí cabe advertir el solapamiento teórico conceptual entre las perspectivas consideradas, a pesar de sus arraigadas diferencias epistemológicas, focos de análisis, métodos y vocabulario conceptual⁹ al evaluar la multiplicidad de significado. A partir de las distinciones que hace Livingstone (1998), audiencia-texto, denotación-connotación e individualidad-sociabilidad, Boxman-Shabtai (2020, p. 405.) contrasta el alcance y limitación de las tres aproximaciones cognitiva, cultural y retórica, la primera apta para explicar motivaciones, preferencias y comportamientos de las audiencias, aunque prestando escasa profundidad al análisis del significado del

-
8. Aquí la noción de polisemia se refiere a alguna palabra/frase, en su uso lingüístico original, o una expresión textual más larga/texto, en su amplia aplicación en la comunicación, que pueden ser interpretados de múltiples maneras, debido a diversos factores, procesos y contextos, tales como por ejemplo la brecha entre la recepción de un mensaje y las intenciones de su creador y variaciones de interpretación entre diferentes audiencias en la recepción de un mismo mensaje (Boxman-Shabtai, 2020, p. 401).
 9. Por ejemplo, el concepto “ambigüedad estratégica” (Eisenberg, 1984) es compatible con teorías cognitivas que postulan el procesamiento sesgado de información (disonancia cognitiva, Festinger, 1962; razonamiento motivado, Kunda, 1990), en tanto que el concepto “diversidad unificada” es considerado, en las teorías culturalistas, como una característica de los medios comerciales de comunicación en busca de diversas audiencias, a las cuales un mensaje ambiguo puede unificar cuando alienta la coexistencia de diferentes interpretaciones, una función clave en los usos de la retórica en la esfera pública.

texto, que merece supremacía a la segunda, por encima de su producción institucional, aspecto en el que se concentra la tercera.

Así, mientras la primera se ocupa de los aspectos denotativos del significado, para con métodos positivistas medir cuantitativamente la comprensión selectiva, a partir del presupuesto de que existe una “lectura correcta” del texto, como resultado del proceso mental individual, con implicaciones positivas (autoafirmación defensiva del “ego”) o negativas (abandonarse al “extremismo”), la segunda se enfoca en los aspectos connotativos culturalmente asociados que los textos encarnan, porque se presupone que éstos no están restringidos a un solo tipo de lectura, sino sujetos a una creación social de significado y expresiones de identidad social, como resultado de interpretaciones en entornos de sociabilidad y conversación, que para algunos es un vehículo de decodificación pluralista y para otros de una oposicional que no siempre es accesible, pero que conduce a la acción; en tanto que las distinciones referidas son consideradas de manera menos consistente en la tercera aproximación, desde la cual algunos estudios basados en métodos experimentales se ocupan de las conceptualizaciones denotativas e individuales del significado, mientras otros de las connotativas y sociales recurriendo a métodos interpretativos.

Debido a estas brechas en su interior, cada aproximación por sí misma no permite conocer cuáles interacciones entre audiencias y contenidos mediáticos producen la multiplicidad de significados, y cuáles no lo hacen, o bien cómo interactúan los atributos de los hablantes, de los textos y las audiencias para su creación. La aproximación cognitiva no tienen en cuenta el papel que desempeñan los géneros textuales en las dinámicas de percepción selectiva y no las explica en ausencia de sesgos

psicológicos defensivos del “ego”; la aproximación cultural prestar escasa atención al proceso de recepción, las diferencias en lecturas divergentes dentro de los grupos sociales, así como a la influencia que ejerce la interseccionalidad entre identidades cuando la interpretación está motivada en ellas, ignorando a la audiencia o dando señales débiles de ella al comparar textos abiertos y cerrados. La aproximación centrada en el hablante no suele hacer comparaciones típicas e ignora la audiencia a la cual pertenece el hablante, lo que obstaculiza la identificación de factores que diferencian entre usos estratégicos exitosos y fallidos de la ambigüedad. La separación entre la individualidad y la sociabilidad es limitante debido a que ambas configuraciones dan forma a la recepción mediática: algunas veces consumimos y procesamos los medios de manera privada, algunas veces lo hacemos acompañados por otros.

Las tres perspectivas consideradas fallan en tomar en cuenta las variaciones en la ocurrencia de la multiplicidad de significado, fenómeno para el cual ninguna ofrece una teoría integrada, sino explicaciones fragmentadas. De ahí que, a pesar de la oposición entre los paradigmas crítico y positivista, una aproximación interdisciplinaria resultaría más productiva (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) al considerar conjuntamente las influencias individuales, institucionales y societarias que delinean la experiencia mediática de los individuos y grupos sociales, la cual considerada desde el enfoque analítico DCD, en el que la decodificación es descrita como un resultado de la interpretación cuyos polos son convergencia o divergencia, sin prejuzgar la fuente o la intencionalidad *a priori*, en donde textos divergentes producen múltiples interpretaciones, mientras que textos convergentes producen un conjunto estrecho de significados, incluso si se hace concurrir a diversas audiencias.

En el contexto del desarrollo de teoría e investigación en Iberoamérica y en especial en México se registran valiosas contribuciones y avances en las dos direcciones del problema aquí planteado, al diálogo y debate que desde diferentes campos teóricos desafíe y redefinida convergencias y diferencias de los objetos de estudio construidos y los marcos teóricos conceptuales en que se asientan, y, por el otro, su redirecciónamiento hacia problemas transversales y relevantes que den cuenta de la caracterización de prácticas socioculturales y políticas situadas en diferentes contextos., lo cual supone confrontar modelos conceptuales “foráneos” y “hegemónicos” dentro del campo (Beltrán, 1985, p. 77). En esta orientación cabe distinguir, por un lado, en cuanto al estudio cultural del comportamiento de las audiencias, la propuesta de Repoll (2009, p. 101) para emprender un “doble descentramiento”, que conjunta las elaboraciones teóricas de Martín-Barbero para repensar la comunicación centrados en las mediaciones sociales y sus espacios simbólicos institucionales (cotidianidad familiar, temporalidad social y competencia cultural) desde la recepción y los procesos de resistencia y apropiación que en ellos tienen lugar (Martín-Barbero, 1999, pp. 2-10), aprovechando la propuesta teórica metodológica de Orozco para estudiar las múltiples mediaciones (individual, situacional, institucional y video-tecnológica, 1996), así como el modelo de *codificación/decodificación*, formulado por J. S. Hall, y que permitiría entonces formular nuevas preguntas de investigación y trazar nuevos mapas para adentrarse al consumo, la recepción y a la interacción de las audiencias de manera simultánea, es decir, medios de comunicación, textos y recepción, convergencia que daría lugar a una “plataforma de investigación” de los procesos culturales de las sociedades “massmediatizadas”, uno de los

terrenos de mayor fertilidad para la comprensión de la estructuración de la vida cotidiana, a partir de lo que este estudioso denomina una “reconstrucción arqueológica” de los estudios culturales, en sus vertientes anglosajona y latinoamericana, institucionalizado en la primera y extendido su alcance teórico en la segunda (“estudios culturales de audiencia latinoamericanos”)¹⁰.

En otro de los esfuerzos atendibles y dignos de destacar, varios estudiosos de América Latina se proponen desde distintas líneas de investigación converger en torno al problema del consumo cultural como un problema transversal o “híbrido”, y que consideran que el estudio de procesos culturales en la región, ha estado marcado por tres hitos: las investigaciones sobre los públicos de arte, los estudios comparativos sobre consumo cultural en grandes ciudades, y los estudios cualitativos de consumo de géneros y medios particulares, a partir de desplazamientos teórico-metodológicos, dos acontecidos en la academia anglosajona y dos en la latinoamericana; los primeros van de la construcción discursiva del lector (lecturas) al proceso de decodificación y del proceso de decodificación al consumo, integrando finalmente al análisis los contextos de recepción; los segundos transcurren uno desde el estudio del mensaje como estructura ideológica hacia la recepción crítica, tomando en cuenta la capacidad de los sujetos para tomar distancia de los medios de comunicación y los mensajes y ser más reflexivos, críticos, independientes y creativos y el otro va desde la recepción crítica al consumo, porque éste último no es concebido en términos de manipulación ideológica y

10. Una especie de “paraguas” teórico que agrupa investigaciones con similitudes y diferencias, que alimentan y dan forma a una “formación discursiva” conformada por principios, preguntas e intereses comunes.

no necesariamente pone en juego alguna estrategia de resistencia que permita al receptor enfrentar la influencia de los medios (Sunkel, 1999, pp. xi-xvi). En esa dirección resultan útiles las contribuciones, por un lado, de García Canclini (1999) para considerar diversos modelos de consumo cultural¹¹ y situar éste en el ciclo de producción y circulación de bienes, así como por otro lado de Orozco (1999, p. 71) para elaborar una dialéctica de la recepción, que pone en juego mediaciones de distinta clase¹², permitiendo superar la “racionalidad dualista” entre contextos sociales macro y micro, así como concebir a éstos como una más entre otras fuentes de mediación y al consumo cultural como un proceso interactivo, complejo y contradictorio.

El argumento de que el diálogo entre campos teóricos y “subdisciplinas” es necesario y posible a partir de formular problemas socialmente relevantes se afirma también al considerar la propuesta de Ramasubramanian y Banjo (2020, p. 3) quienes desarrollan el marco “Efectos Críticos de los Medios” (que sirve para conducir a la

-
11. Entre ellos, el consumo como lugar de (a) “reproducción de la fuerza de trabajo y de la expansión del capital”, donde las (b) “clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social”, al tiempo que lo emplean para (c) diferenciarse y distinguirse simbólicamente, o bien como un (d) “sistema de integración y comunicación”; (e) un escenario para la objetivación de los deseos individuales o bien para (f) su ritualización como forma de garantizar el orden social (García Canclini, 1999, pp. 34- 41).
 12. Las mediaciones individuales surgen del sujeto “tanto como individuo con un desarrollo cognoscitivo y emotivo” (perspectiva sociopsicológica), como de su “calidad de sujeto social” y “miembro de una cultura”; las mediaciones situacionales trascienden el simple momento de exposición directa y se multiplican en los diferentes escenarios en los que ocurre la interacción comunicativa (contexto de la recepción); las mediaciones institucionales remiten a la participación de las audiencias en múltiples instituciones sociales e identidades (interseccionalidad, desde el punto de vista de la teoría crítica) y, finalmente, las mediaciones tecnológicas, que conciernen a las características específicas de los medios de comunicación que modifican código y mensaje (Orozco, 1999, pp. 74-80).

elaboración común de un mapa de ruta que facilitaría la colaboración implicada, prestando atención al punto de inflexión o bien a la coyuntura justificadamente relevante que sean acordados y cuya descripción sea lo suficientemente amplia para dar cabida a un efecto multiplicador de las miradas con que cada subdisciplina explora y puede contribuir al conocimiento. Eso significa cobrar conciencia y rechazar miradas estereotipadas que históricamente se han consolidado en la investigación dominante (“mainstream”) en especial en el área de estudio de los efectos mediáticos, tal como las normativamente “universales” derivadas del “imperialismo cultural y mediático” o de su contraparte de “decolonialidad hemisférica”, prácticas con base social étnica, racial, de género o minoritaria fuera del “mundo occidental”.

Los “Efectos Críticos de los Medios” es un marco específico que provee de herramientas analíticas y conceptuales, cuyos pilares son los conceptos interrelacionados de poder, interseccionalidad, contexto y agencia, que permiten, sistemáticamente, tender puentes entre la perspectiva crítica cultural y la investigación de los efectos de la comunicación mediática, de manera que ésta preste una mayor atención a las relaciones jerárquicas y desigualdades estructurales entre grupos dominantes y dominados que aparecen marginalizados en los estudios de los efectos mediáticos (poder); a la par que reconozca la superposición de identidades mutuamente construidas entre los distintos sectores sociales (interseccionalidad), dando cuenta del impacto que la dinámica de factores socioculturales y políticos tiene en las experiencias mediáticas y reconocer las maneras participativas y “contrahegemónicas” de los usuarios de medios de comunicación (agencia). En él se propone estudiar el *poder* en dos dimensiones, por un lado, a partir de cuestionar

las formas en que el conocimiento científico, en especial acerca de usos y efectos de la comunicación mediática, es producido y difundido mediante relaciones asimétricas de poder entre comunidades, para tratar de subvertir la marginalización de voces plurales al formular preguntas de investigación y aplicar teorías y métodos; por otro lado, asumiendo que la variable pertenencia a un cierto grupo social no permite aprehender de manera comprensiva las formas en que las estructuras sociales opresivas delinean y transforman la experiencia social del individuo, con implicaciones sobre sus cogniciones, emociones, actitudes y conductas; por tanto, se argumenta que las dinámicas institucionales y políticas en el nivel macro son tan relevantes como las dinámicas interpersonales y conductas individuales en el nivel micro para entender el papel que juega el poder al examinar los efectos mediáticos y, por tanto, recurrir a perspectivas de economía política, neomarxista y postcolonial para explicarlos (Ramasubramanian & Banjo, 2020, p. 6).

El concepto *interseccionalidad* desafía la “teorización monocategoría” al reconocer identidades construidas socialmente que necesariamente coexisten al mismo tiempo, con el objetivo de dar cuenta de manera integrada de las experiencias de vida de quienes padecen simultáneamente el racismo, el sexism, la explotación laboral, la homofobia y otros sistemas opresivos similares, lo que no quiere decir, sin embargo, que las diversas identidades tengan el mismo peso específico sobre el individuo, sino que se trata de determinar su peso distintivo o prominencia (Ramasubramanian & Banjo, 2020, p. 7). La integración del concepto crítico de *contexto* al estudio de los efectos mediáticos supone poner a prueba las teorías relativas en múltiples contextos comunicativos, formatos o géneros mediáticos y poblaciones de estudio, en

especial en aquellas históricamente marginadas, para determinar así su generalización, aplicabilidad y relevancia¹³. El concepto *agencia* da cuenta del rol activo de las audiencias, abrevando de teorías tales como el procesamiento selectivo de información y los usos y gratificaciones, pero superando las dicotomías “alta cultura” y “baja cultura” (“popular”), y entre “lecturas normativas” y “lecturas aberrantes”, lo cual requiere, por un lado, que los investigadores se enfoquen en los contenidos creados por comunidades minoritarias y los usos que hacen de los medios de comunicación a la par que de los efectos que en ellas producen los contenidos difundidos en “medios hegemónicos” sin por ello calificarlos *a priori* como negativos, así como desafiar las definiciones de aquello que puede ser considerado “normal” en el uso de medios y en la producción de contenidos; por otro lado, permitir a los colaboradores voluntarios de investigación participar en la generación de conocimiento en torno a sus propios usos y prácticas (favorecer “aproximaciones participativas”) para definir y e incrementar el margen de confiabilidad y la generalización de sus hallazgos (Ramasubramanian & Banjo, 2020, pp. 11-12).

Otro tipo de propuesta reciente es la de Delli Carpini (2013, p. 531) al ocuparse de evaluar críticamente la brecha entre positivismo, estudios críticos y estudios culturales y entre investigación cuantitativa

13. Así, por ejemplo, en cuanto al contexto social, se reconoce que el consumo mediático, en especial de contenidos de entretenimiento, transcurre como experiencia compartida mediante una conectividad digitalizada, mientras que en el contexto político destaca el papel que juegan las representaciones mediáticas de identidades sociopolíticas relevantes, en el marco del diseño y aplicación de políticas públicas; en tanto que del contexto cultural se consideran los sistemas de creencias, valores y estados afectivos dominantes en distintas tradiciones, así como los diferenciales de poder y status de las subculturas (Ramasubramanian & Banjo, 2020, pp. 9-10).

y cualitativa; en ella se argumenta que el estudio de la relación entre contenidos mediáticos de entretenimiento y la actividad política ofrece un terreno fértil para traspasar las fronteras en que se finca tal brecha; el camino que elige no es focalizarse en la teoría analítica formal, sino en la investigación empírica en la tradición positivista, aquella que proporciona evidencia a partir de la experiencia, observación o manipulación para identificar relaciones causales generalizables, verificables, replicables y falseables, distinguiendo entre la cuantitativa (datos analizados estadísticamente) y cualitativa (narrativa argumentativa); y “combinarla” tanto con la perspectiva crítica, cuya investigación suele ser diseñada para develar y desafiar estructuras y procesos de subordinación en distintos ámbitos sociales, y con la perspectiva de estudios culturales, cuya investigación busca descubrir las maneras en las cuales el significado es inferido en y desde los artefactos y experiencias de la vida cotidiana; en cuyo recorrido se propone distinguir entre géneros informativos y de entretenimiento y entre normas institucionales y estructuras que soportan unos y otros. Este estudiioso también sugiere que la persistencia de las incompatibilidades entre perspectivas y enfoques analíticos en comunicación, a la par de la fragmentación de agenda de problemas, se ha arraigado debido a su institucionalización académica, que se manifiesta mediante la generación de áreas y secciones como compartimentos estancos dentro de los mecanismos viables que podrían favorecer el debate conjunto (Delli Carpini, 2013, pp. 535-536).

