

Retos y desafíos de los escenarios emergentes en la comunicación educativa

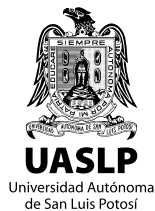
Coordinadores:
Francisco Jesús Ortíz Alvarado
Raquel Espinosa Castañeda

UASLP

**RETOS Y DESAFÍOS DE LOS ESCENARIOS EMERGENTES
EN LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA**

RETOS Y DESAFÍOS DE LOS ESCENARIOS EMERGENTES EN LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Francisco Jesús Ortíz Alvarado
Raquel Espinosa Castañeda
Coordinadores



Retos y desafíos de los escenarios emergentes en la comunicación educativa / Francisco Jesús Ortiz Alvarado, Raquel Espinosa Castañeda, coordinadores. --San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2024. 1 v., 230 p.

ISBN electrónico 978-607-535-383-8

ISBN impreso 978-607-535-384-5

Coordinadores:

© Francisco Jesús Ortiz Alvarado

© Raquel Espinosa Castañeda

D.R. © Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Edición a cargo de la Dirección de Fomento Editorial y Publicaciones

Primera edición electrónica

ISBN: 978-607-535-383-8

Primera edición impresa

ISBN: 978-607-535-384-5

Editado e impreso en México

Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida en todo o en parte, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma y medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro óptico por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo del titular de los derechos patrimoniales.



ÍNDICE

20 Capítulo 1.

Periodismo de datos. Nuevos perfiles profesionales y competencias digitales asociadas: un reto para los medios y para la formación universitaria en periodismo.

Mercedes Herrero De La Fuente

37 Capítulo 2.

La comunicación estratégica de las marcas hacia los consumidores en un mundo sustentable.

Juan Carlos Marcos Recio

51 Capítulo 3.

Auge neoliberal, crisis y flexibilización en Argentina: representaciones masivas.

Vanesa Coscia

62 Capítulo 4

Indicadores de burnout en el sector turístico en el estado de Quintana Roo.

Diana Lizeth Ramírez López

Aylin Ivette Cetina Ceh

Álvaro Enrique Lima Vargas

Suemi Lima Vargas

78 **Capítulo 5.**

Videojuegos; auxiliar en el tratamiento de ansiedad y depresión para aprendientes mexicanos.

Víctor Hugo Sánchez Castillo

100 **Capítulo 6.**

Competencias matemáticas del juego serio “álgebra lineal divertida”.

Rafael Espinosa Castañeda

Carolina Yolanda Castañeda Roldán

Rafael Meza García

119 **Capítulo 7.**

La alfabetización digital del investigador: claves para visibilizar la investigación en la era digital.

Ana Pérez Escoda

133 **Capítulo 8.**

Diseño y creación de un peinado y vestido como cultura social de la década de los 90's.

Maricarmen Gutiérrez Contreras

María Del Carmen García Ramos

Carolina Yolanda Castañeda Roldán

148 **Capítulo 9.**

De inclusión y otras exclusiones.

Evangelina Zepeda-García

Oscar Ruíz Tovar

165 **Capítulo 10.**

Percepción del personal docente de una universidad pública en la atención de estudiantes con discapacidad visual y auditiva durante el confinamiento social por covid-19.

Evangelina Zepeda-García

Christian Cárdenas Jaramillo

Ma. Guadalupe Mondragón Ortega

178 Capítulo 11.

El asilo, una estrategia pedagógica para crear comunidad académica internacional en tiempos de crisis.

Edgar Armando Urrego R.

198 Capítulo 12.

Cambios perdurables en las prácticas educativas universitarias: integración tecnológica post pandemia.

Angélica María Fabila Echaury

Flor De Liz Pérez Morales

Rosaura Castillo Guzmán

213 Capítulo 13.

Introducing the civic imagination

Sangita Shresthova

221 Capítulo 14.

Las transformaciones del campo disciplinar de la comunicación desde la investigación

Francisco Jesús Ortiz Alvarado



INTRODUCCIÓN

Raquel Espinosa Castañeda
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
raquel.espinosa@uaslp.mx

Gran reflexión se ha suscitado entre doctos en torno a la comunicación, la educación y las tecnologías como una triada interrelacionada de problemáticas, campos disciplinarios y desafíos académicos y profesionales. Esta triada aún sigue constituyendo un reto tanto para los comunicadores y los educadores que, apoyados en la tecnología para la creación de contenido digital, virtual e incluso artificial, contextualiza y condiciona la generación, reproducción y consumo del conocimiento. En el presente ejemplar se reflexiona a través de investigaciones científicas en torno a los desafíos tecnológicos que en los diversos campos disciplinarios han emergido condicionando el acontecer cotidiano de las presentes y futuras sociedades, grupos e individuos.

Esta publicación es coordinada por el grupo de investigación Estudios en Comunicación, Educación y Tecnologías de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Los artículos presentados fueron sometidos a un arbitraje en la modalidad de pares ciegos y fueron escritos por un total de veinte autores-coautores, adscritos a dieciséis instituciones de educación superior nacionales e internacionales. Este libro presenta catorce capítulos producto de una convocatoria abierta a investigadores.

El primer bloque de esta edición está comprendido por cuatro contribuciones enfocadas al campo de la comunicación y sus escenarios emergentes en periodismo de datos, la comunicación sustentable de las marcas, contextos de crisis internacionales en las coberturas mediáticas, y el desgaste y rotación laboral del sector turístico.

Dentro del capítulo 1, “Periodismo de datos: nuevos perfiles profesionales y competencias digitales asociadas. Un reto para los medios y para la formación universitaria en periodismo”, Mercedes Herrero de la Fuente, de la Universidad Antonio de Nebrija aproxima a los lectores a una visión contemporánea de la transformación tecnológica, la cual impulsa una evolución del ecosistema mediático, en la que el periodismo de datos se consolida como área de desarrollo. En este contexto florecen las redacciones interdisciplinarias, donde las habilidades tecnológicas ganan terreno. El texto además de indagar sobre los nuevos perfiles profesionales más solicitados y las competencias digitales asociadas, cuestiona si desde el ámbito universitario español se está contribuyendo a la formación de periodistas que puedan cubrir una demanda laboral creciente. Para explorar ambas cuestiones, a través de un *focus group* se presenta la valoración de doce periodistas de medios españoles, cuyo trabajo diario está relacionado con el periodismo de datos. Así mismo se presenta un análisis de contenido sobre las guías docentes de las asignaturas relativas a partir de una muestra de titulaciones oficiales en grado y posgrado. Es interesante encontrar en los resultados que los nuevos perfiles profesionales se relacionan fundamentalmente con tres facetas: la visualización, el *fact-checking* y el periodismo de investigación, sin embargo, los estudios universitarios no las atienden suficientemente, aunque la oferta educativa al respecto ha mejorado, especialmente en el nivel de máster. Herrero concluye que, el avance del periodismo de datos en España topa con dos obstáculos: la dificultad para encontrar profesionales cualificados y la insuficiente inversión en tecnología.

En relación con la comunicación sustentable, en el capítulo 2, “La comunicación estratégica de las marcas hacia los consumidores en un mundo sustentable”, Juan Carlos Marcos Recio de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, analiza algunas empresas que apuestan por la comunicación

sustentable, así como sus estrategias comerciales para convencer a los consumidores que están construyendo un mundo mejor. En ese sentido, el texto indica que la comunicación estratégica de las marcas en los medios de comunicación y las redes sociales ha cambiado de forma significativa. Dicho cambio ha sido impulsado por usuarios/consumidores de información y/o productos que esperan un mayor compromiso con el cambio climático y otra forma de gestionar los residuos, así como una vida más sustentable. Aunque ya algunas grandes corporaciones lo hacen, de acuerdo a Marcos Recio, aún queda un camino por recorrer y ser sustentable no es solo decirlo en los medios, sino que hay que demostrar que la información comercial gestionada desde la publicidad está comprometida con la sociedad para hacer un mundo más habitable.

Por su parte, la aportación realizada por Vanesa Coscia del Instituto de Investigaciones Gino Germani-Universidad de Buenos Aires-CONICET, en el capítulo 3 “Auge neoliberal, crisis y flexibilización en Argentina: representaciones masivas”, identifica las atribuciones asignadas a los cambios legislativos de 1995 en Argentina y a los sindicatos argentinos desde las páginas de los principales diarios argentinos (Clarín y La Nación). En el contexto de crisis internacional y del llamado efecto tequila en México, se trata de analizar qué se visibiliza y qué se oculta en las coberturas mediáticas respecto de la flexibilización y la precariedad del trabajo, destacando los mecanismos mediáticos a través de los cuáles se intentan sentar las bases ideológicas para crear un consenso social sobre las reformas y la flexibilización laboral. Para ello la autora seleccionó y analizó un conjunto de noticias de febrero y marzo de 1995, desde un abordaje cualitativo y socio-semiótico que se focaliza en los sentidos sociales que se otorgan a acontecimientos y actores en la superficie mediática.

Como cierre de este primer bloque, en el capítulo 4 titulado “Indicadores de burnout en el sector turístico en el estado de Quintana Roo”, Diana Lizeth Ramírez López, Aylin Ivette Cetina Ceh, Alvaro Enrique Lima Vargas y Suemi Lima Vargas de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo y de la Universidad Tecmilenio, indican que el recurso humano en las organizaciones es fundamental para lograr el éxito en las organizaciones, sobretodo en el sector

turístico. Pese a ello, en Quintana Roo, el sector turístico presenta índices de rotación de personal superiores al 30%. Es por ello que el texto presenta una investigación cualitativa que busca comprender los factores que están influyendo en el desgaste laboral o burnout de los empleados del sector turístico en el Estado de Quintana Roo. Los resultados de esta investigación indican que los aspectos de agotamiento, despersonalización e insatisfacción influyen en el burnout. Estos resultados pretenden apoyar en el diseño de estrategias de liderazgo en los grupos de trabajo y clima laboral para las empresas del sector turístico en el estado de Quintana Roo.

El segundo bloque comprende de tres contribuciones enfocadas al campo de la tecnología y sus escenarios emergentes en los videojuegos como auxiliares en el tratamiento de ansiedad y depresión en estudiantes, así como para el aprendizaje matemático y finalmente se puntualizan algunas estrategias digitales para la visibilización y difusión de las investigaciones científicas publicadas.

En el capítulo 5 “Videojuegos; auxiliar en el tratamiento de ansiedad y depresión para aprendientes mexicanos”, Víctor Hugo Sánchez Castillo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Complejo Regional Norte, resalta que la cantidad de personas que padecen ansiedad y depresión ha aumentado un 25% entre 2020 y 2021, cifras que inician en la edad escolar. Así mismo, Sánchez, contrasta que mientras la cantidad de usuarios de tecnologías como celulares y computadoras está superando el 60% de la población mundial, en México la cifra asciende a 91.8% de usuarios para la población de entre 15 y 29 años. La conjunción de estos dos datos proporciona el punto de partida para identificar un método auxiliar en el tratamiento de la salud mental con el apoyo de las TIC, y pretende demostrar la viabilidad de los videojuegos convencionales como auxiliares en las enfermedades mentales más comunes.

Siguiendo la línea de la tecnología, de acuerdo a Espinosa, Castañeda y Meza, algunos alumnos universitarios piensan que la asignatura del álgebra lineal es difícil, sin significado y por consiguiente, en semestres subsecuentes de haberla cursado, los estudiantes no recuerdan los conceptos. El capítulo 6 “Competencias matemáticas

del juego serio, Álgebra lineal divertida”, Rafael Espinosa Castañeda del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey, Campus Querétaro, Carolina Yolanda Castañeda Roldán y Rafael Meza García del Instituto Tecnológico de Puebla del departamento de Eléctrica y Electrónica, desarrollaron e implementaron un Juego Serio llamado “Álgebra Lineal Divertida”. Las mediciones metodológicas van en torno al desempeño académico de los alumnos y sus competencias tanto genéricas como específicas de Matrices y Determinantes. Para ello, 57 alumnos voluntarios de diferentes ingenierías; que ya habían tomado la materia, realizaron una prueba diagnóstica obteniendo 53.75/100 de promedio grupal. Trabajaron durante un mes con el software y en la evaluación final desertaron 23 alumnos, quedando una muestra de 34 alumnos. Ellos mejoraron el promedio grupal a 79.1/100. Dado que la mayoría (31 de 34) de los alumnos que estudiaron o practicaron con la aplicación, aprobaron, se puede inferir que desarrollaron las competencias genéricas y específicas requeridas, así como el pensamiento analítico, potenciando su capacidad de razonamiento. Los alumnos reprobados (3 de los 34) y los que lograron pasar medianamente (11 de los 34) representan un desafío a los cuales se les debe incentivar más para captar su atención y mostrarles en forma palpable la importancia del Álgebra Lineal.

La tecnología utilizada como herramienta para el aprendizaje de estudiantes es muy importante, así como para los académicos dar a conocer sus aportaciones científicas y visibilizar la generación del conocimiento. En ese sentido, Ana Pérez Escoda, Coordinadora del Programa de Doctorado Innovación en Comunicación Digital y Medios de la Facultad de Comunicación y Artes del Departamento de Comunicación de la Universidad Nebrija, presenta en el capítulo 7 “Claves para visibilizar la investigación en la era digital”, presenta una serie de claves necesarias para construir estrategias de visibilización y difusión de las investigaciones publicadas de las y los investigadores con la pretensión de ganar prestigio en su área de trabajo y poder aumentar sus índices de impacto. En este sentido el capítulo consta de tres partes:

- a) **Marco contextual**, destacando por qué en el contexto actual es necesario integrar el proceso de la difusión como parte de las buenas prácticas del investigador;

- b) **Marco conceptual**, se profundiza en qué se entiende en el siglo XXI por difusión de la investigación;
- c) **Marco de aplicación**, cómo se realiza el proceso de difusión desde las instituciones, las publicaciones para centrarnos en qué herramientas puede usar el investigador para difundir su trabajo. También en ese apartado se habla de las métricas alternativas para la difusión de la investigación.

El tercer y último bloque de esta edición está conformado por seis aportaciones enfocadas al campo de la educación y sus escenarios emergentes en la cultura social y los procesos creativos en la comunicación no verbal, la construcción de identidades en la discapacidad, estrategias empleadas por personal docente para la atención de estudiantes con discapacidad visual y auditiva, estrategias pedagógicas para crear comunidad académica internacional en tiempos de crisis, acciones post pandémicas emprendidas para dar continuidad a la formación educativa y la imaginación cívica como una estrategia de figurarse alternativas a problemas sociales, políticos o económicos actuales.

En el capítulo 8 “Diseño y creación de un peinado y vestido como cultura social de la década de los 90’s”, Maricarmen Gutiérrez Contreras, María del Carmen García Ramos del Instituto Tecnológico Particular Leona Vicario, y Carolina Yolanda Castañeda Roldán del Instituto Tecnológico de Puebla del departamento de Eléctrica y Electrónica, describen el análisis, diseño, creación y el proceso creativo que siguió un grupo de 18 alumnas para desarrollar un proyecto de cultura social dentro de la carrera en Imagen y Estilismo del Instituto Tecnológico Particular Leona Vicario. Las autoras resaltan que una idea se vuelve un logro tangible de vestuario, peinado y maquillaje cuando éste refleja la importancia de la imagen como forma de comunicación no verbal de la cultura social, en particular el proyecto resalta la cultura de los años 90’s. Para lograr recrear la imagen de un personaje emblemático de la cultura *Tex-Mex* como fue Selena Quintanilla, se utilizó la Metodología Participativa. De los resultados obtenidos las autoras concluyen que el trabajo pedagógico basado en competencias permite llevar al alumnado a obtener el conocimiento teórico-práctico requerido.

Siguiendo la línea de la educación inclusiva, en el capítulo 9 “De inclusión y otras exclusiones”, Evangelina Zepeda-García de la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui y Oscar Ruíz Tovar de la Universidad Marista de Querétaro, manifiestan a su parecer aquellos prejuicios que favorecen la construcción de identidades a partir de las condiciones de vida cuando estas difieren de lo que se asume común. De esta forma, exponen que el término discapacidad entraña un ejercicio de negación, rechazo e incomprensión ante la diversidad de formas de vida. De este modo, los autores proponen dimensionar el término discapacidad, con el fin de explorar las emociones y la lógica que catalizan el concepto discapacidad, cotejando con el “Ensayo sobre la ceguera” de Saramago. La meta es realizar un proceso de reflexión y análisis que conlleve a plantear nuevas formas de expresar las condiciones de vida de la diversidad de personas que conforman las sociedades y asumirlas como parte constitutiva de la pluralidad humana. Como leitmotiv, el texto de Saramago permite un ejercicio de reflexión para considerar los sesgos que conlleva la comprensión de la ceguera como discapacidad.

En ese sentido, en el capítulo 10 “Percepción del personal docente de una universidad pública en la atención de estudiantes con discapacidad visual y auditiva durante el confinamiento social por COVID-19”, Evangelina Zepeda-García Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (UPSRJ), Christian Cárdenas Jaramillo de la Universidad Aeronáutica en Queretaro y Ma. Guadalupe Mondragón Ortega de la Universidad Marista de Querétaro, resaltan que La Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui en Querétaro, desde 2013, funciona como universidad inclusiva, disponiendo para ello de un Programa de inclusión, con énfasis en estudiantes Sordos o hipoacúsicos, con ceguera o debilidad visual y discapacidad motriz. Con diferentes situaciones sorteadas positivamente, durante seis años la universidad en cuestión estuvo atendiendo a estudiantes con diversas condiciones de vida; sin embargo, durante el confinamiento por COVID 19, se vio en la necesidad de migrar a la educación a distancia. Para estudiantes Sordos se sostuvo el acompañamiento de ILSM, pero para estudiantes con ceguera fue necesario buscar alternativas para continuar con las clases, sin suficiente éxito. Ante ello, el capítulo indaga sobre las estrategias empleadas por el

personal docente de la UPSRJ para continuar con su actividad durante el periodo de confinamiento social, a fin de identificar medidas que contribuyan a subsanar aquellos aspectos que necesitan ser modificados en la práctica docente.

La llegada del COVID 19 significó grandes cambios globales, así como oportunidades para iniciativas de vinculación e internacionalización institucional. En ese sentido, en el capítulo 11 “El asilo, una estrategia pedagógica para crear comunidad académica internacional en tiempos de crisis”, Urrego R. Edgar Armando del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, resalta que, en tiempos de pandemia, el autor propuso desarrollar un taller internacional de dirección de actores on line, cuyos participantes fueron los estudiantes de dos facultades “gemelas” pero ubicadas en dos territorios distantes, México y Colombia. Al desafío se sumaron talentos actorales de diferentes partes del mundo y el proyecto *El Asilo*, cobró sentido.

En el capítulo 12 “Cambios perdurables en las prácticas educativas universitarias: integración tecnológica post pandemia”, Angélica María Fabila Echaury, Flor De Liz Pérez Morales y Rosaura Castillo Guzmán de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, identifican que las acciones emprendidas para dar continuidad a la formación durante la pandemia, potencializaron cambios duraderos en el sector educativo. Las tecnologías se constituyeron en el soporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y proyectaron la integración tecnológica a la presencialidad. En el estudio que se presenta se exploran los cambios perdurables que la dinámica formativa de la pandemia legó a las clases presenciales en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, tomando como base el modelo de integración tecnológica SAMR. El acercamiento se articula a partir de la producción de narrativas de profesores y estudiantes tras el regreso a la presencialidad. Las narrativas develan que, el nivel de integración tecnológica alcanzado, fluctúa entre el aumento y la modificación, caracterizados por la adopción de nuevas estrategias y actividades didácticas, la diversificación y enriquecimiento de los procesos, así como la apertura y mantenimiento de formas alternativas de comunicación entre los actores.

Finalmente para cerrar el tercer bloque en el capítulo 13 “Engaging Learning Futures: Practicing the Civic Imagination”, Sangita Shresthova, Director of Programs and Research/Co-PI Civic Paths de la University of Southern California, resalta que en el Proyecto de Imaginación Cívica del grupo Civic Paths se define a la imaginación cívica como la capacidad de imaginar alternativas a las instituciones o problemas sociales, políticos o económicos actuales. Es un concepto en el que han trabajado durante más de ocho años y en el que el centro del enfoque está la premisa de que no se puede cambiar el mundo a menos que no se pueda imaginar cómo sería un mundo mejor. El capítulo es un esbozo en el que se presenta el tipo de investigaciones realizadas, talleres organizados, trabajos creativos, trabajo en comunidades, proyectos diseñados de narración de historias y libros académicos publicados y aplicados mientras buscaban involucrar la imaginación de las personas como parte de su vida diaria.

Las reflexiones aportadas a lo largo de los capítulos encontrados en esta edición, van más allá de preguntarse si son o no deseables las tecnologías en la comunicación y la educación, sino sobre los modos específicos de incorporar la tecnología en éstos y otros ámbitos de la vida. Es por esto por lo que resultan de especial interés los estudios, nacionales e internacionales, que conforman la presente edición, ya que analizan de manera global y transversal los retos y desafíos de los escenarios emergentes en la comunicación, la educación y la tecnología.

COMUNICACIÓN Y SUS ESCENARIOS EMERGENTES

CAPÍTULO 1

PERIODISMO DE DATOS. NUEVOS PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS DIGITALES ASOCIADAS: UN RETO PARA LOS MEDIOS Y PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN PERIODISMO

Mercedes Herrero De la Fuente
UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA
mherrero@nebrija.es

1. INTRODUCCIÓN.

La revolución digital ha transformado los procesos de producción, difusión y consumo de contenidos, cambiando radicalmente el modelo de negocio y las formas de financiación del sector de la comunicación. La convergencia digital resultado de este proceso afecta de lleno al entorno periodístico y a los aspectos estructurales y organizativos, con implicación de los ámbitos tecnológicos, empresariales, profesionales y de contenido (García-Avilés, 2009). Resultado de esta reorganización estructural surge la llamada “redacción integrada” (Ramos, 2014), como espacio común de trabajo donde periodistas con mejor cualificación comparten conocimientos con el objetivo de obtener un producto

informativo de más calidad. En este ámbito se exige al profesional una dimensión multitarea, lo que significa capacidad para asumir diversas funciones, desenvolverse en una variedad de temas y manejar distintos medios o canales (Scolari, 2008).

Dentro de este contexto cambiante aparecen nuevas especializaciones periodísticas, que aprovechan posibilidades narrativas novedosas ofrecidas por las nuevas tecnologías. Las más representativas son el periodismo inmersivo, el periodismo transmedia y el periodismo de datos. Nos centramos en esta última, debido al incremento del uso de *big data* en las informaciones ofrecidas por los medios, especialmente a raíz de la pandemia del coronavirus en 2020.

1.1. PERIODISMO DE DATOS: ANTECEDENTES Y DESARROLLO DE ESTA ESPECIALIZACIÓN PERIODÍSTICA.

El periodismo de datos vino dado por la demanda de transparencia a las administraciones públicas promovida por el movimiento *open data* y la gran incidencia del *big data* en todos los ámbitos de la sociedad. Cobra protagonismo en primera instancia en determinados medios de Estados Unidos y Reino Unido (Fink y Anderson, 2014; Hewett, 2013; Ferreras, 2013) y se extiende después a otros países, siendo hoy día una tendencia destacada en toda Europa, tanto en medios convencionales (Córdoba *et al.*, 2020), como en nativos digitales (Vizoso, 2021).

Para algunos autores es una continuación del periodismo de precisión (Chaparro, 2013; Ferreras, 2013). Según Dader (1997), la cuantificación numérica y científicamente verificada constituye en esta especialidad periodística el elemento central del relato. Por su parte, Philip Meyer (2002), principal referente del periodismo de precisión, plantea un esquema de trabajo con las siguientes premisas: saber recopilar datos, almacenarlos, tener capacidad de recuperarlos, analizarlos, reducirlos y sintetizarlos y, por último y más importante, saber contarlos. Todas estas pautas tienen hoy total validez para explicar los procesos desarrollados en el periodismo de datos.

La revolución tecnológica ha sido clave para el desarrollo de esta especialización. De hecho, al periodismo de precisión le sucede

el periodismo asistido por ordenador o CAR (*Computer-Assisted Reporting*), que realiza análisis informáticos de forma sistémica a partir de registros muy amplios. DeFleur (1997) considera esta disciplina como un antecedente del periodismo de datos y lo conecta con la posibilidad de tratar las grandes bases de datos de los gobiernos y otros organismos públicos.

Lo que sitúa al periodismo de datos en una dimensión distinta es la irrupción del *big data* y los avances en la digitalización de los procesos. Tal como afirma La Rosa (2019), el periodismo de datos se diferencia del periodismo de precisión y del CAR en que incorpora problemas y técnicas que nacen en la era del *big data*.

La crisis sanitaria causada por la COVID-19 ha incidido en el ecosistema informativo, acelerando procesos en curso que afectan al quehacer periodístico diario. Informes nacionales e internacionales, como los realizados para el Reuters Institute for the Study of Journalism o, en España, el Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (ONTS) detectan un cambio en las rutinas periodísticas y un protagonismo creciente de los datos en la elaboración de las informaciones y su posterior verificación, en un momento en que la desinformación se alza como una amenaza para el futuro de los medios (Amoedo et al., 2022; Newman, 2022; Cherubini *et al.*, 2021; Velasco et al., 2021).

1.2. PERFILES PROFESIONALES DEL PERIODISMO DE DATOS

Las nuevas tareas relacionadas con el manejo de datos en las redacciones han dado lugar a nuevos perfiles profesionales con una cualificación digital específica. Diversos autores han recogido los primeros cambios en este ámbito, siendo Ferreras (2012), una de las primeras en referirse al periodista de datos como nueva alternativa profesional con buenas expectativas laborales. Este y otros estudios introducen la idea, ya apuntada, del perfil polivalente y versátil (Salaverría y Martínez-Costa, 2021; Gómez-Calderón et al., 2017; Heredero y Reyes, 2016), con una formación transversal, en la que se valoran los conocimientos de estadística y programación (Saavedra y Toledano, 2022). Estos profesionales trabajan en equipos interdisciplinarios, con un marcado componente tecnológico

(Saavedra *et al.*, 2020), donde “la tradicional división entre ingenieros y periodistas no tiene sentido” (Manfredi *et al.*, 2019, p. 1643).

El contexto de alarma global ocasionado por la COVID-19 evidenció la necesidad de contar con periodistas especializados y enfocados en la comprensión y el análisis (Gray *et al.*, 2012). Junto a ello, el enorme flujo de desinformación conocido como “infodemia” (OMS, 2020) requiere de profesionales capaces de combatir el impacto negativo que las noticias falsas causan de manera inmediata en la ciudadanía (Posetti y Bontcheva, 2020). Igualmente, diversos autores, entre ellos López-García *et al.* (2016) destacan la visualización de la información como una de las competencias más demandadas en el ámbito de la comunicación.

Las principales cabeceras españolas apostaron por el periodismo de datos para cubrir la crisis sanitaria (Córdoba *et al.*, 2020). Los datos numéricos se han convertido en el elemento estrella frente a otras piezas y formatos periodísticos (Costa y López-García, 2020).

El talento vinculado a la tecnología y los datos cuenta con una oferta limitada y es demandado por múltiples sectores, con los que los medios compiten para su contratación. Cherubini *et al.* (2021) revelan que casi la mitad de los medios consultados encuentran dificultades para reclutar a profesionales con la cualificación necesaria. Los principales problemas se centran en los puestos más específicos, “como ingenieros de software o data scientists” (Newman, 2022, p. 22). Engebretsen *et al.* afirman en su investigación sobre la práctica del periodismo de datos en la región nórdica, que “se da prioridad a los especialistas en este campo a la hora de contratar” (2018, p. 13).

En los resultados de esta investigación completamos esta primera visión, a partir de las valoraciones recabadas en nuestro focus group.

2. OBJETIVOS

Este estudio conecta el auge del periodismo de datos con los perfiles profesionales demandados por esta práctica periodística y con el entorno universitario, que debe capacitar a los futuros periodistas para cubrir esta nueva necesidad del mercado laboral. Por ello, nos

planteamos dos objetivos que se circunscriben al ámbito español, pero probablemente pueden extrapolarse a otros países. Estos son:

- Identificar los nuevos perfiles profesionales relacionados con el periodismo de datos y las competencias digitales asociadas.
- Determinar si los estudios universitarios oficiales de periodismo en España, tanto en grado como en postgrado, se están adaptando a las nuevas necesidades formativas, de forma que puedan contribuir a la empleabilidad de sus egresados.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolla en varias fases, conjugando diferentes técnicas de investigación.

Partimos de una revisión bibliográfica, que recorre la literatura científica más actual centrada en el impacto de las nuevas tecnologías en el ejercicio del periodismo, así como los informes sectoriales que recogen el estado de la profesión y los principales retos a los que se enfrentan los medios.

Continuamos con la creación de un grupo de foco, que reúne a profesionales en activo dentro del periodismo de datos, con al menos tres años de experiencia. Consideramos que gracias a su desempeño diario pueden aportar una reflexión cualificada y apegada a la realidad de las redacciones. El *focus group* permite la expresión de distintas posturas y actitudes, el intercambio de información y la orientación del discurso sobre la realidad a investigar (Canales y Peinado, 1995).

La siguiente tabla recoge los participantes:

TABLA 1. Integrantes del focus group

Experto y perfil	Medio	Cód.
Llerena, María José; Gerente de desarrollo digital	<i>Onda Cero</i>	E1
Pomar, Julio; Responsable de analítica digital ¹	<i>ABC</i>	E2

¹ Desde junio de 2021, Director de estrategia digital de *El Debate*.

Ramos, David; Redactor jefe de contenidos y estrategia digital	<i>Cadena Ser</i>	E3
Castellón, Joaquín; Coordinador de investigación y datos	<i>La Sexta</i>	E4
Escudero, Jesús; periodista de datos especializado en estadística	<i>El Confidencial</i>	E5
Gallego, Francisco; <i>Head of digital analytics y data management</i>	<i>Unidad Editorial</i>	E6
Escalona, Patricia; <i>Fact-checker</i> en <i>Verifica Antena 3</i>	<i>Antena 3</i>	E7
García, Desirée; responsable de <i>Efe Verifica</i>	<i>EFE</i>	E8
Guisado, Paula; responsable de <i>Datos RTVE</i>	<i>RTVE</i>	E9
Calle, Ignacio; Director ²	<i>Maldito Dato</i>	E10
Delgado, Antonio; cofundador	<i>Datadista</i>	E11
Martín, Alba; periodista especializada en visualización de datos	<i>Newtral</i>	E12

Fuente: elaboración propia

Por último, recurrimos al análisis de contenido para examinar los planes de estudio oficiales de grado y máster que las universidades españolas ofertan para el curso 2022-2023. Aplicamos sobre las webs de los distintos títulos y las guías docentes de las asignaturas correspondientes una matriz de análisis con una serie de categorías divididas en dos campos de significación básicos: Identificación del título (nivel: grado o máster; denominación del programa; universidad; URL; titularidad de la universidad: pública o privada; facultad o centro responsable; lugar de impartición; año de verificación; curso de implantación y última modificación del plan de estudios) y Análisis del programa formativo en relación con el periodismo de datos (asignaturas relacionadas con el objeto de estudio; periodo de impartición; carácter: básico, obligatorio u optativo; ECTS -*European Credit Transfer and Accumulation*-; competencias; contenidos y perfil del profesor).

² Desde agosto de 2022, Director de investigación de *Público.es*

Previamente, para identificar los títulos objeto de nuestro análisis, accedemos al Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) y utilizamos como filtro los términos “periodismo”, para el caso de grado, y “periodismo”, “datos” y “periodismo digital” para máster. Así, identificamos cuarenta títulos en la primera categoría y siete en la segunda.

4. RESULTADOS

4.1. EXPANSIÓN DEL PERIODISMO DE DATOS: AUMENTO DE LA EMPLEABILIDAD Y NUEVOS PERFILES PROFESIONALES

El auge del área profesional vinculada con la explotación de datos y su aplicación a la información de actualidad es una valoración que comparten todos los profesionales consultados en el grupo de foco.

“No sólo hay interés, se destinan recursos y tiempo”, explica Patricia Escalona (E7), de *Verifica Antena 3 Noticias*, sección de datos de esta cadena.

Ignacio Calle (E10), coordinador de *Maldito Dato* (división centrada en el *fact-checking* dentro del proyecto pionero *Maldita.es*), considera que la demanda en la gestión y aplicación de los datos no procede solo de los medios de comunicación, sino también de empresas e instituciones. Afirma que “se están creando tanto agencias de verificación como nuevas unidades en los medios”, pero “el conocimiento que se extrae de las universidades es básico, no es suficiente para afrontar estos retos”.

En esa línea, Julio Pomar (E2), responsable de analítica digital del diario *ABC*, afirma: “Cada vez va a haber más oferta de empleo, pero la formación debe actualizarse, porque los profesionales de la información deben estar familiarizados con la cultura del algoritmo”. Defiende que se debe romper la barrera clásica entre estudiantes de ciencias y letras y apostar por un perfil híbrido.

M^a José Llerena (E1), gerente de desarrollo digital de la emisora de radio *Onda Cero*, va un paso más allá y aporta que en un proceso de selección, los empleadores se están decantando “por un periodista y no por otro,

según su dominio de las herramientas de visualización de datos”. “El periodista que desprecie realidades actuales en una redacción, como el SEO o el Adobe Analytics, el profesional que no tenga sensibilidad hacia los datos, no va a tener cabida en los medios”, concluye.

Francisco Gallego (E6), jefe de Medición y Analítica Web de Unidad Editorial (uno de los principales grupos de prensa escrita en España), explica que ve mucho interés por la especialización en las generaciones más jóvenes y que, según su experiencia, “el periodista que domina los datos (...) que explota las herramientas de extracción, medición y visualización, consigue una carrera meteórica”.

A la vez que se reconoce este desarrollo, se echa de menos que el interés por el dato se establezca, como ha ocurrido en algunos medios anglosajones más evolucionados en este campo, donde el dato “no sólo se pega a la actualidad, sino que se construyen reportajes con tiempo y recursos, historias pausadas fuera de la agenda”, puntualiza Jesús Escudero (E5), reconocido especialista en aplicar la estadística a los contenidos periodísticos.

Joaquín Castellón (E4), de *La Sexta* (uno de los canales que más ha apostado por la verificación de datos en España) sostiene que la crisis sanitaria de la COVID-19 ha sido esencial para que la especialización haya “crecido muchísimo”. Explica: “Los ciudadanos demandaban información y se ha valorado mucho en las redacciones al profesional capaz de interpretar y visualizar los datos de manera atractiva”.

Sobre los nuevos perfiles profesionales que demanda el mercado de la comunicación en relación con el periodismo de datos, los consultados explican que hay diferentes áreas:

- El propio periodista de datos, que es capaz de extraer información de bases de datos y analizarlos para crear una historia “que va más allá”, como explica David Ramos (E3), redactor jefe de contenidos digitales de *Cadena SER*.
- El periodista verificador de datos (*fact-checker*), que trata de aportar a la ciudadanía herramientas que le ayuden a tener una información fiable y contrastada y que combate las noticias falsas que circulan por Internet y redes sociales.

- El periodista diseñador, que es el que trabaja de manera más directa en las tareas de visualización de datos y que sería un perfil híbrido entre informador y diseñador gráfico.
- El periodista programador, que entiende los lenguajes de programación, lo que le permite profundizar tanto en la explotación como en la interactividad de la visualización de los datos. Luego, como aporta el entrevistado E10, hay otros perfiles afines “que terminan siendo SEO, analistas o medidores de tráfico”.

Los profesionales reflexionan sobre la imposibilidad de los medios de contratar esta variedad de perfiles y la falta de formación para lograr un profesional que domine los tres campos que marca Desirée García (E8), responsable de *EFE Verifica*: la gestión de datos, el análisis y la visualización. Por otro lado, estiman que una misma persona no puede saberlo todo y es lógico que en las redacciones convivan, como explica Paula Guisado (E9), responsable de datos en *RTVE*, “ingenieros, programadores y periodistas”.

La valoración de E2 es muy interesante, ya que se refiere al freno de la evolución del periodismo de datos en España ante la dificultad para encontrar perfiles profesionales preparados. “La oferta actual de este tipo de especialistas sigue siendo escasa, concretamente por los componentes técnicos necesarios, ya que todavía existe una dicotomía en el mundo del periodismo entre las letras y las ciencias y en este nuevo entorno los comunicadores deben manejar el número”. E10 completa con otra dificultad, la falta de inversión en tecnología: “La tecnología y los programas específicos forman parte de la gestión de los recursos a la hora de implementar o hacer crecer las áreas de dato”.

Alba Martín (E12), periodista de datos de *Newtral.es* (*startup* fundada en 2018 que sitúa la verificación entre sus principales vías de negocio) imagina su sección de datos ideal como aquella formada por “periodistas centrados en la parte de análisis, que dominen Excel o Python, otros más visuales que controlen Javascript, Qgis o Illustrator, junto a profesionales en estadística, programadores y diseñadores o infografistas”.

Sobre los perfiles más buscados, E6 explica que “cuesta mucho encontrar periodistas que sepan analítica y que dominen Google Analytics, por ejemplo, u otras herramientas de medición”. Así mismo, E8 adelanta la creciente necesidad de profesionales expertos en verificación y perfiles innovadores que “sean creativos a la hora de visualizar los datos, aportando alternativas al gráfico, como pueden ser el *podcast* o el vídeo”.

4.2. COMPETENCIAS Y HABILIDADES DEL PERIODISTA DE DATOS

Todos los consultados sostienen que la función principal de un periodista de datos es saber contar una historia sirviéndose de la información y el análisis procurado a través de la explotación de datos, exponiéndola de una forma entendible y a la vez atractiva. Antonio Delgado (E11), cofundador de *Datadista*, resume: “Lo más complicado es cómo hacer preguntas periodísticas a los datos y encontrar historias”.

A continuación, aportamos un catálogo de competencias profesionales que han ido lanzando de manera espontánea los integrantes del *focus group*, tratando de ordenarlas por categorías. A las cualidades clásicas del periodista (curiosidad, veracidad, objetividad, ética, manejo de fuentes, olfato para las historias, sentido crítico, creatividad y responsabilidad social, entre otras) se sumarían:

a) Competencias vinculadas al dato:

- Conocimiento de estadística y visión matemática.
- Capacidad para trasladar el dato al lenguaje de la audiencia y adaptar la información al medio.
- Dominio de las nuevas narrativas periodísticas.

b) Capacidades técnicas:

- Principios de programación.
- Diseño gráfico, edición de audio y vídeo, visualización de datos.
- *Big Data*, redes sociales, entornos web, bancos de imágenes.
- Interés por la actualización continua para estar al día de las nuevas herramientas que van surgiendo.

Como explica E11, se precisa un “gran contador de historias, cuyo valor añadido es que al saber explotar los datos puede llegar más allá de la noticia y sorprender con sus revelaciones”. E5 manifiesta: “Lo

más importante es que el periodista de datos sepa realizar análisis de datos correctos, dejando fuera el anecdotismo y otras circunstancias, y plantear una serie de hipótesis que luego deben ser contrastadas con los datos, otros estudios y la opinión de expertos”.

El sostiene: “Busco gente con conocimiento de explotación y visualización de datos. Eso hace que tengan una visión de conjunto mayor”. Además, aporta: “Requiero un perfil multidisciplinar y con una base conceptual profunda y especializada”.

Aunque todos los expertos opinan que la tecnología es pasajera y surgen cada día nuevas aplicaciones, afirman también que los medios valoran al profesional con manejo de las herramientas digitales propias del periodismo de datos para: explotación de bases de datos (la gran mayoría apunta a Excel como el punto de partida, u Open Refine), análisis de datos y herramientas de visualización (Tableau, After Effects, Flourish o Infogram) y verificación (Invid, Hotsuite, Crowd Anger).

4.3. PRESENCIA DEL PERIODISMO DE DATOS EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS OFICIALES DE PERIODISMO (ESPAÑA)

4.3.1. Evolución positiva, pero escasa presencia en los grados

La oferta académica para cursar el grado en Periodismo aumenta en el curso 2022-23, al impartirse en un centro más (Isabel I de Castilla). Incluye materias relativas al periodismo de datos, por lo que observamos que las nuevas titulaciones sí tienen en cuenta esta demanda. Identificamos además tres centros (Santiago de Compostela, Vic Central de Cataluña y Valencia), que han modificado sus programas para dar cabida a estos contenidos específicos.

No obstante, de las cuarenta universidades analizadas, solo dieciocho desarrollan en sus planes de estudio asignaturas que aborden la minería de datos, la visualización de datos, la arquitectura web, la programación, las infografías o el análisis de datos. Se contabilizan veintisiete asignaturas que conectan con estos temas. Esto supone un ligero avance sobre los catorce centros y las veintiuna asignaturas registradas para el curso 2019-2020 (Saavedra *et al*, 2020).

Del total de universidades que incorporan en sus planes de estudios asignaturas de periodismo de datos y habilidades vinculadas, un 60% se ofrecen en centros privados y un 40% en públicos.

Se percibe una formación generalista que actúa de introducción al campo de estudio. Las competencias específicas que adquieren los estudiantes en relación con el periodismo y los análisis de datos muestran falta de especialización. Las más cercanas serían: capacidad de recopilar datos, ordenación de estos y uso de algunas herramientas específicas.

La optatividad predomina en la mayoría de las asignaturas, así como la máxima duración (seis ECTS) y la impartición en el segundo ciclo. Se programa así la especialización para los últimos años de carrera.

En lo que se refiere al profesorado, siempre según las guías docentes y la información web, habría mayoría de profesores doctores asignados para la impartición de las asignaturas sobre periodismo de datos en los grados analizados. Sin embargo, la procedencia o especialización de los docentes varía en cuatro direcciones. De un total de quince profesores, incluidos coordinadores: cinco tienen la especialidad en Periodismo; cuatro en Empresa y Economía; tres en Documentación y tres en el ámbito de Lenguajes Informáticos. Por tanto, el claustro que imparte las asignaturas conectadas al periodismo de datos proviene de ramas fuera del ámbito de la comunicación, lo que indica que experimenta una hibridación semejante a la de las redacciones, conviviendo perfiles de diferentes disciplinas.

4.3.2. Practicidad en postgrado, pero queda un largo camino

Pese a la destacada oferta de títulos oficiales que permiten una especialización, solo siete (el 24,1%) contemplan en su plan de estudios materias relativas al periodismo de datos. Esta cifra revela un máster más (con gran interés en la visualización de datos) respecto a lo registrado para el curso 2019-2020 (Saavedra *et al.* 2020).

En total se han identificado dieciocho asignaturas relacionadas con periodismo de datos, visualización y programación, con un enfoque bastante especializado. Se reparten de forma equilibrada entre el

primer y el segundo semestre, tienen un carácter preminentemente obligatorio y predominan las de seis ECTS (frente a las de cuatro y tres créditos). El aprendizaje de carácter práctico es prioritario en el nivel de máster.

Se observa mayor incidencia de las materias centradas en la búsqueda y análisis de *big data*, pero ha crecido el interés por la visualización. Son minoría los contenidos dedicados a la programación, lo que revela una dependencia de herramientas digitales pasajeras. Tampoco se ha prestado en la enseñanza oficial suficiente atención a la verificación de datos, a pesar del contexto de desinformación reinante.

La naturaleza pública o privada de las universidades es semejante. La mayoría de los títulos de máster enfocados en el periodismo de datos son relativamente recientes, siendo el más antiguo de 2011 y el más reciente de 2021.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El periodismo de datos se ha posicionado como una de las vertientes más relevantes de la labor informativa en los últimos años, pero su evolución no avanza al mismo ritmo en España que en algunos países pioneros, especialmente en el mundo anglosajón. Los profesionales consultados detectan importantes progresos, identificando al mismo tiempo dos circunstancias que frenan su desarrollo: la falta de profesionales cualificados -abundando en lo ya planteado por Cherubini *et al.* (2021) y Newman (2022)- y la inversión insuficiente por parte de las empresas informativas.

Determinados medios españoles han incorporado a sus plantillas a destacados profesionales, que se han convertido en un referente en nuestro país. Sin embargo, la mayoría de las redacciones no han recibido el impulso necesario, ni en personal ni en infraestructuras, para articular un equipo especializado en datos y centrado en esta labor de forma permanente.

El contexto pandémico ha supuesto un gran revulsivo para el auge de los datos, concordando nuestro estudio en este punto con lo publicado

por el Reuters Institute o el ONTS. Se han acelerado procesos con gran impacto para el funcionamiento multidisciplinar y tecnológico de las redacciones. En este sentido, nuestro trabajo se alinea con los de Salaverría y Martínez-Costa (2021), Gómez-Calderón *et al.*, (2017), Heredero y Reyes (2016) y Manfredi *et al.* (2019).

Los nuevos perfiles profesionales se relacionan con tres áreas en especial auge: la visualización, el *fact-checking* y el periodismo de investigación.

En los medios españoles crece la empleabilidad para los periodistas con habilidades en minería de datos, análisis de datos, verificación de contenidos y elaboración de infografías. Si al manejo de determinadas herramientas se suman los conocimientos en programación o estadística, nos encontramos ante un perfil altamente cualificado. Existe constancia de esta misma tendencia en los países nórdicos, según Engebretsen *et al.* (2018).

Existe en nuestro país una oferta académica oficial específica para dotar de habilidades a los futuros periodistas de datos. Pero en el nivel de grado es todavía escasa y generalista, a pesar de observarse un interés creciente en los nuevos títulos o en algunos de los programas modificados para incluir esta especialización. En máster se aprecia una mayor especialización, con asignaturas de carácter práctico, pero la mayoría de las titulaciones se han implantado en los últimos años.

El periodismo de datos se consolida en el ecosistema mediático como una vertiente sumamente interesante, que brinda nuevas opciones de desarrollo profesional y desempeña un papel esencial frente a fenómenos tan graves como el de la desinformación.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Gracias sinceras a todos los profesionales del periodismo de datos que han tenido la generosidad de compartir su experiencia y conocimiento con los autores de esta investigación.

