

Futuros educativos: **PEDAGOGÍAS EMERGENTES** para un mundo complejo

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO
MARIANA TERESA SILVEYRA ROSALES
(COORDINADORAS)



Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Futuros educativos:
Pedagogías emergentes para
un mundo complejo
Reflexiones desde la transdisciplina

Futuros educativos:
Pedagogías emergentes para
un mundo complejo
Reflexiones desde la transdisciplina

Norma Angélica Juárez Salomo
Mariana Teresa Silveyra Rosales
(coordinadoras)



Futuros educativos : Pedagogías emergentes para un mundo complejo. Reflexiones desde la transdisciplina / Norma Angélica Juárez Salomo, Mariana Teresa Silveyra Rosales, coordinadoras.
- - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2025.

167 páginas

ISBN: 978-607-2646-09-4

1. Innovaciones educativas – Estudio de casos 2. Tecnología educativa – Estudio de casos

LCC LB1044.88

DC 371.33

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

Futuros educativos: Pedagogías emergentes para un mundo complejo.

Reflexiones desde la transdisciplina

Primera edición, marzo de 2025.

D.R. 2025, Norma Angélica Juárez Salomo, Mariana Teresa Silveyra Rosales (coordinadoras).

D.R. 2025, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, C.P. 62209.

Cuernavaca, Morelos, México.

publicaciones@uaem.mx

libros.uaem.mx

Corrección de estilo y formación: Eliezer Cuesta Gómez

Diseño de forros: Mariel Gómez Bello

Imagen de portada: Pexels

ISBN: 978-607-2646-09-4

DOI: 10.30973/2025/futuros_educativos



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Hecho en México

CONTENIDO

Prólogo	
<i>Miguel Ángel Cuevas Olascoaga</i>	7
Alfabetidad visual a través de pedagogías emergentes: implicaciones sociales del consumo de imágenes chatarra	
<i>Esteban Martínez Preciado</i>	13
Cambio afectivo-meta-emocional, un concepto emergente en la pedagogía contextualizada	
<i>Adriana Canales Goerne</i>	29
Tendencias pedagógicas en la innovación curricular: cinco lecciones para aprender en el siglo XXI	
<i>Norma Angélica Juárez Salomo</i>	47
La implementación de nuevas tecnologías en disciplinas creativas desde la mirada de los egresados	
<i>Mariana Teresa Silveyra Rosales</i>	75
La utilidad de los estudios filmicos como acercamiento a las tendencias identitarias en la época del <i>streaming</i>	
<i>Manuela Límenes Westphalen</i>	99
Autonomía del aprendizaje en la educación virtual: experiencias educativas en la virtualidad	
<i>Carlos Humberto Hidalgo Menjívar, Carlos Roberto Monroy Alfaro, Isidro Cipriano Andaluz Lobo y Alberto José Oviedo Arqueta</i>	123

Paisajes lingüístico-mediáticos: una propuesta metodológica
a partir del análisis de *Roma* de Alfonso Cuarón

Aldo Jiménez Tabone

141

Sobre las autoras y autores

165

PRÓLOGO

Miguel Ángel Cuevas Olascoaga

Esta obra es una aportación fundamental en lo temático y multidisciplinar ligado indiscutiblemente al campo de las tecnologías de información y comunicación. Las distintas miradas, los diferentes enfoques de los autores en esta obra, son un cúmulo de sus experiencias en su labor de enseñanza en un mundo cada vez más cambiante, el cual no se limita a solo nuevas escuelas o corrientes de pensamiento, sino, ligado a ello, conlleva también las pedagogías emergentes: una nueva dinámica de enseñanza aprendizaje que se transforma día a día.

Las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes vienen con una carga de involucramiento avasallante en el uso de las tecnologías de información y comunicación y, por supuesto, la labor docente no tiene que quedar obsoleta en la dinámica y acción de nuevos aprendizajes de futuras generaciones; en una visión a futuro ambas partes resultan indisolubles. Por tanto, es preciso discurrir sobre lo que este grupo de autores con su vasta experiencia vierte para ir dilucidando y, hasta cierto punto, transformando paso a paso y de manera armónica la enseñanza-aprendizaje con herramientas impensables hace al menos dos décadas.

El libro comienza con una importante conceptualización sobre la alfabetidad visual a partir del enfoque de las pedagogías emergentes, pero bajo la mirada de un consumismo que

nos satura actualmente, el bombardeo de imágenes chatarra en medios visuales. Esteban Martínez plantea cuatro principios de análisis y una conclusión. El señalamiento del primero consiste en un binomio: lenguaje y mirada representados de manera simbólica a través de diversos mecanismos de codificación en interacción con los sentidos perceptuales humanos. Resulta de gran interés el análisis del lenguaje como un elemento estructural de la narrativa, el cual concibe significativos valores de la realidad para quien hace las lecturas.

Por otro lado, en este mismo capítulo se identifica el consumo de imágenes (de manera industrial) como una práctica recurrente que puede derivar en una dependencia y consumo excesivo y dañino. Son miradas de gran interés que marcan análisis de nuestros fenómenos virtuales y tecnológico actuales. Un tercer principio de análisis son las pedagogías emergentes en relación con el concepto de Alfabetidad visual; es necesario desarrollar la lectura con sumo cuidado para percibir y comprender lo que se aporta como impactos de consumo visual del siglo XXI con relación a los medios visuales. Al final de este capítulo se consolida el análisis con un interesante estudio de caso a través de TikTok, en donde se muestran fehacientemente los considerandos de este consumo que puede llegar a ser un problema mundial entre nuestra sociedad ávida de la virtualidad.