En los esfuerzos por delimitar el campo de la comunicación han sido inevitables las tensiones que emergen como el resultado de las diferencias ontológicas, epistemológicas, axiológicas y praxiológicas y que en opinión de Delli Carpini han sido ampliamente referidas, si bien

adoptando una postura irreconciliable o indiferente en los intentos por dirimirlas o matizarlas y con esfuerzos episódicos; de ahí que proponga que un camino es colaborar para entender esas diferencias y tomar ventaja de ellas, de cara a tornar a la comunicación en una disciplina más integrada, robusta e influyente y, en esa dirección, argumenta que el estudio de la relación entre entretenimiento popular y política ofrece una oportunidad para conseguir ese propósito (2013, p. 536). Sin dejar de reconocer el valor de la tipología de Anderson y Baym (2004) para clasificar los tipos de investigación desarrollados en el campo de la comunicación¹⁴, Delli Carpini considera que tiene una consecuencia infortunada, al inducir que el análisis tienda a circunscribir las aproximaciones positivistas como cuantitativas y a la investigación en comunicación en el cuadrante empírico/fundacional, así como le merece reserva que se asuman como unidas en pares las decisiones de índole, de un lado epistemológicas y ontológicas y del otro axiológicas y praxeológicas, por lo cual argumenta que es más productivo asumir a cada una como una dimensión independiente. De ese modo, lo que estaría abierto a debate es el grado en el cual el significado socialmente construido puede ser evaluado a partir de su relación con las condiciones materiales u objetivas -es decir, donde uno se ubica en el continuo ontológico-, y el grado en el cual los investigadores pueden removverse a sí mismos del

14. Anderson y Baym (2004) elaboraron un modelo basado en dos dimensiones para clasificar los tipos de investigación desarrollados en el campo de la comunicación, considerando los cuatro tipos de presupuestos filosóficos que subyacen a la elaboración de teorías en ciencias sociales. Como resultado de la categorización resultan cuatro cuadrantes o dominios filosóficos: el empírico/fundacional (por ejemplo, investigación cuantitativa sobre los efectos mediáticos); el empírico/reflexivo (por ejemplo, los estudios etnográficos); el analítico/fundacional (por ejemplo, la teoría crítica marxista), y el analítico/reflexivo (por ejemplo, la teoría cultural posmoderna).

objeto de estudio para observarlo con algún grado de objetividad -es decir, donde uno se ubica en el continuo epistemológico-.¹⁵

De ahí que es difícil imaginar investigación positivista carente de métodos cuantitativos, pero no el uso de métodos cuantitativos por parte de perspectivas no positivistas, en razón de que permiten analizar sistemáticamente grandes cantidades de datos; generalizar conclusiones para poblaciones más grandes y en diferentes situaciones; especificar interrelaciones entre componentes de sistemas y procesos; determinar el azar o no en los patrones y relaciones; identificar factores que moderan, median o confunden relaciones de estudio; permitir la replicación y hacer evidente el grado en que los sesgos influyen los resultados, mientras que la investigación cualitativa provee de profundidad descriptiva y analítica para problematizar e interpretar los fenómenos, una aprehensión fecunda del contexto y descubrir aspectos menos accesibles o evidentes, tal como las maneras en que las personas colaboran en la elaboración de significado. De manera que si se asume como porosas las fronteras ontológicas, epistemológicas y axiológicas de la investigación en comunicación, y que los métodos cuantitativos pueden ser liberados del yunque forzado con el positivismo, es posible hacer elecciones ontológicas y epistemológicas más independientes la una de la otra, y reconocer que los estudiosos pueden variar su ubicación dentro del *continuum*, lo cual conduce a una combinación más productiva de comunidades de investigación en las tradiciones positivistas, los estudios culturales y

15. Así, por ejemplo, a pesar de las críticas que se han elaborado estudiosos situados en los cuadrantes “analítico/fundacional” y “analítico/reflexivo”, no hay nada en la lógica del positivismo que impida su aplicación a cuestiones que emergen de los estudios críticos o de los culturales. En efecto, un principio central del positivismo es que sus reglas aplican sólo a la prueba de hipótesis, no a la elección de las preguntas indagadas (Delli Carpini, 2013, pp. 537-543).

los estudios críticos que entonces pueden complementarse mutuamente. El estudio del papel que juegan el entretenimiento, la cultura popular y el consumismo en la política representan una oportunidad satisfactoria para conseguir tal combinación.

En el nivel de áreas disciplinares, Moore (2017) observa que la investigación en comunicación interpersonal desde teoría crítica es muy limitada¹⁶, aun cuando desde hace dos décadas se ha propugnado para incorporarla; dos hechos han impedido el compromiso sostenido con ese necesario diálogo, por un lado, el énfasis dado a la teorización en detrimento de ofrecer aplicaciones (ejemplos) que guíen investigación crítica empírica y, por otro lado, restringir el foco de teorización al papel de la comunicación en los procesos de constitución discursiva de las identidades, prestando escasa atención a las operaciones del poder que se ponen en juego en ellos; por eso, en sintonía con el rechazo hacia “verdades universales”, considera que las orientaciones más pertinente son de corte pos-estructural y posmodernista, en particular las elaboraciones de Foucault (1980, 1982, 1990) con relación al poder/conocimiento, la subjetividad y los regímenes de verdad, porque contribuyen a una comprensión transversal de varios fenómenos de comunicación interpersonal, y aplican a la indagación de, por un lado, cómo las micro prácticas contribuyen al sostenimiento de esos regímenes, mientras que el conocimiento subyugado contesta formaciones discursivas unitarias

16. El análisis de Braithwaite y Baxter (2008) de artículos sobre comunicación interpersonal publicados entre 1990 y 2005 indica que el 83.2% fueron de orientación postpositivista, 13.9% interpretativos y 2.9% críticos, tendencia que se mantiene para aquellos publicados entre 2006 y 2013, con 85% de orientación postpositivista, 13% interpretativos y 2% críticos (Braithwaite, 2014).

que constituyen las formas de relacionarse y, por otro lado, cómo se desarrollan tales regímenes y formaciones de las relaciones.

Para ilustrar la multiplicidad de aproximaciones a la investigación crítica empírica en comunicación interpersonal, Moore (2017, p. 12) propone, por un lado, reorientar la indagación de tres conceptos teóricos clave en ella: (a) de concebir el poder como influencia social a entenderlo como relación entre poder y conocimiento; (b) del estudio de la identidad al estudio de la subjetividad; (c) de los individuos en las relaciones hacia las relaciones dentro de regímenes de verdad y, por el otro, a partir de tres aproximaciones metodológicas: i) interpretaciones críticas de datos cualitativos para sensibilizar los diseños de los estudios; ii) crítica a datos cualitativos recurriendo a modelos humanísticos, y iii) basadas en las manifestaciones artísticas, cuyas aproximaciones permanecen abiertas; en sintonía con el rechazo desde teoría crítica posestructuralista y posmoderna hacia “verdades universales”, y reflexionando acerca de los riesgos de crear nuevos regímenes de poder, porque el investigador no es políticamente neutral, la indagación cualitativa es apta para orientar la atención hacia micro momentos interaccionales y relacionales que a menudo se pierden en la generalización estadística, mientras que los métodos cuantitativos brindan información invaluable en patrones de desigualdad a gran escala.

MEDIATIZACIÓN: UNA MIRADA DESDE LOS CAMPOS TEÓRICOS COMO ALTERNATIVA PARA EL DEBATE

Aquí sugerimos abordar un problema complejo y transversal, cuya función es establecer intersecciones (puentes) entre varias tradiciones

teóricas, en lugar de hacerlo entre fronteras disciplinarias, “corrientes” y “escuelas” o teorías singulares : la mediatización de diversas áreas de la vida social, que definimos como proceso, condición y una serie de fenómenos característicos de las sociedades contemporáneas, para algunos uno de los metaprocesos de la alta modernidad (Krotz, 2007) junto con la globalización, la individualización y la digitalización. Nuestra propuesta consiste en explorar sus aristas desde distintas tradiciones teóricas para contribuir a su comprensión y explicación como fenómeno multifactorial que puede ser abordado desde al menos tres perspectivas teóricas: cultural, material e institucional, en tres niveles (micro, meso y macro) y recurriendo a definiciones que enfatizan sus dimensiones temporal, tecnológica y teórica, así como identificando “modos” de mediatización de ciertas “áreas” susceptibles a ella (Lundby, 2014).

Una de las más valiosas contribuciones en esta dirección corresponde a la propuesta de Fuentes Navarro (2013) para considerar dos elementos adicionales a la contextualización del concepto: los referentes teóricos y conceptuales sobre la comunicación y los medios y los procesos de institucionalización de estos objetos de estudio, que para el caso de México debieran integrar la dimensión política, sin perder de vista varios tipos de “poderes fácticos” detentados por organizaciones tanto legales como ilegales, a la luz de las transformaciones e inercias estructurales del sistema político mexicano, centrados en las mediaciones sociales que tal como las concibe Martín Serrano (2007, p. 26, citado por Fuentes, 2013) “intervienen en las acciones que preservan el mundo o lo ponen en riesgo, en las organizaciones que liberan u oprimen, en las representaciones que humanizan o deshumanizan”, por lo que cabe atender al debate relacionado con la ética social y preguntarse cómo

articular conceptualmente y para qué los procesos de mediación con los de mediatización en los estudios de comunicación, lo cual conduce a colocar como centro de la reflexión teórica a las prácticas socioculturales y con ello alejar la comunicación de su identificación con su instrumentalización y rescatar las “articulaciones fundamentales de la política y lo político” entendidas como mutua determinación entre estructuras y agencias situadas.

Eso requiere “cuestionar” a cada una de las tradiciones teóricas, en términos de cómo permiten entender la mediatización y qué aspectos de ella es necesario observar empíricamente. Así, por ejemplo, la cibernetica permite concebir la mediatización como fases o giros tecnológicos a partir de las materialidades mediáticas dominantes en ciertos lugares y épocas; es posible identificar una “mediatización gráfica”, “mediatización impresa”, “mediatización audiovisual” y “mediatización digital” (Finnemann, 2014), así como vincular las características específicas, interactividad, hipertextualidad, hiperconectividad, ubicuidad, y las oportunidades y recursos que los distintos medios de comunicación ofrecen al desarrollo de diferentes prácticas socioculturales, en términos de las transformaciones en las percepciones que tienen los sujetos sociales de las dimensiones espacial y temporal de su vida cotidiana, lo cual conecta potencialmente con la tradición fenomenológica. Desde ésta se pueden vincular la influencia ejercida por la comunicación digitalizada en red en la configuración de una nueva “matriz o constelación”, por lo que se requiere repensar los presupuestos, planteamientos y hallazgos de la teoría e investigación en mediatización a la luz de esta nueva tendencia a la disociación entre la comunicación y sus soportes técnicos.

Para la tradición psicosociológica, la mediatización es entendida como la percepción de los sujetos acerca de la influencia y poder simbólico que ejercen los medios de comunicación cuando se trata de obtener visibilidad y reconocimiento públicos, reputación favorable y credibilidad, y para conseguir resonancia social. La percepción que los sujetos tienen de la relevancia de los medios los lleva a modificar sus actitudes y conductas, incluido su desempeño en cierto ámbito: los individuos implementan las que algunos llaman estrategias proactivas de mediatización (Kunelius & Reunanen, 2016) encaminadas a utilizar a su favor los recursos mediáticos, resistirse a sus lógicas y “defender” las propias de los ámbitos donde se desenvuelven y tratar de revertir los efectos contraproducentes de la adopción de las mediáticas.

Dentro de la tradición sociocultural, la mediatización es entendida como una transformación cultural a nivel sistémico que inicia con la producción y circulación simbólica habilitada por la comunicación mediática (Thompson, 1998), centrada en las prácticas sociales y culturales, en especial aquéllas que se han modificado a partir del uso y apropiación de comunicación interactiva digitalizada en red que junto con la comunicación mediática masiva son concebidas como una dimensión irreductible e irrenunciable de la mayoría de los procesos sociales actuales, en la medida en que han ganado autonomía generando y ostentando un tipo de capital de orden simbólico capaz de penetrar otros campos, por lo que algunos lo consideran un “metacapital” (Couldry, 2014), y que adquirieron poder al encargarse de gestionar la visibilidad, el reconocimiento y la publicidad requerida por otras instituciones.

Para la tradición retórica, la mediatización implica la adopción e interiorización de las lógicas mediáticas por parte de instituciones y

actores, lo que altera significativamente los formatos retóricos expresivos utilizados para elaborar contenidos y mensajes, para que resulten atractivos, viables en términos de sus costos de producción y capten la atención de sus audiencias, en favor de la consecución de sus objetivos y finalidades. En cambio, para la tradición semiótica, la mediatización es resultado de la capacidad humana de semiosis (Verón, 2014), un proceso que altera la comunicación y en el cual se pone en juego el sentido colectivo de prácticas sociales. Así, los “formatos”, considerados como parte de aquello que define a la lógica mediática (conformada por reglas, formatos y recursos), no deben ser entendidos solamente como la manera en que se construye el discurso mediático informativo y de opinión atendiendo a principios de interés público, rapidez, simplificación, espectacularidad, entre otros, sino a la difusión, naturalización o bien alteración de signos y símbolos que reafirman o bien desafían pautas culturales ampliamente compartidas, con lo cual se tiende un puente con la tradición sociocultural. A diferencia de la tradición psicosociológica, cuando la semiótica se ocupa del concepto de lógicas mediáticas y la descripción de cómo operan; la atención y el reconocimiento son recursos en disputa (“capital”) y lo que está realmente en juego es la negociación del sentido colectivo que tiene para un individuo o grupo social en las prácticas que conforman la vida en sociedad.

En tanto que la tradición crítica entiende la mediatización como un metaproceso del “capitalismo cognitivo” que actúa sobre las condiciones de vida simultáneamente junto con otros metaprocesos (globalización, digitalización, individualización), y, por tanto, la cuestión fundamental es develar cómo se establecen relaciones entre ellos. Para que algo sea considerado como un resultado del proceso de mediatización, la

comunicación debe jugar un papel no regulador, sino transformativo de la realidad, si bien no siempre a favor de los grupos marginados o contrahegemónicos de la sociedad; por eso otorga prominencia a la adopción de las lógicas mediáticas por parte de distintas instituciones, la cual condiciona el comportamiento de sus agentes, por encima de su capacidad para implementar estrategias que les permitan utilizarlas a su favor, resistirse a ellas o bien revertirlas. Esta perspectiva se concentra en visibilizar las consecuencias contraproducentes del uso, adaptación y dependencia hacia ciertos medios de comunicación para conseguir las objetivos de instituciones y actores en distintos ámbitos de la vida social, de manera que la intersección entre las lógicas mediáticas y las de otros dominios devienen en conflictos, cuyo resultado es una lógica híbrida que sintetiza el *modus operandi* (Hjarvard, 2014) propio de uno y otro dominio.

Finalmente, para la tradición fenomenológica una de las reperCUSIONES más relevantes del proceso de mediatización es alterar las maneras en que los individuos experimentan las categorías de tiempo, espacio y cercanía con respecto a sus relaciones sociales (Jansson, 2013). En una sociedad crecientemente mediatizada, las experiencias directas se conjuntan con experiencias mediadas con mayor frecuencia e “intensidad”; lo mediado se transforma en una nueva socialidad a la que podemos acceder a través de la interacción usuario-interfaz que habilita la interacción usuario-usuario, con lo cual se relaciona con la tradición teórica cibernetica. Por eso importa cómo los medios de comunicación alteran las maneras en que dialogamos, confrontando puntos de vista diversos, llegando a acuerdos o bien rechazando aquellos que otros nos proponen, de modo que también la opinión pública es objeto

de mediatización, al ser considerada como el mecanismo, entre otros, a partir del cual los medios de comunicación hacen aparecer su agenda o la agenda política como de interés público social (“mediatización del escrutinio ciudadano”).

REFLEXIÓN FINAL

Aquí se ha argumentado que la tarea de delimitar los objetos de estudio pasa necesariamente por el debate de presupuestos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y praxiológicos entre campos teóricos, no de conceptos nucleares entre teorías singulares, “corrientes” o “escuelas” de investigación; a la vez que se ha propuesto que para hacer provechoso ese debate los esfuerzos que concurren deberán estar encaminados a identificar problemas de estudio transversales y las convergencias y divergencias de las respuestas elaboradas. En esa orientación, aquí se ha sugerido que una de las áreas más fértiles con ese propósito está delimitada por los problemas concernientes a los procesos de mediatización en cuyo estudio en México y América Latina se han hecho valiosas contribuciones, y ofrecen oportunidades para innovar y elaborar explicaciones articuladas interdisciplinariamente acerca de aquellas transformaciones socioculturales y políticas que derivan de la centralidad de la comunicación y las prácticas comunicativas en todos los ámbitos de la vida social cotidiana. Esta tarea encara reticencias justificadas, en parte, por las divergentes perspectivas teóricas de las que abreva y la diversidad de temáticas y problemáticas de las cuales se ocupa, por usos indiscriminados y con poco rigor de las elaboraciones conceptuales, así como de las críticas planteadas por diversos

estudiosos acerca de su viabilidad y potencial heurístico. Este reto puede acometerse en la medida en que los estudiosos se comprometan con ejercicios de interconexión transversal entre campos teóricos y áreas de conocimiento, a partir de la práctica de ponerlos a dialogar entre sí, cada vez más auspiciados por la comunidad científica de nuestra región.

REFERENCIAS

- Anderson, J. A., & Baym, G. (2004). Philosophies and philosophic issues in communication. *Journal of Communication*, 54, 589-615.
- Boxman-Shabtai, L. (2020). Meaning Multiplicity Across Communication Subfields: Bridging the Gaps. *Journal of Communication*, 70, 401-43.
- Braithwaite, D. O. (2014). Opening the door: The history and future of qualitativescholarship in interpersonal communication. *Communication Studies*, 65, 441-445.
- Braithwaite, D. O., & Baxter, L. A. (2008). Introduction: meta-theory and theory in interpersonal communication research. En D. O. Braithwaite & L. A. Baxter (Eds.), *Engaging theories in family communication: Multiple perspectives* (pp. 1-18). Sage.
- Craig, R. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9, 119-161.
- Craig, R. (2016). The Constitutive Metamodel: A 16-Year Review. *Communication Theory*, 25, 356-376.

- Couldry, N. (2014). Mediatization and the future of field theory. En K. Lundby (Ed.), *Mediatization of Communication* (pp. 227-245). De Gruyter Mouton.
- Delli Carpini, M. (2013). Breaking Boundaries: Can WeBridge the Quantitative Versus Qualitative Divide Through the Study of Entertainment and Politics? *International Journal of Communication*, 7, 531-551.
- Eisenberg, E. M. (1984). Ambiguity as strategy in organizational communication, *Communication Monographs*, 51(3), 227-242.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Finnemann, N. O. (2014). Digitization: New trajectories of mediatization? En K. Lundby (Ed.), *Mediatization of Communication* (pp. 297-322). De Gruyter.
- Fuentes Navarro, R. (2013). Tensiones y perspectivas en el campo de estudio de la comunicación [Trabajo presentado en congreso]. IV Congreso Nacional de Ciencias Sociales. La construcción del futuro, México.
- García-Canclini, N. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica. En G. Sunkel (Ed.), *El consumo cultural en América Latina* (pp. 26-49). Convenio Andrés Bello.
- Griffin, E. (2000). *A first look at communication theory*. McGraw-Hill.

- Hjarvard, S (2014). Mediatization and cultural and social change: an institutional perspective. En K. Lundby (Ed.), *Mediatization of Communication* (pp. 199-226). De Gruyter Mouton.
- Jansson, A. (2013). Mediatization and Social Space: Reconstructing Mediatization for the Transmedia Age. *Communication Theory*, 23, 279-296.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological Bulletin*, 108(3), 480-498.
- Kunelius, R., & Reunanan, E. (2016). Changing Power of Journalism: The Two Phases of Mediatization. *Communication Theory*, 26(4), 369–388.
- Krotz, F. (2007). The Meta-Process of ‘Mediatization’ as a Conceptual Frame. *Global Media and Communication*, 3(3), 256-260.
- Livingstone, S. M. (1998). *Making sense of television: The psychology of audience interpretation*. Psychology Press.