7. REFERENCIAS

- Amoedo, A., Vara, A., Negrodo, S., Moreno, E. y Kaufmann, J. (2022). *Digital News Report España 2022*. Pamplona: Reuters Institute for the Study of Journalism, Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/019.2022>
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Síntesis.
- Chaparro, M.A. (2013). *La evolución del periodismo de precisión: el blog de The Guardian sobre periodismo de datos*. Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad, UNIR, Logroño. <https://cutt.ly/CXdJvoe>
- Cherubini, F., Newman, N. y Nielsen, R.K. (2021). *Changing Newsrooms 2021. Hybrid Working and Improving Diversity Remain Twin Challenges for Publishers*. Reuters Institute for the Study of Journalism-University of Oxford. <https://cutt.ly/JXhHoft>
- Córdoba, A., García-Borrego, M. y López-Martín, A. (2020). El periodismo de datos durante la crisis sanitaria del Covid-19 en la prensa española. *Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, E35, 325-337. <https://cutt.ly/wnZtjhq>
- Costa, C. y López-García, X. (2020). Comunicación y crisis del coronavirus en España. Primeras lecciones. *El profesional de la información*, 29(3), e290304. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.04>
- Dader, J.L. (1997). *Periodismo de precisión. Vía socioinformática de descubrir noticias*. Síntesis.
- DeFleur, M. (1997). *Computer-Assisted Investigative Reporting. Development and Methodology*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Engelbrechtsen, M., Kennedy, H. y Weber, W. (2018). Data visualization in Scandinavian newsrooms. Emerging trends in journalistic visualization practices. *Nordicom Review*, 39(2), 3-18. <https://doi.org/10.2478/nor-2018-0007>
- Ferreras, E.M. (2013). Aproximación teórica al perfil profesional del “Periodista de datos”. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 11(2), 115-140. <https://doi.org/10.7195/ri14.v11i2.573>

- Fink, K. y Anderson, C.W. (2014). Data Journalism in the United States. *Journalism Studies*, 16(4), 467-481. <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2014.939852>
- Gómez-Calderón, B., Roses, S. y García-Borrego, M. (2017). Los nuevos perfiles profesionales del periodista desde la perspectiva académica española. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 191-200. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.14>
- Gray, J., Bounegruy, L. y Chambers, L. (2012). *The Data Journalism Handbook*. O'Reilly.
- Herederó, O. y Reyes, F. (2016). Los efectos profesionales de la crisis de la televisión pública española: el creador audiovisual low cost y las nuevas tecnologías. AdComunica. *Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 11, 95-118. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2016.11.7>
- Hewett, J. (2015). Learning to teach data journalism: Innovation, influence and constraints. *Journalism*, 17(1), 119-137. <https://doi.org/10.1177/1464884915612681>
- La Rosa, L. (2019). *Periodismo de datos: el big data como elemento diferenciador sociocultural e insuficiencia de la Ley de Transparencia en España*. [Tesis doctoral]. Universidad Carlos III (Madrid). <https://cutt.ly/g053dun>
- López-García, X., Toural, C. y Rodríguez-Vázquez, A.I. (2016). Software, estadística y gestión de bases de datos en el perfil del periodista de datos. *El profesional de la información*, 25(2), 286-294. <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2016.mar.16>
- Manfredi, J.L., Ufarte, M.J. y Herranz, J.M. (2019). Innovación periodística y sociedad digital: Una adaptación de los estudios de Periodismo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1633-1654. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1402>
- Meyer, P. (2002). *Precision Journalism. A Reporter's Introduction to Social Science Methods*. Rowman and Littlefield.
- Newman, N. (2022). *Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions in 2022*. Reuters Institute for the Study of Journalism-University of Oxford. <https://cutt.ly/3XhHWEe>
- OMS (23 septiembre 2020). *Managing the COVID-19 infodemic: Promoting healthy behaviours and mitigating the harm from misinformation and disinformation*. <https://cutt.ly/m3W4Fsh>

- Posetti, J. y Bontcheva, K. (2020). *Disinfodemic Dissecting responses to COVID-19 disinformation*. UNESCO.
- Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>
- Saavedra, M. y Toledano, F. (2022). La comunicación como estudio transversal: evolución de las facultades especializadas en España. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 55, 211-231. <http://doi.org/10.15198/seeci.2022.55.e799>
- Saavedra, M., Herrero, M. y Castillo, E. (2020). La formación en periodismo de datos en España: radiografía de la oferta académica universitaria. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 62, 93-109. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3283>
- Salaverría, R. y Martínez-Costa, M.P. (Eds.) (2021). *Medios nativos digitales en España: caracterización y tendencias*. Comunicación Social.
- Velasco, L., Muñoz, L., Antón, P. y Cáceres, M. (Eds.) (2021). *Uso y actitudes de consumo de contenidos digitales en España, 2021*. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad-Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://doi.org/10.30923/094-21-023-9>
- Vizoso, Á. (2021). Periodistas de datos y visualización de la información. En R. Salaverría y M.P. Martínez-Costa (Eds.), *Medios nativos digitales en España: caracterización y tendencias* (pp. 247-256). Comunicación Social.

CAPÍTULO 2

LA COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA DE LAS MARCAS HACIA LOS CONSUMIDORES EN UN MUNDO SUSTENTABLE

Juan Carlos Marcos Recio
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN.
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
jmarcos@ucm.es

1. INTRODUCCIÓN.

Los titubeantes comienzos del siglo XXI en la comunicación, primero por la llegada de Internet y luego de las redes sociales, han empujado a los medios a buscar soluciones intermedias. Tres crisis en apenas dos décadas: en 2007 (económica); 2019 (sanitaria); 2021 (nuevamente económica) y 2022 una guerra entre Rusia y Ucrania.

Es cierto que de las crisis salen oportunidades, cambios y sobre todo relaciones positivas para crear un nuevo tejido social, vital, estratégico que sea beneficioso para la sociedad en general, para las personas en particular; también para los negocios a través de la comunicación comercial que ejecutan las agencias de publicidad y en última instancia y no por ello menos importante, el planeta, el lugar donde viven de prestado los seres humanos. Hay que buscar

un equilibrio entre rentabilidad (ganancias de los negocios) y sostenibilidad (vida asumible para las futuras generaciones) a través de un consumo más responsable, impulsando un mayor cuidado del medio ambiente. Esa transformación requiere de un compromiso de todas las partes. Para lograrlo hay que actuar, no decir que se va a hacer. Los tiempos en los que el mundo quería una mayor producción de alimentos, ropa, moda, belleza, etc., han pasado a mejor vida. Ahora se construye un mundo para que todas las generaciones se impliquen en su beneficio. Lo anunció recientemente en un discurso el presidente de Francia, Emmanuel Macron: “Hago un llamado a la moderación. Lo que describo es el fin de la abundancia”.

1.1. EL MUNDO CAMBIÓ ¿SE NOTA LA DIFERENCIA?

Desde la revolución industrial el ser humano busca una humanización en el trabajo frente a las cadenas de producción. Separar la vida profesional de la personal. O como se dice ahora, conciliar ambas, dando prioridad al entorno familiar. Seguimos preguntándonos quiénes somos y qué es lo que nos importa de verdad. Pero la realidad es tozuda. La escasez, el desabastecimiento, los retrasos en la distribución cada vez que un barco se atraviesa en el Canal de Suez o en el de Panamá. Los desastres naturales, desde las grandes inundaciones hasta incendios devastadores, están impulsando un cambio en la forma de ver las cosas, sobre todo lo que se refiere al medio ambiente.

En este caso, habría que preguntarse ¿Qué están haciendo los medios de comunicación para hacer un mundo más sustentable? ¿Han dejado que las redes sociales actúen y sean las preferidas de los usuarios en estos temas? ¿De verdad se aportan soluciones informativas desde la comunicación comercial o sólo interesa que el producto se venda a toda costa? ¿Cómo se construyen y se manejan los mensajes publicitarios? La comunicación estratégica de las marcas busca un equilibrio entre rentabilidad y sostenibilidad.

El mundo cambió. Se nota. Sí hay una diferencia con el siglo anterior. Y con él, la forma en que los consumidores perciben la información, que ha de ser más empática, amigable y sincera. Recuperar lectores, oyentes o personas frente al televisor es un reto que los medios tienen frente a las redes sociales que ahora juegan en un terreno favorable.

1.2. EL GRAN RETO DE LA INFORMACIÓN/DESINFORMACIÓN

La proliferación de canales, la multiplicación de contenidos escritos, sonoros, visuales y multimedia han creado un estado de alerta en cuanto a los contenidos de la información. Ni todas las fuentes son válidas, ni todos los estudios relevantes llevan los datos precisos. El gran reto de la información es buscar un equilibrio para mejorar su calidad. En una sociedad tan dividida, radicalizada, con una creciente desinformación y politización de los medios de comunicación, la CREDIBILIDAD es la palabra clave para estar informado. Pero es difícil lograrlo porque los medios defienden unos intereses concretos, los políticos gestionan sus contenidos en base a votos y las empresas piensan más en sus resultados que en la manera en que quieren comunicar.

Frente a la desinformación, no más información, sino la justa. Frente a los mensajes políticos, sensatez, seriedad y análisis porque no todo vale. Ante la publicidad y los anuncios, toma de decisiones pausadas y medibles. El mundo ya no es tanto de los audaces, sino de quienes buscan el término medio de la información de forma respetuosa, sin grandes titulares o propuestas engañosas. Porque, al final, los usuarios necesitan creer en la buena información.

2. OBJETIVOS

Este texto ofrece un estudio de la comunicación de algunas marcas. Comparte datos y una reflexión sobre qué, quién y cómo está elaborando la comunicación en dos niveles: **a)** las marcas y **b)** como afecta a los consumidores.

2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La economía de la atención se ha vuelto dispersa, como los propios medios de comunicación. En el siglo XX prensa, radio, televisión y publicidad tenían los mismos referentes. En la actualidad hay una dispersión de medios y audiencias diversas que reciben multitud de mensajes. Hoy la lucha no es por la información, por el producto, por los contenidos. La batalla es por la atención, por lograr que tengan interés por lo que ofrece un medio, una empresa, una marca; en definitiva, una comunicación estratégica, apoyada en las redes sociales y con especial atención a los consumidores.

En el caso de las marcas/empresas (a). En los últimos años se ha producido un crecimiento en estudios, libros e investigaciones sobre la comunicación de las empresas y marcas (Castello, Ros, 2012; Ontiveros, 2013; Blanco, Sánchez, 2017) que ha dado paso a un acercamiento al mundo de las redes sociales y su credibilidad (Vallenilla (2011); Oviedo, Muñoz, Castellanos (2015); Sánchez, 2016; Ruiz, 2017); también a través de su importancia en la comunicación corporativa y estratégica (Islas, 2005; De la Luz, 2008; Medina, 2014; Apolo, Altamirano, Vásconez, 2015; Carrillo, 2016; Clavijo, Pérez, Luque & Pedroni, 2017). Sin olvidar la conjunción entre ambas: publicidad y comunicación (O'Guinn, Allen, Semenik, Staines (2004); Eguizábal, 2007); Benavides, 2012).

Las organizaciones de noticias, las marcas y los medios necesitan comprender qué tipo de información demandan los nuevos consumidores de contenidos, qué información construyen las marcas y cómo se gestiona en un mercado cada vez más disperso. La industria de la información, del entretenimiento, de los productos debe actuar de manera rápida, ágil y en tiempo real. Estar dispuesta a cambiar cuando el mercado lo demande. Ya no es tiempo de pensar tanto en el producto, sino en que los consumidores sean usuarios registrados, personas que pagan por la información y/o consumidores que requieren informaciones precisas de un determinado producto. ¿Están preparados medios, marcas y productos para competir en un mercado tan disperso? Hay que colocarse en el punto de salida y con la ayuda de la comunicación ser creíbles.

Son los consumidores (b) los que tienen el poder en la actualidad. El proceso ha sido lento por muchos años, pero se ha acelerado con la llegada de las redes sociales. Ellos enfrentan un reto claro sobre su papel en las sociedades actuales (Galeano, 1997; Muela, 2011), la forma en que se comportan (González, 2001; Sicilia, Ruiz, 2002; Mínguez, 2006; Parra, Saavedra, 2013; Golovina, 2014; Calvo, Martínez, Juanatey, 2014; Sarmiento, 2017; Virgüez, Sánchez, Rodríguez, 2020). En definitiva, marcas y organizadores de contenidos deben planificar campañas de manera consistente, como apuntan dichos investigadores.

3. METODOLOGÍA

La metodología de investigación es sistemática. Se propone analizar un contexto y la relación de los elementos que lo conforman, así como la reciprocidad que hay entre ellos. Para ello se seleccionan algunas campañas de publicidad que tienen como referente la sostenibilidad en dos frentes: a) moda/belleza e industria textil y b) alimentación. Todo ello con el fin de observar el comportamiento que los consumidores tienen ante estas propuestas. Se trata de describir y explicar la comunicación efectuada, buscar y contrastar que los datos empleados son fiables y pertinentes y tratar de identificar los resultados que se producen al final del proceso. Según el Estudio SAP y Qualtrics 2021: “El nivel de concienciación entre los consumidores españoles es bastante elevado, ya que más del 42% de los participantes considera a la sostenibilidad una cuestión muy importante” (CepymeNews, 2021).

3.1. MODA/BELLEZA E INDUSTRIA TEXTIL. COMUNICAR PARA EL ÉXITO

3.1.1. Hechos previos y compromiso social frente a los datos

La comunicación en el mundo de la moda y la belleza, también la industria textil, ha disfrutado de un éxito relacionado con el producto, la forma en que se presenta y los prescriptores, hoy influencers, que lo recomiendan. Pero todo esto cambió cuando se produjo un cambio significativo sobre lo efímero de sus productos. Marcas como Adolfo Domínguez sostienen en su comunicación el valor de “ser más viejo” de que su ropa “dure más tiempo”.

En moda y belleza, L’Oréal ha sido pionera en su compromiso sustentable. Ha trazado un plan a diez años donde se compromete a reducir la huella de carbono de sus productos a la mitad para 2030. Otras marcas apuntan en esa dirección: Chanel ha dejado de utilizar pieles exóticas para la producción de ropa. Puig apuesta por el uso de materiales naturales y biodegradables para producir moda, cosméticos y fragancias. Pero se requiere de una vigilancia para saber si esas acciones de sostenibilidad son reales y si el propósito de las marcas es verídico. De hecho, L’Oréal invertirá 10 millones de euros en los próximos cinco años en proyectos que protegerán

y restaurarán la biodiversidad y ha establecido un plan a diez años donde se compromete a reducir la huella de carbono de sus productos a la mitad para 2030. También se ha comprometido a transformar su cadena de valor y a movilizar todo su ecosistema en el que reducir el impacto de sus productos.



FIGURA 1. Logotipo de L'Oréal

Fuente: <https://www.loreal-paris.es/>



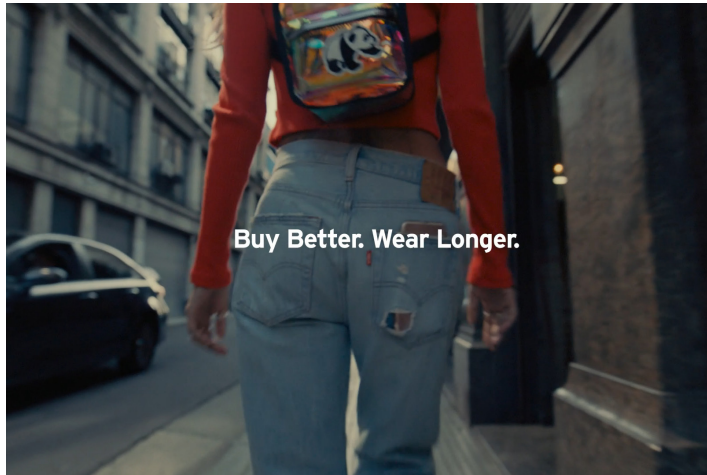
FIGURA 2. Logotipo de Chanel

<https://www.chanel.com/es>

¿Quién debe liderar ese cambio?, ¿los consumidores?, ¿las marcas? ¿ambos?, ¿El Estado a través de leyes? Kantar constata algo que la sociedad demanda desde hace varias décadas, que haya una comunicación más sustentable y lo deja en manos de las marcas, ya que hasta un 63% señala que son ellas las que deben dar un paso al frente. No vale con intentarlo. Hay que comunicar y demostrar que se hace.

3.1.2. Compromiso sostenible

En la actualidad, la industria de textil es responsable de aproximadamente el 20% de las aguas contaminadas del planeta. Para producir un kilo de algodón se necesitan mas de 10.000 litros de agua. Frente a estos datos ¿qué hacen las empresas y cómo lo comunican?



Utilizan la publicidad y acciones de marketing estratégico.

FIGURA 3. Imagen de la campaña “Buy Better, Wear Longer”

Fuente: Ad Age <https://adage.com/>

Por ejemplo, la firma Levi’s impulsa tecnologías “water-less” para reducir el consumo de agua y materiales más sustentables. A través de su campaña “Buy Better, Wear Longer” propone crear una moda sustentable y especializada en denim para dar una segunda vida a las prendas.

Un look básico de vaqueros y camiseta significa que llevas puestos más de 10.000 litros de agua. Producir esos tejanos ha necesitado un consumo de entre 7.000 y 8.000 litros de agua, el equivalente a lo que bebe una persona durante 10 años. Para la camiseta, se han necesitado 2.000 litros de agua. Un dato para la esperanza de Levi’s: una persona consume de media 17 veces más ropa que en 2006. También se reutiliza la ropa un 36% menos que en 2002 y quiere concienciar sobre la durabilidad de los productos, ofreciendo a los consumidores ideas para reutilizar sus prendas denim de una manera imaginativa y responsable.

Otro ejemplo sería la campaña Cleopatra’s Jeans, de Wunderman Thompson y Macarena en la que la tecnología puede resolver los problemas de tallas detrás del desperdicio de ropa. Pueden parecer un par de jeans “normales”, pero estos fueron hechos a la medida de la reina egipcia fallecida hace muchos siglos.

Hay que contribuir a un mundo sustentable a través del sector de la moda de segunda mano. España ahorró al medio ambiente en 2020 un total de 1.273 toneladas de CO2 y 52 toneladas de plástico, según el estudio: ‘El efecto medioambiental de la segunda mano 2021’, propuesto por Milanuncios en colaboración con el Instituto de Investigación Medioambiental de Suecia (IVL) y la consultora Ethos International.

3.1.3. Adolfo Domínguez abre el camino

Uno de los pioneros en hacer de la moda, de la industria textil, del uso de la ropa una acción sustentable fue el modisto Adolfo Domínguez. Pasó de “la arruga es bella” a ser sustentable en su modelo de negocio y comunicación. Todo empezó en 2018: “Se más viejo”, tres palabras que cuestionarían toda una industria. “Tres palabras que confrontan una marca con todo un sector. Tres palabras en las que una marca mítica como Adolfo Domínguez reivindica su esencia como firma de moda de autor y se postula a favor de la sostenibilidad de lo duradero y el estilo frente a la volatilidad del fast fashion” (China, 2019). La campaña se completó unos meses después con frases como: “Piensa, luego compra” o “Necesita lo que compres”. Con esta nueva campaña se pretende “sensibilizar a la población acerca del consumo y la utilidad que se le da a la ropa, así como animarla a reflexionar sobre la calidad y durabilidad de las prendas frente a la industria textil de usar y tirar). En 2020 solicitó a la Agencia de Publicidad China una campaña sostenible: ‘Repite más. Necesita menos’, en la que se invita a repetir la misma ropa una y otra vez (El Publicista, 2020).

ADOLFODOMINGUEZ

FIGURA 4. Logotipo oficial de la marca Adolfo Domínguez

Fuente: <https://www.adolfo Dominguez.com/es>

3.2. ALIMENTACIÓN Y CONSUMO RESPONSABLE DE LOS GOBIERNOS.

Un tercio de los alimentos que se producen en el mundo se desperdician y, aunque la mayor parte se genera en los hogares, hay un alto porcentaje de esas pérdidas que se producen a lo largo de

la cadena de frío, restaurantes y supermercados, traduciéndose en más de 1.600 millones de toneladas de alimentos que van a la basura. Recientemente se llegó a 8.000 millones de habitantes en la tierra que demandan alimentación al menos tres veces al día.



Too Good To Go

FIGURA 5. Logotipo Too Good To Go.

Fuente: <https://toogoodtogo.es/es>

Existen empresas como Too Good To Go, una App especializada en evitar el desperdicio alimentario. El año pasado evito que un total de 52.554.009 packs de comida acabaran en la basura en los 17 países en los que opera. Cuenta con más de 56 millones de usuarios y más de 152.000 establecimientos adheridos contra el desperdicio: Alcampo, Carrefour, Manolo Bakes, Domino's Pizza, los hoteles NH. En 2021 se convirtió en empresa Carbono Neutral+ apoyando diversos proyectos para neutralizar sus emisiones.

3.2.1. Hechos previos, datos actuales

Los gobiernos y las instituciones a nivel internacional, entre ellas la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (ONUAA), o más conocida como FAO cuentan con programas para alimentar a los ciudadanos y además para mejorar su salud a través de la alimentación, pero la realidad demuestra que aún hay una parte de la población que apenas logra comer una vez al día. Se desperdiciaron hasta 1.363 millones de kilos de alimentos en 2020, de los que 1.038 fueron productos sin usar, una media de 31 kilos/litros y 250 euros anuales por persona.

3.2.2. Compromisos institucionales

En momentos de crisis, con una pandemia mundial, seguida de una guerra que afecta al consumo en Europa, los gobiernos han tenido que afrontar retos importantes para garantizar el suministro de alimentos. Además, tratan de frenar el desperdicio en supermercados y restaurantes y conciencian a los ciudadanos para que no tiren alimentos.

En Francia, el desperdicio de comida corresponde en un 11% a las tiendas, un 67% a los consumidores y un 15% a restaurantes. Con estos datos se pretende frenar a los supermercados que desperdician los alimentos que no venden. Por eso, en 2016, el senado francés publicó una ley (pionera en todo el mundo) para beneficiar a personas sin recursos. Esa ley incluye multas de 75.000 euros y hasta dos años de prisión. Esa ley sobre desperdicios de alimentos también obliga a los restaurantes.

En España, el 7 de junio de 2022, el Consejo de Ministros aprobó el proyecto de Ley de Prevención de las Pérdidas y el Desperdicio Alimentario, con el objetivo de reducir el desecho a la basura de alimentos sin consumir y favorecer un mejor aprovechamiento. En el año 2020, los hogares españoles tiraron a la basura 1.364 millones de kilos/litros de alimentos, una media de 31 kilos/litros por persona.

3.2.3. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación

La estrategia de comunicación por parte de los gobiernos es útil y necesaria y por eso recientemente se lanzó: “Aquí no se tira nada”, primera campaña institucional, junio del 2022, dedicada al consumo responsable y prevención del desperdicio alimentario, más cuando se trata de “el país más rico del Mundo”.

El objetivo: “contribuir a la concienciación de todos los sectores de la sociedad, recuperando el valor de los alimentos que conforman el patrimonio gastronómico cultural nacional de España para frenar el desperdicio de alimentos y su impacto sobre el medio ambiente” (Ministerio de Agricultura, 2022). Todo a través de la marca: “Alimentos de España”



FIGURA 6. Cartel de la campaña “Aquí no se tira nada”
Fuente: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

4. RESULTADOS

La sociedad demanda otra forma de vivir y de recibir la información. Anunciantes y marcas están comprometidas con hacer un mundo más sustentable. Claro que no todas. Al menos, en la industria textil, moda, belleza y en la alimentación se han dado pasos muy importantes en los últimos 5 años, como se constata en el texto. Queda por ver el compromiso de los consumidores y su respuesta frente a las marcas que cumplan, o no, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Se constata que las marcas analizadas, sí tienen ese compromiso. También las instituciones gubernamentales dotan de leyes a los ciudadanos para afrontar los restos más inmediatos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La comunicación comercial es cada vez más sustentable. Son los consumidores los que están presionando a las marcas para que no solo lo digan en su comunicación, sino que también lo cumplan. El lavado de imagen verde es una forma de propaganda engañosa para promover la percepción de que los productos son respetuosos con el medio ambiente.

Quedan preguntas en el aire como el compromiso real de las marcas, de las asociaciones profesionales de publicidad para que asesoren a sus anunciantes. El Estado debe formar e informar mejor de aquellos productos que incumplen las leyes sustentables. Los consumidores tienen más información que nunca y pueden saber quién ofrece información real, verídica y comprometida con el entorno. Hay que establecer límites necesarios para medir el impacto de la comunicación. Los medios son responsables de crear una sociedad mejor. Aquí tienen un reto y una oportunidad para atraer lectores. Lo mismo deberían hacer los anunciantes y sus marcas a la hora de contar cosas de sus productos. Este reto se hará a través de encuestas a consumidores para detectar la efectividad de la comunicación de las marcas en futuras investigaciones.

6. REFERENCIAS

- Apolo Buenaño, D. E., Altamirano Barriga, V., & Vásconez Cadena, V. E. (2015). Usuarios, clientes y consumidores digitales: consideraciones para su abordaje desde el marketing y la comunicación corporativa. *Redmarka: revista académica de marketing aplicado*, (14), 3-19.
- Benavides Delgado, J. (2012). La investigación en comunicación y publicidad: nuevos temas y problemas. *Questiones publicitarias*, 17, p. 71-93.
- Blanco Pintado, T.; Sánchez Herrera, J (2017). *Nuevas tendencias en comunicación estratégica*. ESIC Editorial.
- Calvo Porral, C., Martínez Fernández, V. A., & Juanatey Boga, Ó. (2014). Credibilidad de los medios de comunicación: análisis de la prensa diaria desde el comportamiento del consumidor. *El profesional de la información*, 23(3), 300-309.
- Carrillo Durán, M. V. (2016). Importancia del profesional de la información en la dirección de comunicación de las organizaciones”. *Profesional de la información*, 25(2), 272-278.
- Castelló Martínez, A.; Ros Diego, V. J. (2012). La comunicación de la responsabilidad en los medios sociales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67(945-966), 047-067.
- China, Agencia de Publicidad. (2019). Sé Más Viejo: tres palabras que cuestionan toda una industria. <https://n9.cl/d4ynp>

- Clavijo Ferreira, L., Pérez Curiel, C., Luque Ortiz, S., & Pedroni, M. (2017). *Social Media y Comunicación Corporativa: Nuevo reto en las empresas de Moda*. Del verbo al bit.
- CepymeNews. Los consumidores españoles, cada vez más interesados por conocer las prácticas de sostenibilidad de las marcas. 20/04/2021. <https://n9.cl/0tngr>
- De la Luz Fernández, M. (2008). Comunicación integral e industria publicitaria. *Razón y palabra*, (63).
- Eguizábal, R. (2007). Teoría de la publicidad. Madrid: Cátedra.
- El Publicista (2020). Adolfo Domínguez sigue apostando por la moda sostenible. <https://n9.cl/jjpmj>
- Galeano, E. C. (1997). *Modelos de comunicación* (Vol. 143). Macchi.
- Golovina, N. (2014). La comunicación masiva y el comportamiento del consumidor. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 10(28), 190-198.
- González Herranz, M. L. (2001). La comunicación publicitaria en el entorno de protección al consumidor (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Jardine, A. (2022). El anuncio de sostenibilidad de Levi's sigue a un par de 501 durante medio siglo. 22/09/2022. <https://n9.cl/sslqx>
- Islas, O. (2005). De las relaciones públicas a la comunicación estratégica. Chasqui. *Revista latinoamericana de comunicación*, (89), 40-47.
- Medina Aguerrebere, P. (2014). Marca y comunicación empresarial. *Marca y comunicación empresarial*, 1-104.
- Mínguez Pérez, M. (2006). *Comunicación y comportamiento del consumidor*. Ideaspropias Editorial SL.
- Ministerio de Agricultura, Pesa y Alimentación (2022). Aquí no se tira nada. <https://n9.cl/ftuaa>
- Muela Molina, C. (2011). *La publicidad en Internet: situación actual y tendencias en la comunicación con el consumidor*.
- Ontiveros, Diego A. (2013). *La comunicación de las Marcas* (2013): 97.
- O'Guinn, T. C., Allen, C. T., Semenik, R. J., & Staines, M. O. (2004). *Publicidad y comunicación integral de marca*. Thomson.
- Oviedo García, M. D. L. Á., Muñoz Expósito, M., & Castellanos Verdugo, M. (2015). La expansión de las redes sociales. *Un reto para la gestión de marketing*.
- Parra, A.; Saavedra, J. L. (2013). Comportamiento del consumidor y posicionamiento de los medios de comunicación impresos. *Marketing Visionario*, 2(1), 55-73.

- Ruiz Cartagena, J. J. (2017). Millennials y redes sociales: estrategias para una comunicación de marca efectiva. *Miguel Hernández Communication Journal*, (8).
- Sánchez Torres, W. C. (2016). La influencia social como comunicación de las marcas.
- Sarmiento Guede, J. R. (2017). La influencia de la comunicación de marca en la actitud y en el comportamiento de los consumidores a través de los medios sociales. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 6(4), 12-28.
- Sicilia Piñero, M.; Ruiz de Maya, S. (2002). El consumidor ante las nuevas formas de comunicación comercial. *Cuadernos Aragoneses de Economía*, 12(1), 97-110.
- Vallenilla, R. (2011). Redes sociales y consumidores jóvenes: ¿Es creíble la comunicación de las marcas? *Debates IESA*, 16(4).
- Virgüez, J. F., Sánchez Pineda, D. C., & Rodríguez Suanca, S. A. (2020). La comunicación de marketing en el comportamiento del consumidor para las organizaciones: revisión sistemática de literatura. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 174-183. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.906>

CAPÍTULO 3

AUGE NEOLIBERAL, CRISIS Y FLEXIBILIZACIÓN EN ARGENTINA: REPRESENTACIONES MASIVAS

Vanesa Coscia

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI-
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES- CONICET
vanesa.coscia@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN.

En este estudio se analizan las lecturas privilegiadas que se construyeron sobre las reformas laborales de mediados de los años '90 en Argentina, desde los dos medios gráficos nacionales de mayor circulación del país: *Clarín* y *La Nación*. Además, se destacan miradas, voces y representaciones que se desestimaron en las coberturas.

Específicamente los objetivos de este trabajo fueron: identificar las atribuciones asignadas a los cambios legislativos de 1995 y a los sindicatos argentinos desde la prensa masiva; analizar qué se visibiliza y qué se oculta en las coberturas mediáticas respecto de la flexibilización laboral e indagar en los mecanismos mediáticos a través de los cuáles se intentaron sentar las bases ideológicas para crear un consenso social sobre la flexibilización, las reformas y el neoliberalismo en contextos de crisis.

Para ello, se revisaron, desde una aproximación cualitativa, las coberturas noticiosas sobre dos leyes que se introdujeron en 1995, y que profundizaron el camino de la flexibilización laboral en el país: las leyes n° 24465 y 24467.

Esta investigación es parte de un proyecto mayor que viene analizando los imaginarios sociales del trabajo, de los sindicatos y de los y las trabajadores/as, a nivel global, en contextos de avance neoliberal (Coscia, 2017).

1.1. LOS '90, LA CRISIS Y EL NEOLIBERALISMO EN ARGENTINA

A partir de la Ley Nacional de Empleo n° 24013 de 1991, se introdujeron las primeras normas flexibilizadoras que se profundizarían en 1995. Según Recalde (2011:8), esto supuso dar inicio a los llamados “contratos basura”, modalidades de contratación temporal a disposición de los empleadores que privaban a los trabajadores de estabilidad.

Debido a la necesidad del consenso sindical para la ejecución de los cambios legislativos, la reforma de 1991 no tuvo demasiada incidencia y el sector empresario continuó pidiendo mayor flexibilización. Esto se concretaría con la sanción de las leyes de 1995, cuando se “diversificaron y profundizaron las opciones, desencadenando una rápida difusión de las contrataciones flexibles, en particular el contrato de prueba (...) llegando a triplicarse los contratos temporarios entre 1995 y 1997”, según datos del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (Marshall, 2001: 161).

Además, el año 1995 se caracterizó por una situación internacional de crisis, producto del llamado “efecto tequila” en México, que provocó en Argentina una presión sobre el dólar y una alta fuga de divisas. Con ello el país entró en recesión afectando la solvencia y liquidez del sistema bancario (Arnaudo et.al, 2003). A esto se sumó, en el frente interno, el alto desempleo que había pasado de 6,6 % en octubre de 1991 a 16,6 % en octubre de 1995, según datos del INDEC.

En dicho contexto de crisis, se consolida el argumento según el cual el resultado de las reformas laborales se traduciría en mayor competitividad externa y más cantidad de puestos de trabajo. Así, las

leyes de 1995 incorporaron la figura de las pasantías y del contrato de aprendizaje, aumentando el período de prueba hasta seis meses. Según Recalde (2011:8), esto significaba “un período de inestabilidad absoluta para el trabajador”. Además se estipuló el contrato a tiempo parcial para reducir contribuciones patronales.

Específicamente la Ley 24467, para las pequeñas y medianas empresas, permitía otorgar vacaciones anticipadas, abonar el aguinaldo en tres cuotas, simplificar los registros de los contratos por tiempo determinado, atenuar las restricciones al despido y dar un preaviso al trabajador más corto que el general, todo lo cual, contribuía a aumentar la inestabilidad e inseguridad en el trabajador. El efecto más evidente, afirma Marshall, “fue la recomposición de las relaciones de empleo a favor de las modalidades de contratación flexibles” (2001:162). Según Cieza (2013), además de impulsar como norma general, los contratos por tiempo determinado, el objetivo de estas reformas fue reducir el costo laboral de las empresas, abaratando los despidos y las cargas sociales, con la promesa de que se generaría más empleo. Así, estas leyes otorgaron mayores beneficios patronales y mejores condiciones para la contratación y el despido de trabajadores (Bertolo, 2013: 7).

Estas reformas laborales lograron que al menos el 75% de los acuerdos negociados durante los '90 introdujeran una cláusula de flexibilización (Quatrini y Emili (2011: 223). Las nuevas modalidades de empleo, inspiradas en la legislación española de la época, produjeron una pérdida significativa de derechos adquiridos, un notable deterioro de los ingresos de los trabajadores y cifras de desempleo inéditas (Beccaria y Galin, 2002).

2. METODOLOGÍA Y APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Para abordar el presente análisis, se seleccionaron noticias publicadas en Clarín y La Nación durante febrero y marzo de 1995, fechas que coinciden con la sanción de las leyes 24465 del Régimen de Contrato de Trabajo y la 24467 que regula las normas en la pequeña y mediana empresa (Pyme). Se conformó un corpus de 39 noticias: 18 de Clarín y 21 de La Nación. Para sistematizar el análisis de estas noticias,

se utilizó un abordaje cualitativo que supuso una combinación de herramientas sociosemióticas para dar cuenta de las interrelaciones discursivas y socio-comunicacionales en la superficie mediática. Se prestó especial atención a los elementos de construcción de las noticias y a los lugares que atraen la mayor atención de los lectores: primeras páginas, secciones duras, titulares, volantas, bajadas, cintillos, fotos y gráficos, fuentes o voces de autoridad.

Para aproximarnos conceptualmente al análisis mediático, se contemplaron los desarrollos de Gramsci (1974) que permiten reflexionar críticamente sobre el rol de los grandes medios en tanto co-constructores de hegemonía cultural, social y política, los trabajos de Hall (1981) que concibe a la cultura como una batalla por los sentidos sociales, donde no se obtienen victorias definitivas; y los análisis de Barthes (1980) sobre la desnaturalización de creencias o mitos que se intentan instalar como verdades “universales”. También, siguiendo a Angenot (2012), nos interesó indagar en los modos a través de los cuáles se configura una cierta hegemonía de lo pensable y de lo decible, en cada momento histórico.

Consideramos, además, a las representaciones mediáticas, como conjuntos de discursos sociales e históricos, que son atravesados por operaciones de selección, apropiación y síntesis, y que se anclan en estructuras de sentidos sobre los imaginarios sociales (Rodríguez, 2014). Tales representaciones iluminan una determinada versión de la realidad, entre otras tantas posibles, y permiten visibilizar ciertos aspectos –y opacar u ocultar otros- sobre una temática. Todo lo cual deriva en la producción de lecturas preferenciales (Hall, 1981) en la superficie mediática.

3. RESULTADOS

3.1 CRISIS EN MÉXICO Y REFORMA LABORAL EN ARGENTINA

La crisis financiera internacional de 1995, también llamado “efecto tequila”, sumado al aumento drástico del desempleo en Argentina, deriva en un marco de significación de crisis que cobra relevancia en los modos de construir las noticias del período. En este contexto, se pudo identificar que las coberturas sobre las negociaciones, los

préstamos y desembolsos del Fondo Monetario Internacional, ocuparon gran parte de las páginas de las secciones de Política y Economía de los diarios seleccionados.

Según la revisión y análisis de las noticias, publicadas entre febrero y marzo de 1995, se destacan tres lecturas privilegiadas sobre estas reformas: a) presentar las reformas laborales como solución al desempleo. b) enfatizar que más flexibilización permitirá salir de la crisis y c) seguir la tendencia neoliberal global, incluso de países latinoamericanos.

En primer lugar, en el contexto de crisis mencionado, los medios si bien toman distancia, al poner en palabras de los funcionarios del gobierno, que la reforma laboral plantea solucionar el problema del desempleo en el país, tales posicionamientos se resaltan desde titulares, bajadas y recuadros, lugares que atraen la atención de los lectores:

“Según las autoridades, ambas leyes contribuirán a recortar en poco tiempo el índice de desocupación” (*Clarín*, pág. 10, Política, 15 de marzo de 1995)

“La flexibilización laboral debuta en las pymes. El gobierno lo publicita como una herramienta para combatir la desocupación” (*Clarín*, pág.13, Economía, 16 de marzo de 1995)

Las nuevas normas (...) establecen que los aguinaldos en las pymes pueden ser pagados hasta en tres cuotas anuales. (*La Nación*, primera página, 16 de marzo de 1995)

Tales posturas, incluidas en las primeras páginas o en las secciones más jerarquizadas o duras de los diarios como ser Política y Economía, no son refutados con otras fuentes que pongan en discusión tales cuestiones o que enfatizen los perjuicios que la flexibilización laboral comporta para los y las trabajadores/as.

Parafraseando a Gomis (1991), interpretar una noticia también es preguntarse a quién beneficia y a quién perjudica, dado que las fuentes nunca son inocentes al ofrecer determinada información, ni el diario es inocente al incluirlas.

De este modo, no sólo no se destacan la falta de protección y la inestabilidad que implican los empleos temporarios y/o la extensión del período de prueba, que tales leyes sancionan, sino que el trabajador parecería que tiene que seguir relegando sus derechos laborales, debido a la crisis.

Esto último se relaciona con la segunda lectura destacada: enfatizar que más flexibilización permitirá salir de la crisis

“Despedirán a quienes resistan a la baja salarial. ‘Los trabajadores públicos que no estén de acuerdo con la reducción de su salario tendrán 10 días de plazo para considerarse despedidos’ (...) se justificó la medida en la crisis financiera de México” (*La Nación*, primera página, 1 de marzo de 1995)

“Bajan sueldos en cuatro provincias (...) Empleados reclaman por el retraso en el pago de sueldos y por los planes de ajuste”. (*Clarín*, primera página, 15 de marzo de 1995)

En efecto, el avance sobre los derechos de los trabajadores, en este caso, sobre los niveles salariales, se justifica a partir de “los efectos de la crisis”, desde las primeras páginas de los medios analizados. Además, *La Nación*, desde su propia columna editorial titulada “Lo que se hizo y lo que falta”, publicada en día domingo y por lo tanto, con una alta visibilidad, refuerza esta necesidad de profundizar la flexibilización, los recortes y los ajustes en el Estado, para que Argentina salga de la crisis y sea parte de una economía próspera:

“Compatibilizar la solvencia del Estado con la prosperidad de la economía exige una verdadera reducción racional del gasto público (...) esta vez se ha practicado una reducción de emergencia, apelando a medidas heroicas como la reducción de sueldos” (*La Nación*, Editorial, domingo 19 de marzo de 1995).

Estas ideas de solvencia y prosperidad, también se articulan con la última lectura identificada: seguir la tendencia neoliberal generalizada incluso de otros países de América Latina. Tal énfasis se destaca, sobre todo, desde los suplementos dominicales “Empleo”

y “Economía” de los diarios analizados, otorgando varias páginas de cobertura y, por lo tanto, relevancia y visibilidad a la temática.

“Los vertiginosos cambios del mercado laboral exigen estructuras flexibles” (*La Nación*, Suplemento Empleo, Domingo 12 de marzo de 1995).

“El neoliberalismo está en boga en casi todo el mundo (...) Son pocos los que piensan en modelos alternativos al neoliberalismo” (*Clarín*, Suplemento Empleos, Bajada y pregunta del periodista en entrevista a Julio Godio, domingo 19 de marzo de 1995).

“El mundo se encamina hacia el trabajo flexible, inclusive Japón. Europa y Estados Unidos están en un proceso de cambio, donde el aumento de tecnología y la disminución en la contratación de recursos humanos van de la mano”. (*La Nación*, Suplemento Economía, textual de la Federación Argentina de Empresas de Trabajo Temporario (FAETT), Domingo 19 de marzo de 1995)

De este modo, desde voces de sus propios periodistas o apoyándose en citas de autoridad que sostengan los posicionamientos que el medio defiende, como el representante de la FAETT, se sugiere seguir “naturalmente” el ejemplo mundial del trabajo flexible y temporario en las relaciones laborales.

En este caso, además, se destaca que esta tendencia no sólo es característica del primer mundo sino que es una tendencia generalizada, incluso en países de la región latinoamericana como Brasil:

“Argentina - Brasil: Empleos temporarios por año: 300 mil en Argentina y 6 millones en Brasil. Población económicamente activa (PEA): 15 millones en Argentina y 45 millones en Brasil. Porcentaje de trabajo temporario en mercado laboral: 3 o 4 % en Argentina y 20 % en Brasil” (*La Nación*, Suplemento Economía, domingo 19 de marzo de 1995).

Estos datos publicados en el Suplemento Economía de *La Nación*, enfatizan la diferencia con la cantidad de empleos temporarios en

Brasil que cuenta con un 16/17 % más que Argentina. A su vez, el titular y la bajada de la nota, refuerzan la misma idea: se trata de un “fenómeno generalizado”.

“El trabajo temporario se generaliza en el mundo. En la actualidad el aumento de los empleos eventuales es un fenómeno que se observa en todos los países” (*La Nación*, Suplemento Economía, titular y bajada, domingo 19 de marzo de 1995).

De este modo, puestas en una línea de continuidad estas lecturas privilegiadas sobre las reformas de 1995, podemos sintetizar que para que Argentina combata el desempleo, enfrente la crisis y no se quede “afuera del mundo”, se vuelve fundamental seguir el modelo neoliberal y profundizar la flexibilización laboral, más allá de los perjuicios y sacrificios que estas reformas impliquen para las y los trabajadoras/es.

3.2 SINDICATOS ARGENTINOS Y FLEXIBILIZACIÓN

Aquí se analiza la representación de un actor clave en la temática: los sindicatos. Para ello, identificamos los posicionamientos que se destacan en las noticias respecto de la reforma laboral de 1995, la cuestión de la flexibilización y los derechos laborales.

Como bien señala Murillo (2000), el poder de los sindicatos argentinos, como fuente de apoyo político al gobierno de Carlos Menem, fue un factor decisivo en la implementación y ejecución de las reformas, sobre todo la CGT oficialista. En la superficie mediática, la representación de los actores sindicales, que apoyan las reformas laborales, son presentados como oportunistas, y se destaca, a su vez, las fisuras internas y su debilidad de negociación.

“Quieren cargos en el gobierno. La CGT tiene que juntar paciencia” (*Clarín*, pág. 27, política, 16 de marzo de 1995).

“En la UOM no hay clima para medidas de fuerza” (*Clarín*, pág. 31, política, 5 de diciembre de 1991).

“Fisuras en el frente sindical” (*Clarín*, pág.13, Economía, 16 de marzo de 1995).

De este modo, el actor sindical tradicional en la superficie mediática suele condensar los estereotipos más negativos, como el oportunismo político o las eternas facciones y separaciones.

Paralelamente, los sindicatos opositores o gremios combativos menores no suelen tener espacio en las coberturas de las reformas, por lo que se asiste a una deslegitimación mediática del actor sindical.

“Periodista: Hace un buen rato que estamos hablando del tema del desempleo y sin embargo usted no nombró todavía a los sindicatos ¿Qué pasó con ellos? ¿Quedaron afuera de la transformación tecnológica y laboral de los últimos años?” (*Clarín*, Suplemento Empleo, Entrevista, domingo 19 de marzo de 1995).

“El ministro de trabajo empieza ya a esbozar su intención de promover una ‘reforma integral’ de las relaciones laborales en el país” (*Clarín*, pág. 27, Política, 16 de marzo de 1995, el resaltado es del diario).

Estas referencias a los sindicatos en editoriales, crónicas y entrevistas nos permite afirmar que, hacia mitad de los ‘90, los énfasis sobre los sindicatos se ponen en su oportunismo, debilidad o ausencia, lo que daba lugar a la posibilidad de avanzar en modificaciones profundas en las legislaciones laborales, en términos de flexibilización laboral

4. CONCLUSIONES

A partir del análisis de las coberturas noticiosas de los principales medios gráficos argentinos (*Clarín* y *La Nación*) sobre las modificaciones legislativas sancionadas durante 1995, es posible señalar las lecturas mediáticas privilegiadas en las representaciones.

En primer lugar, las reformas laborales se presentaron como una solución al problema del desempleo en el país y en el contexto internacional de crisis, se enfatizó que se debía ajustar, recortar gastos y profundizar la flexibilización laboral, iniciada al principio de la década, para salir de la crisis. Además, se resaltó que Argentina debía seguir la tendencia neoliberal general adoptada por todos los países, incluso los latinoamericanos.

Respecto de la representación mediática de los sindicatos fue posible verificar que a los sindicatos tradicionales se los representó como oportunistas, débiles y fragmentados, mientras otras formaciones sindicales o gremios menores, críticos a la flexibilización, no tuvieron espacio en las coberturas. Así, desde los medios, no se privilegió la visión de los sindicatos y/o trabajadores respecto de las desventajas de la flexibilización laboral.

Finalmente, en cuanto a las ausencias es llamativo que la cuestión de la precariedad no se visibilice como noción en las noticias analizadas, salvo por la inclusión de algún textual de un sindicalista o un especialista que dice la palabra precario. Esto puede relacionarse, de algún modo, con la ausencia de la voz de los trabajadores en las coberturas, que suelen ser nominados por otros y, en muchos casos, sólo como “costos laborales” que deben reducirse. Consideramos que no destacar estas voces o puntos de vista en la superficie mediática, cuando se informa sobre este tipo de reformas, permite reflexionar sobre la importancia de lo no dicho, de los contenidos ausentes. Estos contenidos no explicitados, también hacen sentido y van construyendo una cierta hegemonía de lo decible y de lo pensable (Angenot, 2012) acerca del trabajo y de las y los trabajadores/as, en contextos de avance neoliberal.

5. REFERENCIAS

- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y de lo decible*. Siglo XX.
- Arnaudo, J.; Querol, L. y Pérez, G. (2003) Crisis del Tequila. Sus efectos sobre el sistema financiero argentino y sus normas prudenciales. Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/2240>.
- Barthes R. (1980). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Beccaria, L. y Galin, P. (2002). Regulaciones Laborales en Argentina. Evaluación y Propuestas. Fundación OSDE y Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas (CIEPP).
- Bertolo, M. (2003, 5-8 noviembre). Mercado de trabajo y Política de Empleo durante la Convertibilidad. [ponencia] 6to. Congreso

- Nacional de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP). Rosario, Argentina.
- Cieza, D. (2013) La contra-reforma laboral en Argentina: contenido, efectos y recordatorio para el caso mexicano. Pacarina del Sur, 15. <http://www.pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/673-la-contra-reforma>.
- Coscia, V. (2017) Reformas laborales, sindicatos y conflictividad en los medios masivos: apuntes para una comparación global. *Revista Methaodos*, 2, 292-301.
- Gramsci, A. (1974) *Literatura y Cultura Popular*. Cuadernos de Cultura Revolucionaria.
- Gomis, L. (1991) *Teoría del periodismo*. Cómo se forma el presente, Paidós Ibérica.
- Hall, S. (1981). La cultura, los medios de comunicación y el 'efecto ideológico'. En James Curran (Coord). *Sociedad y comunicación de masas* (pp.221-254). Fondo de Cultura Económica.
- Marshall, A. (2001) Política económica e institucionales laborales en la regulación del mercado de trabajo: análisis comparativo de Argentina, México y Perú. *Revista Ciclos*, 21,149-179.
- Murillo M. V. (2000) Del populismo al neoliberalismo: sindicatos y reformas de Mercado en América Latina. *Desarrollo Económico*, 158 (40), 179-212.
- Quattrini, D. y Emili, M. (2011) Trabajadores y sindicatos frente a la flexibilización laboral: ¿aceptación o resistencia? Los casos de Argentina y Chile a partir de los setentas. *Acontracorriente*, 9 (1), 203-236. <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/56>.
- Recalde, H. (2011). Reformas laborales durante la convertibilidad y la posconvertibilidad. *Voces del fénix*, 6, <http://www.vocesenelfenix.com/content/reformas-laboralesdurante-la-convertibilidad-y-la-posconvertibilidad>
- Rodríguez, M. G. (2014) Luces y sombras: las representaciones mediáticas. En Rodríguez M.G (ed.) *Sociedad, cultura y poder. Reflexiones teóricas y líneas de investigación* (pp.93-100), Universidad Nacional de General San Martín.

CAPÍTULO 4

INDICADORES DE BURNOUT EN EL SECTOR TURÍSTICO EN EL ESTADO DE QUINTANA ROO

Diana Lizeth Ramírez López

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE QUINTANA ROO
1924324@uqroo.mx

Aylin Ivette Cetina Ceh

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE QUINTANA ROO
1924497@uqroo.mx

Alvaro Enrique Lima Vargas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE QUINTANA ROO
aelima@uqroo.edu.mx

Suemi Lima Vargas

UNIVERSIDAD TECMILENIO
suemi.lima@tecmilenio.mx

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial del Turismo (OMT), definen al turismo como “Un fenómeno social, cultural y económico que supone el des-plazamiento de personas a países o lugares fuera de su entorno habitual por motivos personales, profesionales o de negocios” (s.f.a). Por su parte, autores como Acerenza (2006), definen al turismo como un derecho que la sociedad ha optado para su crecimiento económico, descanso y expandirse física e intelectualmente.

En la actualidad, el turismo se ha transformado en una necesidad, un estilo de vida, y se ha enfocado en el placer para muchas personas (Briceño, 2000). Por consiguiente, el turismo se vincula más con los estilos de vida, ya que para muchas personas hacer turismo, se basa en su educación, condición física, relaciones, familia, gustos por consumos, entre muchas otras características particulares del individuo que lo estimulan a trasladarse (Gurría, 2004).

1.1. IMPORTANCIA ECONÓMICA DEL TURISMO

El turismo genera crecimiento económico al incentiva la inversión extranjera y nacional, lo que ocasiona muchas oportunidades de trabajo de forma directa e indirecta. Expliciatmente, de forma directa genera empleos en las empresas del sector turístico, tales como las empresas de hospedaje, restaurantes, atracciones turísticas, organizaciones de eventos, entre otras. Mientras tanto, de forma indirecta crea empleos en sectores primarios como la agricultura y la ganadería, y en sectores secundarios como la energía (Morillo-Moreno, 2011).

También, el turismo impacta en el Producto Interno Bruto (PIB) de los países. El turismo, a nivel mundial, representa el 35% de las exportaciones en promedio para los países desarrollados, siendo esta cifra superior para los países en vías de desarrollo con un 70%. Sin embargo, el turismo sufrió un grave deterioro por la llegada del COVID-19 en el año 2019. Actualmente, la OMT apunta que el turismo internacional se recuperó después de una trágica pandemia, con más de 250 millones de visitas internacionales, mencionando que el sector turístico se ha recuperado hasta un 46% más que el año 2019 (OMT, s.f.b).

Específicamente, en México el turismo tiene un importante lugar en la economía nacional, al traer consigo a millones de personas de todo el mundo, especialmente de Europa y Estados Unidos. Autores como Sánchez-López y Cruz-Marcelo (2016), afirma la relevancia del turismo para el desarrollo de la economía mexicana, al grado de establecer que una reducción en el índice de turismo puede influir de forma negativa en la economía nacional.

1.2. ROTACIÓN DE PERSONAL EN EL SECTOR TURÍSTICO

El recurso humano en las organizaciones, es fundamental para lograr

el éxito en las organizaciones y el sector turístico no es la excepción, ya que para que una organización pueda establecer estrategias adecuadas, que permitan generar competitividad, al ofrecer productos o servicios adecuados para los consumidores, es necesario disponer de personal calificado (Mozo-Romero y Pérez-Santana, 2001).

Por consiguiente, aspectos como la rotación de personal, afectarán a las organizaciones. Estadísticas de LinkedIn (2022), indican que los sectores con más rotación a nivel mundial son los servicios profesionales 13.4%, tecnología con 12.4%, entretenimiento con 11.8%, tiendas de conveniencia 11.4% y el promedio de las demás industrias 10.6%.

Aunque el sector turístico no se encuentra en las industrias con más índice de rotación a nivel mundial, esta situación cambia si hablamos del Estado de Quintana Roo, en donde los estudios han evidenciado, que la rotación de personal de algunas empresas del sector turístico puede llegar hasta el 33.8%, lo que representa 3 veces más que el promedio de las industrias. Estos datos, toman importancia al considerar que el sector turístico aporta el 12% del Producto Interno Bruto (PIB) del Estado de Quintana Roo, y que 1 de cada 3 pasajeros aéreos internacionales lo hacen para esta entidad (IMCO, 2022). Debido a ello, es necesario identificar el desgaste laboral o burnout del personal del sector hotelero turístico en el Estado de Quintana Roo, para clasificar los factores que están motivando una alta rotación de personal.

Por lo cual, con la finalidad de comprender los factores que están influyendo en el desgaste laboral y poder diseñar estrategias que contrarresten los altos índices de rotación. Esta investigación cuantitativa, busca identificar el nivel de desgaste laboral o burnout de los empleados del sector turístico en el Estado de Quintana Roo.

1.3. EL DESGASTE LABORAL O BURNOUT

El síndrome del burnout, puede traducirse como “estar quemado”, este término se utilizó por primera vez en 1974 por el psiquiatra Herbert Freudenberger (1974). En la actualidad, el término ha sido homologado por la Society for Industrial and Organizational

Psychology (SIOP) (2022), estableciendo burnout como el quemarse por el trabajo estableciendo el concepto en el ámbito de cultura y clima organizacional.

Maslach y Jackson (1981), consideran que existe una relación entre estrés y el síndrome del burnout, al considerar que el estrés brota de la interacción social entre el individuo que presta sus servicios y el cliente. Por consiguiente, cuando empiezan a vivir el estrés excesivo, repercute en el individuo prestado de servicio, debido a que llega a especular que su trabajo ya no tiene sentido. Por lo tanto, se puede entender que el estrés por cuenta propia no es el causante del síndrome, pero no es irrelevante ya que si es un factor clave que causa que desarrolle el burnout.

Existen diversos modelos para medir el burnout tales como el modelo de Edelwich y Brodsky (1980), el cual refiere que el burnout es un proceso progresivo que se desarrolla en diferentes estadios, y también es considerado como consecuencia o respuesta al estrés y a la frustración experimentada por realizar alguna tarea. Específicamente, el síndrome de burnout se considera cuando se realizan actividades al unísono vinculando diferentes factores como los ambientales, culturales y personales.

El modelo de Edelwich y Brodsky (1980), consideran cuatro fases para explicar el proceso, indicando que son es un padecimientos que cualquier persona puede vivir, llegando a padecer el síndrome de burnout.

- Entusiasmo
- Estancamiento
- Frustración
- Apatía

Mientras tanto, el modelo de Price y Murphy (1984), consideran que el síndrome de burnout es un mal proceso de adaptación laboral al estrés del día a día. Generado por la desorientación, inestabilidad emocional, culpa del fracaso profesional y la soledad y tristeza. No obstante, a diferencia de otros modelos, el burnout es un proceso reversible (Price y Murphy, 1984),

Asimismo, Uribe (2008^a) indica que el burnout dependerá de la capacidad de las personas de procesar las emociones, las personas con mayor control de sus emociones, más explosivas o sensibles, tendrán una mayor probabilidad de generar burnout que las personas con una mayor serenidad y control emocional. Del mismo modo, refiere que las expectativas laborales iniciales del individuo influyen en el burnout; las personas con muchas expectativas y con grandes objetivos profesionales, cuando fracasan se sienten frustrados, lo que genera el burnout.

El modelo de burnout de Uribe (2008b) establece una forma de analizar el nivel de desgaste ocupacional o burnout mediante el modelo ocupacional (EDO). El modelo EDO, se compone de tres constructos, el primero, agotamiento (psicosomático, trastornos de sueño, psicosexuales, gastrointestinales, dolor, depresión, percepción de ansiedad), el segundo, despersonalización (indolencia o cinismo, según diversas traducciones que hacen referencia al burnout) y el tercero, insatisfacción de logro.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

Identificar el nivel de burnout del personal del sector turístico en el Estado de Quintana Roo.

2.2. ESPECÍFICOS

Correlacionar el agotamiento con el burnout del personal del sector turístico en el Estado de Quintana Roo.

Asociar la despersonalización y el burnout del personal del sector turístico en el Estado de Quintana Roo.

Vincular la insatisfacción de logro y el burnout del personal del sector turístico en el Estado de Quintana Roo.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se define correlacional causal en relación con su objetivo de investigación, el cual es identificar la relación entre dos o

más variables. Se establece como no experimental–observacional en función a su forma de recolectar su información la cual no influirá en el entorno o los sujetos de estudio. También, se considera cuantitativa por su forma de procesar los datos recolectados (Sampieri, 2018).

Las fuentes de información para investigación fueron 60 empleados del sector turístico en el Estado de Quintana Roo, por lo cual la fuente de información se considera de carácter primario. Por último, la selección de la muestra para esta investigación es muestreo no probabilístico por conveniencia.

Para recolectar la información se adaptó el modelo Uribe (2008b), el cual contiene 19 ítems los cuales miden el agotamiento, la despersonalización y la insatisfacción de logros. El instrumento se desarrolló mediante una escala tipo Likert (1 completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo).

La comprobación de los resultados del estudio se realizó en dos eta-pas, la primera etapa fue la validez del instrumento de recolección de datos que se realizó mediante un Alfa de Cronbach y una Multicolinealidad. En la segunda etapa, se determinaron los criterios de validez del modelo teórico mediante un coeficiente de determinación R² (Tabla 1).

TABLA 1. Comprobación del modelo estructural

Etapas	Indicador	Criterio
Validez del instrumento de recolección de datos	Alpha de Cronbach	> 0.9
	Multicolinealidad	< 0.7
Criterios para validez del modelo teórico	Correlación de ítems y variables	> 0.5

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

La tabla 2 muestra los análisis descriptivos (media y desviación estándar) y de fiabilidad (Alfa de Cronbach) de los 19 ítems y de las 3 variables (agotamiento emocional, despersonalización e

insatisfacción de logros) de esta investigación. Los resultados de análisis descriptivos mostraron valores de media para los ítems entre 2.50 y 3.75, así mismo, indicaron valores de desviación estándar entre 0.79 y 1.17.

En relación con las variables, el agotamiento presentó una media de 3.50 y una desviación estándar de 0.76. Por su parte, la despersonalización expuso valores de 3.55 para media y 0.79 para desviación estándar. Mientras tanto, la insatisfacción de logros refirió valores de 3.23 y 0.83 para media y desviación estándar respectivamente. Con respecto a los criterios de validez mediante el Alfa de Cronbach, se establecieron valores superiores a 0.9 en todos los rubros (ítems y variables) con ello, validando el instrumento para los análisis posteriores.

TABLA 2. Análisis de Fiabilidad

Variable	# ítem	Dimensión teórica	N	Media	Desviación Estándar	Cronbach's Alpha
Agotamiento	1	Mi cuerpo me reclama más horas de descanso, porque mi trabajo me tiene agotado.	60	2.85000	1.00549	0,946
	2	Siento que un día de estos mi mente estallará de tanta presión en el trabajo.	60	3.63330	1.07304	0,943
	3	Siento cansancio mental a grado de no poder concentrarme en el trabajo.	60	3.36670	1.00788	0,942
	4	Todos los días me levanto y pienso que debo buscar otro empleo donde pueda ser eficiente.	60	2.98330	1.17158	0,945
	5	Siento que mi desempeño laboral sería mejor si tuviera otro empleo	60	3.15000	0.95358	0,941
	6	Hace mucho tiempo que deje de hacer mi trabajo con pasión.	60	3.68330	1.04948	0,942
	TOTAL			60	3.55000	0.76856

Despersonalización	7	Mi trabajo es tan poco interesante que me es difícil realizarlo bien.	60	2.80000	0.98806	0,942
	8	Me cuesta mucho trabajo levantarme por las mañanas para ir a trabajar.	60	3.75000	1.03539	0,943
	9	Siento que la energía que ocupo en mi trabajo, no la puedo reponer.	60	3.28330	1.07501	0,943
	10	Se me facilita entender los problemas de los usuarios de mi trabajo.	60	2.50000	1.06564	0,943
	11	Mis actividades de trabajo han dejado de parecerme importantes	60	2.80000	1.00507	0,942
	12	Siento que mi trabajo es tan monótono, que ya no me gusta.	60	3.53330	1.01625	0,944
	13	En mi trabajo he llegado a un momento en el que actúo únicamente por lo que me pagan.	60	3.65000	0.97120	0,944
	TOTAL			60	3.53330	0.79119
Insatisfacción de logros	14	Al llegar a casa después de mi trabajo, lo único que quiero es descansar.	60	2.90000	1.03662	0,941
	15	Proporcionar un buen trato a los usuarios de mi trabajo es muy importante para mí.	60	3.03330	1.02456	0,942
	16	Aunque realizo bien mi trabajo, lo hago por compromiso.	60	2.58330	0.86928	0,942
	17	Aunque me esfuerzo al realizar mi trabajo, no logro sentirme satisfecho con ello.	60	2.51670	1.03321	0,942

Insatisfacción de logros	18	No me siento contento con mi trabajo y eso me ha ocasionado problemas con mis compañeros.	60	2.85000	1.00549	0,942
	19	Si encontrará un empleo motivador de mis intereses personales, no dudaría en dejar el actual.	60	3.33330	1.01958	0,944
	TOTAL		60	3.23330	0.83090	0,941

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3, se presenta el análisis de validez complementario mediante el cálculo de la multicolinealidad de las variables de la investigación donde el agotamiento indicó valores de 0.473 para su relación con despersonalización y 0.343 para insatisfacción de logros. Entre tanto, la despersonalización mostró un valor de 0.332 en relación con la insatisfacción de logros. Estos valores son inferiores al parámetro de validez por tanto se considera que no existe multicolinealidad que pudiera afectar los análisis de correlación posteriores.

TABLA 3. Multicolinealidad de las variables es estudio

Variable	Agotamiento	Despersonalización	Insatisfacción de logros
Agotamiento	1.000		
Despersonalización	0.473	1.000	
Insatisfacción de logros	0.343	0.332	1.000

Fuente: Elaboración propia

La imagen 1 presenta los resultados de la comprobación del modelo teórico mediante una correlación de los ítems con las variables del estudio. Se observa que la variable agotamiento obtuvo valores de 0.162 para el ítem 1, 0.468 para el ítem 2, 0.563 para el ítem 3, 0.340 para el ítem 4, 0.694 para el ítem 5 y 0.571 para el ítem 6. Estos valores son superiores al parámetro de aceptación de la investigación (0.5) en los ítems 3, 5 y 6.

Por su parte, la variable despersonalización mostró valores de 0.564, 0.519, 0.504, 0.523, 0.597, 0.437 y 0.403 para los ítems 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 respectivamente. Por consiguiente, se validaron las relaciones para los ítems del 7 al 11 al presentar valores arriba de 0.5. Mientras tanto, la variable Insatisfacción de logros presentó valores para el ítem 14 de 0.701, para el ítem 15 de 0.573, para el ítem 16 0.635, para el ítem 17 de 0.583, para el ítem 18 de 0.372 y para el ítem 19 de 0.814. De ahí que, se establece que existe relación de los ítems 14, 15, 16, 17 y 19 con insatisfacción de logros.

En relación con el constructo general de Burnout, en el sector hotelero los valores indicaron que todas las variables influyen directamente al presentar valores de 0.750 para agotamiento, 0.717 para despersonalización y 0.814 para insatisfacción de logros.

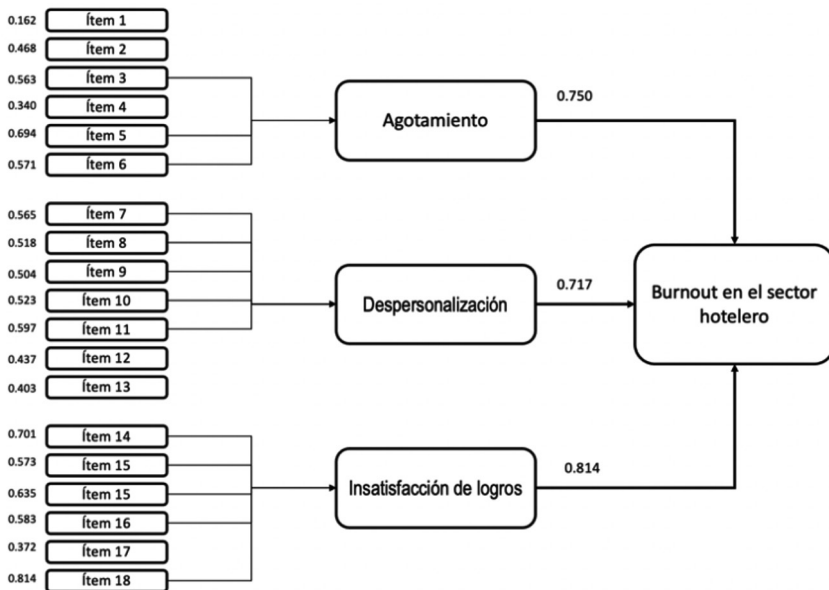


FIGURA 1. Comprobación del modelo teórico

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la variable de agotamiento indicaron que, aspectos como el cansancio mental (ítem 3), y la una baja pasión por el trabajo

(ítem 6), son elementos que están presentes en el personal del sector turístico. Del mismo modo, el personal refirió que no se siente aprovechado en su trabajo y que en otros trabajos podría desempeñarse de mejor forma (ítem 5). De los aspectos positivos, podemos rescatar que el personal considera estar en un buen estado físico y sin desgaste (ítem 1 y 2). Asimismo, el personal no se encuentra de manera activa buscando otras oportunidades laborales (ítem 4).

En lo que respecta a la despersonalización, los resultados mostraron que el personal del sector turístico encuentra su trabajo poco motivante (ítem 8, 9), lo cual está afectando su actitud hacia sus actividades (ítem 7,11). Esto se debe a que consideran el trabajo muy fácil y poco retador (ítem 10). Pese a ello es rescatable, que consideran el trabajo no monótono (ítem 12) y se encuentran con un sentido de compromiso hacia la organización (ítem 13).

Con relación a insatisfacción de logros los resultados, apuntaron la presencia de un fuerte desgaste laboral el cual está afectando su actitud hacia sus compañeros de trabajo (ítem 18), el cansancio (ítem 14) y su compromiso laboral (ítem 16). Por otra parte, el personal sigue teniendo un compromiso con tratar bien al usuario o consumidor del servicio (ítem 15), no obstante, y pese a que no están buscando activamente otro empleo, exponen que estarían dispuestos a cambiarse de trabajo si tuvieran la oportunidad.

Los resultados de las variables, indicaron consistencia con la escala de desgaste ocupacional de Uribe (2008b) al relacionar el agotamiento, despersonalización e insatisfacción de logro con el burnout o desgaste laboral del personal del sector turísticos del Estado de Quintana Roo. Si bien, de los 19 ítems, únicamente 12 ítems se vieron involucrados directamente, y esto es positivo al considerar que el personal no se encuentra en un nivel medio de burnout.

Lo anterior puede encontrar razón en tres situaciones: la primera, los sueldos competitivos del sector turístico, a diferencia de otros sectores en la región, genera que el personal tenga un compromiso con la organización y con el cliente o consumidor del servicio. La segunda, la importancia del turismo en la región es palpable,

al generar el 12% de Producto Interno Bruto (PIB) del estado. La población en general entiende la importancia del turismo, la cual se ve reflejada al momento en el compromiso a sus actividades. La tercera, es que los procesos del sector turístico en su mayoría se caracterizan por ser procesos sistematizados enfocados en estandarizar la calidad en el servicio, obligando a tener actividades rutinarias, si bien los resultados indicaron que no se consideran monótonas, si están afectando la actitud de los empleados.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, utilizando el modelo de burnout de Uribe (2008b), se lograron identificar las variables que generan el burnout del personal del sector turístico en el Estado de Quintana Roo. Indicando, que el agotamiento, la despersonalización y la insatisfacción de logros influyen en el burnout. Del mismo modo, se estableció un nivel medio de burnout por parte del personal, donde situaciones como actividades poco retadoras están influyendo en un desgaste emocional. Al mismo tiempo, el personal está dispuesto a nuevas oportunidades laborales, aunque no en una búsqueda activa de ellas y sigue realizando sus actividades de buena manera con atención al consumidor del servicio.

Estos resultados son fundamentales para contrarrestar el problema de rotación de la región, al determinar que el desgaste emocional, en el personal del sector turístico del Estado de Quintana Roo, está siendo generado por un sentimiento de no valoración y poco reto en las actividades asignadas al personal, que genera una actitud de apertura a nuevas oportunidades laborales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La presente investigación fue realizada gracias al proyecto ZN/PI-21/22 de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo de la División de Administración Turística y Mercadotecnia

8. REFERENCIAS

- Acerenza, M. A. (2006). *Conceptualización, origen y evolución del turismo* (1.^a ed). Editorial Trillas.
- Briceño, F. (2000). *Turismo 2020*. Editorial IESA.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gurría, M. (2004). *Introducción al turismo*. Editorial Trillas.
- Instituto Mexicano para la competitividad IMCO (2022) Índice de competitividad estatal 2022. Consultado el 18 de enero de 2023. <https://bit.ly/3Y9yxgK>
- LinkedIn (2022) Industries with the Highest (and Lowest) Turnover Rates. Consultado el 18 de enero de 2023. <https://www.linkedin.com/business/talent/blog/talent-strategy/industries-with-the-highest-turnover-rates>
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Morillo-Moreno, M. C. (2011). Turismo y producto turístico. Evolución, conceptos, componentes y clasificación. *Visión Gerencial*, (1), 135-158
- Mozo-Romero, F y Pérez-Santana M. P. (2001). Una perspectiva dual para la gestión de los recursos humanos: ¿optimizar recursos o reducir costes contractuales?. *Dirección y Organización: Revista de Ingeniería de organización*, (2), 69-79. <https://doi.org/10.37610/dyo.v0i25.222>
- Organización Mundial del Turismo (OMT). (s.f.). The first global dashboard for tourism insights. Consultado el 20 de enero de 2023. <https://www.unwto.org/tourism-data/unwto-tourism-dashboard>
- Organización Mundial del Turismo (OMT). (s.f.a). Glosario de términos de turismo. Consultado el 21 de enero de 2023. <https://www.unwto.org/es/glosario-terminos-turisticos>
- Price, D. M. & Murphy, P. A. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8 (1) 47-58. DOI: 10.1080/07481188408251381

- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Sanchez-Lopez, F. y Cruz-Marcelo, J. N. (2016). Determinantes económicos de los flujos de viajeros a México. *Revista de Análisis Económico*, (2)2, 3-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702016000200001>
- Society for Industrial and Organizational Psychology (SIOP) (2022, 8 de febrero) There's Still Time to Register for Battling Burnout in 2022. <https://bit.ly/3WRrcBr>
- Uribe-Prado, J.F. (2008a). *Psicología de la salud ocupacional en México*. Editorial UNAM.
- Uribe-Prado, J.F. (2008b). *Escala de desgaste ocupacional, EDO*. México: Editorial Manual Moderno



TECNOLOGÍA Y SUS ESCENARIOS EMERGENTES

CAPÍTULO 5

VIDEOJUEGOS; AUXILIAR EN EL TRATAMIENTO DE ANSIEDAD Y DEPRESIÓN PARA APRENDIENTES MEXICANOS.

Víctor Hugo Sánchez Castillo.

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA. COMPLEJO REGIONAL NORTE.
COLABORACIÓN CON UNIVERSIDAD HISPANA, CAMPUS HUAUCHINANGO.

1. INTRODUCCIÓN.

Videojuego es una palabra que puede marcar un margen, fuera del círculo intrínseco de sus consumidores, creadores y críticos, cada que se habla del videojuego surgen muchas dudas, señalamientos e ignorancia, también abre un interesante debate sobre sus beneficios y perjuicios. Ulteriormente, dentro de la docencia ha sido abordado con el transcurso de los años, más por generaciones del colectivo académico que han vivido una experiencia propia como videojugadores, porque no se trata de un producto, es un medio de expresión inmersiva, un espacio donde el control, la mejora continua, la recompensa y hasta la interacción han evolucionado para brindar un espacio seguro para ayudar al desarrollo personal.

Existen videojuegos diseñados como espacios para contar historias, temáticas de cualquier índole, y en los últimos años, estudios de

desarrollo independiente o *indies*, abordan tópicos que antes serían impensables, como es el caso de los padecimientos mentales, véase *Celeste* (Extremely OK Games, 2018). Impera aclarar que no se aborda el tópico desde una perspectiva nociva, sino que busca representarlo de forma tal, que quien juegue establezca una conexión empática, representa metafórica y literalmente la ansiedad, la inseguridad y los ataques de pánico mediante una narrativa interactiva, con secuencias de animación y por supuesto, de juego, incluyendo entre sus mecánicas técnicas de respiración o bien, desde un punto de vista tercero sobre como interactúan personas con estos trastornos respecto al individuo que los padece.

Todo lo que implica jugar, desde una perspectiva analítica, trazado de objetivos y rutas, aprendizaje por repetición, competencia, progreso exponencial, psicomotricidad fina, memoria, reflejos, integración social, hasta el aumento de capacidades motrices como es demostrado por la Association for Psychological Science, APS, 2016, entrenamiento militar (Romaniuk, 2017), como auxiliar en pacientes con enfermedades tales como autismo, TDA, Alzheimer, o ansiedad y depresión, como es demostrado por Jones, Scholes, Johnson, y Katsikitis M (2014). Es una actividad completamente enfocada a la secreción de dopamina, asociada al ejercicio memorístico, la concentración, y el aprendizaje, la cual es secretada por nuestro cuerpo tras asumir un riesgo (Twumasi & Shergill, 2020), en este caso un riesgo controlado pues se asume para ganar el juego.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal.

Demostrar mediante ejemplos, un uso alternativo de tecnologías del entretenimiento como son los videojuegos, para ser utilizados como auxiliares para el tratamiento de ansiedad y depresión en aprendientes mexicanos.

2.2. Objetivos específicos.

- Identificar casos de estudio del videojuego en ambientes de estudio psicológico en el extranjero.

- Identificar causas y efectos consecuentes a la práctica del videojugador.
- Establecer viabilidad en el uso de tecnologías aptas para videojuegos en México.
- Establecer un listado de tecnologías viables económicamente.

3. METODOLOGÍA

3.1 Propuesta de inclusión pedagógica.

3.1.1 Materiales.

3.1.1.1 Hardware:

Teléfono celular, gama media o alta (algunos gama baja son compatibles, pero dependerá del modelo de teléfono). Computadora, laptop o tablet compatibles con sistemas operativos actualizados.

3.1.1.2 Software:

Sistema operativo Android/ios, o bien instalables al sistema operativo de Windows, por motivos económicos el uso de consolas de videojuegos no es descartado, pero si resulta más complicado.

Videojuegos aplicables: Sunflower, Samay, El viaje, Moot, Maze Machina, Lumen, Celeste, My Oasis, Helix Jump, Hidden Folks.

3.2 Metodología: Gamificación.

Lo primero es aclarar que la gamificación, se trata de desarrollar estrategias y mecánicas de juegos en contextos no jugables, como puede ser un sistema de recompensas o estímulos con el fin de encauzar, adoptar o afinar ciertos comportamientos.

Para este caso se propone utilizar directamente videojuegos como parte de estos estímulos, una recompensa con un sistema propio de recompensas, pero los títulos deben ser supervisados para lograr conducir al comportamiento que se debe guiar, así como utilizarlos como auxiliar coadyuvante de integración social.

Para aprendientes, utilizar el videojuego ayudará como regulador de alteraciones de comportamiento o detonante catártico para una

mejor gestión de sus emociones, incluir directamente al videojuego como parte de la estrategia gamificada.

4. RESULTADOS

4.1 El apoyo pedagógico del videojuego.

Zichermann y Cunningham (2011), aseguran que la conducta psicológica y social resultante del proceso de gamificación es una mayor predisposición a las actividades en una manifestación de su deseo por el incremento al tiempo de juego. Además, es apropiado agregar que la gamificación crea sentimientos de dominio y autonomía, logrando un considerable cambio de comportamiento (Cabanillas, 2021).

Por otro lado, el videojuego por sí solo estimula una experiencia hedonista, es decir, tiene como único fin obtener placer porque homologa la idea $\text{placer}=\text{bienestar}$, pero aplicado como estrategia gamificadora actúa como puente entre la experiencia placentera y el auténtico bienestar emocional. Es importante añadir que este efecto no puede lograrse con los llamados *videojuegos educativos*, debido a que estos suelen cortar la inmersión o agregar un componente jugable que poco o nada tiene que ver con temas a tratar, algo muy común con estos juegos, algo que se conoce como *disonancia ludonarrativa*, término acuñado por Clint Hocking (2007), dicha situación rompe la narrativa y avance natural del juego, generando un conflicto entre su ritmo y dinámicas (la estructura lúdica) con situaciones o eventos narrativos (historia o avance) de acuerdo con Seraphine (2016), acto que propicia el rechazo del jugador.

Figura 1. Videojuego Educativo: El castillo de Drácula | Matemáticas.

Castillo de Drácula

En este castillo solo hay una forma de llegar al final y derrotar a Drácula: vencer a los monstruos del camino respondiendo preguntas. En esta entrega, los alumnos deberán avanzar utilizando sus conocimientos de matemáticas en más de 30 temas, que abarcan desde simples sumas, hasta medición y probabilidad y estadística.

Edades: 8-11 años

Materia: Matemáticas

Licencia del hogar (para siempre)

\$9.99 USD

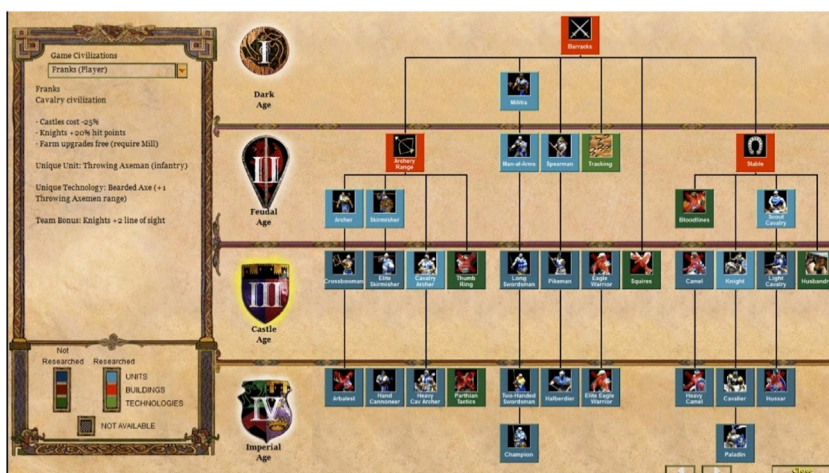
Agregar al carrito



Fuente: (EducativApps. Vermic Games, 2022).

Es más fácil observar el desarrollo de interés por temas relacionados a la jugabilidad como anexo, que meter con calzador estos interrumpiendo la jugabilidad, tal es el caso de las líneas de tiempo y organizadores gráficos de las civilizaciones controlables en el videojuego *Age of Empires II* (figura 2 y 3), que complementan, pero no impiden el avance natural del juego.

Figura 2. Age of empires II. Contenido anexo no jugable: líneas de tiempo.



Fuente: (Microsoft, 2022)

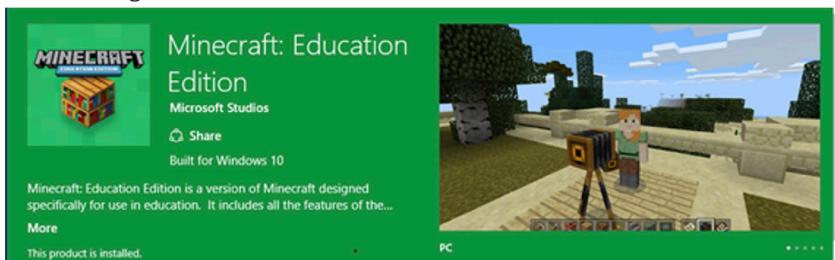
Figura 3. Age of empires II. Contenido anexo: datos históricos.



Fuente: (Microsoft, 2022)

También se da el caso en que se aprovecha la dinámica del juego sin que este anexe nada directamente como contenido educativo, pero guiándolo en ambientes académicos, actividad observable en Minecraft, con una aceptación e implementación en varias escuelas a tal nivel, que inclusive en la compañía responsable desarrollaron una edición especial llamada Minecraft: Education Edition disponible en Google, iOS, OSX, Windows y hasta Linux. MinecraftEdu trabajó con aproximadamente 1000 escuelas, para todas las materias y todos los grados (Hudson, 2013), el evento minecraft challenge convocó en Puerto Rico y República Dominicana a utilizar el juego con la finalidad de construir su escuela ideal sustentable, favoreciendo el aprendizaje STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), (Microsoft News Center, 2022).

Figura 4. Minecraft: Education dentro de la Microsoft Store.



Fuente: (Microsoft, 2022)

4.2 Las mecánicas del videojuego.

El reto es el elemento más importante del juego, si es muy simple no será satisfactorio, si es demasiado difícil o injusto no permitirá disfrutar al usuario y se frustrará, abandonando el juego. El reto representa la necesidad del jugador de superar sus expectativas y las que se le impongan, de este modo la motivación intrínseca extrapola la búsqueda de superación en el juego transformándola o guiando la superación personal. Para que el reto sea adecuado se plantea una curva de dificultad (gráfico 1).

Gráfico 1. Curva de dificultad.



Fuente: Autoría propia.

4.3 Contexto mundial del uso del videojuego.

En 2020 el 63.25% de la población mundial tenía acceso a internet, para el año 2022 la cifra subió al 67.9% y alcanza cifras superiores al 90% en Norteamérica como se observa en la figura 7, (World Internet Usage and Population Statistics, 2022) Entre los usuarios de computadoras se calculan 2.700 millones de videojugadores. Mientras que, en México, de acuerdo con datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2020), el 40.3% de personas entre 15 y 29 años usa computadora portátil y 32% emplea computadora de escritorio, sumando un 72.3% de población que hace uso de este recurso, mientras que el 91.8% cuenta con teléfono celular. Toda esta población activa en el uso de las TIC, representa potencialmente parte del mercado para acceso y venta de videojuegos, tanto a nivel personal, como laboral y educativo.

Tabla 1. Tabla comparativa de uso de internet a nivel global.

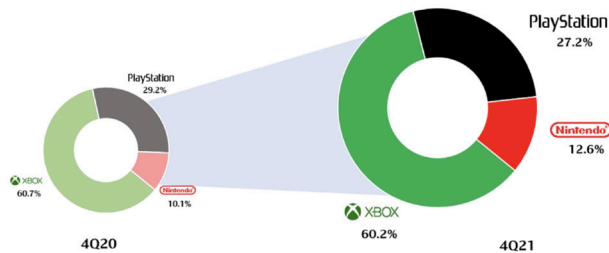
WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS 2022 Year Estimates						
World Regions	Population (2022 Est.)	Population % of World	Internet Users 30 June 2022	Penetration Rate (% Pop.)	Growth 2000-2022	Internet World %
Africa	1,394,588,547	17.6 %	601,940,784	43.2 %	13,233 %	11.2 %
Asia	4,352,169,960	54.9 %	2,916,890,209	67.0 %	2,452 %	54.2 %
Europe	837,472,045	10.6 %	747,214,734	89.2 %	611 %	13.9 %
Latin America / Carib.	664,099,841	8.4 %	534,526,057	80.5 %	2,858 %	9.9 %
North America	372,555,585	4.7 %	347,916,694	93.4 %	222 %	6.5 %
Middle East	268,302,801	3.4 %	206,760,743	77.1 %	6,194 %	3.8 %
Oceania / Australia	43,602,955	0.5 %	30,549,185	70.1 %	301 %	0.6 %
WORLD TOTAL	7,932,791,734	100.0 %	5,385,798,406	67.9 %	1,392 %	100.0 %

Fuente: (World Internet Usage and Population Statistics, 2022).

De acuerdo con cifras obtenidas por The Competitive Intelligence Unit (CIU, 2020), al culminar el año 2020, 72.3 millones de mexicanos, se autodenominan videojugadores en cualquier dispositivo, (Arteaga, A., 2021).

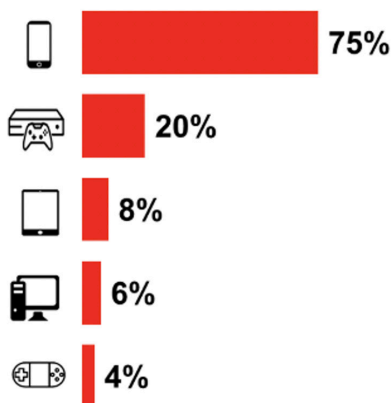
Para el 2022 México se perfila como uno de los 10 mercados más activos e importantes a nivel mundial, detectando un aumento del 6% respecto al 2020, contando con 76.7 millones de videojugadores para 2021, esto equivale a un 57.4% de la población total del país. Además, la CIU identifica a inicios de 2022 una preferencia sustancial por contenido de XBOX (60.2%), siendo superior su consumo al conjunto de su competencia, en este caso Sony PlayStation (27.2%) y Nintendo (12.6%). (Arteaga & CIU, 2022), como puede apreciarse en el gráfico 2, mientras que, como resulta evidente, la mayor cantidad de dispositivos móviles, la mayor cantidad de contenido se distribuye en este medio, siendo 55% superior al uso de las consolas de videojuegos, como identifica de igual modo Arteaga, y visible en la gráfica 3.

Gráfico 2. Gráfica sobre uso de marcas en consolas de videojuegos.



Fuente: Arteaga, A. (2022)

Gráfico 3. Gráfica sobre la preferencia en el dispositivo de juego en México.



Fuente: Arteaga, A. (2022).

La trascendencia social y alcance del videojuego reflejada por este número de usuarios queda evidenciada gracias a su valor comercial, en el caso de los videojuegos, son una *empresa* que alcanza cifras millonarias, en especial en América Latina, como bien demuestra Peres (2019) del equipo de Forbes, las ganancias generadas por la industria de los videojuegos a nivel global alcanzaron los 148.8 mil millones de dólares durante 2019, siendo América Latina la región con el mayor crecimiento porcentual sobre el año anterior, como puede apreciarse el incremento de ganancias para este mercado en una década en el gráfico 4.

Gráfico 4. Uso de marcas en consolas de videojuegos.



Fuente: Arteaga, A. (2022).

También es importante recordar que, semejante a todos los medios de entretenimiento que tienen la opción de consumo casero, existe un pico muy fuerte durante la pandemia que se desató en 2020, las cifras reportadas por CIU determinan que un aumento de videojugadores de 4.4% con respecto al año anterior, mientras que el consumo de videojuegos y consolas alcanzó cifras del 67% en México, pero al abordar el tópico a nivel internacional, tan solo durante el mes de marzo 2020 países reportaron aumentos de 126.6% en Reino Unido, 142.8%, España, 180% en Francia, de 174.9% en Italia en una semana, o el más impactante, Australia, con 285.6% (Linares, 2020).

Otro dato que debe resaltar es la presencia de ventas sobre productos que, si bien nacen dentro del ambiente del videojuego, expanden su marca a otros mercados como son ropa, juguetes o cine, el mejor ejemplo de esto es Pokémon, propiedad de Nintendo, la franquicia de medios más valiosa del mundo, con ingresos totales de 105.000 millones de dólares.

4.4 Videojuegos y trastornos.

La popularidad del medio, la rentabilidad de su compra, variedad de títulos y la facilidad de acceso en diversos niveles, permite asumir investigación sobre material fundamentado en productos del mercado comercial, sin que deban investigarse estrictamente juegos diseñados para fines estrictamente terapéuticos, además de algunas facilidades como encontrarlos en catálogos multiplataforma. “The benefits of playing video games” de Granic I. Lobel A. y Engles RC (2014), garantiza la evidencia de los potenciales beneficios en el uso de juegos comerciales como la mejora cognitiva, regulación de las emociones y salud mental, estudios apoyados por otros autores como Toth A. Ramsbottom N., Kowal M. y Campbell M. (2020) o bien de Hemenover S.H., Bowman N.D., (2018). Evidenciando el uso de los videojuegos comerciales como auxiliares en el desarrollo de la salud mental, de fácil acceso y libre de los estigmas propios del tratamiento de la salud mental, algunos de estos estudios, como señala Kowal, et. al (2021). Son enfocados a personas con padecimientos como depresión, ansiedad, esquizofrenia e inclusive cáncer.

Claro que no todo son halagos al medio, no se pueden obviar aquellos padecimientos en que el videojuego es irreversiblemente foco de atención, asociado con ludopatía y adicción, sin embargo, en varios medios, como una entrevista realizada por *HITN Televisión* (2019), en su segmento vida y salud, la premisa esgrime “La psicóloga Cristina Martínez nos explica los daños de los videojuegos en los niños. Por un lado, afecta a su socialización y por otro lado a su salud mental.” Frase por demás escandalosa y amarillista, que desvirtúa el contenido real de la entrevista en que se puede apreciar el siguiente punto de vista:

“Este fenómeno se ve como si fuera la enfermedad y en realidad no es la enfermedad, es el síntoma, la causa es otra (...), generalmente vas a encontrar en estos niños perfiles de mucha soledad, de mucha inseguridad, que van a encontrar a través de estos medios de alguna manera compensar lo que a ellos les está haciendo falta o bien evadir y evitar lo que no les está resultando fácil hacer”. Martínez, C. (2019).

Datos recolectados de forma global detectan que más del 20% de adolescentes entre 14 y 19 años de todo el mundo padece de algún tipo de trastorno mental (UNICEF, 2019). Mientras que un 14% de la población total mundial padece de ansiedad, depresión o ambas. Estudios del Center of Biotechnology Information (NCBI) revelan la prevalencia de síntomas de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19, (Wang, Yang, Yang, Liu, & Zhang, 2020), tras una encuesta transversal en China, utilizando escalas autoevaluativas de ansiedad y estudios epidemiológicos habiendo diferencias porcentuales de hasta 5% respecto a los estudiantes que no habían padecido de la enfermedad, aunque no son resultados determinantes y faltaría aplicarlo en otros grupos a nivel mundial, si debe considerarse que los factores epidémicos del SARS-CoV-19 son un riesgo asociado para la propensión de la depresión. Del mismo modo, es menester hacer notar el destacable incremento de casos de burnout, UNICEF, luego de encuestar 21 países, un promedio de 1 de cada 5 jóvenes entre los 15 y los 24 años asegura sentirse deprimido al realizar algún tipo de actividad, es posible comparar estas cifras con el estudio publicado por *The Lancet*, recopilado por la cadena de noticias *CNN* (Christensen, 2021), se declara que el número de personas que declaran tener trastornos

depresivos o cuadros de ansiedad aumento en un 25% entre 2020 y principios de 2021.

Algunos apoyos externos por parte de los videojuegos han sido considerados como auxiliares inesperados, por ejemplo, aquellos que contengan dinámicas por sensores de movimiento, tapetes o mesas interactivas, lectores infrarrojos y otros sistemas que promueven la actividad física, bien recibidos por su contribución al ejercicio como apoyo para la reducción de la obesidad infantil (Jiménez y Araya, 2012). A su vez, medios de prensa especializada en videojuegos como Level Up, Eurogamer o durante su tiempo de publicación Electronic Gaming (EGM), en varias ocasiones han prestado voz para reportajes de carácter experiencial, sobre la naturaleza del videojugador con relación a su entorno y como identifica al videojuego como herramienta de escape.

La supuesta pérdida de control de tu propia vida, la sensación de indefensión ante situaciones que crees que te superan y que generan un miedo irracional en ti, se llevaba un poco mejor sabiendo que podía adentrarme en un entorno en el que tenía el control absoluto y que, aunque ya lo supiera, pero no supiera verlo, me recordaba de nuevo que la vida real también puede verse desde ese punto de vista. (Borja, 2020).

5. DISCUSIÓN

Algunas de las proficiencias negativas con las que normalmente se relacionan a los videojuegos son aislamiento, propensión a la violencia o dificultad para disociar realidad y ficción o alucinaciones.

Históricamente (por limitaciones de programación y de espacio), en investigaciones como el caso Bowman y Rotter (1983), se determinó que más de 85% de los videojuegos contenían temáticas violentas, en cambio con las nuevas tecnologías, el estudio de Strasburger, Jordan y Donnerstein (2010) indican que el contenido de violencia en videojuegos ha disminuido hasta un 50%, aunque llama la atención que de este 50, más del 90% son clasificación E+10, La clasificación de edad según su contenido (Entertainment Software Rating board

(ESRB), 2022), anexo 1, es la primer barrera para evitar un contacto temprano con temas inapropiados, como exponen Jiménez, J. y Araya, Y. (2012).

El videojuego no es un factor determinante por sí solo, sino más bien de refuerzo a comportamientos que favorezcan la violencia, en algunos casos favorecido inclusive por organizaciones gubernamentales, como los reclutadores de pilotos de drones para ejércitos de algunos países. De forma individual, sin embargo, los videojuegos acorde con Ferguson (2007) o Saloniun-Pasternak & Gelfond (2005), no mantienen asociación causal entre su utilización con respecto al comportamiento. En el caso de Anderson, et. al (2010), se encuentra que los videojuegos violentos constituyen un factor de riesgo para conductas agresivas y comportamiento social reprimido, sin diferencia de género, a esto se pueden agregar conductas de aislamiento o falta de apego afectivo, entre el 13 y el 24% de probabilidades concretamente y de acuerdo con la edad y relación con el videojugador (Richards, McGee, Williams, Welch, & Hancox, 2010). Por el contrario, la serotonina que generan las recompensas post reto en un videojuego producen más bien un carácter hedonista, relacionando placer = bienestar, lo cual si no se controla podría degenerar en un comportamiento compulsivo o adictivo.

Existe pocos estudios que hagan contraste directo de los efectos positivos con respecto a los negativos en la experiencia del videojuego, sin embargo, el trabajo de Tahiroglu, et. al. (2010) en Turquía, destinado a la evaluación de la capacidad cognitiva, luego de aplicar el test de Stroop (evaluación psicológica de la atención utilizada comúnmente para ayudar en el diagnóstico de trastornos por déficit de atención e hiperactividad, TDAH) anexo 2, como herramienta de medición antes y después del videojuego, encontró que una hora de videojuego tiene un efecto positivo a corto plazo en la atención en la población general, pero este efecto desaparece en niños que juegan habitualmente, determinando que cuando se aprende a jugar la curva de aprendizaje es notoria, puesto que aumenta la activación cerebral prefrontal y frontal, cabe destacar que se aplicó el estudio en 101 niños con, y sin problemas psiquiátricos. ¿Podría entonces mantenerse este estímulo si los videojuegos utilizados cambian de forma frecuente para que su curva de aprendizaje no se aplane?

6. CONCLUSIONES

Los videojuegos por si solos no generan un comportamiento nocivo, como sucede con cualquier medio de entretenimiento, en adición es posible asegurar que algunos de los comportamientos que pueden engendrar van desde la sensación de seguridad y control, favorecer de pensamiento estratégico o lateral según el juego, estimular la imaginación, el pensamiento estratégico, toma de decisiones más rápida.

Su producción comercial favorece la accesibilidad sobre aquellos destinados específicamente a terapia, y cuentan con escenarios diseñados para que su lectura-acción sea más inmersiva, proporcionando un medio que controlable donde el jugador se sienta seguro e incentivado. Además, no requiere de prescripción médica, convirtiéndolo en una herramienta complementaria o bien, preventiva en lo que logra iniciarse una terapia formal.

El acceso a la salud mental, aunado a los recientes incrementos de los padecimientos de ansiedad y depresión, afectan silenciosamente a distintos círculos educativos. Por otro lado, la utilización de tecnologías ha incrementado, especialmente en función de la pandemia y aunque no se cuenta con datos del año en curso 2022, se sabe que en 2020 ya más del 90% de los jóvenes entre los 15 y los 19 años contaba con este recurso. En esta propuesta, se da uso del videojuego como herramienta tecnología por su disponibilidad para la población de aprendientes, como método auxiliar para gestionar la sintomatología de los padecimientos de ansiedad y depresión en aprendientes mexicanos.