- Martín-Barbero, J. (1999). Recepción de medios y consumo cultural: travesías. En G. Sunkel (Ed.), *El consumo cultural en América Latina* (pp. 2-25). Convenio Andrés Bello.
- Moore, J. (2017). Where is the Critical Empirical Interpersonal Communication Research? A Roadmap for Future Inquiry into Discourse and Power? *Communication Theory*, 27, 1-20.
- Myers, D. (2001). A pox on all compromises: Replay to Craig. *Communication Theory*, 11(2), 218-230.
- Orozco, G. (1999). Televidencia y mediaciones. La construcción de estrategias por la audiencia. En G. Sunkel (Ed.), *El consumo cultural en América Latina* (pp. 68-86). Convenio Andrés Bello.
- Ramasubramanian, S., & Banjo, O. O. (2020). Critical Media Effects Framework: Bridging Critical Cultural Communication and Media Effects through Power, Intersectionality, Context and Agency, *Journal of Communication*, 70, 1-22.
- Repol, J. (2009). *Estudio de audiencias multiculturales* [Tesis doctoral, UAB].
- Sunkel, G. (Coord.). (1999). *El consumo cultural en América Latina*. Convenio Andrés Bello.
- Tenenboim-Weinblatt, K., & Lee, C. J. (2020). Speaking across communication subfields. *Journal of Communication*, 70(3), 303-309.

- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad. Hacia una teoría crítica*. Paidós.
- Thorbjørnsrud, K., Figenschou, T. U., & Ihlen, O. (2014). Mediatization of public bureaucracies. En K. Lundby (Ed.), *Mediatization of Communication* (pp. 405-422). De Gruyter Mouton.
- Verón, E. (2014). Mediatization theory: a semio-anthropological perspective. En K. Lundby (Ed.), *Mediatization of Communication* (pp. 163-172). De Gruyter Mouton.
- Vidales, C. (2013). El relativismo teórico en la investigación de la comunicación. En A. Aguilar, V. Castellanos, & G. Pérez (Coords.), *La producción del conocimiento en las ciencias de la comunicación y su incidencia social* (pp. 63-89). Dolores Quintanilla.
- Waisbord, S. (2019). *Communication: A Post-Discipline*. Wiley.

COMUNICACIÓN Y GÉNERO

MASCULINIDAD, NARCOCULTURA Y TRABAJO: LA FIGURA DEL SELF-MADE MAN EN EL CANAL DE MARKITOS TOYS

Marco Alejandro Núñez-González¹

El narcotráfico en México ha generado una narcocultura que consiste en una serie de signos que justifican dicha actividad económica ilícita, anclados en distintas mercancías culturales como canciones, películas o ropa. La plataforma digital de YouTube no ha quedado al margen de esta industria cultural, y en específico el canal de “Markitos Toys” ha alcanzado un éxito importante junto a su protagonista, Markitos, con 2.1 millones de suscriptores desde julio del 2019.

“Los Toys” son jóvenes de Culiacán -Markitos, Chiquete, Vitolias, Jaimico y Pityn-, quienes difunden videos sobre su vida cotidiana, y en ella existe una serie de signos pertenecientes a la narcocultura, como narcocorridos, estética, creencias religiosas, automóviles, vehículos todo terreno, bebidas alcohólicas, espacios públicos, consumo ostentoso, acciones filantrópicas y más elementos ligados a dicha narcocultura.

El objetivo de esta investigación es analizar, desde los estudios de los hombres y las masculinidades, la personificación del *self-made man* en “Markitos Toys”, pues se considera que es una de las vías para tener éxito entre los suscriptores. Kimmel (1996) señala que los procesos de

1. Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctor en Ciencias Sociales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.
marconunez@uas.edu.mx

industrialización y el desarrollo del capitalismo en las primeras décadas del siglo XVIII dieron pie a que se formaran nuevos ideales de masculinidad. El self-made man -el hombre que se hace a sí mismo- refiere a los hombres que crean su propio destino y llegan a ser tan importantes y exitosos como ellos se lo proponen, esto mediante ideales de trabajo y esfuerzo.

En los estudios de los hombres y las masculinidades en el narcotráfico y la narcocultura, es poca la producción que analiza el trabajo como una de las prácticas que permiten significar hombría (Hernández-Hernández, 2012; Hernández, 2018; Núñez, 2017). Sin embargo, en la literatura revisada no se encontraron estudios en los que se observe la manera en que el trabajo produce una masculinidad honorable, legítima, admirable y de respeto, cuestión que, proponemos, permitiría profundizar en la comprensión de esta industria cultural.

Los resultados muestran que el protagonista de “Markitos Toys” es un self-made man, que se presenta como un joven trabajador, con sus propias empresas, y que exalta el trabajo y el esfuerzo como valores que lo han llevado al éxito económico. De igual manera, esta masculinidad legítima le permite realizar una práctica propia de la narcocultura, como el consumo ostentoso, justificando que el dinero, al ser ganado con esfuerzo, posibilita disfrutar de los lujos. Pero también existen otros aspectos, como la honorabilidad con la que desempeña su trabajo guiado por virtudes, valores y ética, además de los performances masculinos de proveduría y protección hacia los otros.

Las implicaciones y la importancia que tiene esta investigación, radican en la posibilidad de comprender a mayor profundidad la narcocultura, y de entender además cómo esta industria cultural proporciona legitimidad al narcotráfico, pues la figura del self-made man también se

detecta en los narcocorridos y narcoseries, que difunden la idea de que el trabajo, independientemente de relacionarse con actividades ilícitas, es válido y honorable por sí mismo, debido al esfuerzo que conlleva.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Género, Masculinidades y Prácticas Performativas de la Masculinidad

Los estudios de género plantean que existen prácticas e ideologías que relacionan los cuerpos machos a una cultura masculina y los cuerpos hembra a una cultura femenina, un binarismo sexual que produce hombres y mujeres (Núñez, 2011). Existen tres vertientes de estos estudios, los feministas que estudian a las mujeres y las feminidades, los estudios de los hombres y las masculinidades, y las investigaciones sobre la diversidad sexual, principalmente desde la perspectiva queer (Núñez, 2016).

La perspectiva de los hombres y las masculinidades busca comprender cómo las nociones de masculinidad de una sociedad afectan la vida social y a sus integrantes, desde cuerpos, expectativas, roles, identidades, prácticas, significados, jerarquías, relaciones y más. Hernández (2008) señala que el concepto de masculinidad, en singular, tiene un corte esencialista, pues contempla una identidad única para todos los hombres; mientras que el término de masculinidades, en plural, considera la diversidad de masculinidades y hombres que existen. Connell et al. (2014) apuntan que algunos configuradores de estas diferencias son el tiempo, el espacio y también las estructuras sociales como la clase, raza, etnia, edad, nacionalidad y muchas más.

Minello (2002) señala que existen ocho abordajes de los hombres y las masculinidades. Cuatro se remiten al ámbito individual y la entienden

como: 1) un atributo personal que se tiene en distintos grados, 2) un rasgo de personalidad, 3) una esencia, 4) un rol o papel. Tres posturas empíricas que fallan porque otros géneros también llegan a realizar dichas prácticas: 5) todo lo que hacen o piensan los hombres; 6) lo que hacen o piensan los hombres por su rol de hombres; 7) análisis de hombres paradigmáticos. La última es la perspectiva relacional que el autor considera la perspectiva más fecunda, que analiza los hombres y masculinidades en el marco de relaciones hombre-hombre, hombre-mujer y mujer-mujer, es decir, las masculinidades se configuran en el marco de las relaciones con otros/otras, más que un plano individual.

En este planteamiento relacional, y desde una perspectiva estructural constructivista, estas relaciones se dan en el marco de un sistema simbólico sexo-genérico que jerarquiza lo masculino sobre lo femenino y rechaza aquello que no corresponde a dicho binarismo sexual (Butler, 1990; Rubin, 1975; Scott, 1996). Este sistema de género establece relaciones de poder y violencia de los hombres hacia las mujeres, hacia otros géneros, pero también hacia otros hombres.

En el marco de este sistema de sexo-género, la perspectiva performativa señala que las identidades de género se construyen mediante actos reiterativos (Butler, 1990), mientras que las prácticas performativas de la masculinidad son aquellas que se llevan a cabo por los cuerpos varoniles y que denotan su hombría (Cruz, 2014). Algunas prácticas que se relacionan a las masculinidades son la fuerza física (Bourdieu, 2000; Gilmore, 2008), el honor (Bourdieu, 2000), la disposición a la violencia (Flores, 2010; Torbenfeldt, 2015), el poder y la dominación (Bourdieu, 2000; Fuller, 2012; Kaufman, 1995; Torbenfeldt, 2015), el distanciamiento emocional (Connell & Wood, 2005; Kaufman, 1995),

el control y la provisión de recursos (Connell & Wood, 2005; Gilmore, 2008; Kaufman, 1995), la búsqueda de la importancia (Flores, 2010), la heterosexualidad (Connell & Wood, 2005; Flores, 2010; Fuller, 2012; Torbenfeldt, 2015), el distanciamiento de las labores femeninas (Connell & Wood, 2005), la protección (Gilmore, 2008), la procreación (Flores, 2010) y la competitividad (Fuller, 2012).

En la narcocultura en México, a partir de los estudios disponibles, es posible encontrar algunas estructuras sociales que distinguen a las masculinidades como la clase económica, la edad, la territorialidad, la raza y la jerarquía en la estructura del narcotráfico. Entre las prácticas performativas de la masculinidad deseadas en estos ámbitos se observa la valentía, la fortaleza, la dominación, la ausencia de límites, la protección, la riqueza, la importancia, la honorabilidad, el androcentrismo, la homofobia, la hipersexualidad, el distanciamiento emocional y el trabajo.

Masculinidad, Trabajo Y Narcocultura

Salguero (2007) señala que las nociones sobre el trabajo moldean la vida de los hombres y se incorporan mediante procesos de socialización que van construyendo su identidad. La idea es que los hombres deben trabajar y con ello podrán obtener un lugar en el mundo, además de reconocimiento, por lo que dedicarán gran parte de sus esfuerzos en vida realizando esta labor. En la revisión realizada, la autora señala que el trabajo relaciona a los hombres con significados de responsabilidad, de logro, y los vuelve hombres. También implica aceptación y reconocimiento social, capacidad productiva, generación de recursos para la proveeduría a su familia, ser importantes y autónomos. Por lo

tanto, quedar fuera del mercado laboral significa no cumplir con las expectativas como hombre, además de fracaso, indignación y decepción.

Aunque el trabajo es un ámbito importante para los hombres, en los estudios sobre masculinidades, el narcotráfico y la narcocultura, se encontraron primero dos estudios que de manera tangencial reflexionan sobre esta práctica masculina en estos espacios sociales. Hernández-Hernández (2012) señala que en la película mexicana “El Infierno”, el narcotráfico se representa como un mundo laboral en el que existen reglas que los hombres tienen que acatar a riesgo de ser violentados, como la honestidad, honradez, silencio y discreción económica, lo que les permite a los jefes que sus empleados no les roben o los delaten.

Núñez (2017) analiza la letra del narcocorrido “El buen ejemplo” del grupo Calibre 50² y señala que el trabajo de narcotraficante genera una serie de conflictos en torno a la paternidad masculina: 1) emocionalmente el padre narcotraficante sufre porque su hijo le pide de regalo de cumpleaños armas para imitarlo en la violencia, 2) el proyecto de masculinidad poderosa que encarna supone un conflicto con el proyecto social de paternidad responsable que se espera de él, 3) para ser un buen padre debe dejar de ser narcotraficante. Para el autor esto permite observar que existe un conflicto entre el género, la clase y la moral, pues para ser un buen padre debe dejar de ser rico y poderoso.

Un tercer artículo que aborda de manera central el empleo es el de Hernández-Castañeda (2018), quien analiza el caso de un hombre que encontró en el narcomenudeo una vía alterna a su trabajo de oficinista,

2. En el canal oficial de YouTube del grupo Calibre 50, el video cuenta con aproximadamente 54 millones de reproducciones y se puede visualizar en el siguiente enlace Calibre50 (2013).

lo que le permitió mejorar su posición de proveedor frente a su familia y pareja. La falta de capacidad para pagar la droga financiada le generó un atentado de violencia, por lo que vendió su casa para liquidar la deuda y dejó su empleo ante el miedo de ser asesinado, esto lo puso en una crisis como hombre proveedor, por la falta de ingresos y las deudas adquiridas en su etapa de narcomenudista. Después consiguió trabajo como repartidor de botanas, pero el sueldo no era suficiente para cubrir económicamente sus obligaciones como jefe de familia y continuó el debilitamiento de su posición como proveedor, lo que lo llevó a pensar en regresar a dicha labor ilícita.

Se observa que en la literatura disponible es escasa la información que existe en torno a la masculinidad y el trabajo en el narcotráfico o la narcocultura. Un estudio lo relaciona con la moral obligatoria en estos espacios, otro con la contradicción que la narcomasculinidad supone con la paternidad responsable, y el tercero visibiliza a esta industria como una fuente laboral de proveeduría. Pero en ninguno de ellos se reflexiona sobre la figura y narrativa del self-made man que existe en estos espacios sociales, como una masculinidad legítima por relacionarse al esfuerzo y al éxito económico en el capitalismo, mismo que explica el consumo conspicuo que existe en estos ámbitos para demostrar riqueza y poder.

METODOLOGÍA

Apoyados metodológicamente en Elo y Kyngäs (2008), en Agosto de 2020 se aplicó un análisis de contenido cualitativo e inductivo al canal de YouTube “Markitos TOYS”. Para la etapa de preparación se estableció el concepto del self-made man (Kimmel, 1996) como categoría para la

observación de datos (Cais, 1997), lo que permitió identificar segmentos de video en los que se hablara sobre el trabajo o la riqueza. Se observaron los primeros 50 videos del canal y después aquellos en los que el título hace referencia directa al trabajo o la riqueza; para ello, en una tabla de Excel se capturó el título del video, el número de visualizaciones, url, tiempo de inicio y final del segmento, además de la idea central del segmento que resumía lo dicho, por ejemplo: “Dicen que soy hijo de papi // Las cosas me las compro yo // Me las compro poco a poco”.

Para la etapa de organización del análisis de contenido, se consideraron como unidades de análisis las ideas centrales capturadas en la hoja de Excel y mediante un proceso de abstracción a partir de similitudes se generaron 38 subcategorías, 14 categorías genéricas y 3 categorías centrales que se utilizaron para estructurar los resultados: 1) Características del self-made man; 2) Virtudes, ética, valores y moral; 3) Lo que se consigue con el dinero.

Por último, como categorías para la explicación e interpretación de los resultados obtenidos (Cais, 1997), se utilizaron los conceptos y nociones de self-made man (Kimmel, 1996), masculinidad honorable (Bourdieu, 2000; Connell, 1997; Hearn, 2004), honor (Peristiany, 1965; Pitt-Rivers, 1965), virtudes (Aristóteles, 2001; Rachels & Rachels, 2011), valores, ética y moral (Maturana, 1992, 2016).

RESULTADOS

“Desde que Estoy Morrillo Me Ha gustado Chambear”: el Self-Made Man

La primera categoría central refiere a las características que identifican a Markitos Toys como un self-made man: es trabajador, comenzó

desde abajo, es dueño de su propio destino, autosuficiente y dueño de su propio destino; dicha categorización se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

Análisis de contenido de las ideas centrales de los videos

Subcategorías	Categorías genéricas	Categorías centrales
Fiado, administrar bien.	Administrador	
Produccionismo, esfuerzo, trabajador, hacer dinero, negocios, intentarlo.	Trabajador	
Desde abajo, hijos de papi, trabajos humildes, ser alguien, pobreza, humildad, joven.	Desde abajo	Características del self-made man
Autosuficiencia.	Autosuficiencia	
Dueño de su propio destino.	Dueño de su propio destino	

Elaboración propia

Entre las principales subcategoría asociadas a esta categoría está ser trabajador, que se asocia al esfuerzo, ser trabajador, buscar hacer dinero o negocios e intentarlo. Markitos Toys muestra una actitud ligada al trabajo duro, a intentar generar dinero y estarlo intentando constantemente, para él el dinero no llega solo y hay que esforzarse para ganarlo:

¡Uy, qué suerte la de éstos vergas! Seguramente uno está acostado
 ¡Ay, me cayó suerte, me cayó un billete de 100 dólares! La suerte es para los pendejos, uno le tiene que ir a buscar y chambear y chambear y si te va bien fue porque le buscaste y pues a lo mejor sí tuve suerte. Imagínese fuera suerte, aquí voy a estar acostado todos los días, para que lleguen y me regalen dinero. (Markitos TOYS, 2019a)

Markitos y sus amigos señalan que el dinero no va a llegar solo y que se ocupa una actitud activa frente al trabajo, crearse las oportunidades, buscarlas, porque el dinero por sí solo no llegan a dártelo, incluso desestiman a las personas que creen que va a llegar por suerte y que no depende de la iniciativa propia. Aunado a esto, otra característica de Markitos es que viene desde abajo:

Yo como les he comentado tengo 22 años, pues trabajo desde, no les puedo decir desde que tengo memoria, pero desde que estoy morrillo me ha gustado chambeiar y la gente que me conoce pues lo sabe. Bueno, el primer trabajo que yo tuve, bueno no el primer trabajo pero que tuve una paga fue allá en el rancho con mi abuelo cuando me iba para allá para la parcela, nos íbamos yo y mis hermanos, y ya nos ponían hasta a juntar piedras allá en la parcela, arrancar bledos, todo lo que fuera plaga o nos ponían a acarrear las pipas de riego ya sea pa' regar o las juntaba uno, nos pagaban 20 o 50 pesos, ya al acabar el día y con eso nos íbamos a cenar.
(Markitos TOYS, 2019b)

Entre otros trabajos que señala el youtuber, es que cortaba el pasto casa por casa y en Mexicali lavó camiones de Mercedes Benz durante el tiempo de calor, lo que calificó como “una verguiza”. Después fue supervisor de camiones urbanos de pasaje y también vendió refacciones automotrices para camiones. Markitos niega algunos comentarios que lo acusan de que su dinero es por su familia y reivindica la vía del trabajo duro además de su autosuficiencia:

Me ponen que soy hijo de papi, que soy hijo de papi, que mi apá me compra todo. Las cosas me las compro yo, gracias a dios. La gente piensa que de un día para otro yo me he comprado las cosas abuela o así. Tengo mucho tiempo echándole ganas, trabajando, en lo que hacemos familiarmente. Cada quien decide qué comprarse, mi apá decide qué comprarse con su dinero, mi hermano decide qué

comprarse, yo decido qué comprarme. Yo le he dado prioridad a comprarme autos deportivos porque me gustan y no tengo ninguna responsabilidad, no tengo hijos, una responsabilidad me refiero de mantener a nadie. (Markitos TOYS, 2019c)

Otra característica de Markitos es que considera que a través del trabajo se puede conseguir cualquier cosa, por ejemplo, cuando un niño le dice que le gusta su carro, Markitos lo aconseja sobre el futuro y deja claro que uno debe ser dueño de su propio futuro, no depender de ser empleado o del estudio:

Algún día vas a tener uno tú más perro wey, si trabajas mucho, que no tengas vicios. Sí deben de estudiar, pero el estudio no te garantiza nada, la verdad. Estar asalariado como muchas personas y trabajar con gente que no valga la pena pues no tiene chiste. Lo que yo te puedo decir, wey, es que seas una buena persona, no agarres vicios, vicios son drogas, no andar robando, no ser amante de lo ajeno pues, cada quien ganarse lo suyo y con eso. Así que, si te propones algo, lo puedes lograr. (Markitos TOYS, 2019d)

Se observa en Markitos otra característica, la de administrar bien su dinero. El joven señala que es necesario cuidar el dinero que se gana trabajando pues existen muchas formas de no invertirlo de manera conveniente, entre ellas tomar alcohol, fiestas, haciendo gastos innecesarios, hacer malos negocios, drogas o cuidarse de las personas que pueden provocar la mala inversión del dinero:

Les quiero comentar que el día que ustedes estén generando dinero, que estén trabajando y les esté yendo bien gracias a dios, que sepan administrar el dinero porque no les va a durar para siempre eh, les digo por experiencia. Osea, no he llegado a agarrar millones, mucho dinero, no, pero tiempo atrás me llegó a pasar que gracias a dios pues trabajando muy bien me caía una ferieca a la bolsa. Y

como yo siempre pensaba que siempre iba a estar agarrando dinero me valía madre, me gastaba el dinero ¿en qué? En nada: pisteando, de vago, comprándome cosas innecesarias, vendiéndolas después baratas por querer dinero cuando ya no tenía. Llegué a querer hacer negocios con gente corriente, gente que nomás me chingaba, ahí quedaba el dinero. Les doy ese consejo cuando estén ganando dinero, cuídenlo, cuídenlo mucho, fíjense bien qué compran. Van a decir juy sí, tú te compras carros! Sí, pero el dinero ahí está, ahí está el dinero. Osea, no se lo gasten pisteando, no agarren vicios, no se lo gasten con mujeres por ejemplo, te lo puedes gastar con una mujer pero que sea una buena mujer, porque una mujer te puede dejar sin dinero a la verga, te deja en la calle. Y no nada más una mujer, cualquier persona, hasta un familiar tuyo. Cuídense mucho de quién los rodea, porque a veces la familia es lo peor, la neta. (Markitos TOYS, 2019b)

Entre las cualidades que Markitos utiliza para autorepresentarse, están el ser trabajador, comenzar desde abajo, ser buen administrador, autosuficiente y dueño de su propio destino. Esta serie de características y sobre todo el énfasis en el trabajo duro, consideramos remite a la figura del self-made man desarrollada por Kimmel (1996), quien analiza la historia de la masculinidad norteamericana y señala que, gran parte de lo que se conoce hoy como un hombre de verdad, está relacionado con la revolución y la democracia. Él identificó durante el siglo XIX tres arquetipos de masculinidad en ese país: el patriarca gentil, el artesano heróico y el self-made men -un hombre hecho a sí mismo-, que se diferenciaban por su relación con el trabajo.