La relación de los videojuegos con el individuo de edad escolar es ampliamente popular, identificando que la mayoría de los jugadores ronda una edad entre 18 a 34 años, por lo que no precedería un ambiente hostil, pero si así fuese, tienen la ventaja de ser portátiles, lo que permitiría trasladar al jugador hacia ambiente que le resulten más seguro. Si bien poseen una lista de efectos secundarios adversos, son reducidos y pueden ser focalizados y controlados. En cambio, ignorar la influencia de los videojuegos en la cultura actual sería

irresponsable, puesto que se trata de una industria millonaria con algunos de los márgenes de ganancia más altos del mercado mundial, a la par de Hollywood, el tiempo que la población en general pasa frente a una pantalla aumenta y aumentará exponencialmente, no es posible pensar una situación prohibitiva de estos casos, en su defecto, la relación que mantiene al usuario con los dispositivos debe ser regulada y éticamente guiada.

Muchos estudios contrastan la actividad del videojuego en formas poco equitativas, por ejemplo, haciendo comparaciones entre los beneficios de hacer ejercicio contra el relativo sedentarismo consecuencia del videojuego, ignorando por completo los videojuegos activos o de jugabilidad determinada por sensores de movimiento entre otros, en lugar de comparar esta actividad con otras similares, como apreciación cinematográfica, lectura o actividades artísticas. Pareciera que toda opinión al respecto resalta un carácter extremista donde podemos apreciar únicamente todos sus beneficios o todos sus perjuicios.

Ocupar videojuegos es posible, su viabilidad es definida principalmente por su accesibilidad en valor financiero y la popularidad de estos mismos, asimismo, su presencia se vuelve cada más invasiva, es más provechoso el resultado de valerlo como herramienta, pues controlada y guiada será útil para el desarrollo cognitivo, siendo un método de apoyo dentro del ambiente de aprendientes y no tratado como una terapia en sí, sino como un auxiliar. Como actividad para realizar, “videojugar” complementa comportamientos como otras actividades escolares, no es directamente una recompensa, sino que dentro de este, se encontrarán las recompensas, por lo tanto, el objetivo es más bien establecer tiempos, medir reacciones y establecer ambientes propicios. De esta manera sus beneficios pueden optimizarse, y respaldar su eficacia para mejorar la salud mental entre los individuos de edad escolar de la República Mexicana.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al colectivo docente de nivel doctoral de la Universidad Hispana, Campus Huauchinango, al Complejo Regional Norte de la Benemérita

Universidad Autónoma de Puebla, y gracias especialmente a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

8. REFERENCIAS.

- Alonso, E. (Abril de 2021). *Los videojuegos me salvaron la vida*. Obtenido de Canal Youtube Eurogamer Spain.: <https://youtu.be/XD6KFWvUxpg>
- Anderson, C., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E., Bushman, B., Sakamoto, A., . . . Saleem, M. (2010). *Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review*. Obtenido de American Psychological Association. Psychological Bulletin. APA PsycNet. : <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-136-2-151.pdf>
- Arteaga, A. (2021). *Industria de videojuegos en México en 2020*. Obtenido de Competitive Intelligence Unit. ciu: <https://www.theciu.com/publicaciones-2/2021/3/22/industria-de-videojuegos-en-mxico-en-2020>
- Arteaga, A., & (CIU). (24 de Enero de 2022). *Microsoft: Fortalecimiento en el mercado mexicano de videojuegos*. Obtenido de The Competitive Intelligence Unit (CIU): <https://www.theciu.com/publicaciones-2/2022/1/24/microsoft-fortalecimiento-en-el-mercado-mexicano-de-videojuegos>
- Arteaga, A., & (CIU), T. C. (22 de Marzo de 2021). *Industria de Videojuegos en México en 2020*. Obtenido de The Competitive Intelligence Unit (CIU): <https://www.theciu.com/publicaciones-2/2021/3/22/industria-de-videojuegos-en-mxico-en-2020>
- Association for Psychological Science, APS. (13 de Julio de 2016). *Playing Action Video Games Boosts Visual Motor Skill Underlying Driving*. Obtenido de Association for Psychological Science APS / News: <https://www.psychologicalscience.org/news/releases/playing-action-video-games-boosts-visual-motor-skill-underlying-driving.html>
- Borja, P. (2020). *Videojuegos y ansiedad, un viaje personal*. Obtenido de Canal Youtube Eurogammer Spain: <https://youtu.be/1c8gOQ0SIJA>
- Bowman, R., & Rotter, J. (1983). *Computer games: Friend or foe? Elementary School Guidance & Counseling*. Obtenido de American

- Psychological Association. Psychological Bulletin. APA PsycNet.: <https://psycnet.apa.org/record/1984-18994-001>
- Cabanillas, R. (30 de Marzo de 2021). *Gamificando documentos y escritura para un aprendizaje activo de la paleografía y la diplomática en tiempos de pandemia*. Obtenido de Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad. Núm. 10: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/17831/20309>
- Cabezas, T. (13 de Enero de 2011). *STROOP Test de Colores y Palabras*. Obtenido de Academia: https://www.academia.edu/attachments/35252711/download_file?st=MTY1OTkyNjkxOSwxODcuMTU5LjE3Mi4xNw%3D%3D&s=swp-splash-paper-cover
- Christensen, J. (11 de Octubre de 2021). *Número de personas de todo el mundo que declararon sufrir ansiedad y depresión aumentó en más de una cuarta parte durante la pandemia de covid-19*. Obtenido de CNN en español. Salud: <https://cnnespanol.cnn.com/2021/10/11/cuarta-parte-poblacion-mundial-ansiedad-depresion-covid-19-trax/>
- Díaz, C., & Troyano, R. (8 y 9 de Mayo de 2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. *Obtenido de Innovación educativa [recurso electrónico]: respuesta en tiempos de incertidumbre : III Jornadas de Innovacion Docente Innovación educativa*: https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20C3%93N%20APLICADO%20AL%20C3%81MBITO%20EDUCATIVO_0.pdf
- Edición Médica Ecuador | Colombia. (22 de Diciembre de 2021). *Cinco videojuegos gratuitos ayudan a los niños a combatir la depresión y la ansiedad*. Obtenido de Edición Médica Quito: <https://www.edicionmedica.ec/secciones/profesionales/cinco-videojuegos-gratuitos-ayudan-a-los-ninos-a-combatir-la-depresion-y-la-ansiedad--98443>
- EducativApps. Vermic Games. (2022). *Castillo de Drácula*. Obtenido de EducativApps ©: <https://www.educativapps.com/products/castillo-de-dracula.php>
- Entertainment Software Rating board (ESRB). (2022). *Guía de Clasificaciones*. Obtenido de Entertainment Software Rating board.: <https://www.esrb.org/ratings-guide/es/>
- Extremely OK Games. (2018). *Celeste*. Obtenido de EXOK, LTD / Games: <https://exok.com/games/celeste/>

- Ferguson, C. (2007). *Evidence for publication bias in video game violence effects literature: A meta-analytic review*. *Aggression and Violent Behavior*. Obtenido de American Psychological Association. Psychological Bulletin. APA PsycNet.: <https://psycnet.apa.org/record/2007-06392-008>
- Granic, I., L. A., & Rutger, C. (2014). *The benefits of playing video games*. *Am Psychol*. Obtenido de Center for Biotechnology Information. NCBI. National Library of Medicine.: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24295515/>
- Hemenover, S., & Bowman, N. (21 de Febrero de 2018). *Video games, emotion and emotion regulation: expanding the scope*. Obtenido de Annals of the International Communication Association. Volume 42: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23808985.2018.1442239>
- HITN TELEVISIÓN. (2019). *Videojuegos y salud mental de los adolescentes*. Entrevista con la psicóloga Cristina Martínez. Obtenido de Canal Youtube | HITN TELEVISIÓN.: <https://youtu.be/8wk8eDBWEXE>
- Hocking, C. (7 de Octubre de 2007). *Ludonarrative Dissonance in Bioshock*. Obtenido de Click Nothing. Archived from the original on January 14, 2020. Retrieved November 19, 2018 – via TypePad.: https://clicknothing.typepad.com/click_nothing/2007/10/ludonarrative-d.html
- Hudson, A. (27 de Septiembre de 2013). *Los videojuegos entran en el salón de clase*. Obtenido de BBC News | Mundo: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130927_tecnologia_ninos_juegos_electronicos_escuelas
- INEGI. (12 de Agosto de 2020). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*. Obtenido de Inegi. Datos Nacionales. Comunicado de prensa Núm. 393/20.: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/Juventud2020_Nal.pdf
- Jiménez, J., & Araya, Y. (2012). *El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes*. Obtenido de Redalyc. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación.: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732287009>
- Jiménez, J., & Araya, Y. (2012). *El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes*. *Retos*.

- Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*. Obtenido de Redalyc.: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732287009.pdf>
- Jones, C., Scholes, L., Johnson, D., & Katsikitis M, C. M. (31 de Marzo de 2014). *Gaming well: links between videogames and flourishing mental health*. *Front Psychol*. Obtenido de National Center for Biotechnology Information. NCBI. National Library of Medicine.: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3978245/>
- Kowal, M., Conroy, E., Ramsbottom, N., Smithies, T., Toth, A., & Campbell, M. (16 de Abril - Junio de 2021). *Gaming Your Mental Health: A Narrative Review on Mitigating Symptoms of Depression and Anxiety Using Commercial Video Games*. Obtenido de JMIR Publications | Advancing Digital Health & Open Science | JMIR Serious Games Vol. 9: <https://games.jmir.org/2021/2/e26575>
- Linares, V. (21 de Abril de 2020). *La industria de los videojuegos bate récords pero teme el post confinamiento*. Obtenido de Radio Francia Internacional (rfi): <https://www.rfi.fr/es/economia/20200421-la-industria-de-los-videojuegos-bate-r%C3%A9cords-pero-teme-el-post-confinamiento>
- López, M., Espinoza, A., Rojo, D., Flores, K., & Rojas, A. (Abril de 2015). *Hábitos de consumo del estudiante universitario: El caso del Centro Universitario del Sur, de la Universidad de Guadalajara*. Obtenido de SciELO | Nova scientia vol.7 no.13.: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07052015000100019&lng=es&tlng=es.
- Mena, R. (16 de Noviembre de 2021). *Franquicias de medios. Pokémon, la franquicia de medios más valiosa del mundo*. Obtenido de Statista. Infografías.: <https://es.statista.com/grafico/24295/franquicias-de-medios-con-los-mayores-ingresos-totales-del-mundo/>
- Microsoft. (2022). *Age of Empires Support*. Obtenido de Age of Empires | XBOX Games | Microsoft.: <https://www.ageofempires.com/learn-to-play/getting-started-aoe2/>
- Microsoft. (5 de Marzo de 2022). *For teachers - get Minecraft: Education Edition*. Obtenido de Microsoft Documentation | Education: <https://docs.microsoft.com/en-us/education/windows/teacher-get-minecraft>
- Microsoft News Center. (20 de Enero de 2022). *Competencia estudiantil de Minecraft para crear la mejor escuela sustentable*. Obtenido de News Center Microsoft Latinoamérica: <https://news.microsoft.com>

- com/es-xl/competencia-estudiantil-de-minecraft-para-crear-la-mejor-escuela-sustentable/
- Parlock, J. (17 de Abril de 2019). *Ubisoft Is Giving 'Assassin's Creed: Unity' Away For Free To Honor Notre Dame* Dave Thier Former Contributor *I'm here to help you understand video games. New! Follow this author to improve your content experience.* Obtenido de FORBES | Games: <https://www.forbes.com/sites/davidthier/2019/04/17/ubisoft-is-giving-assassins-creed-unity-away-for-free-to-honor-notre-dame/?sh=6f76e4972ec2>
- Peres, I. (23 de Diciembre de 2019). *El valor de la industria de los videojuegos en 2019.* Obtenido de FORBES: <https://www.forbes.com.mx/el-valor-de-la-industria-de-los-videojuegos-en-2019/>
- Richards, R., McGee, R., Williams, S., Welch, D., & Hancox, R. (Marzo de 2010). *Adolescent screen time and attachment to parents and peers.* Obtenido de National Center for Biotechnology Information. NCBI. National Library of Medicine: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20194259/>
- Romaniuk, S. (7 de Marzo de 2017). *How the US military is using 'violent, chaotic, beautiful' video games to train soldiers.* Obtenido de The Conversation: <https://theconversation.com/how-the-us-military-is-using-violent-chaotic-beautiful-video-games-to-train-soldiers-73826>
- Salonius-Pasternak, D., & Gelfond, H. (2005). *The next level of research on electronic play: Potential benefits and contextual influences for children and adolescents.* Obtenido de American Psychological Association. Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments.: <https://psycnet.apa.org/record/2007-11483-001>
- Seraphine, F. (2 de Septiembre de 2016). *Ludonarrative Dissonance: Is Storytelling About Reaching Harmony?* Obtenido de Academia. Edu: <https://www.academia.edu/28205876>
- Strasburger, V., Jordan, A., & Donnerstein, E. (Abril de 2010). *Health effects of media on children and adolescents. Pediatrics.* Obtenido de National Center for Biotechnology Information. NCBI. National Library of Medicine: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20194281/>
- Tahiroglu, A., Celik, G., Avci, A., Seydaoglu, G., Uzel, M., & Altunbas, H. (13 de Mayo de 2010). *Short-term effects of playing computer games on attention.* Obtenido de Center for Biotechnology Information.

- NCBI. National Library of Medicine.: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19773602/>
- Toth, A., Ramsbottom, N., Kowal, M., & Campbell, M. (15 de Noviembre de 2020). *Converging Evidence Supporting the Cognitive Link between Exercise and Esport Performance: A Dual Systematic Review*. Obtenido de Center for Biotechnology Information. NCBI. National Library of Medicine.: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33203067/>
- Twumasi, R., & Shergill, S. (24 de Enero de 2020). *Dopamina, el químico que nos hace sentir bien y nos puede convertir en adictos al juego*. Obtenido de BBC NEWS: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51231271>
- UNICEF. (5 de Noviembre de 2019). *Más del 20% de los adolescentes de todo el mundo sufren trastornos mentales*. Obtenido de UNICEF MÉXICO. Comunicado de prensa: <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/m%C3%A1s-del-20-de-los-adolescentes-de-todo-el-mundo-sufren-trastornos-mentales>
- Wang, Z., Yang, H., Yang, Y., Liu, D., & Zhang, X. (1 de Octubre de 2020). *Prevalence of anxiety and depression symptom, and the demands for psychological knowledge and interventions in college students during COVID-19 epidemic: A large cross-sectional study*. Obtenido de Center for Biotechnology Information. NCBI. National Library of Medicine.: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32734907/>
- World Internet Usage and Population Statistics. (15 de Julio de 2022). *The Internet Big Picture World Internet Users and 2022 Population Stats*. Obtenido de INTERNET USAGE STATISTICS | Miniwatts Marketing Group: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Obtenido de “O’Reilly Media, Inc.”.: [https://books.google.es/MRpAB8C&lpg=PR7&ots=UvPd84sd5j&dq=Zichermann%2C%20G.%2C%20%26%20Cunningham%2C%20C.%20\(2011\).%20Gamification%20by%20Design%3A%20Implementing%20Game%20Mechanics%20in%20Web%20and%20Mobile%20Apps.%20Sebastopol%2C%20CA%3A%](https://books.google.es/MRpAB8C&lpg=PR7&ots=UvPd84sd5j&dq=Zichermann%2C%20G.%2C%20%26%20Cunningham%2C%20C.%20(2011).%20Gamification%20by%20Design%3A%20Implementing%20Game%20Mechanics%20in%20Web%20and%20Mobile%20Apps.%20Sebastopol%2C%20CA%3A%20)

ANEXOS.

Anexo 1.

Guía de clasificación de videojuegos

EC: Early Childhood (niñez temprana), se trata de los videojuegos de contenido temático para niños de 3 años.

E: Everyone (todo mundo), a partir de aquí la clasificación aumenta de 6 años en adelante, presentando textos más largos, acertijos simples, muchas veces una historia o trama principal y ocasionalmente violencia moderada.

E+10: Everyone 10+ (todos de 10 años o más), presenta dibujos animados, un uso más frecuente de lenguaje y violencia moderados, y temas mínimamente sugestivos.

T: Teen (adolescentes), de preferencia para 13 años o más, contienen violencia moderada, temas sugestivos, humor crudo, simulación de apuestas y uso poco frecuente de lenguaje fuerte.

M: Mature (maduro), temática para 17 años o más. Presentan violencia no moderada, sangre, contenido con insinuación sexual y lenguaje fuerte.

AO: Adults Only (solo adultos), temática para mayores de edad (acorde al país de distribución), pueden presentar violencia física intensa, violencia psicológica, contenido sexual explícito y / o desnudez, lenguaje fuerte.

RP: Rating pending (pendiente de clasificación).

Anexo 2.

STROOP Test de Colores y Palabras (Cabezas, 2011).

Recuperado el 7 de agosto de 2022 de: https://www.academia.edu/attachments/35252711/download_file?st=MTY1OTkyNjkxOSwxODcuMTU5LjE3Mi4xNw%3D%3D&s=swp-splash-paper-cover

CAPÍTULO 6

COMPETENCIAS MATEMÁTICAS DEL JUEGO SERIO “ÁLGEBRA LINEAL DIVERTIDA”

Rafael Espinosa Castañeda

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES MONTERREY, CAMPUS QUERÉTARO
rafael.espinosa.castaneda@tec.mx

Carolina Yolanda Castañeda Roldán

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PUEBLA, DEPTO. DE ELÉCTRICA Y ELECTRÓNICA
ycastane@hotmail.com

Rafael Meza García

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PUEBLA, DEPTO. DE ELÉCTRICA Y ELECTRÓNICA
rafaelmeza7018@gmail.com

1. Introducción.

Álgebra Lineal (AL) es una de las materias que conforman la columna vertebral de todas las carreras de ingeniería a lo largo del país. Algunos alumnos piensan que AL es difícil, que se enseña con simbología y operaciones abstractas, sin significado y lo más preocupante es que en semestres subsecuentes de haberla cursado, no recuerdan los conceptos. Infiriendo, es preocupante que, en el futuro, en su vida profesional, tengan que aplicar esos conceptos a problemas de la vida real y fracasen. Esto es alarmante, por lo que se realizó un Juego Serio (JS) de “Algebra Lineal Divertida” (JSALD), como un apoyo tanto del docente como al alumno en el Proceso

Enseñanza Aprendizaje (PEA) de AL. Se pretende con este estudio incrementar el desempeño académico de los alumnos y evaluar sus competencias tanto genéricas como específicas para el tema de Matrices y Determinantes en un grupo de 57 alumnos de diferentes ingenierías, que ya tomaron AL. Las secciones siguientes describen el Objetivo General, así como la Metodología empleada. Se definen los Objetivos Educativos (OE) basándose en la Taxonomía de Bloom y las competencias matemáticas de las Matrices y Determinantes. Las Pruebas, los Resultados la Discusión y las Conclusiones.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Emplear el JSALD durante un mes, como apoyo del PEA con un grupo de 57 alumnos que ya tomaron AL, para mejorar su desempeño académico evaluando su adquisición de competencias genéricas y específicas en el tema de Matrices y Determinantes.

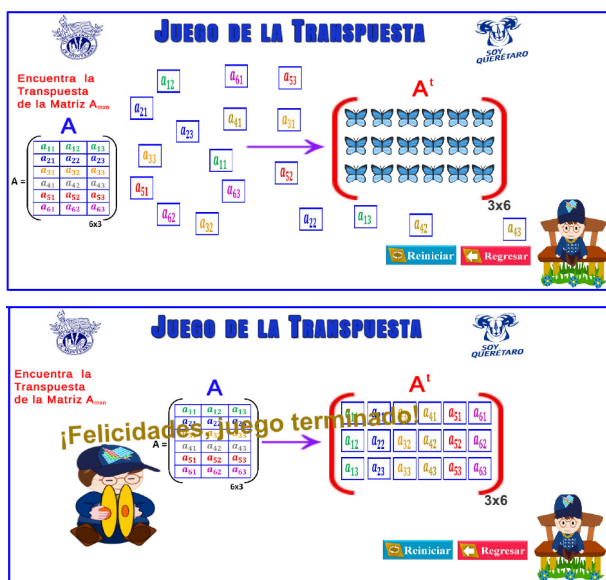
3. Metodología

3.1. Tipos de Videojuegos Educativos (VJE)

Para Rivera y Torres (2007), un JS es una excelente herramienta de apoyo al PEA porque desarrolla competencias y habilidades del pensamiento crítico, lateral/imaginativo y lógico mejorando el rendimiento cognitivo, la resolución de problemas, la colaboración, la comunicación, la alfabetización digital, etc. Generalmente algún tipo específico de VJE se hibrida con un JS para dar resultados específicos. Según Roncancio, et al. (2017) y Sol, et al. (2018) un JS se utiliza en la formación y educación, su objetivo es mostrar en forma seria conocimientos, e indica 6 tipos de VJE, de los cuales se mencionan solo algunos. a) Un JS de *Acción y Aventura* (JSAA) es un VJE con una combinación de elementos de acción y de sucesos, donde se ejercitan y potencian las habilidades cognitivas como la memoria, la concentración y las funciones ejecutivas metacognitivas como el control consciente, intencional y deliberado, dirigido por metas. Se realizan ejercicios de repetición, por ejemplo, pulsar un botón para que el personaje ejecute una acción, o arrastrar un objeto hasta un destino determinado, dependiendo de un conocimiento previo. En

la FIGURA 1, se muestra un ejemplo, el cual requiere conocer el concepto de Matriz Transpuesta (A^T). Se selecciona un elemento a_{ij} de la matriz A y se arrastra a la dirección a'_{ji} de la A^T . Si se llega a la dirección de A^T en forma correcta, desaparece la mariposa y queda el elemento en su lugar, emitiendo un sonido. Si se equivoca al colocar el elemento en la A^T , éste se regresa a su lugar de origen, emitiendo un sonido diferente al anterior. El juego termina al colocar en forma correcta todos los elementos de A^T , recibiendo como recompensa el que un avatar toque los platillos (FIGURA 1 derecha).

FIGURA 1. Juego de la Transpuesta, manejo de elementos y direcciones.



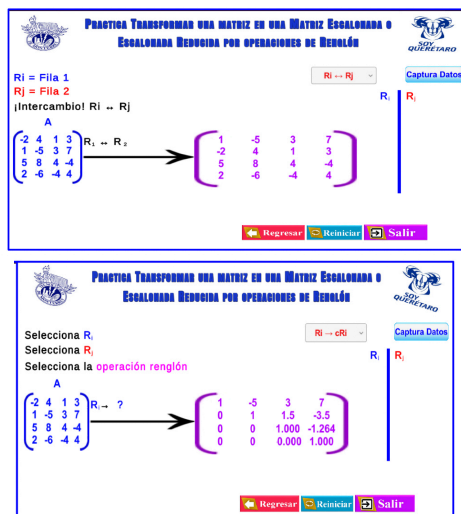
Fuente: Elaboración propia

b) Un JS de *Estrategia* (JSE) es aquel en el que, la inteligencia, ingenio, habilidades técnicas, planificación, despliegue, flexibilidad de pensamiento, capacidad de análisis crítico, razonamiento, creatividad y la inventiva, impulsan al jugador hacia la victoria. Fomentando el trabajo colaborativo y enseñando que el error es una fuente de aprendizaje permitiendo explorar diferentes vías de solución. En la FIGURA 2 izquierda, se muestra un ejemplo de JSE. En el que el conocimiento previo requerido para la solución son las Operaciones de Renglón (OR) matriciales y la estrategia es intuir cuál de las OR es la más conveniente

para ir formando la Matriz Escalonada. Por ejemplo, se selecciona la operación Intercambio de Renglones (IR), se elige la fila $i = 1$ y la fila $j = 2$, como se muestra en la FIGURA 2 derecha, y al dar clic en “Captura Datos” se realiza el IR, (FIGURA 3 izquierda). Siguiendo con las OR se obtiene la matriz Escalonada, (FIGURA 3 derecha). Se puede seleccionar cualquiera de las OR en el orden que el jugador planea y lo determine pudiendo siempre llegar a un resultado por un camino u otro, es decir existen múltiples formas de solución. c) Guenaga *et al.* (2013), mencionan que un JS de *Simulación* (JSS), imita lo más fielmente posible la realidad, permitiendo desarrollar vivencias en las que al ponerlas en práctica y entrenar situaciones próximas a la vida real se entrena para la realidad. Generalmente se aplican las leyes físicas y matemáticas de una manera realista lo que permite el desarrollo de la lógica correspondiente. Se muestra en la FIGURA 4 lado izquierdo, el ejemplo de un memorama. Este juego mejora el proceso de memoria visual y espacial potenciando las habilidades cognitivas, como la concentración y aumenta la memoria a corto plazo. El jugador deberá relacionar cada uno de los valores de la primera ficha con el concepto que le corresponde en la segunda ficha respecto a las propiedades de la Transpuesta.

FIGURA 2. Juego de transformar una Matriz a Matriz Escalonada Reducida.

Figura arriba selección de la operación. Figura abajo aparecen las filas i y las filas j .



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. Figura arriba Intercambio del renglón $i = 1$ y el renglón $j = 2$. Figura abajo la Matriz Escalonada.

The top screenshot shows a software interface titled "Practica Transformar una matriz en una Matriz Escalonada o Escalonada Reducida por Operaciones de Renglón". It features a matrix $A = \begin{pmatrix} 2 & 4 & 1 & 3 \\ 1 & -5 & 3 & 7 \\ 5 & 8 & 4 & -4 \\ 2 & -6 & -4 & 4 \end{pmatrix}$ and a selection of row 1. The bottom screenshot shows the same interface with the operation "Intercambio $R_i \leftrightarrow R_j$ " selected, resulting in the matrix A with rows 1 and 2 swapped, and a resulting row echelon form matrix.

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4. Figura arriba Memorama. Figura abajo cálculo del $\det(A)$.

The top screenshot shows a software interface titled "PROPIEDADES DE LA TRANSPOSTA DE UNA MATRIZ". It features a grid of boxes containing matrix properties: $(KA)^T$, $(A^T)^T$, $(AB)^T$, and $(A^T)^T$. The bottom screenshot shows a software interface titled "Juego de Propiedades de los Determinantes". It features a condition: "Condición: Sólo para matrices cuadradas. Usa las propiedades de los determinantes para calcular el determinante." and a problem: "6.- Si un renglón (o columna) de A es igual a la suma de los multiplos de otros dos renglones (o columnas), entonces $\det(A) = 0$." The matrix $A = \begin{vmatrix} 0 & 3 & -2 & 8 \\ -8 & 2 & -5 & 6 \\ 1 & 2 & -6 & -1 \\ 8 & 1 & 3 & 2 \end{vmatrix}$ is shown with the result $\det(A) = 0$.

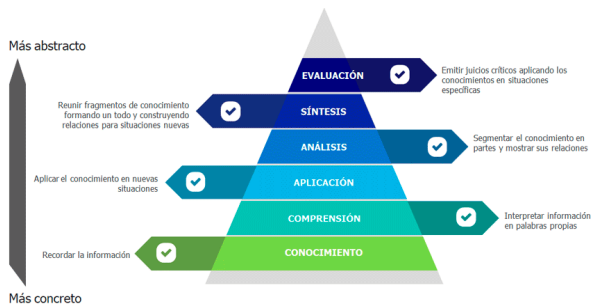
Fuente: Elaboración propia

Es decir, se realizó un cambio sutil en el memorama tradicional, donde normalmente se muestran 2 fichas con la misma imagen para que el usuario las detecte. El cambio consiste en que se muestra una propiedad de A^T , la segunda ficha no muestra la misma imagen, sino su propiedad complementaria. Para resolver el memorama se deben conocer las propiedades de la A^T para poder seleccionar correctamente los pares. Es decir, se escogen dos fichas y al ponerlas boca arriba por medio de un clic de los botones; si una ficha (con una propiedad) no es complementaria al otro par (con la contraparte de la propiedad), ellas son giradas boca abajo. El juego continúa hasta que todos los pares se completan correctamente. En la FIGURA 4 derecha el JSS trabaja con las propiedades de los determinantes. El usuario debe conocer las propiedades y al aplicar una de ellas, realizar el cálculo del determinante. Se dispone de 3 intentos, los cuales van disminuyendo si hay error. Se tiene felicitación en el éxito y un exhorto en el fallo, además de retroalimentar con que propiedad se puede solucionar.

3.2. Taxonomía de Bloom

EduTEKA (2015) y Becerra (2018), establecen que esta metodología es una clasificación de Objetivos Educativos (OE), que se miden con determinadas actividades didácticas cognitivas y con el comportamiento esperado del alumno como consecuencia de determinadas actividades que son susceptibles de observación y evaluación. Los OE son todos aquellos conocimientos que los educadores necesitan que los alumnos aprendan, en los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor. La taxonomía cognitiva es jerárquica, porque va de lo más simple a lo más complejo, hasta llegar a la evaluativa, ver FIGURA 5.

FIGURA 5. Estructura de la Taxonomía de Bloom.



Fuente: <https://bit.ly/3rW5m2P>

En la FIGURA 5 se observa dicha jerarquía por medio de una pirámide, que define cada una de las conductas cognitivas para alcanzar un OE. El conocimiento es una estructura jerárquica donde el aprendizaje de las nociones básicas posibilita el logro de conocimientos más avanzados. En la FIGURA 6 lado izquierdo se muestra un ejemplo de la Taxonomía de Bloom. La escena por observación invita a comprender cómo se localiza un elemento de la matriz, para aplicar y analizar la situación usando ese conocimiento. El juego inicia con el conocimiento de qué es una matriz. Se debe saber y comprender cómo se localiza un elemento en la matriz. Después, aplicar y analizar la situación usando ese conocimiento y al sintetizar los puntos anteriores poder evaluar cuál es la respuesta correcta. Si su evaluación es correcta se emite el juicio crítico y se felicita al usuario por medio de un sonido, el avatar baila y se palomea la respuesta para mostrar que fue correcta. Si es errónea la evaluación se retroalimenta y maúlla un gato.

FIGURA 6. Juego usando la Taxonomía de Bloom.



Fuente: Elaboración propia

3.3. Evaluar por competencias

Cano (2008) y Guenaga, et. al (2013), mencionan que la evaluación por competencias tiene doble finalidad, la idea de evaluación y la idea de competencia. La evaluación es efecto y causa de los aprendizajes de los OE. A partir de la evaluación, el alumno debe reflexionar sobre cuál es su nivel de competencias. Lo cual implica, por un lado, de disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes. Pero además saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente. El hacer conciencia de cómo resuelve las tareas y descubrir qué puntos fuertes debe potenciar y qué puntos débiles debe corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Una evaluación debe permitir aprender de los errores. Para García de Viedma (2020), el docente diseña instrumentos evaluativos, donde al ejecutar el instrumento el alumno demuestra que adquirió la competencia exigida en el PEA. Cualquiera que sea el instrumento de evaluación debe permitir medir si el alumno ha alcanzado las competencias genéricas, específicas y transversales. Además de contener criterios de desempeño, para medir al evaluar por competencias los conocimientos, las actitudes (desempeño afectivo), habilidades y los desempeños involucrados en el dominio de una competencia (evaluación de ejecuciones). García, J. (2014), menciona algunos instrumentos, por ejemplo, las fichas de progreso, donde se le pregunta al alumno antes y después de una sesión de clase. Cuestionarios, donde se plantean varias preguntas tomando en consideración variables relacionadas con el desarrollo de la competencia. Las rúbricas que son tablas de puntuación que desglosan los niveles de desempeño de los alumnos con criterios específicos sobre rendimiento en un aspecto determinado donde se describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento. Lista de cotejo, donde se listan determinadas características o conductas del alumno, marcando la presencia o ausencia de esas características. Evaluando en los saberes procedimentales, los saberes conceptuales y el aprendizaje actitudinal. Para este estudio se realizaron dos cuestionarios con Google Forms. Software que permite analizar las respuestas mediante resúmenes automáticos. La ventaja es que los alumnos responden el cuestionario desde donde estén, ya sea con un dispositivo móvil, una tablet o una computadora.

3.4. Competencia Matemática Matricial y de Determinantes

Para Restrepo (2017), la competencia matemática matricial consiste en la habilidad para simbolizar un problema teórico o real por medio de matrices, relacionarlas y utilizarlas, empleando las operaciones entre ellas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad. Se muestra en la TABLA 1 un resumen de las competencias que debe alcanzar el alumno, en el plan de estudios del Instituto Tecnológico de Puebla (ITP), establecidas a nivel nacional.

TABLA 1. Competencias Genéricas, Específicas y Transversales de Matrices y Determinantes.

Competencias genéricas	Competencia específica	Competencias Transversales
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	Definición de matriz, notación y orden. Operaciones con matrices. Clasificación de matrices. Transformaciones elementales por renglón. Escalonamiento de una matriz. Cálculo de la inversa de una matriz. Definición de determinante de una matriz. Propiedades de los determinantes. Inversa de una matriz cuadrada a través de la adjunta. Aplicación de matrices y determinantes.	Capacidad de modelizar y resolver problemas que no son específicas de una profesión, pero son aplicables a diferentes contextos y tareas, por medio de una serie de habilidades, conocimientos y capacidades de amplio espectro.

Fuente: Elaboración ITP (2016).

Se muestra en la TABLA 2 como ejemplo el Cuestionario 2.

TABLA 2. Cuestionario 2 y sus competencias Genérica y Específicas.


<p>Competencia genérica: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.</p>	
<p>Objetivo: Entender e interpretar para que sirven las matrices. I. Si la matriz A (de 3x7) simboliza las ventas de una semana en tres diferentes tiendas y la matriz B los precios unitarios de perfumes (7x1),</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué representa el resultado de la operación AB? 2. ¿Qué representan las filas de A? 3. ¿Qué representan las columnas de A? 	<p>Competencia específica: Transformar el problema en simbología matricial. Detectar la operación AB entre ellas, para resolver el problema de aplicación de la vida real</p>
<p>Objetivo: Detectar si una ecuación abstracta se comprende y se detecta el tipo de operación que representa y cuáles son sus elementos. II. Se tienen dos matrices con elementos $A=a_{ij}$, $B=b_{jk}$ realizando una operación:</p> $c_{ik} = \sum a_{ij} b_{jk}$ <ol style="list-style-type: none"> 4 ¿Qué representa c_{ik}? 5 ¿Cuál es el orden de la matriz resultante? 	<p>Competencia específica: Construir y denotar matrices con ciertas características específicas previamente planteadas. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas tóricos. Detectar el orden de una matriz y factibilidad de la operación.</p>
<p>Objetivo: Usar las propiedades de los determinantes. III. Usando las propiedades de los determinantes.</p> $\det(A) = \begin{vmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 2 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 3 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 2 \\ 0 & 0 & 0 & 10 \end{vmatrix} = ?$ <ol style="list-style-type: none"> 6. Calcular el $\det(A) = ?$ 7. Si A representa un sistema de ecuaciones lineales (SEL), con b aleatorio, ¿A es NO Singular? 8. ¿El SEL tiene solución? 	<p>Competencia específica: Analizar y aplicar las propiedades de los determinantes. Identificar y aplicar el conocimiento de que el determinante de una matriz indica si es un sistema singular o no singular de ecuaciones lineales. Relacionar que si el resultado del determinante es cero (nulo), es una matriz singular, y si el resultado es distinto de cero, es una matriz no singular. Juzgar y evaluar el resultado y determinar si tiene solución el SEL.</p>

<p>Objetivo: Resolución de Problemas.</p> <p>IV. El largo de una parcela de tierra rectangular es de 255 yardas más que el ancho. Si el perímetro es de 1206 yardas,</p> <p>9. Escriba el SEL que representa el problema.</p> <p>10. Calcule las dimensiones del rectángulo.</p>	<p>Competencia específica: Identifica y transforma como <i>representar matricialmente el problema como un SEL</i>.</p> <p>2. Detecta y distingue que A es (2x2) y b(2x1). 3. Aplica sus conocimientos e infiere que debe calcular el $\det(A)$. 4. Interpreta, evalúa, compara y toma la decisión de que si el $\det(A) \neq 0$ debe calcular un SEL. 5. Interpreta, aplica y resuelve por algún método el SEL.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Se presenta en la FIGURA 7, un ejemplo de juego evaluativo por Competencias dentro del JSALD. Donde, por la Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, el alumno puede transformar un problema en una representación matricial y al hacerlo demuestra haber adquirido la Competencia genérica. La Competencia específica la logra al localizar la operación válida que es la multiplicación de matrices. Pero, al haber dos multiplicaciones (inciso c y d), debe analizar el orden de cada matriz detectando la única multiplicación válida (inciso d). Con ello, inferir el significado de dicha operación (inciso g). La Competencia Transversal es entonces un problema coloquial sobre bebidas al representarse por medio de operaciones matriciales.


FIGURA 7. Juego Evaluativo por Competencias.



Juego Evaluativo

Aciertos

0



	Brandy	Vino	Limonada	
$A =$	$\begin{bmatrix} 15 & 25 & 30 \\ 30 & 12 & 50 \\ 30 & 23 & 10 \end{bmatrix}$			Barril 1 Barril 2 Barril 3

\$/lt

 $B = \begin{bmatrix} 5 \\ 25 \\ 10 \end{bmatrix}$

	Brandy	Vino	Limonada
--	--------	------	----------

Las columnas de A representan los litros de brandy, vino y limonada que se han vertido en tres barriles (tres filas) para formar cocteles. Por su parte la matriz B representa los precios por litro de cada uno de los 3 líquidos.

¿Puedo realizar?

a) A+B
 b) B-A
 c) B*A
 d) A*B

Dependiendo de la *operación* realizada,

¿Qué *significa* la operación?

e) Tengo mas Cocteles en \$/lt de c/u
 f) Lo que me queda de vino en \$/lt
 g) Cocteles vendidos en \$/lt de c/u
 h) Litros de cocteles en total de c/u

Operación

Enter

Significado

Enter

Captura Datos

Fuente: Elaboración propia

3.5. Teorema del Límite Central

Según Oteyza, et. al (2015), el Teorema del límite central es un teorema fundamental en estadística. El cual dice que: “Si el tamaño muestral de una muestra es lo bastante grande (generalmente $n > 30$), sea cual sea la distribución de la media muestral, seguirá aproximadamente una distribución normal”. Este teorema será aplicado a la muestra de este estudio, porque los alumnos fueron 57. El teorema del límite central permite averiguar la probabilidad de que la media de una muestra concreta esté en un cierto intervalo. A su vez permite calcular la probabilidad de que la suma de los elementos de una muestra esté, a priori, en un cierto intervalo. Esto último permite poder inferir la media de la población a partir de una muestra.

4. Pruebas.

4.1 Participantes.

Participaron profesores pertenecientes al Departamento de Ciencias Básicas del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITSM), campus Querétaro y tres de la carrera de Eléctrica y Electrónica del ITP. Presentaron la prueba evaluativa 57 alumnos de las diferentes carreras de Ingeniería del ITP que ya habían tomado la materia y que cursaban entre el 3-9 semestre de la carrera. Para la evaluación final solo se presentaron 34 alumnos.

4.2 Prueba cuantitativa

El estudio se realizó en forma cuantitativa en dos etapas, por medio de dos cuestionarios para evaluar la adquisición de competencias genéricas y específicas en el tema de Matrices y Determinantes antes y después de la etapa práctica. El cuestionario se elaboró con Google Forms, el cual permite analizar las respuestas mediante resúmenes automáticos. La ventaja es que los alumnos responden el cuestionario desde donde estén, ya sea con un dispositivo móvil, una tablet o una computadora. En la *primera etapa o Prueba diagnóstica*, se empleó el Cuestionario 1 que se aplicó antes de que los alumnos usaran el JSALD, se elaboró con 14 preguntas, donde cada una valía 10 puntos tomando en cuenta las Competencias Genéricas y Específicas de Matrices y Determinantes a evaluar. En la *segunda Etapa*, todos los alumnos participantes estudiaron/repasaron los conceptos de

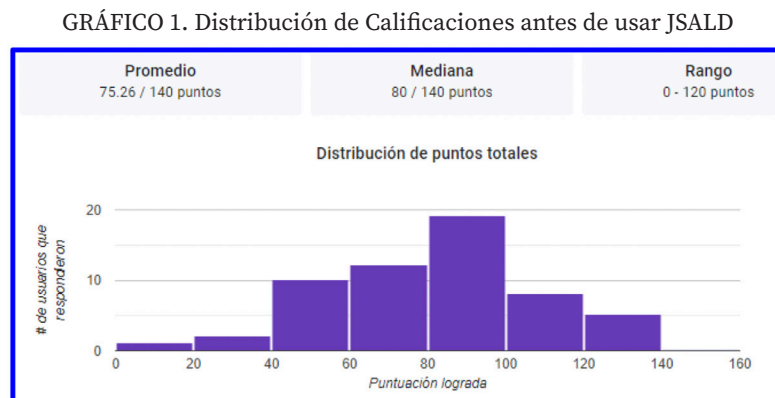
Matrices y determinantes y emplearon como herramienta de apoyo el JSALD, cuyas habilidades se detectaron por medio de una lista de cotejo. Los alumnos practicaron, durante un mes con el JSALD. Emplearon la herramienta en forma libre y su PEA fue al ritmo de cada alumno. En la *tercera etapa* se empleó el Cuestionario 2, para la segunda evaluación. Las preguntas fueron diferentes del Cuestionario 1 se elaboró con 10 preguntas, donde cada pregunta valía 10 puntos. Eliminando 4 conceptos donde mejor salieron en la primera evaluación, para ver puntualmente si mejoraban en conceptos donde antes habían salido mal.

5. resultados

Se describen los resultados de cada una de las tres etapas realizadas.

5.1 Resultados de Primera Etapa

Se les aplicó a los alumnos una evaluación diagnóstica para determinar el estado de las competencias en AL en matrices y determinantes, por medio del Cuestionario 1 y en este proceso se identificaron algunos huecos en el PEA. Se muestran los resultados en el GRÁFICO 1.



Fuente: Elaboración propia

Los alumnos venían de todos los tipos de background (conjunto de conocimientos y experiencias que constituyen el bagaje de una persona), es decir de varias ingenierías. Así, si cada alumno es considerado como una variable aleatoria, donde una variable

aleatoria es un valor numérico que corresponde a un resultado de un experimento aleatorio, en este caso el examen de evaluación. Entonces, cada variable (alumnos) aleatoria por el teorema del Límite Central al ser 57 alumnos deben seguir una distribución de campana o de Gauss, como se observa en el GRÁFICO 1. Eso significa que los alumnos no copiaron, porque no se ve algún patrón forzado en alguna de las calificaciones. El promedio obtenido fue de 75.26/140 puntos. El 140 significa el puntaje máximo que pueden obtener (100%). El 75.26 es transformado por medio de una regla de tres $(75.26 \cdot 100) / 140 = 53.75$. Siendo entonces 53.75 el promedio grupal. Para aprobar una asignatura, el alumno debe obtener, como mínimo, la calificación de 70, por lo que la calificación obtenida grupal es reprobatoria.

5.2 Resultados de Segunda Etapa

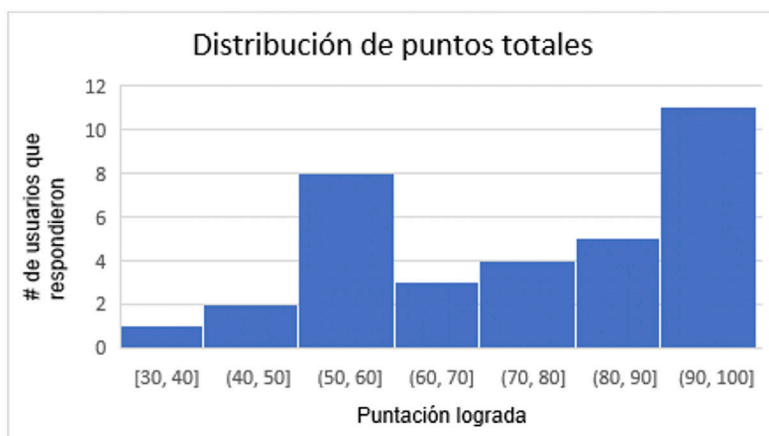
Iniciaron 57 alumnos usando el JSALD, pero algunos alumnos externaron que no les daba tiempo de tomar sus cursos normales y estudiar AL nuevamente. Otros dijeron que como ya habían pasado la materia, por lo que ya no les interesaba realizar el examen final. Así que, de los 57 alumnos iniciales, desertaron 23 alumnos quedando solo 34 de ellos que presentaron la evaluación final.

5.3 Resultados de la Tercera Etapa

En el GRÁFICO 2, se observa $(1+2+8+3+4+5+11) = 34$ alumnos que realizaron la tercera etapa. Los alumnos que iniciaron de la primera etapa eran 57 - 34 significa que desertaron 23. Pero los alumnos que continuaron son $n = 34$, por lo que el Teorema del límite central aún se puede aplicar. El significado del GRÁFICO 2 es que un alumno obtuvo una calificación entre 0 y 10 de 100, dos alumnos entre 40 y 50 de 100, ocho entre 50 y 60 de 100, y así sucesivamente. Usaron el software durante un mes, por lo que se esperaba en la etapa tres que la aleatoriedad se perdiera en la distribución de calificaciones, debido a la preparación de los alumnos. En el GRÁFICO 2, se muestra que aquellos alumnos que obtuvieron una calificación menor a 70 siguen aproximadamente una distribución de Gauss (forma de campana = normal). Mientras que aquellos que obtuvieron 70 de calificación o más siguen una distribución ascendente. De estos patrones se pueden identificar dos cosas: a) Los alumnos que obtuvieron una menor calificación no tuvieron una preparación rigurosa, por lo

que su distribución es prácticamente aleatoria. Pero también se puede interpretar que no se prepararon, es decir se asume que no estudiaron. **b)** Los alumnos que siguen una distribución ascendente, indica que usaron el JSALD para prepararse al estudiar. Indicando además que, mejoraron significativamente su desempeño siguiendo una distribución ascendente. Es decir, son más los alumnos que obtuvieron calificaciones >90. Se realizó un análisis de los datos que se resume en la TABLA 3.

GRÁFICO 2. Distribución de Calificaciones después de usar JSALD



Fuente: Elaboración propia

TABLA 3. Resumen del Análisis de los Datos de la Evaluación Final.

Promedio del total de los alumnos	79.1
Promedio de aquellos alumnos que obtuvieron calificación ≤ 70	58.6
Promedio de aquellos alumnos que obtuvieron calificación > 70	93.5

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta que en la evaluación diagnóstica se obtuvo 53.75 de promedio grupal y de 79.1 en la evaluación final, se muestra entonces una mejora de 25.35 puntos. Con respecto al análisis de las competencias, la evaluación de estas requirió observar que en cada pregunta contenía intrínseca la evaluación de los aspectos cognitivos (saber), técnicos (saber hacer) y metacognitivos (saber por qué lo hace). Por lo que, en esta prueba, la evidencia de conocimiento se

refiere a los conocimientos teóricos que el alumno debe dominar ,y que se reflejan en una nota. Las evidencias de desempeño (destrezas y habilidades) o logro del desempeño esperado del alumno, fue la técnica utilizada en la solución de cada ejercicio que nuevamente se refleja en la nota obtenida. Se analiza la pregunta 1 del Cuestionario 1 (ver FIGURA 8), contra la pregunta 1 del Cuestionario 2 (TABLA 2).

FIGURA 8. Pregunta 1 del Cuestionario 1.

1) Preguntas con respuestas incorrectas más frecuentes ?

Pregunta	Respuestas correctas
<p>1) Una firma de automóviles dispone de dos plantas de fabricación una en Veracruz y otra en Puebla, en las que se fabrican dos modelos de coches M1 y M2, de tres colores x = azul, y = rojo, z = verde. Su capacidad de producción diaria en cada planta está dada por las siguientes matrices A para Veracruz y B para Puebla.</p> <p>¿Cuántos coches rojos tiene Veracruz?</p> $A = \begin{pmatrix} 250 & 90 \\ 300 & 120 \\ 180 & 80 \end{pmatrix}; B = \begin{pmatrix} 180 & 70 \\ 200 & 95 \\ 140 & 70 \end{pmatrix}$	12/57

Fuente: Elaboración propia

La Competencia genérica cuyo objetivo es entender e interpretar para que sirven las matrices donde el promedio obtenido en la evaluación de la pregunta 1 diagnóstica, fue de 12 respuestas correctas de las 57 respuestas obtenidas- para esta pregunta. Se obtiene el promedio grupal de esta pregunta $(12 * 100) / 57 = 21.05$. Es decir, el 21.05% de la muestra respondieron correctamente. Mientras que en la evaluación final el promedio grupal de la pregunta 1 TABLA 2, es de 27 respuestas correctas con respecto a 34 respuestas obtenidas para la pregunta 1 Cuestionario 2. Calculando $(27 * 100) / 34 = 79.41\%$ de la muestra respondieron correctamente. Con respecto a la Competencia específica cuyo objetivo era detectar la operación AB y resolver el problema de aplicación de la vida real, al obtener un promedio grupal de 79.41% se mejoró eficientemente el objetivo. Además de tener $79.41\% - 21.05\% = 58.36\%$ de un incremento en esa respuesta. En la evaluación por competencias también se debe evaluar la actitud, es decir, de qué modo hizo las cosas el alumno. En este punto se toma como dato la deserción y la no deserción. Los 57 alumnos corresponden al 100%, por lo que los 34 alumnos que no desertaron corresponden al 59%, mientras que los 23 alumnos

que desertaron corresponden al 41% lo que significa que la actitud grupal es medianamente positiva, por lo que se debe incentivar más al estudiantado en el estudio de AL.

5. Discusión

Hubo un incremento en el promedio general de los alumnos de 25.35 puntos después de utilizar el software por un mes. Es notorio que aquellos alumnos que obtuvieron una calificación menor o igual a 70 después de usar el software siguen una distribución prácticamente de campana, por lo que se puede concluir que aquellos alumnos siguen una distribución aleatoria; por lo que siguen una distribución similar a antes de usar el software. Por el otro lado, aquellos alumnos que obtuvieron un promedio mayor a 70, siguen una tendencia ascendente. Por lo que podemos concluir de los resultados muestran que aquellos que obtuvieron una calificación menor a 70 fueron aquellos que no se prepararon lo suficiente al usar el software (las calificaciones son variables aleatorias); mientras que los que obtuvieron una calificación mayor a 70 siguen un patrón ascendente no aleatorio. Con respecto a las Competencias genéricas y específicas se mejoró eficientemente el objetivo. Pero la competencia actitud grupal que resultó medianamente positiva, debe mejorarse porque un alumno convencido de la importancia de AL, se percatará que su estudio le dará la capacidad para resolver una infinidad de problemas de la vida diaria.

6. Conclusiones

- El JSALD proporciona una manera eficaz para ayudarle tanto al docente como al alumno en el PEA.
- Según las estadísticas obtenidas en las etapas 1 y 3 y su análisis de resultados en las competencias, el JSALD mostró valores de promedio grupal de 53.75% y 79.1% respectivamente, lo que indica que se mejoró el PEA en 25.35%.
- Con respecto a la transformación de un problema de la vida real a una representación matricial y solución de este, rubro que es esencial en AL, fue de 21.05% en la prueba diagnóstica y de 79.41% en la prueba final. Encontrando entonces un incremento del 58.36%. Lo que implica que con la ayuda

del JSALD, el alumno desarrolla el pensamiento analítico, potenciando su capacidad de razonamiento.

- Con respecto a la actitud grupal el comportamiento de los alumnos fue medianamente positiva con un 59%, por lo que se debe mejorar este punto para incrementar el interés y conocimiento del AL.

7. Referencias

- Becerra W., Sarmiento, S., Romero, D., Martínez, A. (2018). Avances en la implementación de un modelo en Competencias para la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias Básicas en Ingeniería *Scientia Et Technica*, vol. 23, núm. 4, pp. 569-580, 2018 Universidad Tecnológica de Pereir.
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 3, 2008, pp. 1-16. Universidad de Granada. Granada, España. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>
- EduTEKA, (2015). La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. Portal educativo de Cali, Colombia. <https://www.aiteco.com/taxonomia-de-bloom-y-objetivos-de-aprendizaje/>
- García, J. (2014). Ingeniería, Matemáticas y Competencias. *Revista Electrónica, Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 1, Enero – Abril, pp. 1-29. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876015.pdf>
- García de Viedma, J. (2020). *La Evaluación por Competencias*. Curso-Taller Educando para una Formación Integral. Módulo 6. Saber evaluar el aprendizaje.
- Guenaga, M., Arranz, S., Rubio, I., Aguilar, E., Ortiz de Guinea, A., Rayón, A., Bezanilla, M., Menchaca, I. (2013). Serious Games para el Desarrollo de Competencias Orientadas al Empleo. *Revista VAEP-RITA* Vol. 1, Núm. 1
- ITP (2016). Retícula de Algebra Lineal del Instituto Tecnológico de Puebla perteneciente al Tecnológico Nacional de México, Secretaría Académica, de Investigación e Innovación. Dirección de Docencia e Innovación Educativa. [Página de Google]. Google. Consultado el 6 de octubre de 2022. <http://ith.mx/documentos/reticulas/mecatronica/3/AC003%20Algebra%20Lineal.pdf>

- López, R. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games, Apertura, *Revista de Innovación Educativa*, Vol. 8, Núm. 1 Vol. 8, Núm.1 / ISSN 2007-1094, pp. 4.
- Oteyza, E., Lam, E., Hernández, C., Carrillo A. (2015). *Probabilidad y estadística*. Editorial Pearson, Pearson Educación. Edición estándar.
- Restrepo, J. (2017). Concepciones sobre Competencias Matemáticas en profesores de Educación Básica, Media y Superior. *Boletín Virtual*. Vol 6-2, ISSN 2266-1533.
- Rivera, E., Torres. V. (2007). Videojuegos y habilidades del pensamiento. Ride, *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*. ISSN 2007-7467.
- Roncancio, A., Ortiz, M., Llano, H., Malpica, M., Bocanegra, J. (2017) El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la Enseñanza-Aprendizaje: Una revisión del Estado del tema. *Revista Ingeniería Investigación y Desarrollo*, vol. 17 (2), pp. 36-46.
- Sol, M., Mora, A., Moya, S. (2018). Adquisición de competencias a través de juegos serios en el área contable: un análisis empírico, *Revista de Contabilidad*, Vol. 21, Issue 1.

CAPÍTULO 7

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DEL INVESTIGADOR: CLAVES PARA VISIBILIZAR LA INVESTIGACIÓN EN LA ERA DIGITAL

Ana Pérez-Escoda
UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA
aperezes@nebrija.es

1. INTRODUCCIÓN.

El proceso de la digitalización y el desarrollo de Internet han supuesto en las últimas décadas una transformación holística en todos los ámbitos del desarrollo humano, marcados por un cambio de paradigma comunicativo (Sádaba y Pérez-Escoda, 2020), también en el campo de la investigación. Así, junto a la convergencia mediática, la penetración de los dispositivos conectados y el crecimiento exponencial del alcance tecnológico –con el IoT, la inteligencia artificial, los algoritmos, el 5G o las aplicaciones móviles– la generación del conocimiento, el avance de la ciencia y los procesos de investigación se han visto mejorados, transformados y amplificados. En este contexto, la visibilización y el alcance de la investigación han experimentado posibilidades impensables hace dos décadas cuando el conocimiento quedaba básicamente archivado y disponible en las bibliotecas y sólo accesible mediante libros y revistas impresas.

En este sentido, el alcance de la investigación se ha transformado de manera global desde diferentes perspectivas: contextuales, conceptuales y de aplicación, que este capítulo pretende analizar con el fin de desvelar algunas claves para el desarrollo de la alfabetización digital del investigador, quien, como otros agentes sociales y profesionales, debe disponerse a desarrollar nuevas competencias que afectan a su trabajo y a la visibilización de su conocimiento y avance. La transformación en el ámbito de la comunicación y la educación deben empoderar un rol del investigador que maximice su trabajo (GARCÍA-RUIZ & PÉREZ-ESCODA, 2019) y es por eso que resulta tan conveniente hablar de la alfabetización digital del investigador.

2. MARCO CONTEXTUAL

Si existe un principio que rige el entendimiento de los procesos de cambio es el estudio del contexto, cuyas peculiaridades ayudan a definir nuevos retos y a explicar el “ethos” de la nueva era. Analizar los cambios que inciden directamente en la transformación del ámbito académico y, por ende, del rol del investigador sirven para clarificar por qué la alfabetización digital es necesaria en el contexto investigador, más en un momento de sobresaturación de información en el que la información veraz y primaria resulta de vital importancia (Pérez-Escoda, 2022).

Podemos distinguir cuatro aspectos que confluyen en el contexto de cambio en el ámbito de la investigación, definidos a continuación.

1.1. LA SOCIEDAD HIPERCONECTADA

La sociedad red o hiperconectada definida por diferentes autores, queda acuñada bajo un nuevo paradigma social: la red, (Castells, 2006) como ámbito convergente y de reconfiguración donde el binomio tecnología y red hacen posible una reestructuración social en términos de globalización, descentralización y creación de redes. Es conveniente mencionar que junto a estas transformaciones y, de manera sincrónica, surge una nueva filosofía que explica y define el fenómeno desde la perspectiva del conocimiento: el conetivismo. Siemens (2004) y Downes (2007) explican desde esta nueva filosofía

como la sociedad red influye de manera significativa no solo en el modo de aprender, sino en el modo en el que se genera el aprendizaje impactado por la tecnología y por la sociedad que se fragua entorno a la red. Estos postulados explican la necesidad del investigador en la era digital de entender la ciencia y la investigación desde una perspectiva de apertura que implica abrir el conocimiento, compartirlo y hacerlo visible.

Se trata de un cambio sustancial que requiere desarrollar nuevas competencias digitales para la gestión de información en redes –búsqueda, recuperación, almacenamiento, tratamiento, comunicación, etc.– que conlleva intrínsecamente la aceptación de un paradigma comunicativo digital, emergido en entornos virtuales y que implica un cambio sustancial a los preceptos tradicionales del investigador. La red abre un nuevo ecosistema de colaboración, comunicación, trabajo e intercambio que permitirá al investigador ampliar su campo de trabajo, sus relaciones con otros colegas y la posibilidad de ser conocido a nivel global.

1.2. CAMBIOS EN LAS LEGISLACIONES Y REGLAMENTOS

Los cambios habidos en el contexto global de la sociedad también coexisten con cambios en los reglamentos y legislaciones a nivel nacional e internacional que incluyen entre sus misivas la necesidad expresa de los investigadores de difundir y divulgar el conocimiento de vanguardia y el desarrollo científico y académico (Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT, 2022). El investigador debe asumir una responsabilidad social en el fomento de la divulgación científica, tecnológica e innovadora a través de los nuevos canales que el entorno virtual ofrece.

En este sentido, los planes estatales de investigación, científica, técnica y de innovación incluyen medidas para el incentivo y reconocimiento del papel del investigador en el fomento de la divulgación científica, recogiendo estrategias de publicación y visibilización que posibiliten el acceso al conocimiento de toda la sociedad (Artículo 38, Ley 17/2022 de 5 de septiembre de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, BOE).

1.3. TRANSFORMACIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR

El proceso investigador en sí mismo también se ha visto enriquecido con el cambio de contexto, el ciclo de la investigación desde su diseño hasta su escritura se amplía más allá desde la publicación con otros aspectos fundamentales que recaen sobre el investigador y que ofrecen la posibilidad de dar mayor proyección al avance de la ciencia. Publicar en soportes de fácil acceso (revistas *open access*), compartir con la comunidad académica los avances de investigación (en repositorios, redes académicas, blogs, foros, etc.), dar a conocer las investigaciones, acabadas o en curso, en congresos nacionales e internacionales que permiten crear redes de colaboración y acceder al trabajo de otros colegas con el fin de poder establecer sinergias eficientes para el avance del conocimiento. La investigación deja de estar circunscrita a núcleos concretos y cerrados (bibliotecas, repositorios, librerías) para abrirse en una conexión global y continua.

Por otro lado, el contexto que nos rodea de sobreabundancia de información y el cambio de rol de los usuarios convertidos en “producers” en un internet donde todo tiene cabida, resulta de vital importancia que la ciencia y el conocimiento se difunda y comunique por los cauces adecuados, evitando los flujos de la desinformación y la falta de rigor que tanto proliferan en el entorno digital para evitar las consecuencias de la “infodemia” (Pérez-Escoda, 2022).

1.4. LA NECESIDAD DE UNA IDENTIDAD DIGITAL

La identidad digital, asociada con las nuevas competencias necesarias para una adecuada alfabetización digital en nuestra era (Beetham et al., 2009; Pérez-Escoda *et al.*, 2019) también afectan a la educación superior y en concreto al ámbito de la investigación. Al contrario que nuestra identidad física que es el conjunto de datos identificativos inherentes a la persona, la identidad digital es construida, de ahí la importancia del protagonismo de cada persona-investigador en ese proceso de construcción.

La pregunta que surge al respecto del investigador es, ¿cómo construir esa identidad digital? Tal y como apuntan Giones y Serrat (2010) lo más conveniente para una correcta y estratégica identidad digital el investigador debe permanecer activo, aportando la mayor

cantidad posible de evidencias de su trabajo a espacios oportunos e indicados para ello (redes sociales académicas, blogs, repositorios, publicación en revistas de acceso abierto, etc.). Además, conviene tener una actitud participante en la esfera virtual que gracias a las herramientas gratuitas que ofrece la web 2.0 propician la creación de entornos personales de aprendizaje, PLE (de sus siglas en inglés, *personal learning environments*) y redes personales de aprendizaje, PLN (*personal learning networks*).

3. MARCO CONCEPTUAL

La conceptualización en la transformación de los procesos pasa por entender los aspectos clave que se ven implicados en dicho cambio. En este sentido es importante aclarar tres conceptos que ayuden a entender esa necesidad de visibilización que emerge en el nuevo contexto.

En primer lugar, lo que implica publicar en la nueva era digital, respecto a un salto cualitativo y cuantitativo diferencial con el siglo XX y que va asociado al nuevo ecosistema del conocimiento en el siglo XXI. Uno de los hitos más relevantes que marcan la transformación del proceso investigador asociado al crecimiento de internet es el movimiento *Open Access* (OA) definido como:

El acceso abierto es la disponibilidad gratuita, inmediata y en línea de artículos de investigación, combinada con los derechos de uso de dichos artículos en el entorno digital. El acceso abierto es la actualización moderna necesaria para la comunicación de la investigación que utiliza plenamente Internet para lo que fue construido originalmente: acelerar la investigación (SPARC Europe).

El progresivo crecimiento del movimiento OA convierte las revistas científicas en el principal continente de la ciencia en el siglo XXI por su adaptabilidad al ámbito digital y su fácil indexación y catalogación. Algunas de las bases de datos bibliográficas de acceso abierto más importantes son: DOAJ, SciELO, Latindex, Dialnet, Redalyc, Portal de Revistas Científicas del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Portal de Revistas del Colegio de México, PubMed Centra, etc.). Entre los principales beneficios del OA Galán y otros (2015) señalan las ventajas científicas puesto que las revistas científicas en

open access dan acceso libre a sus contenidos que se distribuyen fácil y rápidamente y permiten una visibilidad y acceso sin precedentes. En ese proceso transformador entran en juego nuevos elementos que facilitan el compartir y visibilizar la investigación. Estos elementos son los metadatos (título, abstract, palabras clave, nombre del investigador, doi) que favorecerán la indexación y recuperación de datos en el ecosistema digital y que dan al investigador la posibilidad de crecer en una identidad digital que debe alimentar y cuidar para procurar un posicionamiento adecuado en su área o campo de estudio.

FIGURA 1. Claves del marco conceptual en la visibilización de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

4. MARCO DE APLICACIÓN

Al hablar de la visibilización de la investigación en la era digital es importante destacar los agentes implicados en el proceso, teniendo en cuenta una diferencia sustancial con respecto a etapas anteriores. Si en el siglo XX este proceso correspondía a bibliotecas y editoriales en el siglo XXI el investigador adquiere un rol activo que lo convierte en agente implicado.

Desde los agentes tradicionales –bibliotecas y editoriales– se aplican las métricas tradicionales que han consistido y consisten en la medición de citas recibidas a los elementos publicados cuyo sistema

de búsqueda, recuperación y gestión se basa en repositorios, bases de datos e indexaciones en bases de datos a partir de la gestión de los metadatos (conjunto de datos asociados a la publicación y que permiten su fácil identificación y gestión: título, resumen, autor, filiación, etc.). Con la posibilidad de que los investigadores adquieran un rol activo han emergido nuevas métricas, las llamadas métricas alternativas, que sistemáticamente recogen todo tipo de interacción (fuera de las métricas tradicionales) realizadas en red y relacionadas con una publicación. Existen herramientas específicas que cuantifican esas métricas como son: Altmetric, PlumX o Dimensions. La suma de todas estas interacciones también constituirá parte de la identidad digital del investigador, de modo que cuanto mayor sea la actividad del investigador en red compartiendo, explicando y añadiendo a redes académicas, o espacios académicos, sus resultados de investigación mayor será el impacto que consigue y más consolidada estará su identidad digital.

4.1. CLAVES PARA LA ESTRATEGIA DE VISIBILIZACIÓN

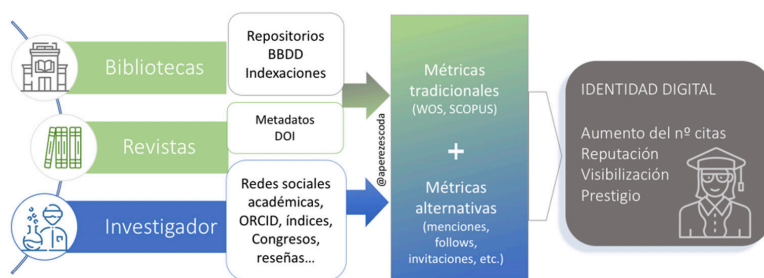
En este sentido podemos señalar tres claves concretas que ayudarán al investigador a trazar una estrategia de visibilización de su trabajo de manera certera:

1. El impacto de sus publicaciones entendido desde una doble perspectiva según las métricas que consideremos. Para el aumento de las métricas tradicionales el investigador deberá procurar la búsqueda de revistas científicas de mayor impacto en su área, es decir, las situadas en los primeros cuartiles. Esta tarea la realizará en búsquedas sistemáticas dentro de las principales bases de datos (WOS y SCOPUS) haciendo rastreo por áreas o campos de investigación e identificando aquellas revistas que se encuentran en los primeros cuartiles de las bases de datos señaladas. En el caso de SCOPUS puede ser de gran utilidad para esta detección la plataforma SJR (*Scimago Journal & Country Rank*) que mantiene actualizadas por áreas, países y cuartiles todas las revistas científicas indexadas en SCOPUS. En el caso de WOS se recomienda búsqueda dentro del *Journal Citation Report* en la plataforma de *Clarivate Analytics*.
2. La visibilidad a través de redes sociales y académicas. Parte importante de la actividad del investigador en red debe estar

centrada en una interacción estratégica en redes, tanto sociales (Twitter o Facebook) como académicas (Research Gate o AcademiaEdu) que debe procurar teniendo cuenta la construcción de su identidad digital como investigador. Esta actividad redundará en las métricas alternativas, señaladas más arriba.

3. La identidad digital como una estrategia dentro de la responsabilidad de difundir el conocimiento generado. La construcción de esta identidad dependerá del grado de cuidado que cada investigador dedique a este aspecto. Para ello debe cuidar especialmente la información que aparece en sus perfiles (imagen, etiquetas que definen su experticia, filiación, etc.); también debe elegir cuidadosamente a quien sigue, poniendo especial atención en crear una comunidad acorde con su identidad; otro aspecto importante estará en la coherencia de los contenidos que comparte y la calidad de los mismos en fondo y forma (recordando que está construyendo su identidad en red). Esta clave será determinante para lo que llamamos reputación digital, asociada a la identidad, pero representando específicamente el conjunto de elementos que definen el prestigio del investigador.

FIGURA 2. Claves del marco conceptual en la visibilización de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

La aplicación de estas claves generará un flujo de visibilización que redundará en la influencia que ejercerá el prestigio del investigador y sus publicaciones sobre la comunidad científica medido a través de las métricas tradicionales y alternativas y que redundará en el número de citas a sus trabajos y la consolidación de una identidad digital prestigiosa y de referencia dentro de su área de conocimiento.

4.2. PLANIFICACIÓN DE LA VISIBILIDAD

El conocimiento de las claves y del contexto no exige, sin embargo, de la necesidad de una planificación o estrategia para que la visibilización del avance científico pueda realizarse del modo más efectivo y eficiente posible. Como primeros pasos se propone al investigador tener un mínimo de cuatro perfiles en las siguientes redes académicas, cuya interconexión facilitará la construcción de la identidad digital:

- Google Scholar, buscador especializado de Google que recupera todas las publicaciones indexadas de modo automático y permite la introducción manual de aquellas que no se encuentran indexadas. Este perfil permite el seguimiento de citas y tiene su propio índice, el índice h.
- ORCID, Open Researcher and Contribution ID, identificador único y permanente para cada investigador, para poder distinguir claramente sus publicaciones, ayudando al mismo tiempo a su divulgación. Se actualiza automáticamente con las publicaciones indexadas y permite añadir otros datos curriculares del académico de modo manual.
- Research Gate, red científica de colaboración que además de recoger los hitos académicos permite establecer contacto y conversaciones entre los académicos. La red posee sus propias métricas y ayuda a contactar directamente con una extensísima red de académicos de todo el mundo, además de compartir las publicaciones dentro de la propia red.
- AcademiaEdu, pasa por ser la red académica más grande del mundo con 154 millones de usuarios académicos a nivel global, permite crear también redes de colegas y compartir en open access las publicaciones. Resulta además destacable el seguimiento del impacto de las publicaciones que permite, así como el feedback de otros autores.

Crear y mantener estos perfiles resulta una práctica altamente recomendable para el investigador en la era digital. Sin embargo, como ocurre con todas las herramientas digitales, el mero hecho de disponer de perfiles no supone nada *per se*, el uso que hagamos de esas herramientas es lo que marcará la diferencia y permitirá extraer las ventajas de cada entorno. Por ese motivo se proponen al investigador 12

para la planificación de una visibilización estratégica que deberá realizar una vez se haya publicado su investigación en una revista científica:

1. Añadir el artículo en ORCID o comprobar si se ha realizado automáticamente.
2. Comprobar si el artículo se ha añadido al perfil de Google Scholar y de no ser así hacerlo de forma manual.
3. Subir el artículo con su pdf completo (si es open access) a Research Gate, etiquetando correctamente a todos los autores participantes.
4. Descargar el artículo en Mendeley, un gestor bibliográfico que también funciona como potentísima red social académica y que igualmente permite acceso al documento completo.
5. Subir el artículo en pdf a AcademiaEdu etiquetando correctamente a los coautores si los hubiera.
6. Compartir vía mail o por mensajería instantánea el enlace o el pdf del artículo con colegas del área a quienes pueda interesar y que puedan ayudar en su difusión.
7. Subir el artículo al repositorio institucional de su universidad en el modo en que esté estipulado por la institución para que la comunidad más cercana pueda consultarlo.
8. Compartir con un post en LinkedIn, red social laboral por excelencia, enlace al artículo acompañado de un breve resumen que ayude a despertar interés.
9. Crear un hilo en Twitter que dé cuenta de los principales aspectos abordados en la investigación, sin olvidar siempre añadir enlace de acceso (puede resultar estratégico adjuntar enlace a nuestro perfil de RG o AcademiaEdu para generar lecturas y descargas).
10. Si el investigador usa Facebook con fines profesionales, se aconseja compartir el mismo post que se creó para LinkedIn puesto que hay públicos distintos a los que llegar en esta red.
11. En el caso de usar Instagram con fines profesionales se aconseja preparar una infografía resumen para subirlo a esta red visual, para ello puede usarse cualquier herramienta gratuita tipo Canva o Genially.
12. Es interesante buscar algún blog de referencia en el ámbito y conseguir publicar una entrada que explique los principales hitos de la investigación publicada.

La práctica de estos consejos debe realizarse teniendo en cuenta las lógicas comunicativas de cada red o plataforma, utilizando así las etiquetas o hashtags adecuados, mencionando a los coautores, universidades implicadas o revista donde se ha publicado. Será prescriptivo adjuntar siempre un enlace a la publicación para garantizar el acceso y acompañar los posteos de algún gráfico o infografía sobre la investigación potenciará el interés y atraerá la atención. Estos aspectos procurarán capacidad de diferenciación en el caudal de información que se encuentra en las redes y procurará al investigador la visibilidad esperada.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión cabe subrayar la necesidad de que los investigadores asuman estos cambios descritos y recojan con motivación los nuevos retos que el ecosistema digital ofrece y exige a partes iguales. Por otro lado, entendiendo que el investigador forma parte del proceso formativo de nuevos investigadores a través de la dirección de tesis, encontramos ciertamente una responsabilidad añadida en la necesidad de asumir un rol activo en el entorno digital como principio de buenas prácticas y consolidación de hábitos que redunden en su prestigio y en una mayor visibilidad de su trabajo.

6. REFERENCIAS

- Beetham, H. *et al.* (2009). *Thriving in the 21st century: learning literacies for the digital age* (llida project). Jisc founded study.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red. Una visión global*. Alianza editorial.
- Downes, S. (2007). What connectivism is. Half an hour. Disponible en: <https://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Galán, I., Pérez-Gómez, B. y Primo-Peña, e. (2015). ¿Quién teme al open access? Un movimiento en crecimiento, oportuno y necesario. *Gaceta sanitaria*, 29(2), 139-141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.11.010>
- García-Ruiz, R. & Pérez-Escoda, A. (2019). *Empoderar a la ciudadanía mediante la educación en medios digitales*. *Hamut'ay*, 6(2), 7-23. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i2.1771>

- Giones, A. y Serrat, M. (2010). *La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital*. Textos universitarios de biblioteconomía y documentación, 24, 1-15.
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2019). *Dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de desarrollo*. Cultura y educación, 31(2), 232-266. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Pérez-Escoda, A. (2022). *Infodemic and Fake News Turning Shift for Media: Distrust among University Students*. Information, 13(11):523. <https://doi.org/10.3390/info13110523>
- Sádaba, C. y Pérez-Escoda, A. (2020). La generación “streaming” y el nuevo paradigma de la comunicación digital. En Pedrero-Esteban y A. Pérez-Escoda (eds.). *Cartografía de la comunicación postdigital: medios y audiencias en la sociedad de la covid-19*. Civitas-thomson reuters. (Pp.97-114).
- Sancho Gil, J., Ornellas, A. y Arrazola, J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31-49. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- Sparc Europe (consultado en abril 2023). What is open access? Disponible en: <https://sparceurope.org/what-we-do/open-access/what-is-open-access/>



EDUCACIÓN Y SUS
ESCENARIOS
EMERGENTES

CAPÍTULO 8

DISEÑO Y CREACIÓN DE UN PEINADO Y VESTIDO COMO CULTURA SOCIAL DE LA DÉCADA DE LOS 90'S.

Maricarmen Gutiérrez Contreras

INSTITUTO TECNOLÓGICO PARTICULAR LEONA VICARIO
maricarmen.gutierrez.contreras@part.seppue.gob.mx

María del Carmen García Ramos

INSTITUTO TECNOLÓGICO PARTICULAR LEONA VICARIO
maria.garcia.ramos@part.seppue.gob.mx

Carolina Yolanda Castañeda Roldán

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE PUEBLA, DEPTO. DE ELÉCTRICA Y ELECTRÓNICA
ycastane@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN.

La moda ha cambiado a través del tiempo y se asocia preferentemente con el Vestuario y el Peinado (VP) como producto final, y con el Diseño del Vestuario y el Peinado (DVP) en una de sus etapas. El Instituto Tecnológico Particular Leona Vicario ofrece la carrera de Técnico Profesional en Imagen, Estilismo y Cosmetología (TPIEC). Formando especialistas que convierten la creatividad y el interés por la belleza en el impulso social de la estética humana cuyo objetivo es hacer sentir bien a las personas, cuidando su aspecto personal y su salud corporal. El VP va más allá de ser un aspecto estético complementario, significa una forma de vida y de comunicación no verbal que representa a una cultura social en una época determinada.

El objetivo de esta investigación es identificar y analizar el resultado evaluativo de un grupo de 18 alumnas para demostrar el desarrollo de las competencias de egreso de la carrera de TPIEC. Para llevar a cabo la evaluación de su aprendizaje y adquisición de habilidades se delimitó el proyecto a la cultura social de la década de los 90's, en el movimiento Tex Mex, y puntualizar en el personaje que representa dicho movimiento "Selena Quintanilla". Las secciones siguientes describen el Objetivo General, la Metodología, el DVP y su implementación. Así como las Pruebas, los Resultados, Discusión y las Conclusiones de este trabajo.

2. OBJETIVOS.

2.1. Objetivo General

Evaluar el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares de egreso de la carrera de TPIEC en un grupo de 18 alumnas por medio del Análisis, Diseño y Creación de un VP, tomando como referencia el caso de estudio "Selena", personaje representativo del movimiento Tex Mex como Cultura Social de los años 90's.

3. METODOLOGÍA.

3.1. Competencias de Egreso para la carrera de TPIEC

Las competencias de egreso, descritas en el Marco Curricular Común de Planes de Estudio para la carrera de TPIEC de nivel Educación Media Superior (SEP, 2017), se resumen en la TABLA 1:

Tabla 1. Competencias Genéricas (SEP, 2017)

Ser sensible al arte y participar en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
Conocerse y valorarse a sí mismo y abordar problemas y retos, teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
Participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos.
Competencias disciplinares

Escuchar y discernir los juicios de los otros de una manera respetuosa.

Analizar y resolver de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.
--

Fuente: elaboración propia

3.2. Proceso Evaluativo y Medidas de Evaluación del Proyecto de Tesis

Las competencias genéricas y específicas se demuestran a través de un proyecto de tesis, el cual consta de un documento escrito y del desarrollo real práctico del mismo. En el documento escrito se evalúa por medio de una lista de cotejo con los siguientes puntos, UPD (2007): Planteamiento del problema, Investigación documental, Estrategia metodológica o Marco Teórico, Calendarización o Programa de trabajo, Desarrollo del proyecto, Conclusiones. En el desarrollo del proyecto en forma práctica se evalúa el estilismo, maquillaje e imagen personal del diseño y realización del VP. La evaluación de las competencias es periódica a lo largo del desarrollo del VP. Así como recopilar en listas de cotejo el desarrollo de las habilidades de las alumnas, la adquisición de destrezas por medio de la práctica, su actitud y valores. Así como su práctica disciplinar. Para este proyecto se tomó como base la metodología de evaluación, cuantitativa.

3.3. Semiótica y Comunicación No Verbal (CNV)

La comunicación humana, es un sistema de procesos que comprende una infinidad de actividades sociales llamada cultura. La semiótica se define tradicionalmente como el estudio de los signos, su estructura y la relación entre el signifiante y el concepto de significado, Pérez (2008). La Comunicación puede ser Verbal y No Verbal (CNV). Para Delgado, (2020) y Aparicio (2022), los mensajes sin palabras, como los gestos, el lenguaje corporal, la expresión facial, el contacto visual y el VP realizan una comunicación con la sociedad. El VP como CNV incrementa la seguridad de una persona, porque al exaltar sus atributos proyecta una imagen positiva que permite valorar sus cualidades. Así, la manera de vestir transmite información y comunica aspectos de su personalidad. Jaramillo (2010), respecto al peinado, menciona este refleja y describe la personalidad porque es un elemento fundamental de la CNV. El cuidarlo, mantenerlo sano y bien peinado es fundamental para dar una buena imagen, indicando que la persona es un profesional responsable.

3.4. Metodología Analítica y Documental

El método analítico es un procedimiento que descompone un todo en sus elementos básicos, Lopera, et. al. (2010). Esto se logró por medio del estudio documental de la época de los 90's sobre Moda, Estilismo y Cosmetología. Se detectó el movimiento cultural y social denominado Tex Mex representado por “Selena Quintanilla”, y se delimitó el enfoque sobre esa época, ese movimiento y ese personaje. Observando puntualmente las características y enfoques de peluquería, maquillaje y vestimenta acordes al personaje según sus características y gustos personales. Se analizaron sustancias que se empleaban en Cosmetología de los 90's y se prestó atención a las sustancias restringidas y sustancias prohibidas, las cuales hoy en día ya no se emplean como la laca.

3.5 Metodología Participativa aplicada al diseño de un VP

Este método permite incentivar al alumno a contribuir de forma activa en el PEA en vez de recibir pasivamente la información de expertos, Carrasco, (2017). Esta metodología es aprendizaje bilateral, que fomenta el trabajo en equipo, el compartir información, el adquirir experiencia con las herramientas participativas y el obtener más responsabilidades.

3.6. Moda e Imagen Corporal

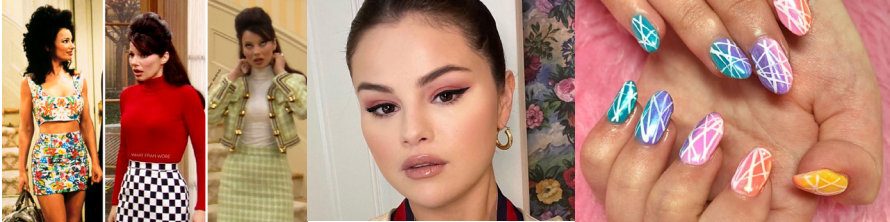
Por el personaje seleccionado tanto la moda como la imagen corporal serán con un enfoque femenino. Para Fernández (2013), la moda permite la relación de una persona con la sociedad. La moda requiere de un diseño de VP y se complementa con el maquillaje, y la Imagen Corporal es la forma en la que una persona piensa acerca de su cuerpo. Así como cree que la ven los demás en su aspecto físico. Por lo tanto, para esa persona, la moda desemboca en un estilo propio.

3.7. Vestido, Peinado, maquillaje y manicure de la década de los 90's

Según Pomacaja (2018), respecto al vestido, esta década fue representada por la hechura de piezas básicas y fáciles, como: pantalones de tiro bajo, donde el tiro era debajo de las caderas. Camisas remeras o cortas al ombligo. Blusas atadas o tops. El peinado del cabello era totalmente esponjado, se mantenía con efecto friz. El maquillaje era monocromático, de un solo color, preferentemente las sombras de ojos en tonos pastel y colores tierra que buscaban dar

profundidad a la mirada. La manicure era de colores llamativos, como los colores neón, brillantes de alta luminosidad proporcionando diseños vivos en las uñas con dibujos estridentes, ver FIGURA 1.

FIGURA 1. VP, Maquillaje y Manicure de la década de los 90's.



Fuente: <https://bit.ly/3UhMjCs>, <https://bit.ly/3zY3LxV>, <https://bit.ly/3NN6hg6>

3.8. Diseño del VP

Para Nadoolman (2014), el DVP es un conjunto de técnicas destinadas a expresar de forma palpable una idea y materializarla, identificando al personaje para el cual se realiza el diseño. A menudo se confunde entre diseño de vestuario y diseño de moda; sin embargo, estas dos áreas y sus objetivos son muy diferentes. Los diseñadores de moda tienen marcas y venden sus ropas.

Los diseñadores de vestuario no tienen marca y se concentran en crear personajes auténticos en una historia como puede ser en una película, telenovela, etc. El Proceso de Diseño de Vestuario inicia con el estudio del guion. El cual describe la acción (qué sucede en la escena), la época (cuando ocurre la acción), la locación (donde ocurre la acción), y los personajes en cada escena. Para este estudio, el guion es sobre el movimiento cultural y social Tex Mex, de la época de los años 90's y en "Selena" como el personaje emblemático de la cultura musical, UNESCO (1991). Ver FIGURA 2.

FIGURA 2. Famoso vestido blanco brillante de Selena en los 90's.



Fuente: <https://bit.ly/3UpfqgZ>

3.9. Proceso de Diseño de VP del personaje de los 90's

El proyecto final de las alumnas de la carrera TPIEC consiste en la elaboración de un DVP para el cuál se toman en cuenta los siguientes puntos: a) Análisis del guion del punto anterior. b) Obtener las cualidades y características para bocetear los diseños del VP, así como los aditamentos. c) Bosquejar repetidamente el VP hasta que se plasme con claridad el VP a realizar. Por ejemplo, en la FIGURA 3 se muestran tres bosquejos de pantalón y telas propuestas para su realización. El rojo con un acampanado suave, de una sola pieza. El morado acampanado abundante, arriba de la rodilla. En azul con un acampanado medio, abajo de la rodilla. Los bosquejos se realizan para cada parte del vestido, el peinado y su complemento cosmetológico.

FIGURA 3. Ejemplo del diseño del pantalón en boceto y tipo de tela



Fuente: elaboración propia

Una vez seleccionado el diseño final, **d)** se analizan los materiales para la hechura de la prenda, sus características y los efectos que se pueden crear con ellas. Se deben tomar en cuenta factores como el tipo de tela, su color, su textura. El color en las prendas de vestir, causan diferentes sensaciones en la persona, logrando crear en las vestiduras efectos visuales que pueden o no contribuir a la mejora de la silueta humana, resaltando la belleza y dando luminosidad al rostro al usar los colores adecuados. Al igual que el color, la textura da un efecto visual, causa ilusiones ópticas, y además debe de ser agradable al tacto, por lo que la textura de un tejido viene determinada por las características de su fibra, y la forma de su entrelazamiento, siendo lisa o porosa, suave o dura, brillante u opaca, aterciopelada, etcétera. Con respecto al diseño del peinado

se deben analizar las características del cabello de la modelo que representará en la pasarela a Selena, como son: largo de cabello, textura, y color. Con respecto al maquillaje se debe realizar un estudio de los rasgos faciales (también llamado visagismo) de la modelo para determinar cuáles serán los elementos que le favorezcan para lograr ese parecido a Selena. Para la manicure y aplicación de uñas, se analizan las manos de la modelo, para saber qué tipo de extensión de uñas necesitará. Finalmente, muy importante el cabello, maquillaje y la manicure, deben combinar con la vestimenta, donde cada punto debe estar inspirado en el personaje seleccionado, pero tomando en cuenta a la modelo que mostrará el trabajo final, dándole el toque personal creativo del diseñador.

4. REALIZACIÓN DEL DVP Y SU IMPLEMENTACIÓN

En cada paso del proyecto el grupo trabajó mediante la Metodología Participativa, realizando, desde el análisis del problema, la mejor forma de abordarlo, realizando el análisis y el guion de cada VP, tomando en cuenta las características de la vestimenta de “Selena”. Se bocetaron los diseños repetidamente hasta que fueron aprobados por los docentes. Se estudiaron los efectos de las telas y se seleccionó la adecuada, así como los complementos requeridos, ver TABLA 2.

Tabla 2. Resumen de elementos seleccionados para el DVP.

Tela	Nylon, elástica de color morado
Vestuario	De dos piezas, pantalón acampanado a media rodilla. Bustier bordado con chaquiras plateadas, FIGURA 5. Chaleco hasta abajo del busto, con mangas que cubran hasta la muñeca. Las mangas acampanadas a la altura de las muñecas, FIGURA 6
Elaboración del peinado	Una combinación de chongo y peinado alto y voluminoso, usando la técnica de gajos y uso de postizos (FIGURA 4).
Maquillaje	Maquillaje social nocturno, con base de maquillaje y corrector, polvos fijadores, uso de paleta de iluminador, contorno y colorete, paleta de sombras, pestañas postizas y lentejuela plateada para adornar los párpados, FIGURA 7.

Manicure	Uñas acrílicas del mismo color que los labios rojo-naranja, con accesorios decorativos, FIGURA 7.
----------	---

Fuente: elaboración propia

En la FIGURA 4 izquierda, se muestra el resultado de una de las prácticas realizadas con una peluca y el efecto de cardado en cabello de cabezote. En el lado derecho, de una práctica con cabello natural y el efecto de cardado con postizos. En ambas prácticas los cabellos se peinaron cuidadosamente, cepillando los nudos lentamente con el peine de dientes anchos desde las raíces hasta las puntas y para mantener su forma se usó acondicionador.

FIGURA 4. Resultado de una práctica de peinado



Fuente: elaboración propia

La FIGURA 5 muestra la evidencia de materiales recopilados para una selección final de complementarios, pedrería y accesorios. Se adornaron los accesorios, uñas y rostro tomando en cuenta que debían combinar con el VP. En la FIGURA 7, se muestra el Diseño final de vestuario, por lo tanto, el maquillaje, peinado y uñas aprobado para el *fitting* debía combinar con morado. Para combinar todas las partes del VP se usó el círculo cromático de colores. Con base en este círculo se realizó una combinación triádica consistente en el color morado, verde y naranja, con sus complementarios verde, rojo-anaranjado, como se muestra en la FIGURA 7, en el maquillaje, manicure, peinado y vestimenta.

FIGURA 5. Elección de materiales y proceso de elaboración del bustier



Fuente: elaboración propia

FIGURA 6. Elección de materiales y vestuario final



Fuente: elaboración propia

FIGURA 7. Peinado, maquillaje y manicure para el fitting



Fuente: elaboración propia

5. Pruebas.

a) Participantes: Dos profesoras pertenecientes al Departamento de Estilismo, un profesor especialista en Asesoría de Imagen, y un profesor de la asignatura de Modelaje y dieciocho alumnas. b) Duración del proyecto: Seis meses (febrero – julio 2022). c) 3 Etapas: En la *1a. etapa* (febrero-abril) se realizó la investigación documental correspondiente. Se designó al proyecto una modelo con las características físicas adecuadas a “Selena”, sobre la cual se trabajaría el proyecto de VP. Se determinaron los materiales, las propuestas de peinado, maquillaje y vestuario, los cuales fueron evaluados por los profesores a cargo. En la *2a. etapa* (mayo – junio) se realizaron alrededor de veinte pruebas de vestuario, peinado, maquillaje y ajustes, mientras que la modelo trabajó con el profesor de modelaje para la presentación de una pasarela. Es importante destacar que el número de pruebas en esta etapa depende del grado de habilidad que la alumna desarrolle, así como de su dedicación en el proyecto. En la *3a. etapa*, (julio) se realizó un *Fitting* (proceso de planificación previo a cualquier muestra pública de algún producto), en otras palabras, es una simulación de la pasarela antes de la pasarela, Delgado (2020). En el fitting se realizó la presentación del trabajo real del grupo de alumnas. En la FIGURA 8 se muestra la evidencia de los proyectos presentados en pasarela. d) Evaluación: El proceso de evaluación es a lo largo de las diferentes etapas antes mencionadas. Donde durante el desarrollo del proyecto se presentaba el VP, maquillaje y manicura ante los docentes, para afinar los últimos detalles. Finalmente se procede a un examen profesional teórico y presentación en pasarela (práctica). En la TABLA 3 se muestra el promedio de la evaluación grupal del proyecto (con un dígito después del punto decimal), y en el GRAFICO 1, se representan por medio de una gráfica comparativa de las habilidades adquiridas (con 2 dígitos después del punto decimal).

FIGURA 8. Evidencias de los proyectos presentados en pasarela



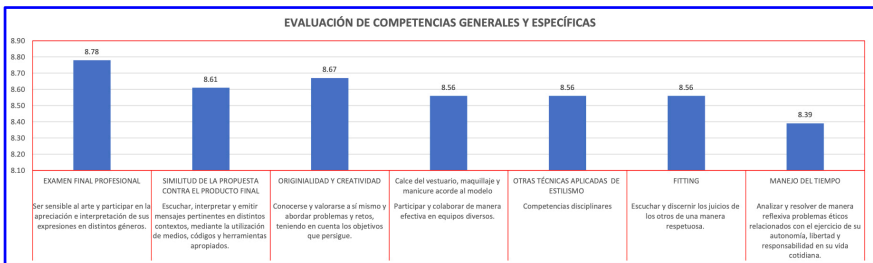
Fuente: elaboración propia

TABLA 3. Desarrollo y logro de competencias generales y específicas propuestas.

No.	EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS	RASGO QUE AYUDÓ A EVALUAR DICHA COMPETENCIA	CALIFICACIÓN GRUPAL
1	Ser sensible al arte y participar en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	EXAMEN FINAL PROFESIONAL	8.8
2	Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	SIMILITUD DE LA PROPUESTA CONTRA EL PRODUCTO FINAL	8.6
3	Conocerse y valorarse a sí mismo y abordar problemas y retos, teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	ORIGINALIDAD Y CREATIVIDAD	8.7
4	Participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos.	CALCE DEL VESTUARIO, MAQUILLAJE Y MANICURE ACORDE AL MODELO	8.6
5	Competencias disciplinares	OTRAS TÉCNICAS APLICADAS DE ESTILISMO	8.6
6	Escuchar y discernir los juicios de los otros de una manera respetuosa.	FITTING	8.6
7	Analizar y resolver de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana.	MANEJO DEL TIEMPO	8.4
Promedio			8.6

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. Promedio de Evaluación de Competencias



Fuente: elaboración propia

6. RESULTADOS.

La Tabla 3 representa los promedios obtenidos en cada rubro. Se observa que en el rubro 7 en el manejo del tiempo, la calificación fue de 8.4, esto se debe a que algunas alumnas realizaron en la etapa 2, hasta 20 veces la práctica correspondiente, significando que adquirieron tardíamente las habilidades, pero las alcanzaron por medio del trabajo realizado en esta etapa. Rubro 2, 4, 5 y 6 con calificación 8.6 tiene 1.4 puntos para alcanzar el 10, se puntualiza que, aunque no es

una calificación baja, se debe trabajar más en el PEA dado que es de suma importancia que el producto final tenga un margen de error más pequeño y que se acerque el producto final lo más posible al diseño, así como mejorar en las técnicas complementarias de estilismo. Se observa en el rubro 3 que en originalidad y creatividad obtuvieron 8.7 de calificación, y en el rubro 1 calificación de 8.8, ambas calificaciones son buenas, lo que demuestra que hay una buena selección de alumnas en el ingreso a la carrera, porque son personas hábiles manualmente y creativas en forma natural. El promedio total de las habilidades fue de 8.6, lo que permite inferir que la generación de 18 alumnas obtuvo las Competencias Genéricas y específicas, dado que la SEP establece como promedio mínimo 6. Siendo el 8.6 ligeramente arriba de la media (8). En general los promedios son arriba de 8, pero menos de 9 y cabe aclarar que esta generación trabajó parte de su carrera (3 años) en pandemia COVID 19, la cual fue declarada el 11 de marzo de 2020 (3 años y 8 días) y se juzga que fue una de las razones por la que no alcanzaron una calificación mayor de 8.6.

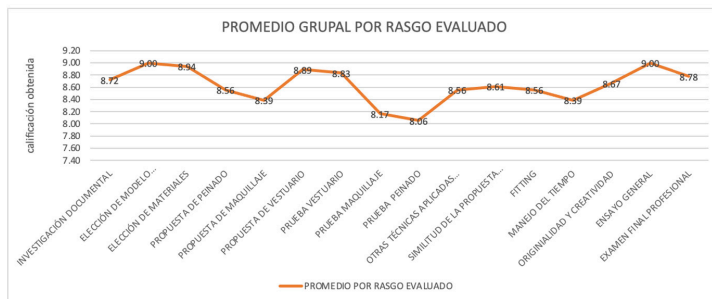
7. DISCUSIÓN

Se realizó en el GRÁFICO 2 el resumen de rubros evaluados, mismos que checan con las observaciones de los docentes. En él, se observa que el grupo obtuvo las habilidades teóricas con facilidad, mientras que las habilidades prácticas les costaron más trabajo dominarlas. En la primera etapa, el grupo inicia con una buena práctica de investigación y propuesta, pero se les dificulta hacer tangible su idea del VP. Percatándose que el grupo baja su desempeño a lo largo de las pruebas de peinado y maquillaje, pero después de pasar la segunda etapa de prueba y error se observa como al llegar al ensayo final y a la presentación del examen profesional se pudieron corregir los errores y se llegó a incrementar el desempeño del grupo.