El patriarca gentil, ideal existente en la primera mitad del siglo XIX, era un hombre extravagante y preocupado por su apariencia, un ideal heredado de Europa. Representa una masculinidad aristocrática, comprometida con el código de honor inglés, de modales, gustos exquisitos y sensibilidades refinadas. La masculinidad significaba ser dueño de

propiedades y una autoridad patriarcal benevolente en casa que incluye la instrucción moral de sus hijos. Era un caballero cristiano, que encarnaba amor, amabilidad, deber y compasión, que se visibilizaba en acciones filantrópicas, actividades de la iglesia y un alto involucramiento con su familia. Por otro lado, el artesano heroico, también de herencia europea, es independiente, virtuoso y honesto, formal en sus modales con las mujeres y leal con sus amigos. Trabajaba en la granja o en el taller familiar, siendo un trabajador honesto, sin miedo al trabajo duro, orgulloso de sus habilidades y autosuficiente.

Kimmel (1996) señala que la nueva configuración que surgió en esa época es el self-made man, una masculinidad que es resultado natural de la vida económica del capitalismo y que en dicho contexto es representada por un emprendedor rico que alcanza la movilidad social a partir de la nueva fortuna generada por esta vía. Es competitivo y agresivo en los negocios y su masculinidad depende del éxito de sus actividades en la esfera pública, que se mide por su riqueza además del estatus. En los primeros usos del término se relacionaba a la idea del hombre humilde que tiene éxito en los negocios.

El self-made men no es exclusivo de Estados Unidos de Norteamérica, también surgió en otros países donde se desarrolló el capitalismo, sin embargo en dicho país este modelo de masculinidad dominó más rápido que en Europa, pues era tierra de inmigrantes, de ideales democráticos y no existían títulos hereditarios, características que estuvieron presentes desde el inicio de la fundación de dicho país. Así, en la nueva sociedad independiente, industrial y comercial, el self-made man nació de la mano de la nueva nación y se convirtió en la definición de masculinidad al poco tiempo.

El surgimiento del mercado capitalista liberó a los hombres de la tierra, de sus fincas o del rey, entonces la masculinidad ya no dependía de ser dueño de propiedades o del servicio a los otros y se volvieron libres para buscar sus destinos, encontrar sus propios caminos, poder escribir sus propias historias y subir tan alto como pudieran. Por lo tanto, esta libertad hizo que ser hombre implicara hacerse cargo de la vida de uno mismo, de su libertad y de sus pertenencias. Esto representó un cambio en cuestión de logros, que pasó de los comunitarios a los individuales, del servicio a los otros a los centrados en el yo.

Sin embargo, el hecho de que el self-made man dependa de la volatilidad del mercado lo vuelve inquieto, inseguro y desesperado por una base sólida para su identidad masculina. La contraparte de esta masculinidad resulta ser la ansiedad, el agotamiento y la soledad. En resumen, lo que define al self-made man es el éxito en el mercado, los logros individuales, la movilidad social, riqueza e independencia económica.

“Hay Maneras de Trabajar, Pienso Yo”: Virtudes, Ética, Valores y Moral

Otra categoría central que se generó y que está relacionada al trabajo es la de virtudes, ética, valores y moral, pues Markitos constantemente se refiere a que existen formas correctas de trabajar. Esto es posible observarlo en Markitos Toys, pues para el youtuber se debe trabajar bien, no ser egoísta en el trabajo, no tener vicios, ser justo y además ser honesto con respecto al trabajo (ver Tabla 2).

Tabla 2*Categoría central virtudes, ética, valores y moral*

Subcategorías	Categorías genéricas	Categorías centrales
Trabajador bien, trabajar bien.	Trabajar bien	Virtudes, ética, valores y moral
Egoísmo, trabajo en equipo.	Sin egoísmo	
Robar, justo.	Justicia	
Honesto, hablar mal, ética, mentir.	Honestidad	

Elaboración propia

En torno a la categoría genérica de “Trabajar bien”, en distintos videos se puede observar que es una cualidad que él considera importante en cualquier profesión; en sus videos, el youtuber relaciona estos aspectos con los choferes de camiones urbanos, los policías o incluso con los mecánicos automotrices, que en una parodia que realiza sobre ellos, señala:

Llegan, ven el carro -¿Qué le pasa a su carro oiga, qué le pasa, no prende o tiene una fallita?- No pues es que a veces en la mañana no quiere prender, dicen. Y trae la pila aquí y un poste lleno de zorro a la verga machín, estoy diciendo los mecánicos corrientes, los que valen pa’ puritita verga, los abusones, esos que tienen el carro que siempre lo traen valiendo verga. Pero es porque hacen las cosas mal y el que obra mal le va mal. (...) Y pos’ cuando una batería trae zorro en un poste batalla pa’ prender, no prende, pero como uno es muy pendejo en veces, el mecánico lo ve y piensa: “jah! el poste, ahorita se lo limpia y no hay problema”. Y le dice al cliente: -No mire, oiga, la verdad es que este carro trae un problema, estoy viendo un problema, ocupo que me lo deje aquí para checarlo, estoy viendo un problema y ocupa trabajo, ocupo que me lo deje.- Y como uno es muy pendejo ya se va y dice: -A ver, wey, échale coca-cola

ahí y un cepillito- y ya con eso queda. Nombre, se esperan como tres horas pa' hablarle al del carro. -Ya quedó su carro, oiga. Trae un detallito eléctrico ahí, ya no se le va a chingar yo creo el carro y cualquier cosa me lo trae. Le voy a cobrar barato porque era un detallito nomás, deme 800 pesos.- y zaz a la verga. Pero otra cosa, un mecánico cobra por lo que sabe, él supo que era eso, pero pos' no mames, tampoco, no hay necesidad. Mira, lo mandó, lo dejó a pie, lo mandó en uber, allá gastó y luego en el uber para atrás, como 1000 pesos. En lugar de decirle, sabe qué oiga: -está bien sucio aquí el poste- y ya pues yo por decirle, yo le voy a preguntar: -oiga ¿pues cuánto es?- él fue el que me dijo la falla, no le puedo decir que tira pa las cocas porque hay gente que -¡ey, traeme una coca de la hielera!- y te da una coca a la verga ¡no, así no es! Y pues algunos mecánicos son así. (Markitos TOYS, 2019e)

En la parodia sobre los mecánicos que se presentó, se pueden observar aspectos que Markitos señala deben tener los mecánicos, como no mentir u ocultar sobre el origen verdadero del problema y ser justo con respecto a la cantidad que se pueda cobrar en relación a la magnitud del problema. En otro de los videos, el protagonista relata cómo Jaimico, a pesar de ser muy trabajador, no tiene las formas correctas de trabajar y por eso lo despidió:

El Jaimico por aquí vive, pero es muy vago, ese fue un detalle por lo cual ya no quise que trabajara conmigo. Porque él tenía un problema en un pie, él tenía una placa (...) eso sí, no se puede quedar quieto, es muy trabajador, pero tiene un problema: es muy mentiroso. (Markitos TOYS, 2019f)

Markitos reconoce en Jaimico la cualidad de ser buen trabajador, esto referido al esfuerzo físico y a la disposición para realizar las labores que le corresponden, las cuales son cualidades deseables. Sin embargo, en Jaimico es constante que en videos se señale su falta de virtudes,

ética o valores de su parte, por ejemplo, ante las críticas recibidas de los internautas donde señalaban que Markitos trataba mal a Jaimico y en los videos se veía triste por eso, el youtuber aclaró que era porque Jaimico se desvelaba en el celular y acudía a las grabaciones con sueño, además tenía celos y envidia del Pitín, otro personaje de los Toys:

“Cuando yo lo veo así, le digo: -¿Sabes qué, wey? No te voy a meter al video, ¿y qué me dices tú? -Ándele oiga, por favor- Osea, yo lo miro triste y eso y digo “algo trae (...)”. Y me dice -No, no, no, oiga, yo no traigo nada, yo ando bien-. Y tenía rato diciéndolo, la gente se va a dar cuenta. He hecho dos entrevistas, en dos entrevistas te has quedado dormido, ¿sí o no? Y lo regaño, sí lo regaño ¿por qué? Porque tienes que tener un respeto a los músicos. (...) Y tú, siempre lo digo, tú te pones celoso de él (del Pityn), ¿por qué? Lo que es, tú quieras ser la atención nomás ¿sí o no, sí o no tú nada más quieras ser la atención, la neta? No debes de ser así, cabrón ¿te lo digo, sí o no? Todos iguales, somos un grupo, pues. ¿Entonces, qué onda, quién es el que está mal aquí? Entonces ¿quién te hace menos, cabrón? Y le digo: -no te enojes, cabrón, tú ganas más, a ti te damos más”. (Markitos TOYS, 2019g)

Durante el video, Jaimico señala que dejará de ser así, pues Markitos siempre le ha aconsejado que “primero lo que deja, después lo que apendeja”, haciendo referencia a que debe ponderar una racionalidad económica sobre las emociones de celos y envidias, pues gana más que su compañero Pityn. Entre otras cualidades de Jaimico que develan su carencia de virtudes, señalan que es llevado, cagazón, quedabien, cobra por mandar saludos en la calle, dejó de ser humilde al volverse famoso, es grosero con sus compañeros, entre otras cualidades negativas.

El caso contrario de las críticas que realiza Markitos es él mismo, quien a partir de sus narrativas se describe como una persona justa -le paga bien a Jaimico con respecto a la cantidad de trabajo que realiza-, responsable -desde niño ha trabajado-, es honesto -aclara los malentendidos frente a los implicados-, es buen amigo -cuida del Pityn en relación a las adicciones que él tiene y apoyó a Jaimico económicamente con su pierna-, entre muchas otras cualidades. Una virtud y valor por la cual el youtuber es admirado por su comunidad de seguidores, es que es generoso y cooperativo con los demás, sobre todo al realizar donativos a personas de escasos recursos. En el primer video Markitos señaló que:

“Este canal no lo hice con la intención de generar dinero, lo hice para agarrar cura y ya dije que si llegamos a agarrar 1000 seguidores, 2000, 5000, los que sean y llega a haber visitas y llega a generar equis cantidad de dinero, ese dinero lo vamos a regalar a gente que lo necesite todavía más que uno. (...) Entonces pa’ que no piensen que yo estoy haciendo esto con el rollo de que quiero que se suscriban al canal o tener visitas para generar dinero o aprovecharme yo o gastármelo, la neta no”. (Markitos TOYS, 2019h)

A lo largo de sus videos se pueden observar diversas acciones filantrópicas de Markitos Toys, por ejemplo, en una ocasión regaló despensas en el basurón municipal, en otra ocasión repartió dinero en el mismo lugar y también en el municipio de Cosalá, o regaló abanicos en temporada de calor en el centro de Culiacán. La benevolencia del youtuber también se aprecia en su relación con el Pityn, quién es adicto a las drogas y Markitos paga la clínica en la que está internado, además de comprarle ropa y llevarle comida en ocasiones. Incluso a Jaimico,

quien tiene problemas de salud y dinero, él lo ha ayudado en ambos aspectos, dándole trabajo y ayudándolo con sus intervenciones médicas.

Ante todo lo anterior, conviene recordar las categorías de virtudes, valores, ética y moral para dar sentido a dichos performances. Aristóteles (2001) señala que las virtudes son justos medios, que mediante la razón las personas evitan caer en los excesos y obran en tiempo, ocasión y modo correcto. Rachels y Rachels (2011) señalan que las virtudes permiten observar a las personas desde una concepción de lo que es una buena persona y añaden a la lista de virtudes aspectos como benevolencia, justicia, paciencia, civilidad, amistad, prudencia, compasión, generosidad, sensatez, escrupulosidad, honestidad, autodisciplina, cooperatividad, laboriosidad, autosuficiencia, coraje, justicia, tacto, cortesía, lealtad, consideración, confianza, moderación y tolerancia. Maturana (1992, 2016) señala que los valores son configuraciones relacionales para la convivencia como la honestidad, cooperación, respeto, lealtad, generosidad, responsabilidad, justicia y más. La ética se basa en conductas que evitan dañar al otro a partir de su legitimidad, mientras que la moral se enfoca en el conjunto de reglas que tiene una comunidad.

En este sentido, las prácticas masculinas de Markitos están relacionadas a nociones de honor o un deber ser como hombre, es decir, formas correctas de ser hombre (Bourdieu, 2000), y para esta investigación se encontró que el trabajo es una de estas prácticas. Conviene señalar que el honor y la vergüenza son polos que las sociedades utilizan para evaluar los comportamientos de sus miembros, pues establecen pautas de comportamiento deseables y esperadas por sus integrantes, que cuando son llevadas a cabo bajo esos cánones otorgan honor como premio y vergüenza como castigo (Peristiany, 1965). El honor lo otorgan los otros,

además confiere respeto, estatus y reconocimiento (Pitt-Rivers, 1965). Por ello se propone que Markitos, a través del trabajo relacionado a las virtudes, valores y ética, consigue realizar un performance de masculinidad honorable.

“Yo No Sabía que Si Te Gustaba lo Bueno Dejabas de Ser Humilde”

Otra categoría que se encontró relacionada al trabajo se denominó como “Lo que se consigue con el dinero” pues constantemente se establece la relación entre lo que el dinero permite obtener. Para Markitos el dinero es muy importante pues permite obtener felicidad, lujos, cumplir tus sueños y ayudar a la gente.

Tabla 3

Categoría central: Lo que se consigue con el dinero

Subcategorías	Categorías genéricas	Categorías centrales
Importancia del dinero, el dinero sí da la felicidad.	Importancia del dinero	Lo que se consigue con el dinero
Lujos, por interés, narco.	Lujos	
Ayudar, amable.	Ayudar	
Sueños.	Cumplir tus sueños	

Elaboración propia

La primera categoría que se establece es “Lo que se consigue con el dinero” donde Los Toys no desestiman que el dinero es parte importante de la vida, pues ella permite adquirir objetos que permiten disfrutar la vida y experimentar felicidad. Entre estas, a lo largo del tiempo, Markitos ha logrado comprarse ropa, autos, una casa residencial:

Markitos Toys: A ver, otra cosa ¿el dinero da felicidad o no?

Chiquete Toys: Pues la neta yo cuando andaba allá en el otro lado gastando dinero en ropa y carros y pisto y la verga, nunca anduve llorando a la verga.

Markitos Toys: Quiero decirles que de mi parte, para mí el dinero, sí da felicidad. (...) Yo no lo miro a usted agüitado en su carro o a usted en el suyo. (...) A lo que voy, ¿da felicidad? Sí da. ¿Que no lo es todo? No lo es. Pero todos los que queremos dinero, hay que chambearle, no hay que ser envidiosos, ni egoístas, hay que ayudar a los demás siempre, y si no se puede pues no se pudo.

Chiquete Toys: Pero (...) siempre primero uno, la familia y ya después los demás.