Se resumen de los hallazgos del proyecto y según la opinión de los jueces del examen profesional y la pasarela, que el proyecto arrojó un producto real de calidad. Pudiendo medir y evaluar al grupo de tesistas, en su sensibilidad e inventiva, su capacidad de interpretar la investigación, el tipo de diseño y las características del DVP, así

como el realizar un producto a partir de DVP y de la utilización de las herramientas apropiadas. Dentro de las limitaciones se encuentran la parte económica para la compra de los materiales, el tiempo de elaboración del vestuario, las prácticas realizadas dependen de la disponibilidad de los estudiantes cuando son extra-clase. El número de prácticas realizadas para alcanzar el objetivo en ocasiones son en un número alto, como se reportó anteriormente se realizaron 20 de ellas, lo que implicó el gasto del material para el peinado, el maquillaje y la manicure.

GRÁFICO 2. Promedio grupal por rasgo evaluado de la etapa 1 a la etapa 3



8. CONCLUSIONES

Partiendo de los resultados y discusión, se concluye empíricamente:

- Desde el punto de vista docente, fue una exitosa colaboración interdisciplinaria de especialistas en estilismo, en imagen y modelaje para lograr que el alumno cristalice una idea que inicia con una investigación metodológica en un producto final.
- Desde el punto de vista del PEA, el alumno va desarrollando sensibilidad al arte, apreciación de elementos complementarios, incremento en su proceso creativo, en su toma de decisiones para la elección de técnicas empleadas en el desarrollo del proyecto.
- Transformar información extraída de la década de los 90's, logrando la interpretación de una cultura social a través de una expresión de DVP.

- Construir un puente entre las experiencias y los conocimientos previos entremezclando las ideas con las metodologías nuevas y la práctica. Permitiendo que la alumna mejorara su habilidad crítica y reflexiva generando nuevos conocimientos y aprendiendo de sus errores.
- Permitir que la alumna aprendiera a conocerse a sí misma y descubrir que es capaz de abordar problemas y retos, teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

9. REFERENCIAS

- Aparicio, T. (2022). *La psicología del vestir Psicóloga*. Especialista en infancia y adolescencia. Granada, Puleva. <https://bit.ly/2WLELZ3>
- Carrasco, P., (2017). *Guía de metodologías participativas, para facilitadores de grupos*. [Práctica profesional de Ciencias Políticas, Universidad Diego Portales]. <http://bitly.ws/w8nH>
- Casá, M. (2019). *La Mirada Semiótica de la Moda: La Dimensión Comunicativa del Vestido*. [Tesis Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales]. <https://bit.ly/3f24Vkt>
- Delgado, M. (2020). ¿Qué es un fitting de moda?. *Revista HydeOne Magazine Fashion*. <http://bitly.ws/w8nQ>
- Fernández, C. (2013), El vestuario como identidad, del gesto personal al colectivo. Proyecto Medusa. *Revista De vestidos y cuerpos*. Medellín: UPB. <https://bit.ly/3glHxyH>
- Jaramillo, J. (2010). “Diseño de vestuario femenino inspirado en una cultura, donde el elemento que prime sea la seducción”. [Tesis Licenciatura para Diseñador Industrial, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bit.ly/3DwaKjT>
- Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M., Ortiz, J. (2010), El Método Analítico como Método Natural. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Nómadas*. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Pomacaja, Y., Sibel, M. (2018). “Evolución de la vestimenta en el mundo en la edad moderna y contemporánea y su influencia en la moda actual”. [Tesis de Licenciatura en Educación, Especialidad: Tecnología del vestido, Universidad Nacional de Educación]. <https://bit.ly/3DwaKjT>

- Pérez, H. (2008), *Comunicación y Sociedad, Hacia una semiótica de la comunicación*. Red de *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.
- Nadoolman, D, (2014), *Diseño de Vestuario, Guía Educativa*. Revista Ampas. Centro para estudios de diseño de vestuario David Copley, UCLA. <https://bit.ly/3Tu5um4>
- SEP, (2017). Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior. <http://bitly.ws/w8nT>
- UPD, (2007). Universidad Pedagógica de Durango. “Evaluación de Proyectos de Investigación”. Área de Investigación y Posgrado Programa de Investigación. <https://bit.ly/3zTZKKA>
- UNESCO, (1991) *The UNESCO Courier, A world of music*. Tex Mex., pag 20.

CAPÍTULO 9

DE INCLUSIÓN Y OTRAS EXCLUSIONES

Evangelina Zepeda-García

UPSRJ

ezepeada@upsrj.edu.mx

Oscar Ruíz Tovar

UMQ

www.oscaruiz.com@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Existen distintas formas de reaccionar ante lo desconocido. Lo ajeno genera curiosidad, miedo, rechazo y la forma de actuar ante ello depende, en buena medida, de los referentes de quien percibe, sin que esta percepción se sostenga en el tiempo. Muestra de lo anterior son las impresiones sobre la ceguera. De ser considerada castigo divino ha transitado a nociones como incapacidad, minusvalía, capacidades diferentes, *discapacidad*; sin embargo, los términos aún no terminan de significar esta condición de vida, sin recurrir a la exclusión.

¿Qué o quién determina la capacidad del ser humano?: ¿son las personas? ¿es el entorno? ¿la imbricación de ambos?

En el Ensayo sobre la ceguera, de José Saramago, se puede hacer patente la respuesta a las preguntas anteriores.

En un movimiento rápido, lo que estaba a la vista desapareció tras los puños cerrados del hombre, como si aún quisiera retener en el interior del cerebro la última imagen recogida, una luz roja, redonda, en un semáforo. Estoy ciego, estoy ciego, repetía con desesperación mientras le ayudaban a salir del coche, y las lágrimas, al brotar, tornaron más brillantes los ojos que él decía que estaban muertos. Eso se pasa, ya verá, eso se pasa enseguida, a veces son nervios, dijo una mujer. El semáforo había cambiado de color, algunos transeúntes curiosos se acercaban al grupo, y los conductores, alla atrás, que no sabían lo que estaba ocurriendo, protestaban contra lo que creían un accidente de tráfico vulgar, un faro roto, un guardabarros abollado, nada que justificara tanta confusión. Llamen a la policía, gritaban, saquen eso de ahí. El ciego imploraba, por favor, que alguien me lleve a casa. La mujer que había hablado de nervios opinó que deberían llamar a una ambulancia, llevar a aquel pobre hombre al hospital, pero el ciego dijo que no, que no quería tanto, solo quería que lo acompañaran hasta la puerta de la casa donde vivía (Saramago, 1995, pág. 9).

En este fragmento, Saramago presenta un mundo ficticio donde se esparce una enfermedad contagiosa que hace que las personas contraigan una ‘ceguera blanca’. El caso referido es el primero de una pandemia que contagia a la mayoría de la población mundial. Lo ‘anormal’ se vuelve la norma.

Con este primer individuo contagiado, se ilustran las acciones y las emociones humanas ante circunstancias ajenas, diferentes y complejas: sorpresa, negación.

Como leitmotiv, el texto de Saramago permitirá un ejercicio de reflexión sobre las exclusiones que conlleva la denominación de la ceguera como *discapacidad*. Si bien hasta ahora *discapacidad* define de manera científica y legal a las personas que poseen una condición de vida asociada con una diferencia física, fisiológica, psicológica, intelectual o socioemocional; el concepto está construido sobre esa base binaria capacidad-*discapacidad*/inclusión-exclusión que pone énfasis en la(s) diferencia(s) e ignora a la persona en su naturaleza biopsicosocial. En

este sentido, el presente documento concibe que la ceguera es una condición de vida que forma parte de la pluralidad humana.

2. OBJETIVO

2.1. OBJETIVO GENERAL

Exponer aquellos prejuicios que comporta la construcción de identidades a partir de las condiciones de vida cuando estas difieren de lo que se asume normal. De esta forma, se enfatiza que aludir a *discapacidad* entraña un ejercicio de negación, rechazo, incomprensión y exclusión de la pluralidad de formas de vida.

3. METODOLOGÍA

A través un ejercicio de análisis de conceptos, se propone repensar el término *discapacidad*, con ese fin, se exploran las emociones y la lógica que catalizan el concepto, cotejando las concepciones y reacciones con el Ensayo sobre la ceguera.

La meta es realizar un proceso de reflexión y análisis que conlleve a concebir nuevas formas de expresar las condiciones de vida de la pluralidad de personas que conforman las sociedades y asumirlas como parte constitutiva de la humanidad.

4. RESULTADOS

4.1. LA INCOMPRENSIÓN DE LA IGNORANCIA

En el fragmento del Ensayo sobre la ceguera se pueden identificar diferentes reacciones de las personas que están con el primer hombre que adquiere la ceguera. La mujer que lo atiende en el carro, en un inicio, pretende minimizar la situación: “Eso se pasa, ya verá”. Con la banalización del momento intenta serenar al desconcertado hombre. Luego de la minimización vienen los nervios; esta mujer considera sensato pedir una ambulancia y llevar al hombre a un hospital.

En ningún momento asume que la vida de este hombre valga menos por no ver; pero concibe que no es capaz de actuar por sí mismo, y que requiere apoyo para tomar decisiones.

Esta percepción de ‘ayudar’ a la persona con ceguera ha sido estudiada por autores como Campoy (2014) en lo que comprende como “concepción proteccionista sobre la *discapacidad*”. Para este autor, la protección es una actitud que adoptan las personas que coexisten con personas con alguna condición de vida distinta a lo que se ha construido como norma. Campoy (2014) describe esta actitud de la siguiente manera:

[...] se parte de que las vidas de esas personas son valiosas, por lo que se ha de actuar de manera que se consiga lo mejor posible para ellas, pero que, dadas sus características personales, algunas decisiones importantes sobre sus vidas no pueden dejarse a ellas mismas. De esta manera, hay que encontrar terceras personas que sean capaces de decidir qué acciones realizar y cómo llevarlas a cabo para conseguir lo mejor posible para esas personas (Campoy, 2014, pág. 65).

El caso de la mujer, en el relato de Saramago, es un buen ejemplo de esta actitud de incompreensión generada por la ignorancia, que da como resultado una protección no pedida. El impacto de lo diferente lleva a la mujer a banalizar la situación, aun sin comprender qué ocurre. La segunda actitud, la de llamar a la ambulancia, recae en protección no pedida. Nunca se le pregunta al hombre qué necesita y se ignora su voluntad. Él quiere ir a su casa, las personas a su alrededor llaman a la policía, a la ambulancia y lo quieren llevar al hospital.

Es como si tomaran el papel de guías y conductores de la vida de este individuo, por considerar que está en desventaja. Esto puede considerarse como un ejercicio de buena voluntad, pero entraña una forma de exclusión que se ha naturalizado. Campoy (2014) detalla de la siguiente manera el peligro que conlleva esta forma de actuar:

La concepción proteccionista sobre la discapacidad hace que las personas con discapacidad sean tratadas, al menos en ocasiones, como ‘objetos’ de protección antes que como sujetos que puedan conseguir el libre desarrollo de sus propias personalidades en igualdad de condiciones que las demás personas (Campoy, 2014, pág. 66).

Las personas son reducidas a objetos de protección, significándolas desde una característica. Quedan a un lado aspectos como la privacidad de su cuerpo, la determinación de su sexualidad, sus aspiraciones como persona, su ser persona. En este sentido vale la pena abordar las razones que subyacen a la construcción de identidades, las cuales se determinan históricamente y, resaltan el ejercicio de poder de quien nombra la condición de vida, sobre quien la vive.

La reflexión que se busca apuntalar en este texto tiene que ver con el proceso de construcción de identidades. Existen muchas iniciativas de atención en torno a grupos vulnerados. Sin embargo, la reflexión con referencia a la construcción de la identidad de estos mismos grupos, se puede valorar como un buen primer paso para desarrollar acciones con sentido. En palabras de Correa Alzate (2017) la base de los procesos de discriminación de los grupos marcados como diferentes tiene que ver con la falta de reconocimiento de su identidad.

[...] son marginados o excluidos en la sociedad y son discriminados por el no reconocimiento de su identidad, lo que se agudiza en la interacción con otros, producto de los desencuentros e incomprensiones, y afecta la convivencia por intolerancia (Correa Alzate, 2017, pág. 142).

4.2. EL OTRO, UN EJERCICIO DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

Los seres humanos son diferentes unos de otros; sin embargo, política y socialmente se ha postulado que todas las personas son iguales o que deben ser tratadas como si fueran iguales, negando las diferencias que les hace tener una identidad, ser personas únicas e irrepetibles.

La identidad se comprende como una característica exclusivamente humana, que se relaciona con factores sociales, culturales, emocionales, familiares, que determina a cada ser humano como único, con unos modos de ser, unos rasgos específicos, preferencias sociales, sexuales, culturales, políticas, con unos sistemas de símbolos y valores, y unas formas de sentir, pensar, actuar que hace reconocible de manera positiva lo diferente (Alzate & Restrepo, 2018, pág. 184).

De acuerdo con Martínez Ojeda (2007) la construcción de identidades depende tanto de la significación propia, como de la concepción del otro. En sus palabras: “La construcción de la identidad, ya sea colectiva o individual depende de la ubicación temporo-espacial y sus distintas representaciones, a través del mecanismo simbólico, dentro del cual, la noción del otro representa una categoría fundamental” (pág. 7).

El tema es que algunas personas han sido categorizadas como discapacitadas o con *discapacidad* por quienes se asumen con capacidad. Se trata de categorías binarias (discapacitado/capacitado) que son impuestas por quienes buscan nombrar lo que desconocen. Es verdad que estas representaciones han ido cambiando con el tiempo, volviéndose cada vez más respetuosas de las diferencias, sin embargo, aunque el esfuerzo ha sido exhaustivo, los conceptos no logran eliminar la exclusión que entraña definir lo que escapa a la comprensión o a la vivencia.

Este proceso ha buscado un buen puerto. Como humanidad se ha intentado dar una respuesta certera a las problemáticas que aquejan la exclusión. Así sucede, en los siguientes capítulos del Ensayo sobre la ceguera con un médico que busca una explicación con respecto al padecimiento del primer contagiado.

A continuación, se relata su forma de explicar este fenómeno al momento de comentarlo con un colega:

Oye, mira, he tenido hoy un caso extrañísimo, un hombre que perdió la vista de repente, el examen no ha mostrado nada, ninguna, no, el hombre es joven, treinta y ocho años, tienes noticia de algún caso semejante, has leído, oíste hablar de algo así, ya lo pensaba yo, por ahora no le veo solución, para ganar tiempo le mandé que se hiciera unos análisis, sí, podemos verlo juntos uno de estos días, después de cenar voy a echar un vistazo a los libros, revisar bibliografía, a ver si se me ocurre algo, sí, ya sé, la agnosis, la ceguera psíquica, podría ser, pero se trataría entonces del primer caso de estas características, porque de lo que no hay duda es de que el hombre está ciego, la agnosis, lo sabemos, es la incapacidad de reconocer lo que

se ve, también he pensado en eso, o en que se tratase de una amaurosis, pero recuerda lo que te he dicho, es una ceguera blanca, precisamente lo contrario de la amaurosis, que es tiniebla total, a no ser que exista una amaurosis blanca, una tiniebla blanca, por así decirlo, sí, ya sé, algo que no se ha visto nunca, de acuerdo, mañana le llamo, le digo que queremos examinarlo los dos (Saramago, 1995, pág. 67).

En este ejercicio, el médico intenta comprender aquello que le es ajeno y diferente, procurando ofrecer un término que apela al entendimiento del interlocutor. La agnosis, en el libro, no resultó ser el padecimiento que diera cuenta de los síntomas de la ceguera blanca; sin embargo, representa de manera casi poética el padecimiento de las personas alrededor. Ilustra la forma en que se ha ido reaccionando ante lo desconocido: “la incapacidad de reconocer lo que se ve”. Dígase así: la incapacidad no está en el ciego, sino en el médico, sus colegas, y todo su mundo circundante que no comprende ni reconoce lo que está frente a sí.

¿Y cómo hacerlo si se parte de la ignorancia, el desconocimiento y la insensibilidad? La problemática destaca la limitante humana de comprender lo que carece de referentes.

Martínez Ojeda (2007) lo presenta como un ejercicio donde la identidad se comprende desde términos absolutos y deterministas: “caer en los determinismos clasificatorios de lo primitivo y avanzado, ya que estas consideraciones permitieron la creación de nociones tan equivocadas como las que plantearon que ese desarrollo unidireccional obedecía a una evolución del pensamiento” (p. 8).

Es decir, se busca explicar el mundo y sus complejidades desde un ejercicio dicotómico: lo conocido y lo desconocido, lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal (o lo extraño y diferente). He aquí donde el concepto *discapacidad* se fundamenta. No es un ejercicio de comprensión de la diversidad, sino una forma de nombrar lo que no se comprende. Se trata de un proceso de rechazo a priori y, desde la lejanía, se realiza un proceso para atenderlo sin entenderlo.

4.3. LA DISCAPACIDAD UN CONCEPTO EVOLUCIONADO

Existen espacios y momentos que han sido clave en la definición de las diversas condiciones de vida y, en el proceso se ha construido la diferencia como característica excluyente. Está el caso de la Convención sobre los Derechos de las Personas con *Discapacidad* emitida por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2007, donde se apuntó lo siguiente:

Reconociendo que la *discapacidad* es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU citado en Parra-Dussan, 2010, pág. 358).

Si bien la *discapacidad* se posiciona como un problema derivado del entorno social, la ONU asume que la *discapacidad* es inherente a personas deficientes. Valga la pena la reiteración del concepto de la ONU: las personas con deficiencias (no son suficientemente capaces o útiles por carecer de algo) son discapacitadas (lo opuesto a ser capaces).

Previo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con *Discapacidad*, en países de América Latina, como Colombia y México, se dio una tendencia de reflexión sobre la identidad que se había construido en torno a las diversas condiciones de vida. En el caso de Colombia, para el año 2001, Óscar Saúl Cortés y César Leandro Arévalo (2001), realizaron un estudio para analizar desde la comunicación social el imaginario colectivo en torno a la *discapacidad*. En su texto *Discapacidad: nuevo imaginario social*. Del mito y exclusión a la comunicación para todos perfilan la construcción de la identidad de la *discapacidad*.

De acuerdo con estos autores, los medios de comunicación construyen la identidad de las personas con condiciones de vida diferente a la norma desde un enfoque dirigido a la falta de capacidad productiva, minusvalía o desgracia o, el enfoque contrario, personas superdotadas con historias de superación (Cortés y Arévalo, 2001). De este modo se construyen narrativas que constituyen identidades de limitación e incapacidad, y se ponderan los casos de superación de quien es capaz de ‘sobreponerse’ para salir adelante.

En la secuencia de eventos que se van dando en el Ensayo sobre la ceguera, encontramos esa situación. El médico que buscaba explicar el fenómeno de la ceguera blanca, quedó contagiado una noche después del hecho. Esto genera un sentimiento de frustración y desamparo en la persona del oftalmólogo. Se entiende que, la *discapacidad* tiene su base en la noción de incapacidad productiva, su valor como profesionalista desaparece al momento de quedar ciego. Es como si su vida tuviera valor solo por la labor que realiza. Este punto queda ilustrado de manera excepcional por la naturaleza de la labor del oftalmólogo, como médico que atiende padecimientos en los ojos. En su coloquio interno el oftalmólogo piensa sobre sí mismo: “Realmente, un oftalmólogo ciego no serviría para mucho” (Saramago, 1995, pág. 68).

Este es el impacto que tiene el proceso de construcción de las identidades de las personas diferenciadas desde una norma arbitraria de quienes tienen el poder para dictarla. Y aquí vale la pena cuestionar: ¿por qué una persona que puede ver tiene más valor que una persona que no ve? Bajo esta premisa, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, en el año 2005 generó una serie de materiales para profundizar en las prácticas de exclusión; en uno de los textos, Héctor Islas Azais (2005) fue el encargado de la producción de un cuadernillo sobre Lenguaje y Discriminación. En este texto, el autor hace una reflexión en torno a las diferentes formas de nombrar la *discapacidad*, que se refiere a continuación:

La adopción en muchos ámbitos de términos como ‘persona con discapacidad’ o ‘persona con capacidades distintas’ en lugar de voces como ‘minusválido’, ‘inválido’, ‘incapacitado’, ‘lisiado’, ‘retrasado’ o ‘subnormal’ procura apartar las connotaciones despectivas, de inferioridad, de ineptitud, de dependencia y paternalistas a favor de una concepción más respetuosa de la autonomía individual, de la diversidad y del derecho a una vida, digamos a falta de un término menos equívoco, normal (Islas, 2005, pág. 12).

El énfasis que se realiza en las connotaciones despectivas de términos como retrasado o sub normal, no se basan en el entendimiento de tales condiciones de vida, más bien atienden, como en el caso del

Ensayo sobre la ceguera, a la construcción de la normalidad como una identidad. Es decir, se entiende la diferencia como limitación en la medida que alguien establece una idea de normalidad. Esto se basa, de acuerdo con Islas (2005) en un ejercicio de construcción de narrativas que se instituyen desde la forma que se tiene para hablar de lo que sucede: “el lenguaje contribuye a mantener invisibles algunas de las relaciones de dominación y marginación que tienen lugar tras la superficie, aparentemente neutral, del orden establecido, de lo que se considera convencionalmente ‘correcto’ o ‘normal’” (Islas, 2005, pág. 21). De acuerdo con el autor, las palabras tienen un peso importante en la forma que se tiene para entender el mundo. Las palabras importan.

En este punto, no se puede dejar de valorar el mérito que representa el cambio de términos. Pasar de hablar de personas minusválidas o subnormales a personas con *discapacidad*, representa un ejercicio de evolución que apunta al reconocimiento de las diferencias. Sin embargo, aunque el cambio en los términos de disminución en el valor como personas se va desvaneciendo, las ideas sobre deficiencia siguen presente en los discursos, pero ¿hasta dónde son deficiencias y hasta dónde se trata de una sociedad que no concibe las diferencias como parte de la pluralidad humana?

En el Ensayo sobre la ceguera no existe, de manera explícita, una forma en que se excluya a un ciego por ser ciego, ya que todas las personas se contagian a lo largo de la novela. Sin embargo, en el desarrollo de la historia ninguna persona tiene un nombre propio. Simplemente van cambiando de nombre según su actividad. El hombre contagiado por primera vez se convierte en el ciego. “Tal como había dicho el ciego, su casa estaba cerca.” (Saramago, 1995, pág. 13). Y así se le dice a lo largo del texto. Todos están ciegos, entonces solo se les quita su nombre, y se les denomina como el médico, el policía, o el ciego de nacimiento. Incluso la esposa del médico, quien no llega a contagiarse, se nombra desde su relación con su esposo, para hablar de ella no se dice: la mujer que no es ciega, sino se dice que es “la mujer del médico”. En palabras del autor, por ejemplo, se dice de ella: “La mujer del médico volvió hacia dentro. En un armario medio abierto encontró camisas de fuerza” (Saramago, 1995, pág. 131).

5. DISCUSIÓN

El posicionamiento de entender la identidad desde un modelo que atiende a la pluralidad, permite, de acuerdo con lo planteado hasta este punto, un ejercicio de apertura a la complejidad. En ese mismo sentido, la interseccionalidad propone un término que permite evidenciar lo peligroso que resulta el reduccionismo técnico. El debate sobre cuál es el mejor término para nombrar una persona desde la diferencia resulta excluyente en sí mismo, puesto que otorga la identidad a la persona a partir de una condición de vida.

Antes de presentar el término de condiciones de vida como una alternativa a la significación más allá de otros términos, en esta sección del texto se explica lo peligroso y excluyente que resulta seguir hablando de *discapacidad* y sus variaciones nominales. Entiéndase *discapacidad* no solo como término, sino como categoría. Categoría de estudio y de análisis que va construyendo teoría e investigación al respecto.

En este sentido, atendiendo únicamente a *discapacidad* como categoría, se puede apreciar la siguiente carga de significado que la acompaña: “La categoría *discapacidad* rememora lo monstruoso, el dominio patológico y la reificación de diferencias encarnadas; una noción objeto de resignificación según las variantes conceptuales y la reconstrucción de sus fundamentos de orden biológico” (Munévar, 2012, pág. 59). La rememoración de lo monstruoso evidencia el sentido profundamente excluyente de esta categoría. Y si a esto se le suma otra diferencia, resulta todavía más complejo.

Excluir históricamente a una persona negándole la oportunidad de ser vista solo por encasillarla por la diferencia da cuenta de un modelo de atención que precisa ser cambiado desde sus concepciones más profundas.

Regresando al Ensayo sobre la ceguera, existe un momento de la historia que ilustra este ejercicio donde se agregan diferencias. Se tiene por ejemplo el testimonio de un hombre, viejo y tuerto, que, además, por contagio, es ciego a su vez. Este hombre se recrimina a sí mismo de la siguiente manera:

Yo de mujeres sé poco, de ti, nada, y en cuanto al hombre, para mí, tal como van las cosas, ahora soy un viejo, y tuerto además de ciego. No tienes nada más que decir contra ti, Mucho más, no puedes ni imaginar la lista negra de mis autore-criminaciones (Saramago, 1995, pág. 297).

Este hombre contaba con la condición de tuerto que ya encarnaba un proceso de exclusión. Y cuando todas las demás personas eran ciegas, él también se contagió. Pero ahora además de ser ciego, fue tuerto, y a su vez grande en edad. ¿Se nota el punto? Una persona con ceguera nombrada como discapacitada, sumará deficiencias, para ser reducida como persona. Quizás el que sea mujer, probablemente que sea pobre y potencialmente, vieja, en algún momento, incrementa la posibilidad de otras exclusiones.

6. CONCLUSIONES

En la construcción de este texto se buscó destacar las implicaciones de la noción *discapacidad*. Por definición, más allá de las reconstrucciones ‘positivas’ que realice la ONU, el prefijo -dis apunta a la carencia o limitación. Es un concepto que se establece desde su contraparte ‘capacidad’. En consecuencia, hay personas capacitadas y personas sin capacidad.

En el texto, la palabra *discapacidad* se escribió una vez tras otra en cursivas, como un señalamiento de que si bien es un concepto común, no es un término que facilite comprender lo desconocido, menos aún que respete la pluralidad de formas de ser y estar en el mundo.

La propuesta que se realiza en este escrito busca entender que existen distintas condiciones de vida que forman parte de la pluralidad humana. Las condiciones de vida hacen referencia a la diversidad de formas de pensar, ser y estar en el mundo. Se hace alusión a condiciones de vida para referir situaciones muy particulares de ser persona y que depende de la forma en la que cada uno se asuma.

Esta conceptualización no es la única, y tiene como antecedentes procesos que conllevan la resignificación de la *discapacidad*.

Por ejemplo, Aguilar y Montes (2021) en *La resignificación de la discapacidad en diversidad funcional en educación superior*. Un estudio de casos proponen el término “diversidad funcional” en función de cambio de narrativa: “Dicho término visibiliza de lo que son portadores y no de lo que carecen (Romañach y Lobato, 2006 citado en Aguilar y Montes, 2021, p. 2). La investigación de estos autores, por la cercanía en el tiempo, cobra mucha relevancia. A su vez, la cercanía de los testimonios de estudiantes en universidades mexicanas permite acercamiento a la reflexión académica en México.

Por su parte, existen procesos a nivel Latinoamérica que han marcado un camino importante para la reflexión en torno a la problemática sobre la *discapacidad* en espacios escolares. Específicamente está el caso de la Universidad de Antioquia en Colombia. Esta institución lleva a cabo procesos como Cosecha de experiencias: Cotidianizar la *discapacidad*, comprensión de las capacidades humanas desde la diversidad y la equidad.

Los autores Contreras, Quintero, Tobón, Martínez, Cardona y Rodríguez, sistematizan la experiencia de acciones de la Cosecha de experiencias que va de la mano con publicaciones sobre reflexiones académicas como es el caso del *Devenires sociocríticos de la discapacidad*. Esta publicación es una compilación de miradas distintas desde ámbitos como la educación, el género y la comunicación. Se comparte a continuación un breve fragmento del texto de Sergio Martínez Pérez (2021) en la sección del libro que tiene que ver con las Comunicaciones accesibles, una aproximación desde epistemologías de la *discapacidad*:

Comunicar desde y para todas las vidas, desde el diseño universal, implica concebir en la proyección misma de toda tecnología de la comunicación su uso posible por muchos modos de habitar y de ser en el mundo, por personas diferentes mas no desiguales, que hablan distintas lenguas en distintas coordenadas, situaciones, contextos, con características propias, personalísimas, trayectorias y habitares diversos, fruto de los distintos modos de agenciarse e interactuar con el mundo (Matínez Pérez, 2021, pág. 74).

La construcción de identidades depende tanto de la forma propia de las personas y colectivos de significarse, así como la narrativa que construyen sus interlocutores. En este sentido, al hablar de condiciones de vida se busca tomar distancia, conceptos que implican exclusión. La condición de vida la asume la persona que quiere identificarse con algo: raza, religión, identidad sexual o cualquier otra. La diferencia la establece el interlocutor quien se entiende como normal y define a otras personas que concibe distintas y, por lo tanto, escapan de su comprensión.

Hablar de condiciones de vida apela a la construcción de identidades desde una perspectiva plural. Y, sobre todo, vincula un proceso que rechace la exclusión y la discriminación en cualquiera de sus manifestaciones. Por todo lo anterior, se llega después del análisis referido en este texto a las siguientes conclusiones:

- Las palabras importan y el estigma que conlleva el nombrar a una persona con alguna característica particular, puede recaer en perpetuar la exclusión.
- El enfoque de diversidad humana y de interseccionalidad permite un ejercicio donde no es necesario construir identidades desde una sola condición de vida. Las identidades son complejas e implican formas de pensar, de vivir, de sentir, de hacer; las cuales una persona puede identificarse con una o con varias de ellas: las personas no se definen por una de sus características.
- Hablar de condiciones de vida, permite un ejercicio donde todas las personas se sitúen en una o varias realidades, desde las cuales se quieran identificar. Una nacionalidad puede ser una característica, tanto cuanto lo puede ser la visión, una identidad sexual o un coeficiente intelectual alto y todas ellas pueden formar parte de una persona, sin que esto determine que sea sujeta de exclusión.

Tomar un enfoque que permita situar los discursos y narrativas desde las personas que viven una condición de vida, puede potenciar de este modo la transición al cambio de paradigma que deje de lado la discriminación, y posicione un entendimiento desde la pluralidad.

En el primer capítulo del libro de Saramago, mismo que se revisó al inicio del texto, el hombre llega a su casa y su esposa lo encuentra tiempo después. Ha pasado tiempo, y se le ha roto un jarrón, se ha tropezado y caído, por su nueva condición de vida. Sin embargo, la forma de interactuar con él de parte de su esposa es diferente a las otras personas. Primero se impacta con la noticia y niega lo que está pasando, después, al dimensionar la magnitud del asunto, se inclina hacia él y dice las siguientes palabras: “Verás, eso pasará, no estabas enfermo, nadie se queda ciego así, de un momento para otro. Tal vez, Cuéntame cómo ocurrió todo, qué sentiste, cuándo, dónde [...]” (Saramago, 1995, p. 10).

Esta actitud pone de manifiesto la oportunidad y necesidad que se tiene de generar vínculos entre personas sin importar su condición de vida. Partir de la premisa de preguntar antes de actuar y reflexionar antes de establecer juicios de valor, puede permitir la oportunidad de considerar la construcción de identidades desde la voz propia de las personas.

7. AGRADECIMIENTOS, APOYOS

Este artículo forma parte del diagnóstico de una investigación más amplia financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La investigación de referencia se titula Inclusión de personas con ceguera en la educación superior, modalidad en línea y se inscribe en el marco de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES, 2022).

8. REFERENCIAS

- Alzate, J., & Restrepo, N. (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. En J. Tovar-Gálvez, Trends and challenges in Higher Education in Latin America. Eindhoven : Adaya Press.
- Aguilar, L., & Montes, G. (2021). La resignificación de la discapacidad en diversidad funcional en educación superior. Un estudio de casos. Congreso Nacional de Investigación Educativa . Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0803.pdf>

- Campoy, I. (octubre de 2014). La peligrosa persistencia de una concepción pro-teccionista sobre la discapacidad. la Jornada sobre el maltrato a las personas con discapacidad. Disponible en: <https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3371/1rajornadamaltrato.pdf?sequence=1#page=66>
- Contreras, L., Quintero, L., Tobón, S., Martínez, S., Cardona, X., & Rodríguez, M. (2021). Cosecha de experiencias: Cotidianizar la discapacidad, comprensión de las capacidades humanas desde la diversidad y la equidad. Antioquia : Universidad de Antioquia. Disponible en: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/21942/1/ContrerasTatiana_2021_CosechaExperienciasConstruidas.pdf
- Correa Alzate, J. I. (Enero-diciembre de 2017). Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. Revista Senderos Pedagógicos(8), 141 - 153. Disponible en línea en: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/972/1038>
- Correa Alzate, J. I., & Restrepo Restrepo, N. (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la educación superior. En J. Tovar Gálvez, Trends and challenges in Higher Education in Latin (págs. 179-190). Eindhoven: Adaya Press.
- Cortés, Ó. S., & Arévalo, J. C. (2001). Discapacidad: nuevo imaginario social. Del mito y la exclusión a la comunicación para todos. Signo y Pensamiento, XX(38), 131-139. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86011717013.pdf>
- Iguanzo, I. (enero-abril de 2020). Construcción de marcos-puente en el movimiento de personas indígenas con discapacidad. Andamios, 17(42), 357-385. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v17n42/1870-0063-anda-17-42-357.pdf>
- Islas, H. (2005). Lenguaje y discriminación. Cuadernillos de la Igualdad. México, D.F. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CI004.pdf
- Martínez Ojeda, B. (2007). Homo Digitalis: Etnografía de la Cibercultura. Ediciones Uniandes. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/07/Martinez.-Etnografia-de-la-cibercultura.-2006.pdf>

- Matínez Pérez, S. (2021). Comunicar desde y para todas las vidas, desde el diseño universal, implica concebir en la proyección misma de toda tecnología de la comunicación su uso posible por muchos modos de habitar y de ser en el mundo, por personas diferentes mas no desiguales, que h. En L. Contre-ras, Q. Lina, M. Rodríguez, S. Tobón, S. Martínez Pérez, & X. Cardona, *Devenires sociocríticos de la discapacidad*. Antioquia, Medellín , Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Disponible en: [/https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/21944/1/GrisalesLina_2021_DeveniresSociocríticosDiscapacidad.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/21944/1/GrisalesLina_2021_DeveniresSociocríticosDiscapacidad.pdf)
- Munévar, D. (2012). Interseccionalidad y otras nociones. La interseccionalidad en debate. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Buquet-Corleto-2/publication/279291901_Solo_el_genero_importa_Una_mirada_interseccional_a_los_obstaculos_que_enfrentan_las_academicas_El_caso_de_la_Universidad_Nacional_Autonomade_Mexico/links/5591937808aed6ec4bf84204/Solo-el-genero-importa-Una-mirada-interseccional-a-los-obstaculos-que-enfrentan-las-academicas-El-caso-de-la-Universidad-Nacional-Autonomade-Mexico.pdf#page=57
- Parra-Dussan, C. (2010). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: antecedentes y sus nuevos enfoques. *Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 347-380. Disponible en línea en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-81562010000100011
- Pérez-Castro, J. (2022). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Ciudad de México : Serie: IISUE educación. Disponible en línea en: <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad>
- Reuelta, B., & Hernández, R. (Marzo de 2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta de Moebio(70)*, 17-33. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n70/0717-554X-cmoebio-70-00017.pdf>
- Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera*. Caracas: Editorial Santillana.

CAPÍTULO 10

PERCEPCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON *DISCAPACIDAD VISUAL Y AUDITIVA* DURANTE EL CONFINAMIENTO SOCIAL POR COVID-19

Evangelina Zepeda-García

UPSRJ

ezepeada@upsrj.edu.mx

Christian Cárdenas Jaramillo

UNAQ

christicar82@gmail.com

Ma. Guadalupe Mondragón Ortega

UMQ

mgmondragon7@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Politécnica de Santa Rosa Jáuregui (UPSRJ), desde 2013, se define como universidad inclusiva. En ese año, esta universidad ubicada en Querétaro, adoptó medidas para ofrecer educación de nivel superior a estudiantes con sordera y ceguera, disponiendo para ello de un Programa de inclusión, con énfasis en estudiantes Sordos o hipoacúsicos, con ceguera, debilidad visual y *discapacidad*

motriz. El Programa de Inclusión está orientado a brindar apoyo y acompañamiento a estudiantes y docentes. Para estudiantes Sordos, se dispuso del apoyo de intérpretes en lengua de señas mexicana (ILSM). Para estudiantes con ceguera se instaló una sala tiflotécnica y el apoyo de una persona con el conocimiento de esta condición de vida y de los requerimientos de los materiales didácticos.

Con diferentes situaciones sorteadas positivamente, durante seis años se estuvo atendiendo a estudiantes que solicitaron su ingreso a la universidad; sin embargo, durante el periodo de confinamiento por la COVID 19, como otras universidades, la UPSRJ se vio en la necesidad de migrar a la educación a distancia, en su modalidad en línea. Para estudiantes Sordos se sostuvo el acompañamiento de ILSM, pero para estudiantes con ceguera fue necesario buscar alternativas y/o metodologías para continuar con las clases, al parecer no con el éxito necesario, pues los estudiantes se dieron de baja de forma temporal.

Ante la situación anterior, se decidió indagar sobre las estrategias empleadas por el personal docente de la UPSRJ para continuar con la actividad docente durante el periodo de confinamiento social.

1.1. MARCO CONCEPTUAL

Discapacidad es el término que hasta ahora define de manera científica y legal a las personas que poseen una condición de vida asociada con alguna diferencia física, psicológica, intelectual o socioemocional. La OMS, de manera concreta, define *discapacidad* como “Cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano” (OMS, 2001).

Este concepto (*discapacidad*), si bien nombra las condiciones de personas que viven con ceguera, sordera, restricciones motrices, psicológicas, entre otras, está construido sobre una base binaria capacidad-*discapacidad*/normal-anormal. Este binarismo expresa el prejuicio sobre el cual está construido el concepto; sin embargo, dado el uso extensivo de la palabra, aquí se emplea con cursivas ante la ausencia de otro término que, por el momento, defina mejor las diversas condiciones de vida.

Otro de los conceptos empleados en el texto es el de inclusión. Se hace uso del término con el reconocimiento de que el concepto en sí mismo implica exclusión. Piénsese que al utilizar inclusión se asume que hay un dentro y un afuera: los que están dentro tienen la disposición para aceptar o reconocer a quienes se encuentran fuera, pero no a todos, sino a aquellas personas que han sido consideradas para ser incluidas.

Por ejemplo, en 1994, en La Declaración de Salamanca, en el marco de acción para las necesidades educativas especiales, la UNESCO llamó a acoger en la escuela a niños discapacitados, bien dotados, a los que viven en la calle, a los que trabajan, viven en poblaciones remotas o nómadas, de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.

Es cierto que, de entonces a la fecha, se ha trabajado en la comprensión del alcance de los conceptos y de las acciones. La ANUIES (2002) destaca que el término inclusión “engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad” (pág. 16).

Por su parte, la UNESCO señala que es necesaria una inclusión educativa que brinde respuestas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje en entornos formales y no formales (UNESCO, 2008), con la finalidad de responder a la diversidad de estudiantes y en la consideración de que la educación es un derecho humano fundamental y la base para garantizar otros derechos (UNESCO, 2015).

En cuanto al ámbito nacional, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Artículo 3º, inciso II, señala:

f) será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;

En este contexto en que los términos pueden sesgar la percepción de las personas y, de manera particular la percepción del personal

docente que atiende estudiantes con *discapacidad*, se presentan los resultados de una encuesta sobre la forma en que han atendido a estudiantes con diversas condiciones de vida.

2. OBJETIVO

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Indagar sobre las estrategias empleadas por el personal docente de la UPSRJ para continuar con su actividad durante el periodo de confinamiento social, a fin de identificar medidas que contribuyan a subsanar aquellos aspectos que necesitan ser modificados en la práctica docente.

3. METODOLOGÍA

Utilizando una muestra no probabilística de conveniencia, en total, se invitó a 80 docentes de la UPSRJ a participar en la encuesta, de los cuales 60 contestaron, resultando en una participación del 75%.

Entre los encuestados el 63% se identifican con el género masculino y el resto con el femenino. El rango de edad donde está la mayoría de los encuestados es de 26 a 40 años. En cuanto al nivel de estudios, la mayoría (el 62%) tiene licenciatura concluida, mientras que el 35% cuenta con maestría y solo el 3% con un doctorado. En el GRÁFICO 1 se muestra con más detalles la caracterización de la población encuestada.

GRÁFICO 1. Características de la población encuestada.

Total participantes	22 mujeres				38 hombres			
	Lic.	Mtría.	Doc.		Lic.	Mtría.	Doc.	
Nivel máximo de estudios	14	8	0		23	13	2	
Experiencia docente	Más de 10 años	De 5 a 10 años	De 3 a 5 años	Menos de 3 años	Más de 10 años	De 5 a 10 años	De 3 a 5 años	Menos de 3 años

Experiencia docente	6	6	6	4	10	10	7	2
Horas clase a la semana	Más de 30 Hrs.	Entre 18-30 Hrs.	Entre 9 -17 Hrs.	Menos de 8 Hrs.	Más de 30 Hrs.	Entre 18-30 Hrs.	Entre 9-17 Hrs.	Menos de 8 Hrs.
	7	14	0	1	13	18	5	2

Otros aspectos importantes para caracterizar la muestra es el tiempo de experiencia docente y el tiempo trabajando en la UPSRJ. Quince docentes encuestados tienen menos de tres años trabajando en docencia, mientras que diecisiete de los encuestados tiene más de 10 de años de experiencia en docencia, el resto de ellos (veintiocho docentes) tienen entre tres y diez años de experiencia. También se identificó que más del 50% de los docentes tiene más de dos años trabajando en la UPSRJ, lo que nos puede ayudar a entender que, de una forma u otra, conocen o han estado involucrados en el Programa de inclusión de la universidad.

Por último, entre la población encuestada solo 2 mencionan tener una condición de vida asociada a la *discapacidad*: una maestra con ceguera y un maestro con un tipo de *discapacidad* motriz.

4. RESULTADOS

4.1. EXPERIENCIA DOCENTE DURANTE EL CONFINAMIENTO

Como es de conocimiento común, uno de los sectores más afectados por el confinamiento social debido a la COVID-19 fue el educativo. Durante los casi dos años de confinamiento, muchos estudiantes de todos los niveles educativos y a escala global se vieron obligados a continuar su educación en modalidades a distancia. Una de las estrategias fue la videoclase en forma síncrona, aunque algunos docentes optaron por medios más convencionales como el correo electrónico o espacios para almacenar e intercambiar información escrita. Otras instituciones optaron por el uso de plataformas educativas (LMS, *Learning Management System*). Algunas combinaron más de uno de estos recursos.

Gracias a estas tecnologías, muchos estudiantes pudieron continuar con sus actividades académicas durante el confinamiento, sin embargo, otros no lo pudieron hacer por motivos como el acceso a internet o a un equipo de cómputo adecuado como lo identifica Ordorika (2020), quien menciona en su estudio que solo el 53% de los mexicanos tienen acceso a internet y solo el 45% acceso a un equipo de cómputo, además de identificar que en la educación superior este acceso está distribuido de manera inequitativa debido a la fuerte diferencia entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

Como parte de la encuesta, en pregunta abierta, se solicitó al personal docente señalar las herramientas que les fueron más útiles durante el confinamiento. La mayoría de encuestados (el 88%) continuó con su actividad docente utilizando principalmente servicio de videollamada, en especial Zoom y Google Meet.

Un grupo reducido optó por utilizar herramientas que ofrecen servicios de seguimiento de tareas y almacenamiento de material, tales como Google Classroom, Schoology y Microsoft Teams. El resto de las herramientas utilizadas corresponden a aquellas que ofrecen interactividad y creación de contenidos en línea, siendo las LMS o sistemas de Gestión de aprendizaje como Moodle o Blackboard las menos usadas.

De igual forma, en pregunta abierta, se les preguntó sobre la(s) metodología(s) utilizada(s) en la distancia. Se detectó que la mayor parte del personal docente continuó impartiendo su clase de forma tradicional siguiendo un esquema muy similar al que se sigue durante una clase presencial: la cátedra. Algunos docentes, los menos, implementaron aula invertida para utilizar el tiempo de trabajo independiente de los estudiantes en la lectura de textos seleccionados por el personal docente o para la búsqueda de información por parte de los estudiantes, de tal manera que se pudiera aprovechar el tiempo de las sesiones síncronas para aclarar dudas; la idea era mantener la atención de los estudiantes.

4.2. ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON CEGUERA Y SORDERA

En México, el Inegi (2021) estima que, el 16.5% de la población del país presenta algún tipo de *discapacidad* (4.1% de la población

en el estado de Querétaro), sin que las estadísticas logren mostrar qué características tienen: edad, condición, estudios, género, entre otras características que es necesario saber para generar medidas de atención educativa.

El resultado es que en México son contadas las IES, públicas y privadas, que dan acceso a personas con alguna condición de vida distinta a la norma en programas presenciales. Algunas de ellas les dan acceso en cursos y talleres en la modalidad en línea o a distancia, entre ellas se encuentra la UNAM, la Universidad Pedagógica Nacional y el Tec de Monterrey.

Si bien las universidades con programas educativos que facilitan la incorporación de estudiantes con ceguera o debilidad visual en modalidad presencial son pocas, en la modalidad en línea son menos. La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco estaría desarrollando acciones para ofrecer asignaturas dentro de los programas educativos, en la modalidad a distancia, lo mismo que la Universidad Virtual de Michoacán.

Tampoco es de sorprender estos resultados pues la intención de atender a estudiantes con *discapacidad* en las escuelas regulares es relativamente nueva. En el siglo pasado, las personas con alguna condición de vida diferente a la norma eran formadas en institutos especializados en la *discapacidad*. El enfoque era médico y rehabilitador, lo que en sí mismo era excluyente.

La particularidad de la UPSRJ es que a los programas educativos regulares asisten al menos 12 estudiantes que viven con sordera, hipoacusia, ceguera, debilidad visual o *discapacidad* motriz. Al bachillerato adjunto a la universidad asisten 6 estudiantes que pertenecen a esta población y se tiene tanto personal experto en las condiciones de vida, como los recursos didácticos.

Lo que da motivo a la presente investigación es que, a pesar de la infraestructura y el personal, durante el confinamiento social, estudiantes y docentes se encontraron frente a entornos que no están diseñados para atender las diferentes condiciones de vida, al punto

de que algunos/as estudiantes se vieron en la necesidad de suspender sus estudios ante la falta de condiciones o de metodologías propicias.

El personal docente de la UPSRJ que pudo continuar trabajando con estudiantes con alguna condición de vida asociada a *discapacidad* señala que sus mayores dificultades estuvieron en la comunicación efectiva, ya fuera por fallas técnicas o poca disponibilidad de equipos adecuados, además de la imposibilidad de apoyarles, en la distancia, a mantener el ritmo con el resto del grupo.

Específicamente con los estudiantes Sordos, las dificultades fueron la falta de un intérprete de LSM durante toda o parte de la clase y la falta de comprensión del español escrito. Es necesario enfatizar que las personas con sordera congénita tienen, algunas de las veces, como lengua principal, la lengua de señas (en muchas ocasiones tampoco dominan la lengua de señas mexicana). Generalmente no usan el español ni en su forma hablada ni escrita; el español es, para estas personas, una segunda lengua que no siempre dominan.

Para estudiantes con ceguera o baja visión se tuvo dificultad en la generación del material didáctico apropiado. En las tecnologías de base web, la mayor parte del material es visual y, en la distancia, no era posible utilizar material táctil (textos en Braille o material en relieve). Estas dificultades llevaron a que el personal docente adaptara material escrito para ser leído por lectores de pantalla o buscar alternativas como el uso del lenguaje descriptivo en el caso de imágenes.

El personal docente expresó además que un problema esencial fue el limitado acceso a Internet, tanto de manera personal como por parte de los estudiantes. A lo anterior se sumó la falta de atención y la pobre gestión del tiempo por parte de los estudiantes.

Aun con las vicisitudes, la mayoría de los docentes encuestados considera que la educación a distancia (en su modalidad en línea) les trajo resultados positivos, en el entendido de que mejoraron su manejo de las tecnologías e incrementaron sus posibilidades de utilizar metodologías que hasta ese momento no les eran familiares.

Hay quienes consideran que estarían muy de acuerdo en continuar utilizando las estrategias y tecnologías de la educación en línea y combinarlas con la modalidad presencial (adopción de la modalidad híbrida). Las ventajas que encontraron en la modalidad en línea fueron, principalmente, la cantidad de recursos que pueden emplear con los estudiantes (66.7%), la facilidad para compartir recursos (65%) y la posibilidad de evitar desplazarse (65%).

4.3. PLANIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA LA PLURALIDAD DE ESTUDIANTES

El ODS 4 (el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4), educación de calidad, propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2018, pág. 27). En la práctica, la posibilidad de realizar este objetivo descansa en la planificación de los aprendizajes, de tal manera que se contemplen todas las posibilidades y retos de todas y todos los estudiantes.

Una planificación didáctica es un plan de trabajo que contempla las estrategias de promoción del aprendizaje, los métodos, los materiales, la interacción, la evaluación de los aprendizajes, entre otros que contribuyen a pensar y organizar la práctica educativa. El personal docente debe decidir: qué esperar de las y los estudiantes, qué parte del currículo debe ser uniforme, qué estrategias de aprendizaje permiten respetar las habilidades de las y los estudiantes, cuáles son las experiencias que deben ser comunes y, principalmente, cómo incentivar el aprendizaje de un mismo tema utilizando diferentes recursos didácticos. Sobre esta base, se preguntó acerca del momento en que prefieren hacer la planificación de sus clases y los aspectos que consideran para realizarla.

En cuanto al momento de realizar la planeación, la mitad de los encuestados prefiere realizarla unas semanas antes de iniciar las clases y la otra mitad se dividen entre hacerla durante las primeras semanas de clase y desarrollarla durante todo el curso.

En cuanto a los elementos que incluyen en la planeación los aspectos más mencionados son los objetivos de la asignatura, los

métodos de evaluación y los contenidos de la asignatura, seguidos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las competencias de la asignatura. Algunos docentes también indicaron que consideran los estilos de aprendizaje de los estudiantes. En la encuesta no se contempló algún aspecto cualitativo respecto a las consideraciones que tendrían respecto a la evaluación o a las estrategias.

El personal docente también considera importante incluir en sus planeaciones los resultados esperados, la secuencia de clase, los conocimientos previos y proyectos a desarrollar durante el curso.

En cuanto a la secuencia didáctica, la mayoría manifiesta realizarla por tema, aunque la diferencia entre los maestros que la realizan por unidad o por todo el curso es muy poca. La secuencia didáctica más común entre los docentes encuestados son introducción-desarrollo de clase- práctica-conclusión. Dentro del desarrollo de la clase consideran la presentación de casos, exposición de teoría, ejemplos. Algunos docentes también consideran en su secuencia didáctica la evaluación, las prácticas, los recursos didácticos y las actividades extras.

Manifiestan que la secuencia didáctica la realizan de acuerdo con una secuencia lógica de temas y siguiendo la presentada en los libros sugeridos para el curso. En el caso de docentes que han tenido la oportunidad de trabajar con grupos con estudiantes Sordos, con ceguera o *discapacidad* motriz, la mayoría manifiesta realizar una planificación para todos los estudiantes. Consideran además que sus planificaciones de clase son inclusivas al hacer uso de materiales audiovisuales, emplear subtítulos, promover el aprendizaje colaborativo, las asesorías individuales, la flexibilidad y actividades kinestésicas.

En este aspecto, es importante señalar que los elementos mencionados dependen de las condiciones de vida de los estudiantes, por ejemplo, el uso de subtítulos puede estar dirigido a los estudiantes sordos y el uso de actividades kinestésicas para estudiantes con ceguera.

4.4. LA CAPACITACIÓN NECESARIA

Ante las dificultades enfrentadas por el personal docente, en la atención de estudiantes con alguna condición de vida asociada con

discapacidad, se les preguntó, qué conocimientos o habilidades consideran necesarios para generar ambientes de aprendizaje efectivos. Las respuestas se enfocaron en cómo manejar diversas formas de aprendizajes y los tipos de aprendizaje que son necesarios.

Otra de las respuestas constantes fue la necesidad de conocer las diferentes condiciones de vida y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje. Esto último con el objetivo de sensibilizarse y mejorar la empatía.

El personal docente de la UPSRJ considera que necesitan utilizar los recursos de comunicación que les ayuden a mejorar el intercambio de ideas, a saber, lengua de señas y Braille. De igual manera, destacan que les puede ser de utilidad el conocimiento de distintas herramientas para adaptar material a las necesidades de las y los estudiantes.

La parte de las actitudes tuvo un papel clave en la apreciación del personal docente de la UPSRJ. Consideran que requieren tener un mayor conocimiento de los términos políticamente correctos para dirigirse a los estudiantes con alguna de las condiciones de vida nombradas, de tal manera que puedan manejar sus propias emociones y abrir más opciones de comunicación, sin preocuparse de cómo dirigirse a ellos o ellas.

5. DISCUSIÓN

Con estas respuestas se observó que una de las barreras más grandes del personal docente es el desconocimiento de la ceguera, la sordera o las dificultades motrices como condiciones de vida. Lo anterior está asociado con el temor de no dirigirse de manera apropiada a las o los estudiantes. Esto puede generar varias situaciones que pueden dificultar una participación real de todos y todas las estudiantes en el aula. Significa también que, a pesar de que algunos/as docentes señalan que sí planean sus sesiones pensando en la participación de todos y todas las estudiantes, no contemplan materiales, metodologías ni procesos de evaluación acordes a las características de las y los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Después de revisar la opinión del personal docente de la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jauregui (UPSRJ), se puede concluir que, si bien se han hecho diversos esfuerzos institucionales para posibilitar la inclusión de estudiantes sordos, con hipoacusia, ceguera, debilidad visual o *discapacidad* motriz, aún hay retos que no se logran superar y estos están asociados principalmente con la actividad dentro del aula, sea en modalidad presencial o a distancia.

Derivado de la opinión recolectada del personal docente, se consideran algunas posibilidades para subsanar los retos.

- La creación de un espacio virtual de aprendizaje soportado en alguna plataforma educativa (LMS), que sea de uso común para todas las asignaturas de todos los programas de estudio, esto con la finalidad de posibilitar a todas y todos los estudiantes atender su formación a los ritmos que les son propicios y con los materiales que les son convenientes.
- En cuanto a la capacitación docente orientada al modelo de inclusión, se considera necesario generar un programa de capacitación teniendo en cuenta aspectos como: estrategias para lograr una comunicación efectiva con los estudiantes, independientemente de su condición de vida, empatía y sensibilización hacia la pluralidad de situaciones y condiciones de vida; conocimiento y habilidad en el uso de tecnologías para crear contenidos y emplear plataformas de gestión de aprendizaje.

Si bien el uso de lengua de señas mexicana y braille no son indispensables para realizar una práctica docente efectiva, es conveniente que el personal docente tenga la confianza de tener una comunicación con todas y todos los estudiantes de forma directa.

- Es conveniente incentivar el uso (y la capacitación) de metodologías para promover el aprendizaje en ambientes mixtos, con lenguajes multimodales, considerando la potencialidad que cada estudiante puede tener al crear entornos de aprendizaje en los que cada estudiante puede elegir las formas de apropiarse de la información y desarrollar habilidades dentro de su campo

de estudio, aprovechando las formas de aprendizaje que les son convenientes. Estas metodologías deben contemplar las distintas habilidades y formas de aprendizaje, además de contribuir a la motivación y al aprendizaje efectivo de los estudiantes.

En suma, con acciones concretas, se espera crear una cultura de reconocimiento a las diferencias, lo cual contribuirá de manera importante a mantener vigente el programa de inclusión de la Universidad Politécnica de Santa Rosa Jauregui (UPSRJ) en el estado de Querétaro, cumpliendo con el objetivo de disponer educación superior a la pluralidad de estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS, APOYOS

Este artículo forma parte del diagnóstico de una investigación más amplia financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La investigación de referencia se titula Inclusión de personas con ceguera en la educación superior, modalidad en línea y se inscribe en el marco de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES, 2022).

8. REFERENCIAS

- ANUIES. (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*. IMSERSO.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 1-8.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon.
- UNESCO. (2018). La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.

CAPÍTULO 11

EL ASILO, UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA CREAR COMUNIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL EN TIEMPOS DE CRISIS

Urrego R. Edgar Armando
POLITÉCNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID
edgarrurego@elpoli.edu.co

I. INTRODUCCIÓN.

El siguiente informe da cuenta del proceso de implementación del Taller Internacional de Dirección de Actores on line, que se ofertó entre el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México) dentro del contrato CPS 2021 - 4941, (contrato de servicios pedagógicos) ejecutado durante el mes de octubre del año 2021. Proyecto creado y dirigido por el autor.

Se le dio el nombre de “asilo” como apología metafórica, utilizando como recurso el calambur literario para trasladar el imaginario a dos lugares aparentemente irreconciliables, pero como se verá en el capítulo, absolutamente consecuentes. *Asilo, así lo soñó el escritor, así lo escribió, así lo comunicó y así logró cristalizar el sueño llamado El Asilo.*

El proyecto se gesta en plena crisis humanitaria desatada por el COVID 19, subyacente a las consecuencias de las políticas de confinamiento y/o “aislamiento social” decretadas por diferentes estados y organismos del mundo, (OMS, 2021); prospectos de riesgo (Naciones Unidas, 2019), estadísticas de natalidad y morbimortalidad (CEPAL, 2021) e informes de emergencia y responsabilidad civil durante la pandemia (ACNUR, 2021) a causa del COVID 19, fueron entre otras, las fuentes de referencia para sustentar y darle cuerpo a la propuesta.

Una propuesta que huye del antropologismo social, en el que supuestamente para dirigir actores es necesario y perentorio la presencia física de los implicados (director, actor, texto), como si no pudiéramos pensar distinto, en contravía de la premisa, una pedagogía a la inversa, a modo de aula invertida, una pedagogía en contextos diversos y críticos (Bedoya, 1998) que nos obligue a “enseñar a pensar”, enseñar a “Dirigir actores sin contacto físico”. Un proyecto que seduce a la investigación en educación como lo sugiere la maestra española María Luisa Sevillano, cuando propone a los maestros “investigar para innovar en la educación: (Sevillano, 2005).

El Asilo, nace también como instinto a modo de revulsivo de inconformidad frente al nuevo estado de enclaustramiento, al que el autor y su entorno familiar y laboral, se ven sometidos por decisiones puramente políticas (Declaratoria de cuarentena), y quizás también la necesidad de explorar el mejor de los sentidos de Gadamer, en “Educar es educarse” GADAMER, G (2000), habla justamente de uno de los cuestionamientos que el educador debería enfrentar, *¿quién es propiamente el que educa?*

Surge también el Asilo, con un caudal de preguntas, ricas en incertidumbre: ¿Cómo enseñar a distancia esos laboratorios de dirección de cine?, ¿Cómo enseñar dirección de actores? ¿Cómo mantener motivado a los estudiantes y minimizar el riesgo de deserción? ¿Qué modelo pedagógico o estrategia didáctica (Pacheco, 2005) emplear en la educación superior? Específicamente, en los grupos asimilados para orientar durante el semestre crucial de emergencia sanitaria.

1.1. FASES DEL PROYECTO

El proyecto se estructuró para cubrir las siguientes fases

- Sensibilización
- Convocatoria e inscripción
- Puesta en marcha
- Certificación y evaluación

1.2. DEFINICIÓN DEL PROYECTO

El taller Internacional de Dirección de Actores On line, que se ofertó con el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (México); FIGURA 1, es un proyecto de formación Académica en platea virtual, al decir de (Siles, 2005, p. 59) la virtualidad “Como adjetivo, ha sido asociado a conceptos que han adquirido un nuevo sentido por la mediación de instrumentos informáticos como el aprendizaje, la cultura, la realidad o la sociedad”. En este sentido, la “platea virtual” es un espacio de encuentro digital tecnológico, donde confluyen a determinada hora y espacio un grupo de seres humanos, que desde sus lugares de domicilio se conectan de manera remota para “verse”, “escucharse” y “compartir saberes” en “tiempo real”.

El eje de discusión de este grupo humano, compuesto por actores, actrices, docentes, directores y hacedores del arte audiovisual, versó sobre aspectos teórico-prácticos en el arte de la dirección de actores, con rigor profesional y académico.

El asilo es entendido en buena parte del antropologismo social colombiano, como un lugar albergue de personas con alguna patología cerebral. Vulgarmente locos, dementes; pero, por otra parte, funge el concepto como sistema regional de protección a refugiados GALINDO ,2000, señala esta noción como figura reconocida a nivel mundial y de frecuente recurrencia en los informes anuales que la ACNUR reporta sobre desplazamientos forzados, migraciones y otras derivas donde se invoca la figura como “derecho internacional”.

El asilo definido en este proyecto es un espacio virtual de circulación de saberes en condiciones especiales de confinamiento y o aislamiento preventivo. Un espacio de creación y fantasía, (RODARI, 1997),

divertimento y producción de ideas audiovisuales con argumentos de fuerza teórica y con mucha autogestión.

1.2.1. ANTECEDENTES

A finales del mes de febrero del 2021, las directivas de la facultad de comunicación audiovisual del Politécnico Colombiano, Jaime Isaza Cadavid, en lo sucesivo POLIJIC, convocó a una reunión de carácter ordinario administrativo, reunión presidida por la Decana de la facultad, la doctora Lina María Roldán. Terminando la reunión, la doctora Mónica Valle (líder del programa de internacionalización), manifestó el interés de adelantar convenios académicos con la Universidad Autónoma San Luis de Potosí (México), en lo sucesivo UASLP. El autor del presente artículo manifestó que en su laboratorio de escritura tenía un proyecto que sería ideal madurar y presentarlo a los respectivos Consejos Directivos de Facultad. Se programó una reunión para ese carácter específico.

Se colocó en escena la propuesta “el asilo”, como división física entre lo sacro y lo profano, como detonante semántico para separar el mundo de los “cuerdos” con el mundo de los “dementes”.

“Se asume que el origen del concepto de asilo se encuentra, tanto histórica como etimológicamente, en el espacio protegido de los templos griegos (de «sulon», derecho de amparo): los sacerdotes inventaron el principio de «asulon» (refugio) para protegerse de invasores y guerreros. Traducido al Latin como «asylum» (santuario), el concepto adquirió un sentido muy diferente, designando un espacio seguro fuera de la ciudad donde podían escapar de la justicia y el castigo criminales, parias, esclavos y —importante para nuestra interpretación contemporánea— oponentes políticos: eran lugares inviolables (Fustel de Coulanges 1900:182).

Un espacio virtual de encuentro entre dos academias que tenían a sus estudiantes de diferentes culturas, al decir de Aguado, frente al desafío multicultural AGUADO, M.T (1996-1997): pero conectados por un fenómeno común histórico, estaban ellos en plena crisis existencial, resguardados en sus casas, llenos de pánicos, incertidumbres y bombardeados por la densa información que sobre la pandemia pululaba en los medios. El papel de los medios masivos

de información, hoy más que nunca, inclinando golpes de opinión en las redes (BARBERO, 1987). Pandemia y muerte, no muy aliados de la academia; Sánchez-Villena, A. R., & de La Fuente-Figuerola, V. (2020).

Así, y bajo el presupuesto de lanzar un salvavidas a la academia, surge el “Asilo”, pero además la idea de implementar otros dos talleres internacionales, uno en narrativa documental, dirigido por la Dra. Raquel Espinosa Castañeda, y otro en guion para cortometrajes de terror, dirigido también, por el autor de este artículo.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERALES

- Ofrecer una estrategia didáctica de cooperación internacional entre dos instituciones de educación superior, como respuesta académica frente a las tensiones emergidas en momentos de crisis mundial. (OMS, 2021).
- Establecer comunidad académica internacional movilizadora alrededor de un centro de interés relacionado con las artes escénicas y la comunicación.
- Mantener la academia viva frente a los impredecibles retos en los que la naturaleza se manifiesta. Como es el caso del COVID 19. (OMS, 2021).

2.2. ESPECÍFICOS

- Fortalecer lazos de comunicación entre pares universitarios de diferentes latitudes (Colombia / México) como respuesta inteligente frente a los decretos de confinamiento ocasionados por la emergencia sanitaria mundial derivados del COVID 19. Por ejemplo, para Colombia (Decreto 457 de marzo 2020).
- Movilizar esfuerzos de motivación, esperanza y felicidad para una población específica de dos instituciones de educación superior de países hermanos.
- Establecer círculo de saberes, enriquecer la academia y aportar valor agregado a los procesos de formación profesional de futuros comunicadores audiovisuales de Colombia y México.

3. METODOLOGÍA

El “asilo”, cubre las etapas de investigación acción en campus virtual académico, con una muestra de población seleccionada de jóvenes estudiantes de las facultades de comunicación audiovisual del POLIJIC (Colombia), y de la facultad de ciencias de la comunicación, de la UASL (México).

Una muestra de 160 estudiantes (80 de nacionalidad mexicana y 80 de nacionalidad colombiana), seleccionados por “interés particular de la muestra”, dentro de una población ubicada como “estudiantes regulares de las facultades señaladas arriba, para los periodos académicos del segundo semestre del 2021.

Propone el asilo una adecuación al discurso de acercamiento multicultural en tiempos de “crisis” (Caballero, 2001).

3.1. SENSIBILIZACIÓN

El proceso inicia con reunión virtual entre la Dra. Raquel Espinosa Castañeda (UASLP) y el Autor, en representación del POLIJIC. Allí, se trazan las pautas de motivación y sensibilización para cada grupo de alumnos que a la fecha se tienen a cargo en las asignaturas de las respectivas facultades:

3.1.2. Invitación a presenciar una clase

De parte y parte los docentes comprometidos con el proyecto, asisten a clase, cada uno en calidad de “invitado internacional”, pero solo en calidad de “observador”.

3.1.2. Invitación a participar activamente en una clase

De parte y parte, cada uno, pero esta vez, en calidad de “invitados internacionales con voz y voto”, se expone ante la audiencia la posibilidad de ofertar un curso internacional en dirección de actores on line, con certificación binacional. Tema que llama poderosamente la atención de los jóvenes asistentes a la clase virtual.

Se habla del derecho a la educación, como uno de los pilares dentro del paradigma universal de los derechos humanos y que aún en tiempos

de crisis, como el “confinamiento o aislamiento social obligado” ese derecho cobra mayor vigencia, más validez (Álvez, 1999).

3.2. CONVOCATORIA E INSCRIPCIÓN

Se lanza un llamado a participar en el curso taller internacional de dirección de actores on line, esperando inicialmente un cupo de 20 estudiantes por cada país. Pero la respuesta de los jóvenes estudiantes, colombianos y mexicanos es tan masiva, que obliga a los organizadores del taller a extender el cupo y hacerlo llegar a 80 integrantes por cada país; de tal modo que la matrícula inicial tuvo que cerrar cupo cuando el formato de inscripción llegó al número 160.

El siguiente fue el poster de lanzamiento y promoción.

Figura 1. Poster del Taller internacional de dirección de actores on line

The poster is a vertical rectangular graphic with a dark background. At the top, the title "TALLER INTERNACIONAL DIRECCIÓN DE ACTORES ON LINE" is written in white, bold, sans-serif font. Below the title, the dates "29 SEPTIEMBRE AL 29 OCTUBRE 2021" are listed on the left, and the days and time "MIÉRCOLES y VIERNES 7PM - 9PM" are on the right. The central theme is "EL ACTOR, NO SÓLO PRESTA SU CUERPO Y SU MENTE EN EL ACTO CREATIVO, TAMBIÉN ENTREGA SU ALMA". Below this, four actors are featured in a row: Vanessa Monserrat López Silva (Mexico), Carlos Eduardo Arenas Cano (Colombia), Valentina Cadavid Holguin (Colombia), and Mayela Monserrat Rodríguez Vega (Mexico). Each actor is accompanied by a small photograph. At the bottom left, a portrait of the director, Dr. Egdar Armando Urrego Rodríguez (Colombia), is shown next to his name. To the right of the director's name is a QR code with the text "INSCRÍBETE AQUÍ" above it. At the very bottom, there are logos for the organizing institutions: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cárdenas, UASLP (Universidad Autónoma de San Luis Potosí), and the Facultad de Ciencias de la Comunicación.

3.3. PUESTA EN MARCHA.

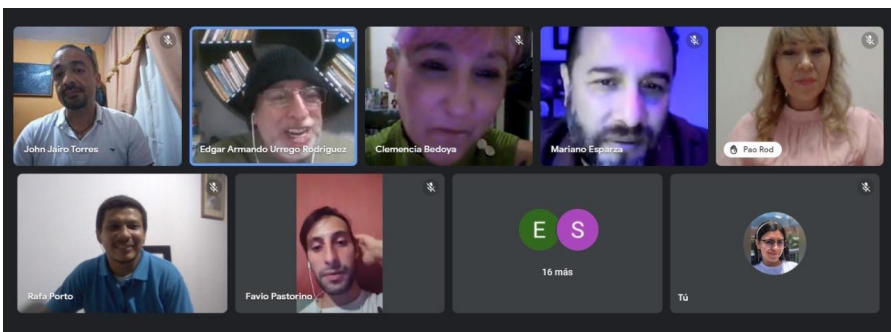
Con las expectativas en su punto más alto, se dio inicio a la primera sesión del taller internacional de dirección de actores on line, el 29 de septiembre de 2021.

Estuvieron en la platea virtual, no solo los estudiantes inscritos, sino además una plantilla de actores internacionales invitados, que acompañaron la sesión y lo haría por el resto del taller. Reconocimiento de identidades diversas (Bartolomé, 2001), acentos y modismos, que hacían vibrar de emoción a los cibernautas, quienes no tardaron en expresar su placer, escribiendo en el chat letras de asombro, emoticones de gratitud.

Actores y actrices de diferentes partes del mundo, se sumaron al sueño del “asilo”, al punto que se plantearon retos profesionales de alto nivel; desafíos artísticos multiculturales con temáticas diversas (Bello, 2001), como fue la creación de un examen de rigor, que consistía en formar pequeños grupos de trabajo (binacionales) y en cada grupo realizar un cortometraje.

Actores y actrices de Argentina, España, México, Italia y Colombia se sumaron al taller, haciendo de cada encuentro una experiencia académica y estética inolvidable. FIGURA 2.

Figura 2. Colombia, Argentina y México en círculo de saberes sobre dirección actoral



La siguiente fue la plantilla de actores internacionales,

TABLA 1. Actores Internacionales

Actores	País	Rol
Natu Ávila	Argentina	Actriz Invitada
Favio Pastorino	Argentina	Actor Invitado
Vanessa Monserrat López	México	Actriz Invitada
Mayela Monserrat Rodríguez	México	Actriz Invitada
Valentina Holguín	Colombia	Actriz Invitada
John Jairo Torres	Colombia	Actor Invitado
Carlos Eduardo Arenas	Colombia	Actor Invitado
Ivan Gray	Italia	Actor Invitado

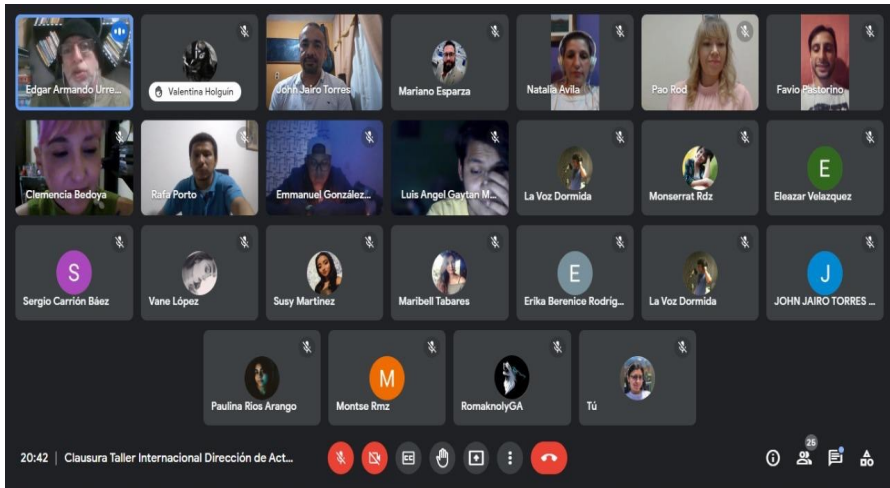
3.4. CERTIFICACIÓN

Con una ceremonia exclusiva, digna de un taller internacional de dirección de actores on line, se realizó la clausura del taller el día 29 de octubre de 2021. FIGURA 3. Allí se mostraron los productos audiovisuales emanados de esta experiencia: cortometrajes de alta factura, posters, bitácoras y biblias de producción fueron entre otras, socializadas como récord de aprendizajes.

La platea virtual tuvo otros invitados especiales que asistieron para formalizar los parámetros legales institucionales. Por parte de la Universidad Autónoma San Luis Potosí, la Mtra. Adriana del Socorro Ochoa, directora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación; la Dra. Raquel Espinosa Castañeda, codirectora de los talleres internacionales, y de parte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, la Dra. Lina María Jaramillo, decana de la facultad de Comunicación Audiovisual, la Doctora Mónica María Valle, líder y coordinadora del programa de internacionalización.

Se entregaron reconocimientos y certificados para cada uno de los siguientes grupos humanos que hicieron posible la realización del proyecto “El asilo”

Figura 3. Ceremonia de clausura del Taller Internacional de Dirección de Actores on line



Reconocimientos y certificados para:

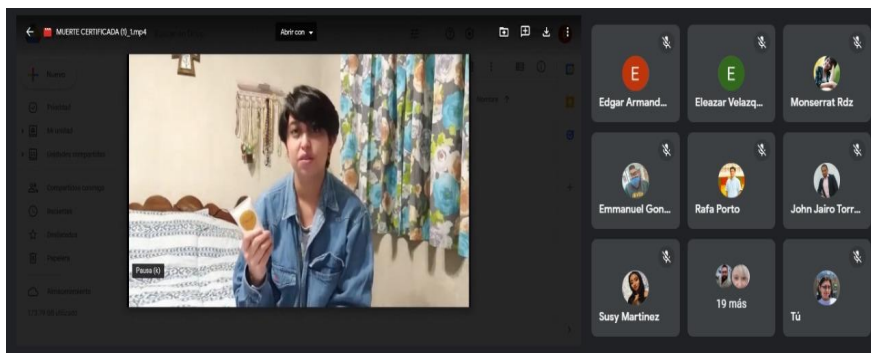
- a) Comité organizador principal
- b) Participante
- c) Actriz de planta
- d) Actor de planta
- e) Director Invitado
- f) Actor Internacional Invitado
- g) Actriz Internacional Invitada
- h) Tallerista

3.5. EVALUACIÓN

Se extendieron formatos de evaluación, autoevaluación y coevaluación de la experiencia, se tomaron resultados y se tabularon para derivar algunas conclusiones que aparecen en el final de este artículo.

El trabajo colaborativo FORERO, Aracely (2000-2001), se fortaleció al punto que se crearon sub grupos de trabajo que tenían encuentros extra clase. Asignación de roles y responsabilidades que enriquecieron el caudal de hallazgos didácticos y pedagógicos de la experiencia.

FIGURA 4. Actriz mexicana (UASLP) en escena, bajo la dirección de un director colombiano (POLIJIC)



Un modelo didáctico innovador (FUENTE, 1985), emerge como consecuencia de esta práctica multicultural y diversa. Un modelo didáctico, psico social, crítico, estético y político.

Se establecieron las siguientes categorías de evaluación:

- Pertinencia
- Calidad de contenidos académicos
- Materiales compartidos
- Metodología
- Participación
- Referencias

FIGURA 5. Actriz mexicana (UASLP) en escena, bajo la dirección de un director colombiano (POLIJIC)

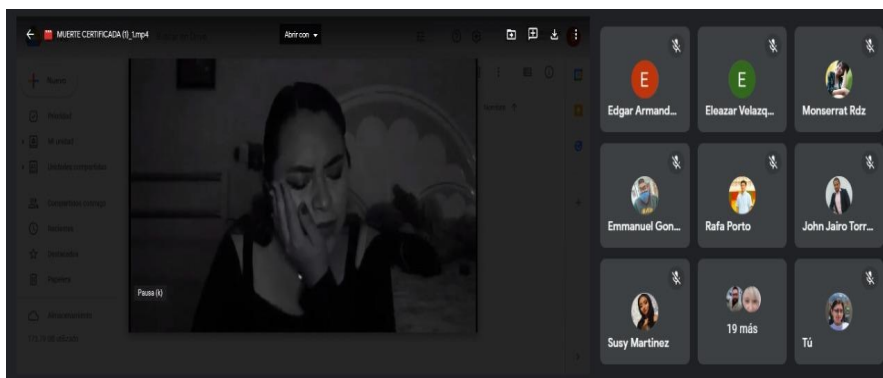


FIGURA 6. Actriz mexicana (UASLP) en escena, bajo la dirección de un director colombiano (POLIJIC). Rutina Codirección.

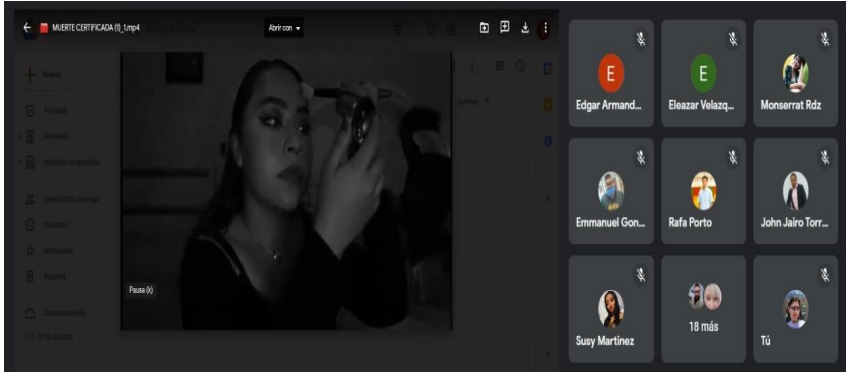


FIGURA 7. Dra. Raquel Espinosa Castañeda (UASLP) saludando a la audiencia del taller.

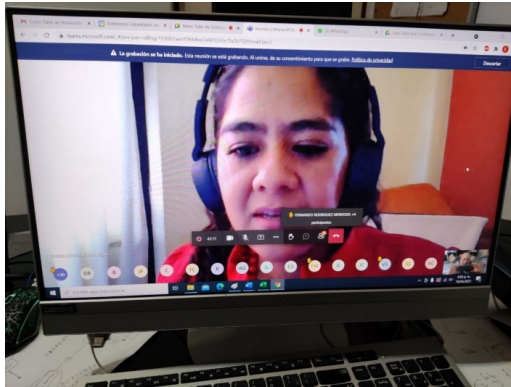


FIGURA 8. Directores Mexicanos (UASLP), dirigiendo a actrices colombianas



4. RESULTADOS

Aplicando triangulación de datos obtenidos en las encuestas, y analizando los vectores de coincidencia entre las categorías se pueden extrapolar los siguientes resultados.

El índice de aceptación y aprobación del taller internacional de dirección de actores On Line reportó lo siguiente:

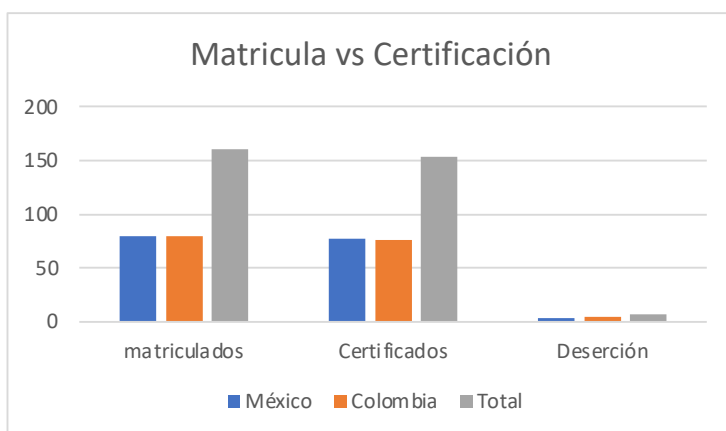
Aprobación: 95,62 %

Deserción: 4,38 %

TABLA 2. Indicativo de Éxito según certificados de aprobación

	Indicativo de aprobación del Taller Internacional de Dirección de Actores On Line		
	matriculados	Certificados	Deserción
México	80	77	3
Colombia	80	76	4
Total	160	153	7

GRAFICO 1. Cuadro de Certificación (aprobación del curso)



Entre los ítems de deserción (4,38 %), aunque fueron mínimos cabe señalar los siguientes:

- a) Horarios cruzados con jornadas de trabajo en casa u otro.

- b) Dificultades de conexión por inestabilidad en la red (sobre todo en Colombia).
- c) Cierta timidez al interactuar en platea virtual con actores extranjeros.

Vale señalar, que en la casilla de evaluación cualitativa que se propuso a los estudiantes universitarios que optaron por el curso, se encontraron frases como:

“Crear un festival de cortometrajes actuados y dirigidos a la distancia, de la misma manera que se hace en el taller..”

Sugerencia valiosa, que podrían acoger en las direcciones de facultad de las dos universidades

“Muy completo, agradecido con los profesores, salgo con mucho aprendizaje”

Se visibiliza un vector de satisfacción académico y otro de gratitud.

“ESPERO QUE REALICEN UNA CONTINUACIÓN DE ESTOS PROCESOS. MUY BUENO EL TALLER Y LOS TEMAS”

Aquí surge de nuevo un guiño de aceptación y la esperanza de revivir la experiencia.

“Me encantó todo, las clases fueron geniales y muy prácticas, ¡¡muchas Gracias!!”

Vector de validación y valoración al método práctico del taller, pero además al modelo de formación en el que se priorizó el afecto, como uno de los agentes pedagógicos emergentes.

“Muchas gracias por la oportunidad brindada. Ha sido un gusto poder escucharlos y poder participar. Me siento muy agradecido por todo lo que han organizado. Ha sido una experiencia muy grata estas horas donde pude escuchar de este gusto que le tengo al género. Agradezco también a la virtualidad, porque si no fuera por ella nunca hubiera tenido la oportunidad de poder escuchar este genial taller. Espero que continúen estos talleres a distancia, sería maravilloso poder volver a participar. Un abrazo a la distancia. Espero también, que más adelante pueda tener la posibilidad de poder escucharlos.”

Vector que devela la importancia del taller internacional de dirección de actores on line, en tiempos de crisis y hace, que la virtualidad conecte a seres humanos remotos, quienes comparten intereses mutuos.

La pandemia, en este caso, nos ayudó a descubrir, que más allá de la emergencia sanitaria, más allá de las cifras escabrosas de muerte y desazón, se escondía una excelente oportunidad académica dormida, que solo estaba esperando ese instante de perturbación, el estallido mundial que partió el universo escuela en dos; antes y después del COVID-19.

Otros resultados:

GRAFICO 3. Valoración de la pertinencia del taller

Sobre la Pertinencia del taller (señale de 1 a 5 su importancia, siendo 1 la mínima y 5 la máxima)
29 respuestas

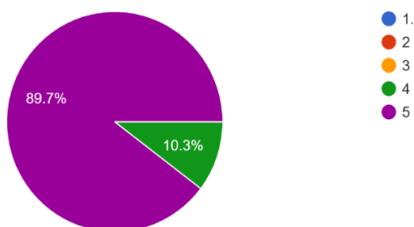


GRÁFICO 4. Valoración sobre la calidad académica del taller.

Sobre la calidad académica del taller (señale de 1 a 5, siendo 1 la mínima y 5 la máxima)
29 respuestas

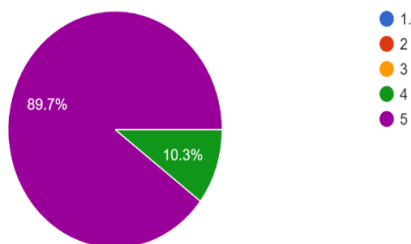


GRÁFICO 5. Valoración sobre los contenidos del taller

Sobre los contenidos del taller (señale de 1 a 5, siendo 1 poco apropiados y 5 muy apropiados)
29 respuestas

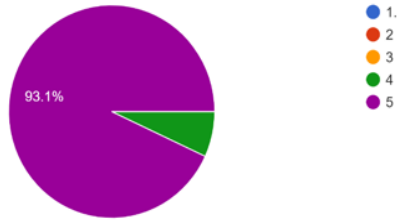


GRÁFICO 6. Valoración sobre la metodología del taller

Sobre la metodología del taller (señale de 1 a 5, siendo 1 poco apropiada y 5 muy apropiada)
29 respuestas

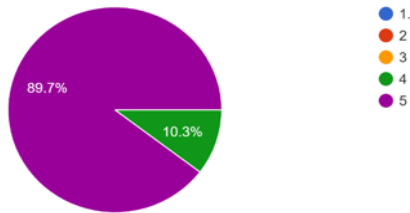


GRÁFICO 7. Valoración sobre la apropiación de los materiales del taller

Sobre los materiales del taller (señale de 1 a 5, siendo 1 poco apropiados y 5 muy apropiados)
29 respuestas

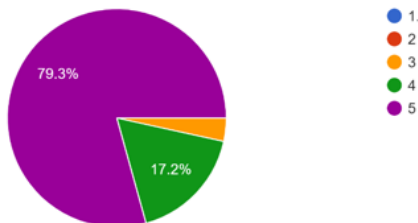


GRÁFICO 8. Valoración sobre la participación en el taller

Sobre su participación en el taller la podría señalar
29 respuestas

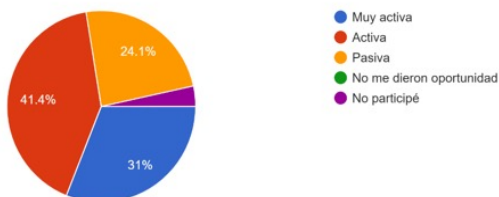
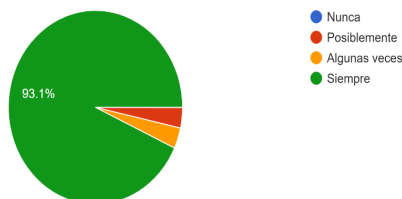


GRAFICO 9. Valoración sobre referencias del taller (¿se recomendaría?)

Sobre Referencias del taller. Yo recomendaría este curso
29 respuestas



6. DISCUSIÓN

Un tejido de saberes es aceptar que el “otro”, “el que está del otro lado”, el que apenas conozco como un “conjunto de píxeles”, es un ser humano en toda su dimensión.

El pretexto tecnológico (la red) de acercamiento, no es más que el lazo digital que permite a los seres humanos, por una parte, vencer los paradigmas del tiempo y la distancia, y, por otra parte, poner en crisis los estadios de formación tradicional en los que buena parte de docentes fuimos formados.

7. CONCLUSIÓN

El “asilo”, como propuesta estratégica para establecer lazos de conexión académica, entre dos o más instituciones de educación superior del planeta, demanda entre otras las siguientes discusiones:

Voluntad administrativa: se reconoció la importancia de valorar dentro de los currículos de las facultades de educación superior de las universidades del mundo, un apartado especial de “internacionalización” que vaya más allá de la “movilidad internacional”. En ese apartado, deberá considerarse la formalización de talleres internacionales en modo de formación continua y virtual.

Se reconoció la importancia de movilizar recursos para el montaje de plataformas académicas de acceso internacional, coordinado desde algún centro académico que opere como anfitrión, y que estos satélites de formación puedan permutar su administración, según los programas ofertados y según el ente certificador.

La multiculturalidad aplica a la noción de la aldea global, FERNANDÉZ, G (2005): y es imperativo que, en los planes de estudio de todas las facultades de educación de las universidades del planeta, existan apartados para reflexionar sobre el fenómeno.

Voluntad docente: se reconoció la importancia de capacitar profesionales docentes en plataformas virtuales, dedicadas en exclusivo a convenios de cooperación académica internacional.

La discusión sugiere repensar contenidos y revisión de mallas curriculares entre facultades hermanas y/o gemelas que ofertan carreras afines. Como en el caso de la UASLP y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, en sus facultades de comunicación.

Las naciones en desarrollo pueden construir caminos de paz, desde la academia (Mockus, 1999), y más ahora que las Tics se encaminan cada vez más a cerrar la brecha de las desigualdades y de las injusticias.

8. AGRADECIMIENTOS / APOYOS

A Dios, por haberme permitido cristalizar un sueño.

A mi esposa Elcy, a mi hija Sara Selene y mi nieta Antonia, tres mujeres la razón de mi vida.

A las directivas de las facultades de ciencias de la comunicación (UASLP), Su Directora, Mtra. Adriana del Socorro Ochoa y a los docentes, Dra. Raquel Espinosa Castañeda y al Mtro. Mariano Esparza; su aporte solidario, oportuno y dedicado.

Agradecimiento también a las directivas de la facultad de comunicación audiovisual del POLIJIC, su Decana la Dra. Lina María Roldán; a la Dra. Mónica Valle, líder y coordinadora de los talleres internacionales. A todos ellos agradecimiento especial.

Quizás el agradecimiento más sentido es para ese colectivo de jóvenes estudiantes mexicanos y colombianos que se subieron al tren de la ficción y desafiaron el reto de matricularse con toda su energía a esa nave que llamamos “El Asilo”.

9. REFERENCIAS

- ACNUR. CODHE (2001): *Desplazamiento forzado interno en Colombia: conflicto. paz y desarrollo*. CO, Kimpres. Bogotá
- (2000): *Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. La situación de los refugiados en el mundo. Cincuenta años de acción humanitaria*. Editorial. Icaria. Barcelona
- AGUADO, M.T (1996-1997): *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Imprime IMPRESA. Madrid
- ALVEZ, María Clelia, *et al.* Chiriboga Zambrano, Galo, *coor.* Darlic Mardesic, Vjekoslav. (1999) “Derechos humanos de los extranjeros, migrantes y refugiados 1999-2003” en *Plan operativo de derechos humanos: una propuesta participativa 1999-2003*. EC, ILDIS. UNESCO. AAJ. Quito
- BARBERO, JM. (1987): *De los medios a las mediaciones*. Barcelona, G. Gili,
- BARTOLOMÉ, M. *et al.* (2001): *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE
- BEDOYA, José Iván (1998): *Pedagogía ¿Enseñar a pensar?*, Ediciones Ecoe. Santa Fe de Bogotá
- BELLO, Andrés (2001): *Pedagogía y Diversidad*. Casa Editorial Abril. Cuba

- CABALLERO, Zulma B (2001): *Discurso pedagógico en tiempos de crisis: una aproximación a los años 1984-1990*. Ediciones Homo Sapiens. Buenos Aires.
- FERNANDEZ, G (2005): *Multiculturalidad y educación intercultural. Entre el neoindigenismo y la autonomía*. México.
- FORERO, Aracely (2000-2001): *La participación tele democrática y las interacciones colaborativas a través de internet en una pequeña población de España*, Facultad de pedagogía, Universidad de Barcelona. Barcelona.
- FUENTE, K-H Flechsig y E. Schiefelbein (1985): *Catálogo de Modelos didácticos*. Versión 1985- 1986, CIDE, Documentos de Trabajo, Santiago.
- FUSTEL DE COULANGES (1900:182) La ciudad antigua.
<https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2021/12/31.-La-Ciudad-Antigua.-Estudios-sobre-el-%E2%80%A6-Coulanges.pdf>
- GADAMER, G (2000): *La educación es educarse*, Paidós. Barcelona.
- GALINDO, V. Francisco. (2000): *El asilo en América Latina: uso de los sistemas regionales para fortalecer el sistema de protección de refugiados de las naciones unidas*. Memoria del vigésimo aniversario de la declaración de Cartagena sobre los refugiados. GALLEGO, Rómulo (1990,2004): *Saber Pedagógico: Una visión alternativa*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- MOCKUS, Antanas (1999): *Educación para la Paz: una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Editorial Magisterio. Bogotá
- PACHECO, A, Joaquín E (2005): *Didáctica en la educación superior tema: los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior*
- RODARI, G (1997): *Ejercicios de fantasía*, Ediciones del bronce
- SEVILLANO, M, L (2007): *Investigar para Innovar en Enseñanza*. Pearson Educación, S. A. Madrid
- SILES GONZÁLEZ, I., (2005). *Internet, virtualidad y comunidad. Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(108), 55-69. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15310805.pdf>

CAPÍTULO 12

CAMBIOS PERDURABLES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS: INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA POST PANDEMIA.

Angélica María Fabila Echaury

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
angelica.fabila@ujat.mx

Flor De Liz Pérez Morales

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
flor.perez@ujat.mx)

Rosaura Castillo Guzmán

UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO
rosaura.castillo@ujat.mx)

1. INTRODUCCIÓN.

La dramática e inadvertida transformación de la educación a consecuencia de la pandemia por COVID 19, representó un impulso para la incorporación de las tecnologías a los procesos educativos. Con independencia de las iniciativas de gestión tecnológica y adecuación de los procesos y estrategias emprendidas institucionalmente para atender la emergencia educativa derivada de la separación de actores en los procesos formativos, cada profesor experimentó de manera particular el trance de la integración tecnológica a su práctica educativa.

La imperiosa necesidad de formas alternas de comunicación, mediación e interacción entre profesores, estudiantes, contenidos y materiales, revolucionó la idea de que adicionar dispositivos, conduce de manera natural a la innovación, e incentivó la reflexión sobre el papel del docente en el logro de la integración de la tecnología a proceso de enseñanza y aprendizaje.

El acercamiento a las prácticas educativas universitarias al que alude este texto, tuvo como punto de partida la idea de que las experiencias formativas durante el periodo de confinamiento reportaron en cualquier caso aprendizajes tanto para los estudiantes y los docentes, como para las instituciones, que se proyectarán en modificaciones en las dinámicas de la modalidad presencial.

Con estas expectativas nos propusimos hurgar y develar la eventual herencia que el escenario educativo emergente, derivado del confinamiento, podría haber reportado a las prácticas y procesos educativos en el contexto universitario tabasqueño.

Uno de los aspectos que consideramos claves para testificar el tránsito a renovadas formas de asumir y afrontar los procesos formativos en la llamada nueva normalidad, fue la recuperación, de experiencias obtenidas en la modalidad de aprendizaje mediado y a distancia por los actores del proceso, que proyectan ajustes duraderos en sus prácticas e interacciones educativas especialmente en lo relativo a la integración tecnológica.

La indagatoria realizada compromete las percepciones y valoraciones de profesores y estudiantes sobre los cambios registrados en las prácticas educativas en el regreso a la presencialidad, articulando el acercamiento a la tecnología de los actores educativos ahora en la modalidad presencial.