De acuerdo a Marqués (1997), para los hombres es fundamental ser importante. En este sentido, Thorstein Veblen (2005) propone que la demostración de fuerza y poder a partir del consumo de bienes es un fenómeno moderno. Por ello, el consumo de bienes representa en el canal de Markitos Toys una demostración de poder, éxito y fuerza, de acuerdo a los cánones modernos del capitalismo. Ante esto, un aspecto interesante que se encontró en uno de los videos, es que se critica a los Toys por la adquisición de lujos:

Que hay críticas compa, han dicho que estan perdiendo la humildad, que estamos perdiendo la humildad perdón, que porque ya están saliendo carros, o equis cosa. No es que estemos perdiendo la humildad (...) Yo no sabía, oiga, que si te gusta lo bueno no eres humilde, andes en un carro nuevo no eres humilde. No sean egoístas, si traemos carros nuevos o nos damos algún lujito es porque trabajamos. Nos ponen hijos de papi, pues qué bueno que nos pongan eso, gracias a dios nosotros sabemos que no lo somos y la gente que nos conoce sabe que lo poco que tenemos, nos lo hemos ganado nosotros trabajando y echándole ganas, esto no viene de ayer o de un año atrás, de mucho tiempo trabajamos desde que somos niños, le echamos ganas pero pues... no hay problema, hay gente que nos

apoya y con esa gente vamos a estar al 100 y también los vamos a apoyar en lo que podamos. (Markitos TOYS, 2019i)

El influencer señala que además de los lujos, el dinero es importante para poder ayudar a los otros, como se señaló anteriormente, es una cualidad honorable en él. Para él, aunque el dinero da felicidad a través de los lujos, también considera que debe utilizarse para ayudar a las otras personas, pues sus virtudes, ética y valores lo lleva a desarrollar dichas acciones filantrópicas:

Pido a Dios que me vaya bien para ayudar a gente que lo necesita más que yo (...) Les decía, a mí en mi caso me ha pasado que me he enterado de gente que dice de mí que yo valgo verga, perdón por la palabra, pero así lo dicen, porque me han pedido prestado y hay veces no he prestado porque no tengo, no porque quiera, porque me he llegado a quedar sin dinero por ayudar a los demás y van a decir ¿para qué lo dices aquí? Pues me quieren conocer ¿no? La gente que me conoce sabe que me ha pasado eso, me he quedado sin dinero por ayudar a los demás, por prestar, algunos me han pagado bien, algunos no, no importa, así es la vida. (Markitos TOYS, 2019j)

Por último, más allá de los lujos y de la voluntad de ayudar, Markitos considera que el dinero permite lograr los sueños que se tienen, un punto muy importante para el youtuber:

Oiga, pues hace rato me dijo que a lo mejor me daba chanza, me hacia el paro de que calara el Corvette, ¡se vale soñar!" (...) Siempre vengo de metiche a la agencia a ver los carros (...) Por algo se empieza y ahorita me va a dar chanza de calar el corvette, nunca he agarrado uno y pues ahorita se me va a hacer (...) No sabe la bronca en que se metió el compa Balta prestándome esta nave, me cumplió un sueño, la neta yo tenía como un sueño de que: ¡ah, algún día quiero manejar un Corvette! De perdida prestado, por algo se empieza. (Markitos TOYS, 2019k)

En la figura de Markitos, se observa que él considera dos usos fundamentales para el dinero que proviene del trabajo, uno es la adquisición de lujos, y la otra la ayuda que le brinda a otras personas, que va desde ayudar a los amigos, comprarles ropa, darles trabajo, internarlos en clínicas de rehabilitación, intervenciones médicas, regalar dinero, despensas o abanicos, entre más acciones. Además, el influencer señaló que donaría parte de los los ingresos generados por las visualizaciones en YouTube, así como de la venta de gorras que llevan su marca.

CONCLUSIONES

A través de la revisión es posible plantear cuatro resultados centrales en torno al trabajo y las masculinidades en la narcocultura, en específico en el producto de Markitos Toys:

1. El trabajo permite alcanzar una masculinidad de self-made man, pues mediante el trabajo duro, desde joven, desde abajo, ser buen administrador, Markitos Toys alcanzó éxito e independencia económica. Lo que lo posiciona como un hombre joven y exitoso en el marco del sistema capitalista de producción, pues son elementos válidos y deseables.
2. El trabajo también permite a Markitos mostrar un performance masculino honorable, pues no mentir, no robar, cumplir la palabra o las críticas que realiza a los que no trabajan de acuerdo a la moral, es decir, no solo es un hombre joven y trabajador exitoso, también es virtuoso, ético y con valores.
3. El dinero producido por Markitos mediante su trabajo le permite realizar un tercer performance masculino de la importancia justificado, pues su esfuerzo legitima el consumo ostentoso como carros y prendas de lujo, permite establecer su estatus económico.

4. El éxito económico que alcanzó a través de ser un self-made man le permite realizar otro performance masculino, que es el de la proveeduría por ser la fuente económica de sus amigos que trabajan para él y la protección al cuidar a otros a través de las acciones filantrópicas que realiza hacia sectores vulnerables de la sociedad.

Estos resultados coinciden con los pocos estudios que analizan las masculinidades y el trabajo en el narcotráfico o la narcocultura, coincidiendo en que el trabajo permite a los hombres realizar performances masculinos de honorabilidad (Hernández-Hernández, 2012), de protección (Núñez, 2017) y de proveeduría (Hernández, 2018). Sin embargo, nuestra investigación aporta dos hallazgos, primero, que el self-made man es la figura masculina deseable en la narcocultura con respecto al trabajo, un hombre que desde abajo alcanza el éxito a través de su esfuerzo constante, la masculinidad capitalista por excelencia. Segundo, que la figura del self-made man justifica y legitima el consumo ostentoso en la narcocultura, pues estos lujos fueron conseguidos a través del trabajo duro.

Ante dicho honor, Núñez-González y Núñez (2018) proponen que en la narcocultura existe una figura llamada “viejona” que consiste en performances de prácticas masculinas honorables como la violencia para defender, el androcentrismo romático y el consumo ostentoso sin presunción. Consideramos que los dos hallazgos propuestos en nuestra investigación también forman parte de dicha masculinidad “viejona”, pues son performances que confieren honor y respeto a los hombres que los realizan.

Sin embargo, esta supuesta honorabilidad es cuestionable, pues autores como Vásquez (2017b, 2018) señalan que en la narcocultura

existe una supuesta lógica binaria entre el bien y el mal, pero que no hay ni buenos ni malos sino personajes imbuidos en las dinámicas del narcotráfico, ya que no son del todo virtuosos pues aunque tengan actos éticos como el amor a sus esposas también son infieles o muestran actos de caridad pero son parte de la inseguridad de un territorio, lo que los aparta de los modelos clásicos de heroicidad.

Al respecto, la masculinidad de Markitos también es difusa, pues aunque la figura del self-made man lo posibilita a ser un hombre rico, importante, protector, proveedor y honorable, también reproduce un discurso heteronormativo con respecto al género y las relaciones entre hombres y mujeres, pues al recomendar que los hombres no malgasten su dinero con “mujeres malas” establece expectativas de comportamiento sobre ellas las vuelve indignas de confianza. Entre otras prácticas masculinas cuestionables al youtuber está la homofobia, pues en algunos videos Markitos y sus amigos parodian algunos estereotipos relacionados con los hombres homosexuales. La misoginia y la homofobia podría pensarse como un machismo reciclado en la narcocultura por tener ciertas prácticas honorables pero que al mismo tiempo reproduce una violencia hacia los géneros oprimidos.

Por último, las implicaciones de estos resultados es que permite entender la figura del self-made man resulta atractiva en la narcocultura porque gran parte de los hombres que se incoporan a esta industria delictiva provienen de clases con pocos recursos económicos y esta actividad les permite alcanzar la riqueza mediante su trabajo, lo que podríamos pensar como el “sueño narcotraficante” haciendo una analogía al “american dream” que existe en los Estados Unidos de Norteamérica,

dos narrativas que resultan honorables por el éxito económico que consiguen los hombres a partir del trabajo que realizan.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómano* (J. L. Calvo Martínez, trad., Primera ed.). Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominacion masculina*. Editorial Anagrama.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of gender*. Routledge.
- Cais, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas
- Calibre50. (2013, abril 9). *Calibre 50 - El Buen Ejemplo* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bUfGi4UlRcc>
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés, & J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31–48). ISIS Internacional / FLACSO Chile.
- Connell, R. W., Hearn, J., & Kimmel, M. (2014). *Handbook of Studies on Men & Masculinities*. Sage.
- Connell, R. W., & Wood, J. (2005). Globalization and Business Masculinities. *Men and Masculinities*, 7(4), 347–364.

- Cruz, S. (2014). Violencia y jóvenes: pandilla e identidad masculina en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología*, 613–637.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Flores, J. (2010). Una propuesta teórico metodológica para el estudio de las masculinidades contemporáneas [Trabajo presentado en congreso]. Memorias del IV Congreso Nacional de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres. Prácticas contemporáneas de la sexualidad masculina (pp. 122–134). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fuller, N. (2012). Repensando el machismo latinoamericano. *Masculinities and Social Change*, 114–133.
- Gilmore, D. (2008). Culturas de la masculinidad. En A. Carab & J. M. Arengol (Eds.), *La masculinidad a debate* (pp. 33–46). Icaria.
- Hearn, J. (2004). From hegemonic masculinity to the hegemony of men. *Feminist Theory*, 49–72.
- Hernández-Hernández, Ó. (2012). Performance de narcocultura y masculinidad. En Ó. Hernández-Hernández & L. Álvarez (Eds.), *Sociedad y cultura en El infierno. Ensayos sobre una película mexicana* (pp. 33–56). Miguel Ángel Porrua.
- Hernández, M. (2018). Proveeduría en tiempos de crisis. La identidad del varón frente al narcomenudeo como fuente de empleo. En L. Ayala

& L. Rodríguez (Eds.), *Masculinidad, crimen organizado y violencia* (pp. 77–102).

Hernández, Ó. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre masculinidades en México. *Relaciones*, XXIX(116), 231–253.

Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. (pp. 123–146). Tercer Mundo.

Kimmel, M. (1996). *Manhood in America. A cultural history*. The Free Press.

Markitos TOYS. (2019a, agosto 24). *¿Para ti es importante el dinero?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=96tYd7oJ44w&t=441s>

Markitos TOYS. (2019b, noviembre 3). LOS TRABAJOS DE MARKITOS TOYS [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=G1NW2HQtIWA>

Markitos TOYS. (2019c, agosto 6). *VISITE A MI ABUELA EN EL CORVETTE AL RANCHO ¿LE GUSTO?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GkhuzUQWDkc>

Markitos TOYS. (2019d, agosto 12). *este NIÑO no conocía LA PLAYA | Lo llevó a conocerla en el CORVETTE* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=2_YR8EK1N0w

Markitos TOYS. (2019e, marzo 25). *COMO SON LOS MECÁNICOS | ESTO VA OCUPAR MI CARRO NUEVO* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YLbHzcFXf40>

Markitos TOYS. (2019f, diciembre 17). *Markitos TOYS le hace una Br0ma a SU AMIG0 JAIMICO* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aX8J6nHY1fU>

Markitos TOYS. (2019g, mayo 5). *ACLARANDO LA SITUACION DE JAIMICO | LOS TOYS* [Video]. YouTube. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=oOmOSXG_X40

Markitos TOYS. (2019h, julio 6). *EL COMIENZO DE MARKITOS EN ESTE AMBIENTE BIENVENIDOS!!!* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Aa5LB_e8NIM

Markitos TOYS. (2019i, septiembre 24). *CARROS DEPORTIVOS en el autodromo de CULIACAN con MARKITOS TOYS* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=h93HVuOENx4>

Markitos TOYS. (2019j, noviembre 14). *El dia que no pude hacer UN FAVOR PASA ESTO !* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JaQJVZGdseM>

Markitos TOYS. (2019k, julio 10). *VISITE LA AGENCIA CHEVROLET|| COMPRARE UN CORVETTE?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=shy6-YttwiQ>

Marqués, J. (1997). Varón y Patriarcado. En T. Valdés, & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es. Podery crisis* (pp. 17–30). Isis Internacional/FLACSO Chile.

Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano* (Cuarta edi). Ediciones Pedagógicas Chilenas. <https://doi.org/10.1007/bf03022132>

Maturana, H. (2016). ¿Moral o ética? <https://sonria.com/glossary/moral-etica/>

Minello, N. (2002). Los estudios de masculinidad. *Estudios Sociológicos*, XX(3), 715–732.

Núñez, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. / Ediciones Abua-Yala.

Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 9–31.

Núñez, G. (2017). “El mal ejemplo”: masculinidad, homofobia y narcocultura en México. *El Cotidiano*, 202, 45–58.

Peristiany, J. G. (1965). *Honour and Shame. The Values of Mediterranean Society*. Weidenfeld & Nicolson.

Pitt-Rivers, J. (1965). *Honour and Shame. The values of Mediterranean Society*. Weidenfeld and Nicolson.

Rachels, J., & Rachels, S. (2011). *The Elements of Moral Philosophy* (Seventh ed). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0149.1987.tb01234.x>

Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. *Toward an Anthropology of Women*, 157–210.

Salguero, M. (2007). El significado del trabajo en las identidades masculinas. En O. Tena Guerrero & L. Jimenez Guzmán (Comps.), *Reflexiones sobre masculinidades y empleo* (pp. 429–448). Universidad Nacional Autónoma de México.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265–302). PUEG.

Torbenfeldt, T. (2015). Performing Hypermasculinity: Experiencias with Confined Young Offenders. *Men and Masculinities*, 1–19.

Vásquez, A. (2017). Narcoseries: machos sensibles y mujeres poderosas. *Hispanorama*, 4–8.

Vásquez, A. (2018). Esas difusas fronteras éticas. El Zurdo Mendieta en la narco-literatura de Elmer Mendoza. *Visitas al patio*, 12, 227–240.

MULTIMEDIACIONES CULTURALES Y GRITO HOMOFÓBICO EN EL ESTADIO DE FUTBOL DE SANTOS LAGUNA, MÉXICO

*José Alfredo Morales Pérez¹
Jesús Manuel Solís Lozano²*

En los estadios de futbol, y desde hace varios años, se ha logrado escuchar que los aficionados mexicanos de las edades más variadas y de diferentes estratos o niveles sociales, unen sus voces para reproducir un peculiar grito: ¡eh puto!, expresión que ha sido objeto de innumerables debates, ya que por parte de instituciones oficiales como la Federación Internacional de Futbol Asociación (FIFA) y la Federación de Mexicana de Futbol (FEMEXFUT) es considerado como una manifestación de odio hacia la comunidad homosexual.

El Futbol, es uno de los deportes más populares del mundo, un juego en las que, según las instituciones anteriormente mencionadas, debe imperar el ambiente familiar, los valores y la unión entre las etnias del globo terráqueo, de ahí, que esta institución en conjunto con la FEMEXFUT, han llevado a cabo una serie de campañas e invitaciones con jugadores del momento para invitar a los aficionados a ya no gritar:

-
1. Docente-Investigador de Tiempo Completo, Perfil Prodep, Integrante del Cuerpo Académico: Sociedad, Comunicación y Cultura.
Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón.
alfredo.morales@hotmail.com
 2. Tesista de la Licenciatura en Sociología.
Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón.
manuel_jr41197@outlook.es

¡Eh puto!, en la que se ha tenido poco o nulo éxito, aunque en algunos casos, durante la transmisión, se sigue escuchando en el sonido ambiental del estadio o los comentaristas deportivos, no lo consideren relevante.

Esta expresión, ya no solo se presenta a nivel nacional mexicano, sino que ahora también se hace manifiesta en competencias internacionales en donde se presenta la selección mexicana de futbol, siendo una característica única en la afición mexicana, pero en donde las instituciones ven un ataque y un discurso homofóbico pero los aficionados y asistentes al estadio no lo perciben así.

La expresión del ¡eh puto! en el mundo del balón pié, se viene escuchando desde los años 80 cuando en un partido de futbol americano en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México, se gritó: “¡eh pum!”, pero con el pasar de los tiempos, los aficionados al futbol soccer adoptarían y adaptarían dicha frase al conocido “¡eh puto!” que pasaría a gritarse únicamente cuando el arquero visitante despejara el balón desde su meta, acompañado ese grito con un movimiento de manos como señalización y coreografía.

Desde ese entonces, los aficionados han ido replicando el “Eh puto” en cada uno de los estadios hasta convertirlo en parte de su cultura y expresándolo como si de una tradición se tratase ya que no sólo son los adultos quienes lo gritan, sino que también es expresado por niños, jóvenes, mujeres y adultos mayores.

El origen de esta expresión, no nace precisamente en el deporte del futbol soccer, sino en el futbol americano practicado en México, más específicamente en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. México en los años 80. En los partidos de la categoría infantil de este deporte, las porras de los equipos (en especial la de “los potros”) tenían como

costumbre realizar un peculiar grito en cada saque inicial, hablamos pues del “¡eh pum!”.

Este popular grito, se haría popular también en el futbol americano estudiantil, pues el equipo de los borregos del Instituto Tecnológico de Monterrey popularizaría esta expresión como una muestra de apoyo en la patada inicial de cada juego. Es importante mencionar que este conjunto deportivo de futbol americano, jugaban en el estadio tecnológico, sitio que de igual manera albergaba al equipo profesional de futbol soccer de la primera división, el club de futbol de los rayados del Monterrey.

Al compartir “casa” o estadio local y al ser el “¡eh pum!” popular entre los aficionados al futbol americano, los partidarios o gustosos del futbol soccer, a finales de la década de los años 90 adoptarían íntegramente esta expresión, como una manera de alentar al portero local cada que este despejara el balón desde el área chica de su portería. Se puede observar entonces que hasta este punto el simbolismo del grito en ambos deportes era exactamente el mismo: el apoyo.

Un factor clave para que esta expresión fuera transformando su significado con el paso del tiempo fue que el equipo de borregos del Instituto Tecnológico de Monterrey compartiera estadio con Rayados de Monterrey, ya que al hacerse popular este grito también entre los rayados, no tardaría en hacerse popular en el resto de la república mexicana gracias a las medicaciones o transmisiones de la televisión abierta.

Al salir esta expresión de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, este grito es transformado totalmente, pasando a convertirse en “¡eh puto!” pero ya no con el significado de apoyo. En el rastreo histórico de las primeras veces que se hizo presente este nuevo grito, se tiene la evidencia de que nace en un partido en el que se veían las caras, los equipos de

Tecos de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) y el Atlas, en el estadio tres de marzo. De la ciudad de Zapopan, Jalisco.

Ahí, un grupo de aficionados, usaría el “¡eh puto!” para distraer al aquel entonces guardameta atlista Oswaldo Sánchez. Este grito tomaría más fuerza, cuando el portero fuera transferido al club de futbol américa, en donde los aficionados gritarían una vez más dicha expresión cada que este futbolista despejara el balón, haciendo alusión como un acto de diversas lecturas: inconformidad, burla, venganza, etc. por haberse ido a ese equipo rival.

Esta expresión tomaría aún más peso cuando el guardameta Oswaldo Sánchez, regresara a la ciudad de Guadalajara, México, en 1999, pero esta vez no sería portando los colores del Atlas, equipo que lo debutó en primera división en 1993, sino que ahora vestiría el uniforme de su máximo rival, las chivas rayadas del Guadalajara, otra de las rivalidades históricas en el futbol mexicano.

Vistiendo los colores de las Chivas, Oswaldo Sánchez se convirtió en objeto de innumerables manifestaciones por parte de los aficionados del estado de Jalisco. Y de un año después de la llegada del arquero mexicano a las chivas, éste declararía sentirse más a gusto con el equipo rojiblanco, palabras que no gustaron a la afición del equipo del Atlas. Es entonces en 2003 en el clásico tapatío en el que la barra del atlas “Barra 51” dedicaría el “¡eh puto!” en contra del portero cada que despejara el balón.

El “¡eh puto!” ya tenía un fuerte impacto en el futbol mexicano, aunque no gozaba de una gran presencia o resonancia en toda la república mexicana. No es hasta 2004 en el que el estadio Jalisco (campo donde juega de local el equipo Atlas) fuese seleccionado como sede

para jugarse el preolímpico de CONCACAF para el olímpico de Atenas, Grecia, en dónde se enfrentaba la selección mexicana en contra de la selección de Estados Unidos el 10 de febrero de ese mismo año.

La rivalidad entre ambas selecciones estaba al rojo vivo puesto que dos años atrás, los estadounidenses habían dejado fuera a los mexicanos en la fase de octavos de final del mundial Corea- Japón del año 2002. En determinado momento del partido, los asistentes al estadio Jalisco, gritaron de una manera uniforme y ante la mirada de miles de aficionados a través de las cámaras de televisión “jeh puto!” cada que el arquero de los Estados Unidos despejara el balón.

Popularizando en toda la república mexicana dicha expresión. Al extenderse por el resto de la república, este grito se hizo rápidamente de un lugar entre los aficionados, pues estos, lo ritualizaban y gritaban, cada vez que el portero del equipo visitante hacia el saque de meta. Este grito, no sólo se concentraría en territorio nacional, sino que ahora lo podríamos escuchar en el año de 2006 y 2010 de manera internacional con la llegada de los mundiales de Alemania y Sudáfrica respectivamente.

Los aficionados mexicanos que viajaron a aquel país, se llevaron consigo, culturalmente hablando, el ya famoso grito ya que, en esas competencias, se logró escuchar dicha manifestación en todos los juegos de la selección nacional mexicana. Este fenómeno era ya todo un punto de atención para la televisión, los comentaristas de las televisoras, incluso guardaban silencio para hacer más evidente ese grito, así que los asistentes a los estadios ya no eran los únicos que conocían el famoso “jeh puto!”

Como se pudo observar anteriormente, esta expresión nace en el contexto del futbol soccer mexicano como un acto simbólico a hacer notar una traición. Desde ese entonces, los aficionados han ido replicando dicho grito en cada uno de los estadios hasta convertirlo en parte de su cultura y expresándolo como si de una tradición se tratase ya que no solo son los adultos quienes lo gritan, sino que también es replicado por niños, jóvenes, mujeres y adultos mayores.

Bajo esta misma línea, podemos observar en este fenómeno que efectivamente los actores sociales y sus prácticas, son los encargados de moldear y construir su propia realidad social y que, a su vez, esta realidad ya configurada, se encargará de configurar a los otros actores sociales de las siguientes generaciones, creando nuevas cosmovisiones y repitiendo un ciclo de modificación con el tiempo tanto de realidades como de significados.

APROXIMACIONES TEÓRICAS

Herbert Blumer y la teoría sociológica del interaccionismo simbólico nos ayuda a entender en que consiste eso denominado interacción social y la construcción social de todos los significados que compartimos en nuestra realidad como comunidad. Esta teoría, propone tres pilares que son fundamentales para poder comprender cómo funciona ese proceso de cambio en las culturas y como es que no se puede juzgar desde una perspectiva diferente ya que esta teoría, estudia el efecto de la comunicación como proceso simbólico dentro de una comunidad.

El primer pilar, nos menciona que el significado de los símbolos está determinado por las interacciones que los agentes activos realizan

alrededor a las cosas designadas por los símbolos, es decir nosotros otorgamos el de la expresión “eh puto” conforme nos desarrollamos en dicho contexto futbolístico. Es decir, que actuamos sobre los significados que le atribuimos a los artefactos y circunstancias sociales.

El segundo pilar, es el que explica que los símbolos están determinados por el sentido social que la comunidad les da al interactuar. Por tanto, en el caso que nos compete, el significado de la expresión “¡eh puto!” podría tomar diferentes connotaciones dependiendo de la ubicación geográfica, rol de las personas y, sobre todo, del contexto en el que se utiliza dicho grito.

El tercer pilar, dicta que las personas tienen la capacidad de cambiar dicho significado al interpretar los símbolos a través de su habilidad de percepción. Las personas producen el sentido de los símbolos al actuar. Del que no necesariamente tiene por qué ser o no homofóbico

El actor se desenvuelve en función de todas las concepciones. Los significados se van construyendo según la experiencia del individuo al enfrentarse con diferentes significados y significantes, lo mismo se dice coloquialmente: “Me di un puto golpe” o “me di un putazo” con un martillo.

Algo que deja entre ver esta teoría, es que es imposible comprender al sujeto y su acción social sin antes entender siquiera como el agente percibe su realidad misma, es decir, no podemos juzgar de una manera tan perspicaz una cultura desde la nuestra ya que podría ser que nuestras concepciones del mundo y pautas de significado sean incompatibles debido a la identidad que cada actor siente o no por su comunidad.

Esta red de significados es la que permite la conducta deseada y está diseñada para otorgar sentido a todas las situaciones del contexto local

y reducir así la complejidad del entorno. Asimismo, la identidad social, supone para el actor un nivel de pertenencia para con la misma cultura de una comunidad, tal como sus costumbres, creencias, conceptos, lenguaje, valores y todas sus expresiones culturales, “darle un putazo al balón”, contiene una carga cultural valorativa que se complejiza cuando comparamos el grito de ¡eh puto!, cuando el portero rival despeja el balón.

Como manifestaciones culturales se puede y debe entender en este ensayo, que son las expresiones resultantes de la creatividad de los grupos y sociedades que poseen un contenido cultural. El núcleo de cada cultura es su identidad, entendida como el modo de ser particular. Por tanto, debemos tener en cuenta la capacidad que hay en el tejido social, de rehacerse a partir de las necesidades de la sociedad en turno, configurando de igual manera su contexto social.

Esto, podría notarse cuando en un partido de futbol americano, se origina la expresión de “¡eh pum!” para después ser adoptado por el futbol soccer y gritarse “¡eh puto!”. Expresión que perduraría en el tiempo, que sería parte del acervo cultural futbolísticamente hablando y que dotaría de identidad a la afición mexicana tanto en competencias locales como internacionales.

Bajo este contexto y siguiendo lo que propone la teoría de Blumer, se puede notar entonces que la palabra “puto”, es una expresión popular mexicana, que los mismos actores mediante nuestras interacciones sociales vamos construyendo el significado y refinando nuestras habilidades para lograr interpretar de manera supuestamente correcta nuestro contexto cultural y así movernos y actuar con lo ya heredado.

Debemos recordar de igual manera que el lenguaje es multifactorial, es decir, dependerá del contexto en el que se use. Pue si bien, la palabra

puto puede utilizarse como una agresión a una persona con orientación homosexual. En el contexto cultural mexicano, es una palabra que adquiere diferentes significados, pues un mexicano también puede decir “tengo un putazo de hambre” o “te voy a agarrar a putazos” contextos, que en ningún momento suponen una agresión homofóbica.

Tomando como base el primer pilar del interaccionismo simbólico, queda en evidencia que el entorno físico como tal y las personas que se unen en ese momento llegan a determinar hasta cierto punto nuestra conducta. Por eso, nos comportamos de cierta manera dependiendo del lugar y las personas con las que nos encontramos.

Entonces, al estar en un estadio de futbol soccer rodeado de todos los elementos necesarios para crear un ambiente de júbilo, y al estar sumergidos en él, y tomando en cuenta el origen de este grito en territorio mexicano y al estarlo reproduciendo, no tomaría una connotación homofóbica, ya que se estaría siguiendo una pauta de comportamiento ya regulada por los mismos agentes en los estadios, aunque no deja de ser debatible si es o no discriminatoria.

De ahí, que parte de la sociedad argumente que el grito de “¡eh puto!” no tenga intención alguna de promover el odio hacia la comunidad homosexual. Por parte del sector especializado aparecen también en defensa de dicho grito narradores deportivos, analistas, periodistas y algunos jugadores argumentando que la mencionada expresión es “parte” del espectáculo del futbol.

Como ya se ha comentado, esto al ser un constructo social, tiene la capacidad de ser moldeado a las necesidades de la sociedad en turno, que lo que nosotros conocemos es solo una realidad de algo real. Nosotros como sociedad, vamos creando la realidad que nos compete

y esta misma va configurando a las nuevas generaciones. Por lo que en otras realidades, esta palabra podría adquirir diferentes significados dependiendo del habitus que tengamos.

El habitus es ese fenómeno que modela nuestras percepciones, acciones y representaciones de y en el mundo; un habitus, además, inscrito en contextos institucionalizados que imponen una lógica subyacente, un sentido correcto del hacer y del entender que viene determinado por la membresía colectiva a tales contextos socio- culturales. También, se nos genera uno desde el momento en el que nacemos.

El contexto socio-cultural, es aquel que nos dota de las herramientas representacionales que nos orientan y guían en nuestro quehacer cotidiano; pero, simultáneamente, el efecto práctico de nuestros actos, así orientados, modifica significativamente ese entorno, modificando con ello los referentes en virtud de los cuales elaboramos nuestras representaciones.

Como señala el segundo pilar, somos nosotros los que significamos el mundo con la interacción con otros agentes, así como también el rol que estos juegan con su día a día. Es decir, no somos la misma persona, ni nos comportamos de la misma manera a como cuando estamos acompañados de diferentes actores sociales o lugares en donde nos encontramos.

Si en un estadio, vemos que las masas, reproducen este peculiar grito, puede que haya un momento en el que nos sintamos influidos y contagiados por dicho comportamiento y esta expresión adquirirá la connotación que el aglomerado de agentes le dé a este fenómeno. El actor social también le dará cierto sentido en base al rol que esté desempeñando.

El fenómeno del presunto grito homofóbico en el mundo del fútbol, se sobreimprime a situaciones identitarias claves: la socialización infantil, la definición del género, la masculinidad, la conversación cotidiana y la construcción de colectivos, situaciones que involucran al propio observador que recorre su cotidianidad tal como lo señala el interaccionismo simbólico.

Nos comportamos de manera diferente dependiendo de donde estamos y con quién nos encontramos. No sería lo mismo gritar “¡eh puto!” en el estadio acompañado de tus padres (dónde seguramente también el comportamiento cambiaría) a gritarlo en compañía de amigos de confianza en donde probablemente su grupo entenderá el mensaje.

En el caso mexicano en el momento en el que se adopta el “¡eh pum!” para pasar a gritarse “¡eh puto!” es un punto en el que ese proceso simbólico se adecua al contexto cultural del mexicano reproduciéndolo entonces de una manera masiva en todo el territorio nacional mexicano y perdurando en el tiempo como si de un ritual se tratase.

Podemos observar que posiblemente los agentes que se encuentran sumergidos en el ámbito del fútbol en el contexto mexicano, actúan de una manera que concuerda con una conducta de masa en donde el significado de la expresión, puede ser compartida por los mismos miembros que componen la aglomeración.

Teniendo entendido esto último, Durkheim menciona que las representaciones no solo cumplen una función expresiva, sino que también clasifican. La representación visual que tienen estos grupos, no es la que está en absolutamente todos los miembros de la sociedad, puesto que ese mismo sesgo, permite la existencia de fenómenos como los rituales existentes dentro de los grupos o representaciones colectivas.

Estos rituales, tienen una función principal en estos grupos colectivos, pues al ejercerse, funcionan como un revitalizador para los individuos, es decir, garantizan que haya cohesión entre los mismos.

Bajo este esquema, los individuos bajo la colectividad que hacen uso de la expresión “eh puto” como ritual, (entiéndase ritual como un concepto para reforzar las estructuras sociales y fenómenos que expresan experiencias básicas y valores para su posterior reproducción) están exponiendo sus lazos entre los mismos individuos a la vez que van reafirmando su pertenencia en el territorio.

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias o los comportamientos colectivos, esto es, sistemas de valores y creencias. Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad”. (González Varas, 2000)

Por lo tanto y según Durkheim, de esta idea se desprende el concepto de representaciones colectivas y que estas se desprenden de las mismas relaciones que hay dentro de la sociedad y que se intercalan entre el mismo individuo y la sociedad como tal. Estos grupos sociales, dejan entrever un origen histórico- evolutivo en donde sus acciones vienen determinadas por todo el contexto social que hay detrás.

Esta peculiar expresión, también puede ser analizada bajo la teoría de Jurgen Habermas de “la acción comunicativa” en donde este autor, en una parte usa el concepto de “gesto vocal” este, hace alusión a la tendencia que tienen ciertos organismos como los seres humanos a

reproducir sonidos que escuchamos en nuestra área. Es un estímulo para cierta clase de reacción.

El gesto vocal es un estímulo social que afecta la forma que lo produce al igual que lo afecta cuando este es producido por otra cosa. De esta manera, cuando nos escuchamos hablar, adquiere el mismo sentido que para los otros que nos escuchan variando las condiciones en lo que se dice, de ahí, que en condiciones en donde varias personas comparten el mismo espacio en determinado momento y escuchan cierta frase o palabra, compartirán el mismo significado que el emisor.

Por lo tanto, el gesto vocal adquiere una gran importancia entre el resto de los gestos, puesto que, como actores, no se puede observar nuestras expresiones faciales a la hora de emplear palabras y aunado a esto está el estado de ánimo de los agentes sociales ya que el tono de nuestras oraciones variará de acuerdo a esto último.

Se pone como ejemplo el rugido de un león, este, jugará dos papeles dependiendo de las condiciones que lo rodeen. El rugido que produce un león puede significar para un animal atacado por el animal como una especie de intimidación, pero en otros contextos, pudiera significar un reto para medir fuerzas. Y en los humanos sigue funcionando de la misma manera. En el partido de futbol no es lo mismo gritar bajo la euforia del momento “¡eh puto!” que gritarlo en un escenario que no cumpla las características del lugar anterior. La significación de lo que decimos es la tendencia a reaccionar a ello.

Por lo tanto, el proceso de simbolización, no abre la posibilidad a solo una interpretación de la creación de un objeto simplemente sino a varias perspectivas que derivan de las relaciones sociales de la cultura que la misma sociedad haya impuesto a la hora de crear estos nuevos objetos.

Para algunos autores sociológicos como Giménez (2010) una identidad se forja a partir de la cultura que rodea el entorno del actor, sumergiéndolo en una dimensión social, cuando se hace referencia a esta, se asume que hay actores que se relacionan en complejos sistemas de interacción, los cuales suponen relaciones de poder y procesos constitutivos de identidades.

Según este autor, la identidad social se va forjando a partir de la cultura que rodea al entorno en el que nos desarrollamos y que la principal función de la identidad social, es el marcar una diferencia entre un “nosotros” y un “ustedes”. La identidad es la interpretación subjetiva de la cultura del actor social mediante la interacción con otros actores sociales.

También es el mismo Giménez (2010) el que sugiere que no puede sobrevivir un concepto sin el otro, y que no todo lo producido por individuos en la sociedad puede ser entendida como cultura como tal, ya que para que se pueda estar hablando de cultura, debe cumplir con ciertos requisitos que son indispensables para la configuración socio-cultural. La cultura debe entenderse según el autor, como símbolos significantes compartidos por gran parte de la población y que esta pueda perdurar en el tiempo.

Requisitos como que lo que se construya tenga un impacto en la sociedad a tal punto de compartir en su mayoría el significado de este artefacto social y más importante aún, que este nuevo constructo social, pueda perdurar en el tiempo. Si bien, hay elementos que pueden tener gran relevancia para un sector de la población, no significará mucho para el resto, pues esto último es sólo un submundo cultural en una cultura dominante.

En este sentido, la expresión de “¡eh puto!” viene a jugar un papel importante en la cultura del futbol de los aficionados mexicanos ya que, al ser una frase coloquial mexicana, es sin duda parte de su contexto y sobre todo ya no de una identidad local, sino que también internacionalmente

Pues se puede observar cómo el sentido de esta expresión es entendida por la mayoría de la población y cómo esta ha logrado permanecer en el tiempo, al igual que con Blumer, podemos notar como esta expresión se transformó con el tiempo y satisfaciendo a la sociedad y dotándoles de sentido para moverse en nuevo contexto que no solo los dotaría a ellos de una nueva cosmovisión, sino a las generaciones venideras que también podrán configurar su propio tejido social en base a lo heredado.

La afición, encaja pues en un grupo de pertenencia que evidentemente los diferencia de los unos a los otros ya que solo los locales, son los que gritan al arquero rival. Giménez (2010) hace mención de las denominadas identidades colectivas, que no son otra cosa más que la unión de identidades individuales pero que no se deben ver juntas.

El autor, propone tres elementos propios para la distinción de las identidades colectivas: a) Carecen de conciencia propia. b) Son identidades que no están del todo delimitadas y no suelen pasar desapercibidas debido a la falta de marcas y c) No son un “dato” como tal. Una identidad colectiva, se constituye pues, a partir de la acción colectiva en el hecho de que varios individuos se agrupan, pongan y compartan objetivos. La afición que hace uso de esta expresión, es pues una identidad colectiva ya que no tienen conciencia propia ya que solo están reproduciendo una conducta de manera masiva sin tener en cuenta la connotación que pudiera tener fuera del contexto del futbol, de igual manera, son identidades que no están del todo delimitadas ya que estas identidades

se tienen que construir continuamente mediante la organización de los mismos actores sociales, por medio de esto, cada que los agentes se reúnen en los estadios para hacer presente dicha expresión, contribuyen a crear esta identidad colectiva que requiere de estas reuniones para seguir existiendo.

Y como se es evidente en una de las gráficas, el sector de los aficionados al futbol consideran que este grito es parte fundamental de su propio entorno ya que concuerda con los diversos autores abordados, es decir, este sector de la población en conjunto con la sociedad en sí, se han encargado de moldear una realidad en la que el significado pueda ser compartido por todos los miembros y dándole diferentes connotaciones dependiendo de los diferentes escenarios.

A esto último, se añade las definiciones de cultura de. Menciona Parsons (1984) que la cultura es el medio principal en el que se ligan e interactúan los individuos con su entorno y que integra personalidad al actor y que puede ser tan fuerte como para llegar a integrar algunos sistemas sociales.

Sistemas sociales que de igual manera deben ser vistos como un todo, ya que es la misma personalidad del actor y sus interacciones con otros los que darán sentido a ese sistema y en especial a su configuración social que determinará las pautas de comportamiento a seguir no olvidando qué estarán influenciadas por el medio ambiente en el que se producen.

Doyle (2008) nos dice que la cultura debido a los valores que hemos establecido como una sociedad, limita la libertad de los actores sociales, es decir funge como un sistema de regulación y por parte del individuo este requiere satisfacción psicológica. Todo esto último, se le conoce

como acervo cultural, ya que son tradiciones o fenómenos heredados en cierto lugar que otorgan identidad a la población y que están en constante estado de renovación y de re-significación.

Por ende, si instituciones como la FIFA y FEMEXFUT pretenden erradicar dicha expresión de los estadios de futbol mexicanos por considerarlo homofóbico, habría una necesidad por parte de los aficionados de suplir el grito por otro y al tenerlo y reproducirlo masivamente, los individuos adoptarían este suplemento como parte de su folclor.

Aunado a lo anterior, viene de la mano el concepto de “cultura afirmativa” acuñado por Herbert Marcuse el cuál asegura que la cultura le pertenece a la clase burgués y que es absolutamente obligatoria para todos y que debe hacerse cargo de la pretensión de felicidad de los individuos, es decir, es una cultura impuesta por esta clase para una transformación social.