Sin duda, la implicación entre tecnologías y educación, característica de los escenarios actuales, toma múltiples direcciones y se encuentra entre dos variables: la tecnológica y la pedagógica. La primera prioriza los implementos tecnológicos, su acceso y distribución en las escuelas e instituciones para acercar a los sujetos a su uso

(incorporación); la variable pedagógica compromete la facultad mediadora del sujeto para aprovechar la tecnología y potenciar aprendizajes (integración).

Para Almerich, *et al.* (2010), la integración tecnológica es el proceso complejo de adopción e implementación de tecnología en las instituciones y sistemas educativos, en la que ésta se articula al proceso formativo influenciado por las decisiones y características tanto del profesor, como del ambiente escolar.

Roy Campos (2020) señala:

La integración no es sólo utilizar o involucrar la tecnología, sino integrarla dentro de un todo más complejo, que ser posible gracias al ejercicio de la reflexión. Esto lleva a proponer que la integración de la tecnología es la forma en que las capacidades y restricciones de la tecnología están incorporadas en el ejercicio profesional (p.25).

La acepción propuesta por Campos pone en el centro al sujeto que aplica y encara, en el día a día, las formas de utilización de las tecnologías para el logro de objetivos, lo que apunta a un proceso personal que articula mecanismos y experiencias particulares; un proceso inacabado y recursivo de múltiples facetas, que en su abordaje ha dado origen a modelos que orientan e identifican rasgos y posibilidades de uso.

2. MODELO SARM DE INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA

Las dinámicas de integración tecnológica han sido abordadas y explicadas desde diversos puntos de vista a través de modelos tecno- educativos (Florida Center for Instructional Technology, 2005; Mishra & Koehler, 2006; Puentedura, 2006;) que documentan los factores que se involucran en el complejo proceso de incluir y aplicar herramientas tecnológicas para potenciar los procesos formativos y evaluar la efectividad de las estrategias que adicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje con implementos tecnológicos.

El reconocimiento del papel del docente en la integración tecnológica, es un proceso complejo, que demanda ser atendido como un acercamiento paulatino, escalable y personal para apuntalar a su comprensión. En

el modelo SAMR, propuesto por Rubén Puentedura (2006), se reconoce como artífice de la integración tecnológica al profesor. Este modelo pretende ayudar a los docentes a evaluar la forma en que están incorporando las tecnologías en sus aulas y de esta manera, conocer qué tipo de usos de la tecnología tienen un mayor o menor efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes (Puentedura, 2008).

El modelo consiste en un conjunto jerárquico de cuatro niveles, identificados por las siglas que dan nombre al modelo: Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición. Estos niveles se agrupan en dos capas (Mejora y Transformación) que describen de manera general el uso de herramientas tecnológicas por los docentes y estudiantes en las clases.

Mejora comprende los dos primeros niveles:

- Sustitución. Identifica el nivel más bajo de uso de la tecnología. Se sustituye una herramienta por otra sin que exista un cambio metodológico.
- Aumento. La tecnología reemplaza otra herramienta y le añade mejoras funcionales que facilitan la tarea, sin que haya modificaciones en la metodología y el efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes puede ser mínimo o nulo.

Transformación incluye los niveles de:

- Modificación. En el que se implica un cambio metodológico, es decir, la tarea a realizar es rediseñada por la introducción de la tecnología.
- Redefinición. En este último nivel se crean nuevas actividades y ambientes de aprendizaje que, sin el uso de la tecnología no serían posibles

García Utrera (2014) refiere que la clave del modelo no está en aplicarlo en forma progresiva sino en idear cómo usar la tecnología para que proporcione a los estudiantes la oportunidad de aprender en otros escenarios, es decir que la aplicación de la tecnología, de acuerdo con el modelo, es valiosa en cualquiera de los niveles y puede variar dependiendo de los objetivos pedagógicos; de tal manera que un mismo profesor se mueve entre un nivel y otro.

El modelo supone también el uso intencionado de la tecnología por el profesor, en función del contenido y la actividad y el grupo.

El modelo SAMR es característico por la claridad y sencillez de su estructura, razón por la cual ha sido usado para comprender y guiar la integración tecnológica por profesores. Si bien no ofrece todas las respuestas a la problemática, ya que asume que en cada caso adopta rasgos particulares, la caracterización de niveles representa un indicio para empezar a comprender cómo se pueden transformar las prácticas y actividades educativas a partir de las tecnologías.

3. EXPLORACIÓN DEL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD

La aletargada transformación de la educación y la incorporación de tecnologías digitales, se aceleró en los escenarios educativos irrupidos por la Pandemia Covid-19.

Para hacer frente a los escenarios formativos emergentes, las instituciones propusieron medidas e incentivaron iniciativas para soportar, a través de la tecnología, los procesos educativos. Sin embargo, quienes hicieron frente al reto de incorporación, pese a sus restricciones técnicas, sus miedos y resistencias, fueron los docentes, quienes actuaron como pieza clave para la integración repentina de tecnología a los procesos educativos.

El estudio *Condiciones del aprendizaje universitario, recuento de cambios en el confinamiento por Covid-19* (Fabila, 2021) documentó la diversidad de aplicaciones y herramientas que los profesores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco echaron mano durante el confinamiento. La diversidad de necesidades y posibilidades presentes en la comunidad universitaria, así como su disposición de recursos y capacidades tecnológicas, dio paso a diversos ecosistemas de aprendizaje, en los que se operó por tres semestres la formación universitaria.

Con este contexto, el estudio que se reporta: *Aprendizajes Universitarios, mediaciones e interacciones emergentes* se propuso explorar las prácticas docentes post pandemia y registrar los cambios

percibidos por estudiantes y profesores en las prácticas educativas en el retorno a la presencialidad.

La diversidad de acciones y decisiones que dieron forma a las prácticas docentes universitarias, así como la pluralidad de condiciones documentadas por el estudio previo, dio la pauta para un acercamiento cuidadoso, que posibilitara explorar cambios perdurables en los procesos formativos tras la vivencia de la modalidad a distancia. Por lo que la narración de experiencias a través del relato oral, fue una de las estrategias seleccionadas para hurgar la estructuración, interpretación y valoración de los acontecimientos educativos en la pandemia.

Pinilla (2006) refiere que “el relato oral de experiencias tiene como características esenciales: la relación del narrador con el evento narrado, bien sea como testigo o como partícipe; el carácter inédito y no planeado de la formulación lingüística, y la presencia de interlocutores socialmente situados” (p.6). Consecuentemente, el relato oral fue el primer medio de levantamiento de datos, para el estudio.

La narración de experiencias se detonó a partir de preguntas abiertas que hurgaban sobre los aprendizajes que los participantes de las mesas reconocían haber obtenido a consecuencia de las transformaciones educativas vividas en la pandemia.

Se realizaron 7 mesas de diálogo (tres con profesores y cuatro con estudiantes). Se levantó una encuesta de autovaloración de prácticas educativas en el regreso a la presencialidad en la que participaron 73 profesores de las doce divisiones académicas de la UJAT. La información recabada de los profesores exploró tres grandes asuntos:

- Aprendizajes gestados a partir de la modalidad a distancia.
- Cambios que la modalidad a distancia indujo a sus prácticas educativas presenciales.
- Valoración de los aprendizajes que atestiguaron en los estudiantes.

Complementariamente, para contrastar con las autovaloraciones de los profesores, se levantaron 46 narrativas de estudiantes, en las que se recuperan descripciones y expectativas del regreso a la presencialidad

tras la experiencia de formación en línea. En las narrativas un componente imprescindible es la referencia al recurso tecnológico que medió la interacción entre los actores, con especial mención a los profesores; las actividades y estrategias, y la calidad de aprendizajes logrados son asuntos recurrentes en las narrativas estudiantiles

3.1 REENCUENTRO DE MIRADAS DOCENTE- DISCENTE EN LA MODALIDAD PRESENCIALIDAD

La información arrojada en los levantamientos realizados a estudiantes y docentes universitarios en el regreso a la presencialidad, testifican experiencias multifacéticas en la relación tecnología y procesos formativos, que oscilan de lo positivo a lo negativo: desde los padecimientos con la conectividad, hasta los hallazgos de estrategias e insumos que posibilitaron transformar en poco tiempo sus prácticas. En los entrecruces entre las perspectivas de los dos grupos se observa una tendencia a considerar y recuperar los aspectos positivos de las experiencias vividas en la modalidad en línea

Destaca en primer plano, el aprendizaje tecnológico que implicó el enfrentarse a procesos formativos en línea. Profesores y estudiantes refirieron haber incrementado el manejo instrumental de tecnologías para apoyar el proceso educativo. En la perspectiva de ambos grupos, el aprendizaje sobre tecnologías fue abundante, necesario y solidario. El evidente crecimiento de habilidades tecnológicas incluye tanto el acercamiento a implementos y utilerías tecnológicas, como a una revaloración de la presencia e incorporación de tecnología en los procesos formativos. Consecuente con la familiaridad ganada en el uso de la tecnología, se presenta el reconocimiento mutuo de crecimiento en habilidades tecnológicas que comprende tanto el carácter meramente instrumental, como aprendizajes adyacentes, es decir relativos a la perspectiva y convicción de uso de tecnologías, que se ha trasladado ahora a la modalidad presencial.

Un aspecto a destacar en relación a las habilidades tecnológicas es la orientación del uso hacia la formación. Uno de los asuntos recurrentemente citados por los estudiantes fue que, pese a su familiaridad con la tecnología, la aplicación en sus procesos de aprendizaje era limitado; circunscribiéndose más a ámbitos del

entretenimiento, la socialización e interacción; es decir que sus habilidades tecnológicas crecieron y se reorientaron, encontrando un ámbito de fértil desarrollo en el ámbito escolar o formativo que, en el regreso a la presencialidad buscan conservar. Esta actitud, es avalada por los profesores quienes admiten haber observado un cambio positivo en el uso de tecnologías de los estudiantes para su formación.

Las habilidades tecnológicas desarrolladas por docentes priorizan el conocimiento y manejo de plataformas educativas, pero se complementan con cambios en el aprovechamiento con fines didácticos de las tecnologías y aplicaciones cotidianamente usadas para comunicación personal, entretenimiento, y otras finalidades; así como con cambios en la actitud para usar tecnologías para establecer y mantener canales de comunicación abiertos con los estudiantes.

TABLA 1. Los cambios que los docentes perciben que la experiencia de impartir clases en la virtualidad indujo a sus prácticas educativas, sugieren el tránsito a niveles de integración de “aumento” y “mejora”. Los nueve ítems evaluados, promediaron por encima de 4, en una escala de 1 a 5. Donde 1 y 2 se consideran cambio desfavorable, 3 sin cambios y 4 y 5 cambio favorable.

Cambios referidos por docentes en su practica educativa	Valoración (escala 1-5) Promedio
Mi actitud frente al uso de tecnologías en la docencia	4.6
Mi disposición para explorar nuevas formas de comunicación con los estudiantes	4.5
La forma de proponer y organizar mis clases	4.5
Mi cercanía con las problemáticas y condiciones de mis estudiantes	4.4
Uso de tecnologías para planear y organizar mis clases	4.3
La variedad de estrategias didácticas empleadas para el aprendizaje	4.2
La forma de desarrollar los aprendizajes durante mis clases	4.1
Mi relación con mis estudiantes	4.2

Fuente: elaboración propia

Los aprendizajes reconocidos por docentes y estudiantes en relación a la apropiación tecnológica apuntan también a apoyar actividades y operar estrategias didácticas y de evaluación; en ese sentido los docentes se sienten fortalecidos en su práctica docente, al percibir que esos aprendizajes perdurarán y se reflejarán en el regreso a la modalidad presencial.

Los estudiantes coinciden al describir que los profesores, en este regreso a las clases presenciales, han incorporado algunas estrategias y actividades que implementaron en la virtualidad, en especial en la organización de trabajo en equipos, distribución de materiales y variedad de opciones y formatos de los materiales propuestos para la clase.

El WhatsApp, los equipos de Microsoft Teams, y los formularios son aplicaciones tecnológicas que continúan mostrando su utilidad en los espacios educativos.

Los grupos de WhatsApp han posibilitado mantener en la presencialidad una vía de comunicación abierta entre profesores y estudiantes, a través de la que se coordinan acciones, se distribuyen materiales para la clase de manera inmediata y accesible; los profesores en sus experiencias refieren que la utilidad mantener canales abiertos de comunicación, está relacionada con el establecimiento de protocolos de uso. En algunos casos, estos grupos permiten compartir y comentar sucesos del contexto que tienen relación con temas de clase. Estudiantes de Comunicación y Derecho, refirieron que algunos profesores comparten noticias, publicaciones e información que circula en redes y que son usadas para generar polémica o ejemplificar contenido en clase.

Los equipos de Microsoft Teams como una herramienta auxiliar en la presencialidad, son bien valorada por los profesores ya que se constituyen, según sus testimonios, en un espacio que brinda soporte a su práctica docente, en el que pueden poner a disposición materiales y recursos seleccionados en múltiples formatos. Además de recibir y retroalimentar las actividades de los estudiantes. Algunos profesores destacaron la funcionalidad de estos espacios como

repositorios de materiales e incluso como un punto de reunión para que los estudiantes coordinen acciones en equipo.

En la percepción de los estudiantes los profesores han mostrado innovaciones al diversificar las actividades y sumar a sus clases presenciales herramientas tecnológicas para motivar y *gamificar* las clases. El uso de formularios descrito por los estudiantes en el regreso a la presencialidad tiene la finalidad de repasar temas, y servir de guía para evaluaciones.

3.2. INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA: APRENDIZAJE INSTRUMENTAL Y CAMBIO ACTITUDINAL

Los actores educativos reconocen que los aprendizajes personales derivados de los procesos de formación en línea trascienden las fronteras de las habilidades tecnológicas instrumentales. Narran, de manera coincidente, docentes y estudiantes, que producto de estas experiencias formativas, han redimensionado a la tecnología en los escenarios educativos, cambiando su actitud frente a ella. Ejemplo de ello es la aceptación de los docentes del uso de teléfonos inteligentes a la dinámica de sus clases, como apoyo de búsqueda de información.

Los aprendizajes mediados por tecnología experimentados durante el periodo de pandemia, también transformaron la actitud de los estudiantes, y su concepción de proceso de aprendizaje. La experiencia de modalidad virtual dio oportunidad al estudiante de auto concebirse como el artífice de sus aprendizajes; revalorar su capacidad de autoaprendizaje, de independencia y creatividad para gestionar conocimientos. Este descubrimiento es también percibido por los profesores, quienes, en la encuesta califican con 7,3 (en escala de 1 a 10) la capacidad para el aprendizaje autónomo de los estudiantes tras la pandemia.

La capacidad de organizar y realizar trabajos en equipo y la realización de actividades y lecturas de manera independiente son dos asuntos que destacan en la valoración que los docentes hacen de los estudiantes en el regreso a la presencialidad, ambos tienen implicaciones con la capacidad de la auto gestión de aprendizajes,

lo que puede ser un indicativo de que los procesos formativos universitarios están frente a la oportunidad de impulsar aprendizajes que descentralicen la labor del docente y promuevan aprendizajes activos en los que el estudiante sea el protagonista

El hallazgo de la mutación de roles y actividades en los actores educativos bajo las modalidades mediadas por tecnologías, se reconoce como un legado de la practicas educativas de la pandemia, donde la necesidad llevó a replantear la acción educativa. En el regreso a la presencialidad estas experiencias, se constituyen en un andamiaje para la apropiación tecnológica y posibilitan una reinterpretación de sus funcionalidades y la adaptabilidad de los recursos para el aprendizaje.

La valoración de las prácticas docentes por los actores educativos revela formas de uso de la tecnología que sugiere un el tránsito de la sustitución de herramientas al aporte de una mejora funcional (nivel Aumento), en las interacciones propias del proceso de enseñanza y aprendizaje, que puede ser ilustrado con prácticas como:

- Uso de grupos de WhatsApp:
Comunicación y atención de estudiantes.
Distribución de materiales.
- Continuidad en el uso de equipos de Microsoft Teams:
Asignación y entrega de tareas
Distribución de materiales
- Uso de formularios auto evaluables como apoyo al abordaje de contenidos específicos

La integración de tecnologías en algunos casos también adopta rasgos que apuntan a alcanzar mejoras significativas en la realización de tareas, coincidente con lo descrito por Puentedura(2006) en el nivel de Mejora. Así lo ilustran prácticas como:

- Aprovechamiento del móvil en las clases, para la realización de búsquedas de información.
- Uso de Grupos de WhatsApp como extensión de la interacción fuera del aula (intercambio de información suscitada en el contexto y relacionada con la clase).
- Uso de videos como evidencia de actividades y complemento de exposiciones.

- Creación de repositorios de materiales (disposición libre y reutilización de apoyos)

El complejo proceso de integración tecnológica a las prácticas educativas forja sus soportes en la diversidad de tiempos, contextos y experiencias que encara el docente para ser utilizados en su desempeño, en situaciones particulares y cambiantes. Los estadios en el itinerario para la integración tecnológica aludidos en el modelo SAMR, sugieren avances paulatinos asociados con niveles de apropiación de la tecnología en el que el profesor pueda valorar, decidir y emprender acciones que vinculen la aplicación de insumos tecnológicos a los objetivos y alcances de su práctica educativa. Tal como lo advierte Puentedura (2008) en la explicación del modelo los niveles no son estados permanentes de integración. La aplicación de la tecnología para el aprendizaje operada por el docente se traduce en un ir y venir entre los niveles, acorde a la naturaleza de la actividad y las necesidades atendidas con los insumos tecnológicos.

El transitar de un nivel a otro, definir cuando un nivel es suficiente o adecuado para las necesidades del proceso formativo, demanda de conocimiento y habilidades tecnológicas, disciplinares, pedagógicas. Demanda de un posicionamiento del docente frente a la tecnología, para comprender cómo puede transformar su práctica educativa. Este posicionamiento parte de la actitud, que predispone la relación del sujeto con el instrumento.

La decisión de llevar tecnología al aula puede inaugurar el espejismo de integración tecnológica en las instituciones, que lejos de impulsar una paulatina escalada al uso propositivo, reflexivo y pertinente en la enseñanza y el aprendizaje, orille a un impase en el aprovechamiento pedagógico operado por el docente.

Hacer frente al inesperado cambio de modalidad educativa por el confinamiento, desencadenó acciones que bajo el testimonio de los actores educativos universitarios parecen haber impulsado la integración tecnológica, haciendo transitar del nivel más bajo de sustitución de implementos sin cambios o modificaciones a los procesos; a la incorporación que añade mejoras funcionales. Ejemplo

del tránsito al nivel de mejora es la adopción e implementación de formas diversas para la interacción entre los actores educativos; o bien el reconocimiento de las experiencias que les ha llevado a rediseñar tareas (lo que sugiere el nivel de modificación) heredadas de la modalidad virtual.

4. CONCLUSIONES

La forzada integración de la tecnología durante la pandemia requirió de mecanismos personales de capacitación, apropiación, reflexión y valoración de las posibilidades, que herramientas e insumos tecnológicos prometían para apoyar la práctica docente.

El profesorado universitario emprendió, acciones de integración tecnológica en diversos sentidos, desde participar en procesos de capacitación propuestos por la institución, hasta realizar adecuaciones particulares a sus programas, estrategias y actividades para encarar el escenario educativo derivado de la pandemia.

El cúmulo de experiencias que modificó la práctica docente universitaria a partir de la mediación tecnológica, representó un proceso complejo que ilustra los múltiples factores que se involucran en la integración tecnológica y que se consuma en los sujetos.

La disposición y el acceso a insumos tecnológicos así como el desarrollo de habilidades para su manejo, son solo parte de la trama que soporta y posibilita el tránsito entre niveles de integración tecnológica; la recuperación de experiencias de docentes y estudiantes, en el regreso a la modalidad presencial, puso en relieve el componente actitudinal como palanca que acciona en el sujeto mecanismos reflexivos, de análisis y valoración en la toma de decisiones para incorporar, a su actividad o profesión, la tecnología de manera consciente y efectiva; a través de un proceso recursivo de correcciones y mejoras.

Derivado de los procesos de apropiación de tecnología en el actuar educativo, heredados de la modalidad a distancia, el regreso a la presencialidad en la Universidad Juárez apunta a un nivel de

integración que transita entre los niveles de aumento y modificación del modelo SAMR, sugeridos por la adopción de nuevas estrategias y actividades didácticas, que contribuyen a diversificar y eventualmente a enriquecer los procesos educativos que se gestan en la universidad, así como a dar mayor importancia a la apertura y mantenimiento de las formas y alternativas de comunicación de los actores.

Los procesos de mediación revalorados y adoptados por docentes, si bien ponen en el centro la tecnología, también bosquejan otras rutas que fueron develadas por la experiencia de formación en modalidad virtual: los roles y responsabilidades de la gestión del aprendizaje sugieren al profesor otras acciones, como la adecuación de estrategias para aprovechar los recursos de los que se puede valer pero sobre todo enseñan a los estudiantes la valía de su participación en la construcción de aprendizajes. Son múltiples los aprendizajes instrumentales y factuales que se forjan como legado de la virtualidad a la presencialidad; entre ellos, son de destacar lo que impulsaron cambios actitudinales que se muestran como una promesa para transformar los procesos educativos en la universidad.

En el tránsito a la integración tecnológica, docentes y estudiantes mutaron sus actitudes: mientras el cambio de actitud docente más significativo se reflejó frente a la apertura y aceptación de la tecnología como apoyo y factor de transformación de su práctica docente; en los estudiantes el cambio de actitud fue en relación a la noción de los procesos de autogestión de aprendizaje. El estudiante descubrió que radica en él la posibilidad de ser autogestivo, de autorregularse, de tener independencia y autonomía en la generación de sus aprendizajes.

Las experiencias de las que dan cuenta los actores educativos universitarios, referidas al aprender a trabajar a distancia implicó para la mayoría de docentes y estudiantes un proceso exhaustivo de capacitación tecnológica y pedagógica, que animó la ruptura del cristal tras el cual muchos actores educativos contemplaban la tecnología; esta ruptura y el encuentro con nuevos escenarios educativos propició una actitud distinta en estudiantes y profesores con respecto a la tecnología, que en sus testimonios aparece como nuevas formas de uso y aprovechamiento.

5. REFERENCIAS

- Campos Retana, R. (2020). Integración de la tecnología audiovisual en la educación de personas ejecutivas: el profesorado reflexivo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-31.
Doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41645>
- Florida Center for Instructional Technology (2005). The Technology Integration Matrix. <https://fcit.usf.edu/matrix/matrix/>
Fundamentos de la vía media. Alianza
- Fabila, A. (2021). Condiciones del aprendizaje universitario, recuento de cambios en el confinamiento por Covid-19. Medina, G.C.; Aquino. S.P.; López, M.: *La Tecnología educativa en tiempos de pandemia*. Gradus-UJAT, pp. 209-225.
- García-Utrera, L., Figueroa-Rodríguez, S. & Esquivel-Gómez, I. (2014). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones. En I. Esquivel-Gómez (Coord.) *Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 205-220). México: DSAE-Universidad Veracruzana.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.
- Pinilla Vásquez, R.: Categorías analíticas para la interpretación del relato oral de experiencias. *Enunciación*, 11(1), 5-21.
Doi: <https://doi.org/10.14483/22486798.466>
- Puentedura, Rubén (2006). Transformation, Technology, and Education [Diapositiva de Power Point]. Recuperado de <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Puentedura, R. (2008). Models for enhancing technology integration (extraído de Ruben Puentedura TPCK and SAMR). Recuperado de <http://www.msad54.org/sahs/TechInteg/mlti/SAMR.pdf>

CAPÍTULO 13

INTRODUCING THE CIVIC IMAGINATION

Sangita Shresthova
UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA
sangita.shresthova@gmail.com

I'm thrilled to share our work on the civic imagination with you. Over the past two years, I've enjoyed getting to know Prof. Raquel Espinosa Castañeda and her colleagues and am excited about the work she and her colleagues have been doing to expand on our concepts and approaches.

I am going to start by citing Isabel, a young woman who participated in the “Atlas of the Civic Imagination”, a storytelling initiative we launched in 2020. Through the Atlas, we invited participants to imagine what the people of the future in 2060 might want to remember about our individual and shared experiences during the Covid-19 pandemic. We received over 200 submissions from different parts of the world. Isabel's submission was a letter that she wrote to her sister Elena, who had died of Covid-19. Here is what Isabel wrote:

Dear Elena,
I hope you are well. Wherever you are.
It makes me thrilled to think that you are reading this, with

your biggest and most genuine smile. I still remember when you were 22 years old. How excited you got thinking about the future, which kept you up every other night, imagining what the world would look like, things that would exist, things that would change.

I would like to tell you that everything has changed, that there are flying cars, that cures for incurable diseases have been found, that poverty has ended and that wars have stopped. But I would be lying to you.

However, some things have changed. We became more human. As humanity, we have faced many challenges. After the pandemic that you lived -and in which we lost you- we have fought many other and more lethal battles. We struggled to understand the damage caused by our lifestyle of irresponsible consumption. We have bonded with each other, of course. We are no longer filled with hatred, selfishness, and individualism. Pain and necessity have changed us. I know you would be proud of the transformation we have achieved, and even more so, to be a part of it.

I love you; I miss you; I reminisce of you.

Your beloved sister,
Isabel

In her letter Isabel talks about the changes that have occurred since Elena's passing and how humanity has faced many challenges. She also dares to imagine how her tragic loss might inspire a poignant expansive civic imagination. We at the Civic Imagination Project at Civic Paths Group/University of Southern California (USC) define civic imagination as our capacity to imagine alternatives to current social, political, or economic institutions or problems. It's a concept that we've been working on for more than eight years. At the core of our approach is the premise that we cannot change the world unless we can imagine what a better world might look like. We conduct research, run workshops, generate creative works, work with communities, design storytelling projects, and write both applied and academic books as we seek to engage people's imagination as a part of their daily lives.

When I say “we”, I reference the larger group that I collaborate with on all these initiatives. Working with a team is a central aspect of my work, and I am grateful for the Civic Paths Group, which is made up of graduate, doctoral, and undergraduate students, and other members of our network. The Group is led by me (as Co-Principal Investigator) and Prof. Henry Jenkins (the Principal Investigator).

I should also introduce myself, as I, like you, are not just a face on a screen. I am a scholar, practitioner, artist, and most importantly, a human being. Working on the civic imagination has allowed me to expand my thinking and apply these participatory modes to various practices. My work is rooted in my own experiences growing up between several countries and living through various challenging situations, including curfews, martial law, and even a revolution. I also have a background in dance, which led me to explore embodied participatory modes in my work.

Pivoting back to the Civic Imagination Project, our work is focused on tapping the ideas, memories and aspirations that excite us about the future while simultaneously honoring our memories. Civic imagination is NOT an escape from the problems that exist in our society. Rather, civic imagination exists alongside the work of countering these problems. Both aspects of civic life are equally important.

Our approach to the civic imagination is rooted in participatory cultures, as we strongly believe in encouraging participation and tapping our interests are crucial entry points into civic engagement. We draw inspiration from fan practices and the ways in which people engage with stories through play, sharing, and discussion. Additionally, we engage with critical creative industries, collaborating with media makers as they create their stories. Our commitment lies in collective imagination and agency, promoting democratic participation, and finding connections between cultural practices and civic and political action.

The encoding and decoding media model proposed by media scholar Stuart Hall in 1973 is extremely helpful in articulating how the civic

imagination operates. In Hall's model, stories are encoded with messages that are then decoded by the audience. Expanding on this useful model, we take a more cyclical view in which audiences also become participants, encoding and decoding messages, which then in turn influence media creation. Civic imagination operates during this cycle as we shape, challenge, and repurpose the stories that surround us. To elaborate on how civic imagination operates, we actively seek out case studies and examples that articulate the civic imagination. In our edited book *Popular Culture and the Civic Imagination: Case Studies of Creative Social Change* (NYU 2020) includes creative engagements with story worlds like *Hunger Games*, *Miss Marvel*, *Hamilton*, and *Bollywood dance*.

Drawing on our case studies, analysis, experimentation, and other work in this space, we identified six areas where the civic imagination can have an impact. Civic imagination can help us:

- Imagine a better world.
- Imagine the process of change.
- Imagine ourselves as civic agents.
- Forge solidarity with others with different experiences from our own.
- Imagine our social connections with a larger community.
- Bring an imaginative dimension to our real-world spaces and places.

We explore these areas both conceptually and practically, recognizing that our work is part of a larger discourse on the importance of imagination and its role in our civic lives, which includes *The Dark Fantastic: Race and the Imagination from Harry Potter to the Hunger Games* (Ebony Elizabeth Thomas, NYU Press 2020), *Parable of the Sower* (Octavia Butler, Grand Central Publishing 1993), and *Radical Imagination* (Alex Khasnabish and Max Haiven, Zed Books 2014), and other important works.

We also acknowledge that imagination itself is not inherently ethical or civic, as it can be used for various purposes, which is why we set clear ethical and civic boundaries when it comes to our collaborative initiatives. That said, we do work with diverse groups that differ in

many ways. Our collaborations include conservative and liberal groups, intergenerational groups, and those whom you may not agree with politically, but who value critical discourse, engaging with differences, and have a basic respect for humanity. We work with many communities and organizations including educators in Lebanon, journalists in California, coal miners in Kentucky, youth in Salzburg, American Muslims in the United States, and Christians in Arkansas.

So how do we encourage the practice of the civic imagination? We have developed a series of workshops and other activities that invite others to try to activate the civic imagination. Practicing Futures: The Civic Imagination Handbook (Peter Lang 2020) chronicles our process and contains instructions for six of our key civic imagination workshops. The book is available for download as a PDF on our website, www.civicimaginationproject.org. For the purposes of our discussion here, I will briefly introduce each of the six key workshops contained in the book.

The first workshop we offer is called “Origin Stories.” During this session, participants are prompted to recall a significant memory from their past and bring in an object associated with that memory. They are then asked to imagine that this object possesses magical superpowers and has the potential to bring about positive change in the world. This exercise quickly deepens connections among participants, as they share personal stories and experiences, and encourages them to think outside of their established narratives.

Our second workshop is called “Infinite Hope”. In this workshop, participants are invited to brainstorm and imagine what the world may look like in the future, often by setting a specific date, such as 2040, and considering aspects such as transportation and urban design. This brainstorming session includes consideration of both positive and negative outcomes, including the possibility of dystopian futures. The participants then work together to generate stories of change that will move humanity towards these imagined futures.

In our “Remixing Stories” workshop, participants share stories that inspire them. They then work with others to rework and combine

their stories to make new “remixed” stories. We use this workshop a lot when we are speaking with communities that are ideologically divided. The “Through the Looking Glass” invites participants to take an imaginary tour of shared story worlds. By working with stories in this way, participants come to realize that the narratives around us, even those produced by mass culture, can be altered. They can rewrite these stories and think about them differently and resist them if they feel they are oppressive.

The “Monuments from the Future” workshop involves closely observing a specific location and imagining what it could become in the future, using design thinking-inspired activities to create small artifacts to place in the space. Finally, the “Creating an Action Plan” workshop invites participants to develop a plan for something they want to take action on, along with a success scenario - a news story from the future reporting on the successful outcome. This helps people chart paths forward and view challenges as opportunities, even while recognizing that resistance and problems exist.

In addition, we have also expanded our work to include teaching and pedagogy, and I actively teach and frequently visit schools. Through collaboration with my colleagues at the Salzburg Academy for Media and Global Change, we have developed a framework that integrates the civic imagination approaches that I have described earlier into a wider pedagogical approach. This approach emphasizes caring for others and agency, which is the belief that one can act and make a difference, alongside the imagination.

I opened this piece by introducing the Atlas of the Civic Imagination and would now like to highlight a few other recent projects as I conclude my discussion. In doing so, I want to encourage you to imagine with me and see our initiatives as a starting point for your own unique adaptations of the civic imagination. It’s always wonderful to see others take our materials and make them their own in ways we never would have thought of ourselves.

Like the Atlas project, we launched “Through My Window” Covid-19 related lockdown in California. Unable to meet in person, my students,

Prof. Henry Jenkins, and I wanted to find a way to connect and explore our imaginations remotely. In brainstorming, we noted that we were constantly looking out of our windows even as we were confined to our homes. So, we decided to start an Instagram-based initiative that invited people to share their experiences and feelings about looking out their window during the pandemic. We received many submissions. Some focused on the moment and described what they saw when they looked out. Others struck a more reflective tone, pondering the impact of what we were all experiencing. Together, the submissions provided a timely outlet and commentary at a moment of crisis.

Our Plants and Civic Imagination initiative acted on an interest in nature that we identified through the Atlas of the Civic Imagination stories we collected. We wondered how we could reach people who care about plants but may not be concerned about climate change. To address this, we asked ourselves, “What if plants could speak?” To support this, we designed activities that focus on sparking conversations about climate change through a focus on plants. Our goal was twofold: to encourage people to spend time outdoors in community and to reframe the narrative around climate change through imaginative thinking. Our initiative imagines a world in which plants have a voice in decisions about our planet. By considering this perspective, we hope to help people see the urgency of the climate crisis in a way that resonates with them.

We have also approached the civic imagination through food, engaging in conversations about food traditions and creating openings for shared imagination. To support these conversations, we took our “Remixing Stories” workshop and re-focused it on recipes. Participants were invited to bring in an ingredient or tool that held personal significance to them. Some examples from one such session included instant coffee, a whipping tool for cream, a banana, milk, and golden milk made with turmeric. From there, we asked them to create a whole meal with these ingredients and consider who they might invite to share it with. Through this practice, we invited them to imagine and rethink their relationships with food and those around them. So, what is next for the civic imagination? This is where I turn to you and invite you to let your own imagination roam.

REFERENCES

Hall, Stuart.1973. “Encoding and Decoding in the Television Discourse” (PDF). University of Birmingham.

CAPÍTULO 14

LAS TRANSFORMACIONES DEL CAMPO DISCIPLINAR DE LA COMUNICACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN.

Francisco Jesús Ortiz Alvarado.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
francisco.ortiz@uaslp.mx

Las Ciencias Sociales se han caracterizado desde su consolidación como escenario del saber y quehacer humanos por su alto nivel evolutivo. La naturaleza social de nuestra especie, los paradigmas derivados de esta cualidad y la presencia de sus consecuentes componentes culturales determinan profundamente la personalidad específica e integral de la actividad investigativa que se manifiesta en estos campos científicos. La mutabilidad intrínseca de los sucesos y actos socioculturales deriva en la existencia de un perfil único entre quienes se aproximan a ellos - con el afán de generar conocimiento nuevo, ratificar el existente o vislumbrar la verdad que los explique de forma cabal - igualmente mutable, innovador y flexible en los universos teóricos y metodológicos entre los que se ejerce su curiosidad y alcances en materia de investigación.

El campo disciplinar de las Ciencias de la Comunicación no es una excepción a las anteriores aseveraciones y tanto la comunidad

docente como la de estudiantes e investigadores(as), estructuran y evolucionan sus imaginarios académicos y las implicaciones y perspectivas derivadas de ellos en teoría y *praxis*, de acuerdo con las diversas manifestaciones con la que los fenómenos comunicativos se gestionan y ocurren en la realidad. Tratar de comprender el amplio, profundo, diversificado y transformable componente expresivo humano para intentar apropiarse intelectual y simbólicamente del mundo circundante. En consecuencia, las aproximaciones investigativas en esta constante *terra incognita* que constituye el acto y ejercicio expresivo en sus ramificaciones clásicas y tendencias actuales, se encuentran en permanente cambio y adecuación para responder de manera eficaz y eficiente, a los devenires científicos requeridos. Lo único constante es el cambio.

Desde los albores de la disciplina en la que los esfuerzos intelectuales estaban orientados a describir la naturaleza del intercambio comunicativo y sus componentes a través de modelos hasta la descripción de esa segunda realidad digital a la que los usuarios pueden acceder e interactuar con otros en mundos inmersivos por medio de dispositivos específicos, la investigación en Comunicación ha recorrido un amplio y ascendente camino. El desarrollo tecnológico permea en este siglo, más que nunca antes en la historia de la Humanidad, todos los aspectos de la existencia. En materia comunicativa/expresiva, hoy en día, existen muchas ocasiones en que no se hace referencia implícita o explícita a ciertas categorías de avances tecnológicos, sino a las actualizaciones con que los sujetos interactúan entre si a través de éstos.

El incremento en la cantidad y diferenciación de los aspectos comunicativos y expresivos que demandan la intervención del instrumento investigativo es significativo y sigue expandiéndose - tal y como algunos científicos aseguran que se comporta el universo - y esto sin mencionar la multiplicidad de variantes en cuestión de contenidos, lenguajes, generación y tratamiento de imágenes fijas y en movimiento, generación de dispositivos y narrativas alternativas que estas tendencias siguen explorando. Si alguien alguna vez pensó que la Comunicación era un continente agotado, predecible y repetitivo en componentes y recursos científico - sociales, se ha

equivocado. Este siglo es el de la expresión en todas y cada una de sus evidentes e interminables posibilidades – desde las primigenias hasta las generadas por la inteligencia artificial y las que vienen en camino – y la comunidad científica que se encuentra avocada a éstas, está interviniendo en ellas de la mejor manera.

Este libro recupera algunos de los más significativos y recientes ejercicios del(a) investigador(a) en Comunicación y que sirven además como ejemplos y casos relevantes de la transformación que la disciplina ha venido mostrando en años recientes: la redefinición de la actividad periodística a partir de la actualidad tecnológica y los ecosistemas mediáticos digitales, que a su vez han modificado la práctica de los tradicionales vehículos impresos de revistas y periódicos, las nuevas formas en que se elaboran los mensajes noticiosos o editoriales, la percepción actual de la figura de los lectores e inclusive de las estrategias recientes que en la cuestión mercadológica y publicitaria han efectuado editores y anunciantes; la exigencia internacional evidente en redes sociales por parte de consumidores y usuarios de productos/servicios para que las marcas de su preferencia, demuestren un objetivo y verificable compromiso medio ambiental en sus interacciones digitales cotidianas a mediano y largo plazo; las estructuras vinculantes que pueden construir y conservar los periódicos como difusores de los mecanismos de consolidación de la justicia en conflictos sindicales, ya que la sociedad lectora está hoy más enterada, organizada y demandante del compromiso social que deben practicar los medios dentro de una realidad determinada.

Es sin lugar a dudas requerido en este momento, el precisar que – aunque pudiera evaluarse como irrelevante u obvio – que el fenómeno a investigar dentro del terreno de la disciplina que se ha venido mencionando, no es uno solo, la globalización de facetas interpretativas o que se emplea una perspectiva para abordarlo, ya que implica que las intermitencias de lo denominado expresivo o comunicativo, reviste una multiplicidad temática, metodológica, experimental, teórica, experiencial y las abstracciones, reflexiones, análisis, críticas, evaluaciones y demás procesos que devienen del raciocinio y la aproximación consecuente de la realidad, se

diversifican exponencialmente, dependiendo no solamente del fragmento del todo científico en cuestión al que se pretende observar e interpretar sino de las variables mismas que lo caracterizan y esta riqueza y vastedad fenomenológica está investida en la figura del experto en lenguajes en turno que, sin arredrarse, avanza en la búsqueda y la conquista temporal de las evoluciones que en ese momento expone el acto de la expresividad en cualquiera de sus representaciones.

El investigar en y desde cualesquiera de los escenarios donde la interacción comunicacional queda expuesta y manifiesta, permite que el investigador adscrito a la disciplina en cuestión, identifique, desarrolle, perfeccione y adquiera nuevas y específicas habilidades, actitudes, valores, aptitudes, capacidades y en concreto un perfil amplio, característico y apropiado para el trabajo expresivo en sus respectivas indagaciones, todo ello sin menoscabo de la rigurosidad y profundidad científicas requeridas.

El desempeño y formación integral actual del investigador de la Comunicación exige una inagotable observación, escrutinio y aproximación a toda suerte de hechos expresivos, a la diversificación de los mismos, a la transdisciplinariedad, a la actividad transmedia, a la apertura intelectual y la flexibilización de metodologías, técnicas e instrumentos. En consecuencia, al alimentar una labor investigativa en donde surgen espacios que permiten enfoques innovadores para la verificación y el replanteamiento de ideas, se incrementa la práctica de la innovación, de la propuesta diferente, de la posibilidad de discutir un paradigma alternativo o enriquecido, como la experiencia de penetrar en el ámbito organizacional desde el desgaste de quienes se desempeñan en el sector turístico, pero no solamente en la dirección administrativa de la labor sino en un prospecto de visión en gran angular donde el trabajo es un mecanismo de desarrollo humano y profesional, en el que la motivación deja de ser un factor teórico tradicional y se busca ahondar en la naturaleza del sujeto y las concordancias posibles entre los objetivos corporativos y los personales y colectivos como punto de partida; en donde la introducción de la gamificación o los hoy denominados *serious games*, que si bien pertenecen a la corriente lúdica identificable

dentro de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, están soportados de forma completa en los avances presentes en los dispositivos tecnológicos, mismos que cada vez están más disponibles para grandes sectores poblacionales. Los universos digitales en sus componentes integrales al servicio de la optimización de la práctica docente y los contenidos académicos como herramienta que ha demostrado su efectividad dentro y fuera de las aulas.

En esta misma lógica, el trabajo que conlleva investigar dentro de las tendencias actuales visibles dentro de la disciplinariedad comunicativa, implica asimismo una madurez intelectual que solucione/explique problemáticas, vislumbre vías sanas de interactividad humano/tecnológico/mediática, negocie entre visiones y percepciones, así como interpele actores expresivos e involucre a todos los grupos científicos y culturales en la búsqueda de un bienestar social real y práctico, heredero del quehacer formal y transformados del investigador en Comunicación. Por lo tanto, todas aquellas aportaciones directas y de esencia circular que revelen y den corporeidad al diseño e implementación de claves innovadoras para la divulgación y visibilización de la ciencia en la era digital son áreas de trabajo investigativo más que trascendentes y pertinentes.

Las implicaciones de los fenómenos comunicativos no son considerados –en especial en este siglo– como islas dentro del océano científico; por el contrario, todos aquellos(as) investigadores(as) son reconocidos como extensiones y puentes que vinculan a dicho campo del conocimiento humano con el resto de las ciencias, pues las evoluciones, prospectivas y avances que en conjunto puede presentar todo lo que puede ser considerado como expresivo, son inagotables y su impacto colectivo en el *corpus* humano está identificado plenamente a través de la transdisciplinariedad y la transversalidad: las consecuencias que la emergencia sanitaria generó en la educación, en los procesos mediáticos, hacia el interior de hogares y organizaciones, en las pautas diferentes y diversas en que los sujetos interactuaron entre sí y que trastocaron las formas de relación presencial y virtual para siempre o en qué medida la inserción de medios digitales en el cotidiano de los(as) usuarios(as), permitió un transitar un poco menos dramático durante los años de

aislamiento, por mencionar solamente algunos casos de estudio y que todos se caracterizaron por la presencia de la comunicación como eje central, tal y como también lo poseen la serie de aproximaciones científico sociales que desde la interactividad expresiva abordan a la discapacidad tanto en lo particular como en lo colectivo, sin dejar de lado a la inclusión, la equidad, la igualdad, la diversidad y cómo desde la práctica comunicativa pueden irse subsanando asuntos de tan especial relevancia.

Investigar en Comunicación continúa evidenciándose como un acto de emprendedurismo intelectual de alto nivel dentro de un campo fértil, apto y susceptible para la conceptualización, diseño e implementación de nuevos ámbitos teóricos, prácticos y metodológicos y la sucesión de objetos/sujetos de estudio es constante y la innovación su lenguaje oficial. Propiciar espacios materiales y simbólicos en donde todas las voces de quienes investigar y generar materiales que enriquezcan y profundicen en este ámbito científico es una necesidad, una obligatoriedad en beneficio de todos los actores académicos y sociales.

El trinomio de la Comunicación, la Educación y las Tecnologías conforma un vértice en donde la práctica sistemática, constante y exhaustiva de la investigación de sus fenómenos distintivos, debe necesaria y conducente desembocar en la divulgación de cada material científico, de todas las ideas y perspectivas, de las posibilidades y las herramientas, porque a cada problemática le corresponde un abanico de soluciones o explicaciones potenciales y los individuos representan el cosmos expresivo interactivo donde ocurre la génesis que justifica, hoy más que nunca, la existencia, personalidad, trascendencia y prospectivas de aquellos que cohabitan dentro del ámbito de influencia de cada sonido, cada palabra, cada silencio, cada imagen, cada persona e inclusive cada ente..., humano, real, imaginario, irreal, digital...



CRÉDITOS INSTITUCIONALES

Dr. Alejandro Javier Zermeño Guerra

Rector de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

M. en D. Federico Arturo Garza Herrera

Secretario General de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

MI. Jorge Alberto Pérez González.

Secretario Académico de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

ME. Adriana del Socorro Ochoa

Directora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

ME. Martín Segura Cervantes.

Secretario General de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

MDG. Carla Olivia López Reynoso

Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

CP. Mónica Valerio del Castillo

Administradora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

MCO. Francisco Jesús Ortiz Alvarado

Dra. Raquel Espinosa Castañeda

Coordinadores

Rosalinda Esquivel Galarza

Logística y Relaciones Públicas

Comité Científico de Evaluación

Acosta D. Sean Igor

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Auces Flores María Del Rosario

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Espinosa Castañeda Raquel

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Fritzler Marcela

Universidad de Israel

González Macías Rubén Arnoldo

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Hernández Juárez Saúl Iván

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Herrera Guerra Susana

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Madrigal Moreno Salvador

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Ortiz Alvarado Francisco Jesús

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Zepeda Cortés Claudia

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El libro *Retos y desafíos de los escenarios emergentes en la comunicación educativa* se terminó de imprimir en el mes de enero de 2024 en los Talleres Gráficos Universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. El tiraje fue de 10 ejemplares

Coordinación editorial: *Patricia Flores Blavier*
Diseño de interiores: *Cynthia Gisela Castillo Vargas*



UASLP
Universidad Autónoma
de San Luis Potosí



FACULTAD DE
**CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN**



ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN
EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍAS

Retos y Desafíos de los Escenarios Emergentes en la Comunicación Educativa es un libro que aborda de forma estratégica y puntual, la interrelación entre Comunicación, educación y tecnología. El libro explora cómo estos campos influyen en la generación y consumo del conocimiento en la sociedad actual. Asimismo amplía la visión del ejercicio inter y transdisciplinario con profundas y vigentes aportaciones desde el periodismo de datos y la formación de periodistas en la era digital con la consecuente adaptación a las nuevas competencias tecnológicas en el periodismo y los retos que conlleva en la formación académica. El libro nos transporta a escenarios de la educación inclusiva y la construcción de identidades en personas con discapacidades diversas, con las configuraciones pedagógicas para la creación de comunidades académicas globales, sin obviar la perspectiva derivada de la pandemia en cuanto a prácticas educativas y la necesidad de un ejercicio de imaginación cívica en la búsqueda permanente de alternativas de aproximación y solución a problemas sociales propios de los campos científicos y sociales. En ***Retos y Desafíos de los Escenarios Emergentes en la Comunicación Educativa*** se atraviesa por una serie de propuestas innovadoras en materia de tecnología educativa, empleo de videojuegos para el manejo de la ansiedad y la depresión y puestas en escena de estrategias que potencializan tanto el aprendizaje de las matemáticas como aquellas implementaciones diseñadas para visibilizar las investigaciones científicas en la era digital.

En resumen, este volumen ofrece una perspectiva amplia y comprometida de los retos y desafíos en la comunicación educativa en la era de la tecnología. A través de investigaciones y reflexiones, aborda cuestiones importantes relacionadas con la formación, la inclusión, la tecnología y la difusión del conocimiento en un mundo en constante evolución, una lógica de compromiso científico, investigativo y social con la que la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí ha estado siempre a la vanguardia desde hace décadas.



DIRECCIÓN DE
**FOMENTO EDITORIAL
Y PUBLICACIONES**
UASLP

Ciencias Sociales

ISBN-13: 978-607-535-383-6



9 786075 353838