Este autor, sostiene que “la cultura afirmativa” es un sistema para la reproducción de la hegemonía capitalista, es decir, justifica en todo momento la dominación de la sociedad capitalista hacia los reprimidos permitiendo para ellos, el funcionamiento del sistema social. La clase dominante, va metiendo su ideología en el sistema social para seguir teniendo el control y los reprimidos, simplemente no son conscientes de ello.

Esto, es lo que Bourdieu (1997) llama “violencia simbólica”. Este concepto, hace referencia a un tipo de violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, pues se apoyan en “expectativas colectivas” en unas creencias socialmente inculcadas, y entonces sí se estaría violentando aun cuando no es la intención.

En el mundo del futbol, todo esto se vuelve a hacer presente en cuanto la FIFA y FEMEXFUT, intentan desmesuradamente erradicar

el presunto grito homofóbico imponiendo su visión del fenómeno sin antes tratar de comprender las diferentes aristas del mismo, comprender e interpretar de la misma manera en el que el sujeto ve su propio mundo.

Se puede notar entonces, un interés tanto económico como político ya que como hemos visto antes, la realidad corresponde totalmente a las necesidades de la sociedad correspondiente y no solo a la sociedad en turno, sino a los intereses del mercado tanto local como internacional (como bien lo plantea Marcuse con este término). Las conveniencias económicas internacionales e intereses burgueses se han hecho presentes también bajo el concepto de la aldea global, es una expresión de la globalización de las ideas, patrones y valores socioculturales e imaginarios.

Entonces pues, se entiende como una cultura de las masas, mercado de bienes culturales, universo de signos y símbolos, lenguajes y significados que crean el modo en el que unos y otros se sitúan en el mundo o piensan, imaginan o actúan. En otras palabras, el concepto de aldea global expone la existencia de una cultura mundial.

Se menciona que a medida que las industrias del entretenimiento (FIFA) van ganando fuerza, más le es fácil traspasar o romper barreras tales como fronteras, culturas, idiomas, religiones, regímenes políticos, diversidades y desigualdades socioeconómicas y jerarquías raciales, de sexo y edad. La industria cultural revoluciona el mundo de la cultura y el imaginario del mundo

Y siendo el futbol soccer uno de los deportes más populares del mundo, no es de extrañar que ahora en los tiempos modernos, el mensaje que quieran apoyar todas estas industrias sea el de un mensaje positivo por medio del deporte y al ser la ya mencionada expresión, un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos de la élite, no queda

más remedio que tratar de erradicarlo, contribuyendo a la unificación de una sola cultura global.

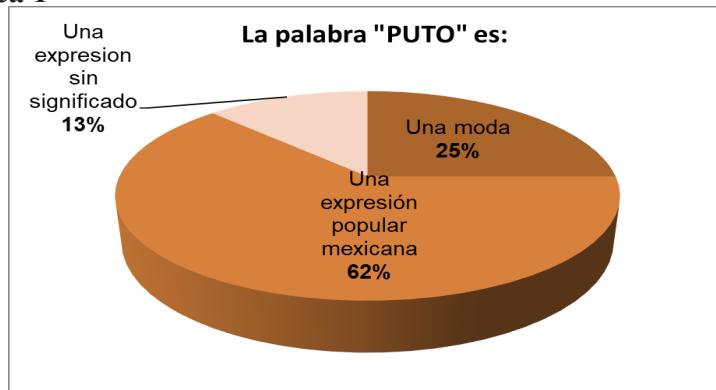
Esto, hasta la actualidad, ya que el fenómeno del futbol se empieza a ser global en el momento en el que el primer mundial (Suecia 1958) fue transmitido en el mundo, pero esto lejos de crear un sentido homogéneo entre los países participantes, se creó toda una serie de procesos simbólicos en torno al fenómeno del futbol en cada región.

METODOLOGÍA

En una investigación realizada en la ciudad de Torreón, Coahuila en el año de 2019, se realizó una encuesta entre 260 aficionados, conformado por diversos actores sociales de distintas clases sociales, profesiones, nivel de educación, que cumpliera con la mayoría de edad. Se les hizo una serie de preguntas obteniendo resultados interesantes para una mirada sociológica y para el caso que aquí corresponde.

RESULTADOS

Gráfica 1



Elaboración de los autores

Gráfica 2



Elaboración de los autores

CONCLUSIONES

A manera de conclusiones, puedo decir que los agentes sociales, son los encargados de moldear su propia realidad mediante factores tanto internos como externos, así como esa capacidad innata para poder movernos bajo los sentidos que le hemos heredado a los artefactos sociales y moldearlos a través del tiempo con nuestras necesidades, así como moldeamos el “¡eh pum!” al “¡eh puto!”.

Bajo un mismo contexto socio- cultural podemos entender y hacer menos compleja nuestra cotidianidad gracias a que compartimos seguramente red de significados y lograr entender en qué contexto se usa la expresión teniendo como base el entorno en el cual nos encontramos y con qué personas estamos, pues en un estadio de fútbol bajo la influencia de una identidad colectiva, dicha expresión pierde la connotación de agresión hacia la comunidad LGBTT+.

Pues como hace mención el interaccionismo simbólico producimos el sentido de los símbolos al actuar y nos desenvolvemos en ese mundo en donde conviven todas esas concepciones, dotándonos de identidad que estará ligada de manera forzosa a la configuración previamente establecida y que por parte de la FIFA y FEMEXFUT, es imposible poder comprender el mundo cultural de una comunidad sin antes tener un proceso reflexivo complejo de las partes de un todo.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción.* Anagrama.
- Doyle, M. M. (2008). La cultura afirmativa: Un mecanismo de construcción de hegemonía. *Anagramas*, 7(13), 181-196
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización.* UNAM.
- Giménez, G. (2010). *La cultura como identidad y la identidad como cultura.* UNAM.
- Parsons, T. (1984). *El Sistema Social.* Alianza.

EL CUERPO COMO *LEITMOTIV* VISUAL EN EL CINE DE SUPERHÉROES

*Azucena Mecalco López*¹

Exposición, apología, execración o censura del cuerpo humano, son una parte de la cultura cinematográfica. Los cuerpos son utilizados para conmover al espectador asustarlo o saciarlo mental, estética y físicamente, atrayéndolo con ese vínculo “cine-cuerpo-pensamiento” expresado por Deleuze.

En la actualidad el subgénero de superhéroes ha explotado con eficacia el cuerpo como medio de comunicación con el espectador, a través de representaciones delimitadas por su *tradición*, las cuales cuentan con sus propios *leitmotiv*² visuales. Debido a ello, el objetivo de esta investigación es exponer la metamorfosis en la representación del cuerpo, a través de un análisis hermenéutico de la transición cinematográfica del superhéroe en el cine hollywoodense, como eje del argumento dentro de las películas actuales de superhéroes y sus repercusiones socio culturales, tomando como base la hermenéutica heideggeriana.

1. Maestra en Comunicación con línea de investigación en cine por la UNAM.

kurenai_alex@ymail.com

2. *Leitmotiv* visual: Siguiendo la definición de la RAE, así como la conceptualización de Jesús Alcalde el *leitmotiv* se puede definir como “un elemento visual recurrente y repetitivo dentro de la estructura filmica que sirve como tópico principal dentro de una escena o serie de escenas” (Mecalco, 2019, p. 162).

APROXIMACIÓN TEÓRICA: DEL MITO AL CINE

Para realizar el análisis esta investigación se basó en los postulados hermenéuticos heideggerianos, que toman como base la idea de la *tradición*, entendida por el autor, en *Ser y Tiempo* (2017), como todos los elementos que nos forman como objeto-sujeto dentro de un mundo que nos transforma y al mismo tiempo transformamos. A partir de ello, los preceptos de experiencia estética en el cine, desarrollados por Vicente Castellanos, así como las definiciones de Campbell, Eco y Barthes para establecer el concepto de héroe, el presente texto realiza un análisis de la transformación del superhéroe en la cinematografía hollywoodense al mismo tiempo que busca la trascendencia del cuerpo en la expresión cinematográfica.

Vivimos en la época de la corporalidad digital. Dispositivos VR, Hug Shirt o vibradores a distancia son algunos de los inventos que tratan de imitar la inmersión corporal, demostrando la importancia de la relación estética y sensorial con el cuerpo. Como bien señala Vicente Castellanos (2012), “la experiencia, si bien está limitada a un cuerpo -el del individuo-, se constituye desde una colectividad que distingue lo pertinente de lo extraño” (p. 9).

Relatos con dioses antropomorfos o prosopopeyas muestran la necesidad del ser humano de verse reflejado en el todo y las partes. Como explica Aumont, contamos con la necesidad de la identificación, entendida como “el mecanismo básico para la constitución imaginaria del yo” (Aumont, 2008, p. 247).

La identificación nos forma como individuos y nos dota de pertenencia frente a las características del otro, “Pues el ‘yo’ que finge plantear

estas cuestiones ficticias *se encuentra* por anticipado comprendido y determinado por su pertenencia al *nosotros*” (Derrida, 1998, p. 95). Nos reconocemos en el otro y formamos comunidad con él, y en él, en un juego de espejos “esta relación espectral se da en el nivel de la interacción entre lo Real (la carne viva) y lo Imaginario (las máscaras sustituibles que usamos)” (Žižek, 2019, p. 98).

En sus inicios, el cine se caracterizó por ser una plataforma de reconocimiento del yo, del otro y del yo en el otro. En el cine mudo la corporalidad resultó trascendental para la comprensión del argumento. Los actores utilizaron su potencial histriónico para mostrar emociones, pensamientos y palabras imposibles de transmitir auditivamente, y el cuerpo fungió como herramienta única para personificar lo abstracto.

Con la incorporación del sonido y, posteriormente, el despliegue de las herramientas digitales en el cine, el cuerpo adquirió un papel distinto en la escala narrativa del filme. Dejó de ser medio/expresión para volverse fetiche/objeto. Mujeres hermosas, héroes musculados, miembros cercenados se transformaron en leitmotiv cinematográficos sin por ello ser el foco del argumento. Pero, en años recientes, el subgénero de superhéroes posicionó al cuerpo como eje rector de sus narrativas visuales, mostrando la capacidad emotiva, descriptiva, pero sobre todo argumental que posee.

El héroe surgió en el universo mítico, el cual, señala Eliade, relata los acontecimientos “a consecuencia de los cuales el hombre ha llegado a ser lo que es hoy (...) un ser mortal, sexuado, organizado en sociedad” (Eliade, 1991, p. 9).

Desde Gilgamesh³ el héroe se convirtió en la transfiguración de las cualidades humanas asociadas a un contexto. Asimilamos los atributos del héroe debido a que “son precisamente aquellos que han inspirado, a través de los anales de la cultura humana, las imágenes básicas del ritual, de la mitología y de la visión” (Campbell, 1972, p. 19).

De esa mitología cosmogónica se desprende aquello que Roland Barthes denominó *Mitologías* (1954-1956), las cuales subliman figuras y fenómenos actuales, además de brindarle cohesión y elementos comunes a un grupo, un compuesto de signos inherentes a la codificación del mundo y la interacción social como sistema semiológico (Barthes, 2015).

En estas mitologías aparece el héroe descrito por Eco⁴; el cual debió adaptarse y adquirir nuevas características debido a las grandes guerras mundiales y los subsecuentes conflictos bélicos. Así apareció el superhéroe: figura imbuida con las características de sus antecesores, pero con poderes que le permitieron enfrentar nuevas amenazas. De acuerdo con Outón, los conflictos sociales hicieron consciente al hombre del mal que producía y “Por eso, frente al ejemplo del ideal griego, el nuevo héroe moderno se muestra vulnerable, humano” (Outón, 2013).

La popularización del superhéroe comenzó con el cómic de Lee Falk: *Mandrake the Magician* (1934), también creador de *The Phantom*, defensor de “la verdad, la justicia y el modo de vida americano”, a partir de este prototipo se fijó un modelo: portarían uniformes vistosos,

3. “Quinto soberano de la I Dinastía postdiluviana en la ciudad de Uruk - en las proximidades del Golfo Pérsico - alrededor del 2650 a. C.” (Aguirre, 2010).

4. En *El superhombre de masas* Umberto Eco la evolución del héroe en obras como *Les Mystères de Paris* (Eugène Sue, 1842), *Les trois mousquetaires* (Alexandre Dumas, 1844), o *Le comte de Monte-Cristo* (Alexandre Dumas, 1845); hasta *Súperman* (Jerry Siegel & Joe Shuster, 1938), *Steve Canyon*, tira de prensa creada por Milton Caniff en 1947), y *James Bond* (Ian Fleming, 1953).

tendrían uno o varios dones sobrenaturales y serían defensores de la estabilidad social" (Granoni, 2010). Así, en 1941, apareció por primera vez en el cine un héroe dotado de súper poderes, con *Adventures of Captain Marvel* de English y Witney (IMDB, 2020), con la cual los superhéroes adquirieron una nueva dimensión al adaptarse al lenguaje cinematográfico.

METODOLOGÍA

La población de análisis de esta investigación se compone de 100 películas del cine hollywoodense, pertenecientes a los géneros de acción y fantasía dentro del subgénero de superhéroes. La primera de ellas es *Adventures of Captain Marvel* (1941) de English y Witney, considerada la primera película en incorporar al personaje del superhéroe con las características con las cuales se identifica en la actualidad (IMDB, 2020). A partir de ese año se recogieron películas al azar, las cuales se analizaron con tres instrumentos.

El instrumento uno contó con las categorías de: director, año de producción, situación contextual de la producción; equipo de producción. Estos datos son indispensables en el análisis hermenéutico para conocer los cambios contextuales que dieron origen a las variaciones ontológicas en las películas.

El segundo instrumento, por su parte se constituyó con las categorías: *leitmotiv* visual; tipo de encuadre del *leitmotiv* visual; momentos de ruptura, entendidos como los momentos en que el héroe realiza una acción desprendida de sus atributos físicos o psicológicos para hacer girar la historia; atributos físicos del héroe y encuadres que los manifiestan; y

atributos psicológicos del héroe y encuadres que los determinan. De ahí se desprenden los principales elementos visuales utilizados de manera recurrente para la traducción visual del argumento.

En un tercer instrumento se concentraron las categorías: *leitmotiv* visual (o significante); signo y significado, con la finalidad de comprender el uso de los *leitmotiv* empleados en una película determinada y su relación con el resto de las películas del análisis. Finalmente, se agruparon los datos y se realizó una comparación de los elementos visuales utilizados desde 1941 hasta 2018. De ella se desprendió la existencia de dos películas clave que modificaron la forma de concebir al superhéroe en la actualidad: *Iron man* (Favreau, 2008) y *Man of Steel* (Zack Snyder, 2013).

RESULTADOS

El Nuevo Siglo

Hasta la década de los 90, el superhéroe cinematográfico, lleno de virtudes y moral exacerbada, se acercó más al héroe clásico que a la figura humanizada de los cómics y su representación quedó anclada como prototipo del subgénero.

Con la década de los 2000 volvieron los sujetos endebles que pese a su superioridad física eran asaltados con dudas y cargaban con el peso de sus decisiones, tal como *Spiderman* (Raimi, 2002), quien modifica su vida familiar tras hacer una elección.

Las habilidades físicas, que por primera vez mostraron la perspectiva del héroe desde su posición sobre humana, se transformaron en el *leitmotiv* del cine de superhéroes. En películas como *X-men*

(Singer, 2000); *Fantastic Four* (Story, 2005) o *Hulk* (Lee, 2003), ojos de rayos láser, tormentas eléctricas naciendo de los dedos, cuerpos enormes o estiramientos imposibles se volvieron el significante de los signos “fuerza”, “poder” o “trabajo en equipo”; sin dejar que el cuerpo adquiriese un papel preponderante para el avance de la narrativa. Los trajes no sufrieron grandes cambios, y aunque, en algunos casos, como en *Catwoman* (Pitof, 2004), transformaron al cuerpo en objeto visual no lo volvieron protagonista.

En el año 2005, de la mano de Christopher Nolan apareció un *tipo*⁵ de héroe que logró concretar los atributos físicos y psicológicos del cómic, adaptarlos a la *tradición* actual y combinarlos en armonía con los recursos digitales: *Batman Begins*. Pese a la calidad técnica y argumental, los leitmotiv de la película se representaron por medio de elementos ajenos al cuerpo: murciélagos, tormentas, montañas o incendios. Mas existen dos detalles que lo encaminaban como motivo principal: el close up al rostro que conduce a la interioridad del personaje; y el traje, no como medio de distinción y ocultamiento, sino como alter ego del protagonista. Este efecto donde el traje absorbió la figura corpórea se apreció también en *V for Vendetta* (McTeigue, 2005), cuya máscara adquirió quizá más relevancia que el propio discurso de la película.

Al año siguiente regresó la saga de Superman, con *Superman Returns* (Singer, 2006) cuyo diseño de producción y representación del héroe

5. “Hablar del “personaje típico” significa pensar en la representación, a través de una imagen, de una abstracción conceptual” (Eco, 2014, p. 193), asimismo el tipo que se forma por medio de la acción que se narra o se representa es capaz de convertirse en un ser orgánico “adquiere una fisonomía completa, no sólo exterior sino también intelectual y moral” (Eco, 2014, p. 200).

se alejó de la nueva estética de los 2000 para retomar los postulados de los años 70.

En el año 2007, con la producción de *300*⁶ de Zack Snyder, las fronteras entre lo súper heroico y lo humano se desdibujaron, el cuerpo como eje de la historia se incorporó a la narrativa y dejó de ser objeto y atrezzo. No eran los espartanos enfrentando a Jerjes I; sino un solo cuerpo formado por 300 esculturales peleadores; para quienes el cuerpo era el único medio de vida porque la juventud era casi el lecho de muerte (Mishima, 2010). Después de *300*, pese a no pertenecer al subgénero, el superhéroe alcanzó una dimensión corporal.

“I Am Iron Man”

I 'm not crazy Pepper, I just find now what I have to do
Tony Stark (*Ironman*, 2008)

Un año más tarde ocurrió otro salto con *Iron man* (Favreau, 2008): primera cinta basada en un superhéroe de Marvel Comics que utilizó como leitmotiv el cuerpo. El argumento se compone de 21 momentos de ruptura⁷. Encuadres cercanos a las manos, rostro, pies y pecho configuraron la historia del hombre de hierro, además el traje del superhéroe se volvió parte de su personalidad: un segundo cuerpo en el que las capacidades físicas empataron con sus atributos psicológicos. Tal como señala Deleuze (1987) “la actitud del cuerpo pone al pensamiento en

6. Película basada en el cómic de Frank Miller

7. Momentos que crean una dislocación en la continuidad de la historia en interacción con una decisión derivada de un atributo psicológico del personaje en acción.

relación con el tiempo, que es como un afuera infinitamente más lejano que el mundo exterior” (p. 252).

El nuevo cuerpo del héroe presentó una transformación externa reflejo de su cambio de percepción interior, con long y full shot que muestran los retos a los que se enfrenta sin dejar jamás el cuerpo como punto focal del encuadre. Mientras que el medium y close up se acercan a su interior: cicatrices, músculos o manos que, cual alquimista, transmutan los materiales y brindan esperanza a Stark, y a una sociedad donde las armas son la solución y el problema. De manera recurrente aparecen los pies en encuadres cerrados, a punto de emprender el vuelo ataviado con su segunda piel, que responde con mayor prontitud que el cuerpo endeble que contiene.

Las decisiones del protagonista van acompañadas por un cambio en su estado corporal. Presenta el misil Jericó en medium shot donde, como figura divina, extiende los brazos para dejar ver la destrucción tras de sí, pese a ello su traje permanece impecable. Pero un par de minutos después ese cuerpo pulcro es transgredido por las balas, su propio trabajo se le introduce en el organismo modificándole la vida.

El personaje encarnado por Robert Downey Jr. se transformó en referente para futuras producciones de superhéroes Marvel. Asimismo, el lenguaje fotográfico y narrativo en el que el cuerpo figuraba como elemento principal se mantuvo vigente, sin importar los cambios realizados con la compra de Marvel Studios.

Desde Hugh Jackman (*X-Men Origins: Hood*, 2009); Chris Evans (*Captain America: The First Avenger*, Johnston, 2011); o Scarlett Johansson (*Iron Man 2*, Favreau, 2010), el cuerpo del superhéroe se transformó en leitmotiv indisoluble. Encuadres de torsos masculinos

desnudos y trajes spandex, encargados de acentuar las figuras masculina y femenina, se volvieron una constante. El cuerpo se encadenó con los atributos psicológicos dejando ver sus ideas y frustraciones. Basta recordar *Avengers: Endgame* (Russo & Russo, 2019), donde no sólo vemos las arrugas en el rostro de Stark, la mutación entre Bruce Banner y su alter ego Hulk; sino también la panza desmesurada de Thor, figura mítica venida a menos a causa del dolor psicológico.

Del Inicio al Ascenso

Gotham needs a hero with a face (...)
Bruce Wayne (*The dark knight*, 2008)

También en 2008 con *The Dark Knight* de Christopher Nolan, los rostros y trajes comenzaron a comunicarse con el espectador en un nuevo nivel. El rostro deforme del Joker, más grotesco aún con la pintura, en contraste con la cara pulcra de Harvey Dent, con Batman en punto medio, amplificó la metáfora del bien y el mal en la diégesis, el close up se transformó en herramienta para acercarnos a la historia jamás contada del villano que dice más con su silencio que el comisionado en sus discursos. En un acto de poesía visual Nolan muestra la percepción del antagonista: un Batman falso pende de la ventana, debajo de la máscara su rostro emula al Joker. Asistimos a la transfiguración de la esperanza de Gotham: Harvey Dent sin piel en la mitad del rostro, el lóbulo a punto de salir de su órbita y a través de escasas tiras de carne su dentadura deja ver la transformación y cólera en un rostro doliente, que no puede ser más “el héroe que Gotham necesita”.

Un año más tarde, Snyder llevó a la pantalla *Watchmen*⁸, otra vez con el enlace de atributos psicológicos, momentos de ruptura y el cuerpo: la máscara en Rorschach, no es vía de ocultamiento sino el medio para que Walter Kovacs alcance su verdadera personalidad; Daniel Dreiberg, con algunos kilos de más, se encuentra a sí mismo detrás del traje de su héroe favorito: Nite-owl. El cuerpo desmaterializado de Jon Osterman, se vuelve símbolo de poder: en un long shot lo vemos como punto central del encuadre del ejército norteamericano arrasando Vietnam. En tanto los personajes femeninos volvieron a los tradicionales leotardos que recuerdan el contexto social en el que fueron creados.

En 2012, con *The Dark Knight Rises*, al grito de “Deshi Basara”, Nolan volvió a acercar a los superhéroes de DC a esa brecha en la que el cuerpo y la narración se funden: Bane con el rostro desfigurado, cubierto por el respirador metálico que le concede la apariencia fiera en combinación con su excesiva musculatura; Selina Kyle cubriendo su rostro con las gafas y Bruce Wayne oculto de nueva cuenta bajo la máscara de Batman.

Nolan recurrió a la combinación entre componentes externos, los murciélagos, batimoviles, o alcantarillas, con elementos del cuerpo para mover el conflicto interno de cada personaje y conectarlos, al ritmo de música ominosa en su mayoría de percusiones y metales. El cuerpo lisiado de Wayne se reforma y observa en toma subjetiva con till down hasta llegar a contra picada, el traje que puede ocultar a cualquiera porque “anybody can be Batman”. El primer acto de la película finaliza con una nueva metáfora corpórea. Con la máscara rota, Batman pierde

8. Película basada en el cómic del mismo nombre de Alan Moore y Dave Gibbons.

un trozo de sí y, “oh, yes. I was wondering what would break first (...) your body or your soul” dice Bane al tiempo que lo eleva por encima de su cabeza para después romperle la columna con la rodilla, en medio de una mezcla de sonido que, por primera vez durante la película, evita el uso de música: los close up a distintas partes del cuerpo, en la lucha desigual, son acentuados por el sonido de los puños contra la carne, cuerpo contra el metal, rostros contra el piso.

El cuerpo quebrado de Wayne es llevado a *El pozo* para romper su espíritu. Escasos encuadres a su musculatura muestran la transformación del personaje a lo largo de casi una década de portar la máscara que “It’s to protect the people you care”.

Pese al uso del cuerpo, en especial del rostro, como referencia de los atributos psicológicos, su aplicación retórica y motivo para conducir la historia del hombre murciélagos, la verdadera evolución de los superhéroes de DC, y en general en la pantalla cinematográfica, llegaría un año después, bajo una nuevo paradigma: Superman también sangra.

“Tell Me. Do You Bleed?”

Clark: The world is too big, mom

Martha: *make it small*

(*Man of Steel*, 2013)

Man of Steel de Zack Snyder presentó un formato renovado dentro del subgénero de superhéroes: el cuerpo como eje principal de la narrativa; y el traje del superhéroe como personaje. Con Henry Cavill como Clark Kent, presenciamos una nueva era de súper figuras desmitificadas. El cuerpo del personaje habla con sus acciones y movimientos.

Un cuerpo que, pese a la perfección estética, se somete a la agresión, la tristeza y el miedo de no saberse reconocido.

La película, dividida en 24 momentos de ruptura (18 close up, 2 medium, 4 full), enarbola la evolución del personaje perdido en medio de un mundo que no es el suyo, pero al cual pertenece. Es hasta el final del primer acto que se encuentra a sí mismo en el traje que le conduce a su origen. Con prolepsis, desde los primeros minutos el cuerpo del personaje nos describe sus posibilidades físicas, al salvar de la muerte al grupo de trabajadores de una plataforma petrolera, con full y long shot para plasmar la destrucción; y encuadres cerrados como ilustración de las capacidades del héroe. Los pies, espalda, pectorales y el rostro aparecen en reiteradas ocasiones como significante del apoyo, duda, decisión y pasado. Posteriormente, con close up al rostro del personaje se introducen analepsis en las que conocemos los momentos de ruptura. Asimismo, las decisiones que mueven el rumbo de los sucesos son enmarcadas con encuadres muy cercanos a los ojos y los labios de Clark o Superman.

El cuerpo del superhombre sufre y evoluciona, no es más el ser impecable y perfecto, cuya superioridad moral se refleja en su pulcritud: el de Snyder es un nuevo super hombre, el que deja ver en su cuerpo el dolor, le crece la barba, o es capaz de relajarse frente del televisor con close up a su rostro mientras bebe la cerveza con su vista fija en el partido de Kansas, un hombre que con una sonrisa transmite la satisfacción de ver sufrir a su enemigo al reconocer en su rostro el dolor.

El cuerpo ya no es el obstáculo que separa al pensamiento de sí mismo, lo que éste debe superar para conseguir pensar. Por el contrario,

es aquello en lo cual el pensamiento se sumerge o debe sumergirse, para alcanzar lo impensado, es decir, la vida. (Deleuze, 1987, p. 251).

Dolor, magnificencia, furia, poder, protección y resurrección son los signos más importantes trabajados en la película a través del leitmotiv corporal. Todas las metáforas recaen sobre pies, manos, pecho u ojos del héroe. Su traje y la capa que en full o long shot lo posicionan como deidad, en contrapicado con el sol de espaldas o la tierra detrás de él “Las categorías de la vida son, precisamente, las actitudes del cuerpo, sus posturas” (Deleuze, 1987, p. 251).

El segundo acto finaliza con close up y una frase “This man is not our enemy”. El hombre alcanza el reconocimiento; entonces, emprende el vuelo hacia su contra parte: el otro cristalizado ya no en los habitantes de la tierra sino en quien los amenaza.

El enfrentamiento final contra Zod es un despliegue corporal, “el cuerpo se convierte en el límite y en el receptáculo sensorial: dolor y gozo, representan el primer filtro de la experiencia” (Castellanos, 2012, p. 9). Full shot para los lanzamientos, embestidas y vuelos, medium para el choque de puños, close up para el diálogo entre contrincantes con música épica y mezcla de derrumbes, explotan las cualidades corpóreas de ambos personajes, porque “This only one way this ends, Kal (close up a Zod en picada) either you die (close up en contra picada a Kal) or I do”. Pese a la magnificencia corporal encarnada por Henry Cavill, el héroe no logra soportar el peso de los muros y controlar a Zod al mismo tiempo. Un Superman derrotado se deja caer de rodillas en medio del museo medio destruido. Con un full shot en el que su cuerpo envuelto en las manos de Lois sigue siendo el punto focal, asistimos a la victoria física y la derrota moral del personaje, que más tarde encuentra un lugar

de pertenencia, “Welcome to the planet” le sonríe Lois Lane y con un close up final “Glad to be here, Lois” responde él.

La película de Snyder sentó las bases de un cine de superhéroes donde el cuerpo se comunica con el espectador; le ofrece placer visual, y genera resonancia emotiva; la evolución del personaje se visualiza en su cuerpo, las metáforas se ilustran en él y la historia avanza bajo su guía.

A partir de *Man of Steel*, el estilo de los superhéroes cinematográficos de DC se enfocó en tomar al cuerpo como leitmotiv, no es casualidad la selección de actores como Jason Momoa (*Aquaman*, Wan, 2018) Ben Affleck (*Batman v Superman: Dawn of Justice*, Snyder, 2016) o Gal Gadot (*Wonder Woman*, Jenkins, 2017). Un ejemplo más claro es la reciente representación de *Joker* (Phillips, 2019), en donde vemos a esa contraparte del superhéroe, en un cuerpo mancillado que nos habla del dolor, la frustración, la venganza y los límites. Una proyección física de la degradación mental que, a su vez, es un reflejo de la propia corrupción social.

CONCLUSIONES

Este análisis muestra los alcances de la aplicación de la hermenéutica heideggeriana a los productos audiovisuales cinematográficos; así como la trascendencia del lenguaje audiovisual en el estudio del cine y la importancia de la corporalidad para la experiencia cinematográfica.

El cuerpo es parte fundamental de la historia del cine. A través de sus representaciones es posible conocer los anhelos, miedos y deseos de una sociedad entera. Sin embargo, su uso como herramienta de narrativa visual se restringió a géneros específicos. Todavía a principios del

nuevo siglo se limitaba a aparecer en las películas de acción o bélicas. Sin embargo, la necesidad por dotar de credibilidad a los superhéroes condujo a los directores a construir historias en las que el cuerpo se posiciona como parte fundamental del argumento.

Los momentos de ruptura, ligados indisolublemente a los atributos psicológicos, se muestran ahora mediante las consecuencias físicas. Presenciamos la configuración del cuerpo como herramienta que comunica el estado mental y mueve la historia en términos visuales. A través de encuadres a partes específicas o su posicionamiento en extensos espacios se materializa el estado emocional y físico de los superhéroes, cuyas habilidades no pueden encontrar otra vía de expresión que no sea la corporal.

Si bien los acercamientos a torsos perfectos o muslos torneados son la generalidad, cada vez se vuelven más presentes los enfoques cerrados a los pies, signo de apoyo, sostén y futuro. En esta nueva época el superhéroe debe abrirse espacio para conseguir la credibilidad de su espectador y hacerlo entrar en resonancia con sus propias emociones. “El cine de ficción lleva consigo una aceptación plausible de lo posible y deseable”, (Castellanos, 2012, p. 30).

Como señaló Guillermo del Toro “hay una demanda de mitología fresca y aceptable para los jóvenes. El superhéroe representa al Aquiles, al Héctor de nuestros días” (“El mundo necesita la mitología de los superhéroes”, 2008). Nuevamente las mitologías adquieren relevancia, nos dicen cómo nos hemos transformado con el paso del tiempo y buscan figuras míticas que generen reverberación con lo que somos ahora. Pues tal como el héroe mitológico, el superhéroe es el reflejo de nuestros valores y la interacción simbólica que establecemos. El nuevo

superhéroe del cine es un ser humano que nos comunica con su cuerpo lo perceptible para la vista e inefable para la palabra. Y nos muestra que, sin importar los avances tecnológicos, el contacto y experiencia corporal continúan vigentes como forma de conocimiento propio y del otro.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (2010). Poema de Gilgamesh. El conflicto del héroe. Revista de estudios literarios. *Espéculo*, XIV(45). <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/gilgames.html>
- Aumont. J. (2008). *Estética del cine: espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Paidós comunicación.
- Barthes, R. (2015). *Mitologías*. Editorial Siglo XXI.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, V. (2012). *La experiencia estética en el cine: otros trayectos en los estudios cinematográficos*. UNAM
- Deleuze, G. (1987). *La imagen tiempo: estudios sobre cine 2*. Paidós
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Trotta.
- Eco, U. (2005). *El Súperhombre de masas*. De bolsillo.

El mundo necesita la mitología de los superhéroes. (2008, julio 10). Recuperado de <https://www.elespectador.com/entretenimiento/cine/el-mundo-necesita-la-mitologia-de-los-superheroes/>

Eliade, M. (1991). *Mito y realidad*. Editorial Labor S.A.

English, J. & Witney, W. (Directores). (1941). *Adventures of Captain Marvel* [Cinta cinematográfica]. Republic Pictures.

Favreau, J. (Director). (2008). *Iron man* [cinta cinematográfica]. Paramount Pictures, Marvel Entertainment, Marvel Studios, Fairview Entertainment, Dark Blades Films, Legion Entertainment

Favreau, J. (Director). (2010). *Iron man 2* [cinta cinematográfica]. Paramount Pictures, Marvel Entertainment, Marvel Studios, Fairview Entertainment

Granoni, P. (2010). *Justicieros del imperio. Los superhéroes en la guerra contra el terror*. Tebeosfera 2^a época- 6, 8-VI-2010. https://www.tebeosfera.com/documentos/justicieros_del_imperio,_los_superheroes_en_la_guerra_contra_el_terror.html

Heidegger, M. (2000). *Ontologías*. Alianza Editorial.

Heidegger, M. (2011). *El concepto del tiempo*. Editorial Trotta.

Heidegger, M. (2017). *Ser y tiempo*. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/Ser%20y%20Tiempo.pdf>

Hood, G. (Director). (2009). [cinta cinematográfica]. *X-Men Origins: Wolverine*. 20th Century Fox, Donners' Company, Dune Entertainment, Marvel Entertainment, Seed Productions, Ingenious Film Partners, Big Screen Productions

IMDB (2020). Galería de fotos y base de datos. <https://www.imdb.com>

Jenkins, P. (Director). (2017). *Wonder Woman* [cinta cinematográfica]. Warner Bros., DC Entertainment, Atlas Entertainment, Atlas Entertainment

Johnston, J. (Director).. (2011). *Captain America: The First Avenger* [cinta cinematográfica]. Paramount Pictures, Marvel Entertainment, Marvel Studios

Lee, A. (Director). (2003). *Hulk* [cinta cinematográfica]. Universal Pictures, Marvel Entertainment, Valhalla Motion Pictures

McDonnell, E. & DiNovi, D. (Director). (2004). *Catwoman* [cinta cinematográfica]. Warner Bros., Village Roadshow, DiNovi Pictures

McTeigue, J. (Director). (2005). *V For Vendetta* [cinta cinematográfica]. Warner Bros., Silver Pictures, DC Comics

Nolan, C. (Director). (2005). *Batman Begins* [cinta cinematográfica]. Syncopy Production, Legendary Pictures, Patalex III Productions, DC Comics

Nolan, C. (Director). (2008). *The Dark Knight* [cinta cinematográfica]. Warner Bros., Legendary Pictures

Nolan, C. (Director). (2012) [cinta cinematográfica]. *The Dark Knight Rises* [cinta cinematográfica]. DC Entertainment, Legendary Pictures, Warner Bros.

Outón, M. G. (2013). El renacimiento del superhéroe como antihéroe. *Arete7cine*. <https://arete7cine.wordpress.com/el-septimo-arte/la-dimension-humana-de-los-personajes/el-renacimiento-del-superheroe-como-antiheroe/>

Phillips, T. (Director). (2019). *Joker* [cinta cinematográfica]. DC Comics, DC Entertainment, Warner Bros., Village Roadshow, Bron Studios, Creative Wealth Media Finance, 22 & Indiana Pictures

Mecalco, R. (2019). *Ánalisis hermenéutico del soldado estadounidense en Rambo: First Blood como estereotipo que sustenta al héroe de acción actual* [Tesis de maestría, UNAM].

Reimi, S. (Director). (2002). *Spiderman* [cinta cinematográfica]. Columbia Pictures, Marvel Entertainment, Laura Ziskin Productions.

Russo & Russo. (Directores). (2019). *Avengers: Endgame* [cinta cinematográfica]. Marvel Studios

Singer, B. (Director). (2000). *X-Men* [cinta cinematográfica]. 20th Century Fox, Marvel Entertainment, Donners' Company, Bad Hat Harry Productions, Springwood Productions, Genetics Productions

Singer, B. (Director). (2006). *Superman Returns* [cinta cinematográfica]. Legendary Pictures, DC Comics

Snyder Z. (Director). (2006). *300* [cinta cinematográfica]. Warner Bros. Pictures / Legendary Pictures / Virtual Studio.

Snyder, Z. (Director). (2009) [cinta cinematográfica]. *Watchmen*. Paramount Pictures, Legendary Pictures, DC Comics

Snyder, Z. (Director). (2013). *Man of Steel* [cinta cinematográfica]. Warner Bros., Legendary Pictures, Syncopy Production, DC Entertainment

Snyder, Z. (Director). (2016). *Batman V Superman: Dawn of Justice* [cinta cinematográfica]. DC Entertainment, Atlas Entertainment, Syncopy Production

Story, T. (Director). (2005). *Fantastic Four* [cinta cinematográfica]. 20th Century Fox, Constantin Film, Marvel Entertainment.

Wan, J. (Director). (2018). *Aquaman* [cinta cinematográfica]. DC Comics, DC Entertainment, Warner Bros.

Žižek, S. (2019). *Contra la tentación populista*. Ediciones Godot.