Por otro lado, en el siguiente capítulo de Adriana Canales Goerne, se profundiza en campos temáticos que no se deben dejar de lado en el trabajo pedagógico. Tal es el caso de los cambios afectivos meta emocionales bajo el concepto de pedagogías emergentes. Uno de los aspectos para la reflexión en este capítulo concibe que debe tomarse en cuenta la importancia a nivel afectivo que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje. En donde indiscutiblemente tienen que trabajarse acciones

de armonización, es decir, de las emociones del docente junto con el discente. La orientación y el diálogo afectivo dentro del proceso y la autoformación a partir de los procesos meta emocionales están considerados en las reflexiones de este capítulo. Es de gran apoyo el involucramiento teórico de esta propuesta para abrir las emociones y con ello dar paso a una pedagogía afectiva-emotiva de la propia persona que estudia.

Como aportación final de la investigación se señala a la pedagogía poiética con enfoque significativo-afectivo-emotivo, mediante lo cual se pretende involucrar al discente con herramientas de aprendizaje y recursos digitales para incrementar su cognición a nivel emocional, además de que hace al docente el punto de conexión con una realidad más allá del aula, ampliando la cantidad de los entornos de aprendizaje. El reto está puesto desde el enfoque de Adriana Canales, y será importante considerar fehacientemente las categorías que permiten el involucramiento con el tema y el problema.

En el tercer capítulo de Norma Angélica Juárez Salomo, se analizan con base en la experiencia de la autora cinco reflexiones que pueden incluso ser reconocidas como estrategias en la innovación curricular, al dimensionar las tendencias pedagógicas en el contexto de la globalización, que es tarea fundamental de las instituciones de educación superior en el ámbito virtual y de nuevas tecnologías. Surge aquí el concepto de internacionalización, el cual es necesario considerar como fundamento de la formación en la actualidad. Por otro lado, se estudia la idea de que la sostenibilidad integral y la identidad planetaria son dos conceptos interrelacionados que se centran en la necesidad de abordar los desafíos globales de manera holística, de acuerdo con las recomendaciones sobre la educación superior desde organismos como la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Es innegable que la educación hoy en día debe concebir el uso responsable de las plataformas y recursos digitales; es decir, el uso y destino desde un enfoque sustentable. Finalmente, se analiza un planteamiento que debe considerarse dentro del contexto de los entornos virtuales: la inteligencia humana ante la inteligencia artificial, elementos que buscan concebir mejores impactos en un presente y futuro cambiantes.

El cuarto capítulo, de Mariana Teresa Silveyra Rosales, señala la implementación de las nuevas tecnologías al analizar, ahora, los impactos en disciplinas creativas (programas de licenciatura en arquitectura) en el seguimiento de egresados, tema fundamental para revisar la pertinencia de planes y programas de estudio. Pero también observa el efecto de los impactos positivos en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, así como de los entornos virtuales en programas híbridos y virtuales. El capítulo se desarrolla desde una base fundamental: la construcción de un marco teórico referencial para cruzar la información, los impactos y los resultados. A partir de este análisis, se configura una reflexión crítica derivada de la experiencia conjunta del programa de licenciatura en Arquitectura de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y sus egresados. Durante el desarrollo se implica un concepto importante, que es la construcción del aprendizaje relacionado con el emprendedurismo desde la persona que egresa y que se inserta en el ámbito laboral. Es preciso revisar detenidamente las estadísticas emanadas de este análisis para dimensionar y plantear estrategias y un nuevo rumbo con base en estas experiencias.

Un capítulo siguiente, escrito por Manuela Límenes Westphalen, inicia con el reconocimiento implicado desde la

utilidad de los estudios filmicos y su enlace con herramientas como el *streaming*. La autora identifica una condición de uso de esta plataforma al concebirla como experiencia fílmica transformada a partir del surgimiento del *streaming*. Esta plataforma se vuelve un medio consistente de producción, exhibición y consumo, sobre todo con la calidad de la imagen excepcional, la cual altera el sentido cinematográfico tradicional.

El objetivo primordial de este capítulo es demostrar la utilidad de los estudios filmicos como método y recurso para aproximarse a las tendencias identitarias de la época actual. Esta investigación resultará de gran interés para quien, desde su disciplina, busque profundizar en estudios o análisis desde el enfoque de producción cinematográfica y los nuevos medios o herramientas digitales que pudieran desplazarlo. En sus reflexiones finales se expresan las dimensiones actuales de cada uno de estos medios de producción, que el autor logra amalgamar de manera coherente y sumamente importante.

Este libro progresa de manera coherente con un penúltimo capítulo titulado, “Autonomía del aprendizaje en la educación visual” de Carlos Humberto Hidalgo Menjívar, Carlos Roberto Monroy Alfaro, Isidro Cipriano Andaluz Lobo y Alberto José Oviedo Argueta. Su pertinencia radica precisamente en la dinámica del mundo actual, los avasallantes sistemas de comunicación, principalmente por medios digitales que saturan redes, incluso a quien de manera prudente tiene poco consumo en estos entornos. Por tanto, resulta de suma importancia conocer y reconocer la evolución vertiginosa de los medios digitales que ha insertado una nueva visión en las industrias culturales, los entornos sociales y los espacios educativos, con un valor agregado que es la educación a distancia.

En una sociedad de consumo vanguardista, este capítulo vierte análisis estadísticos de comportamiento en el consumo del acceso al internet en El Salvador, país centroamericano donde se aplica el análisis. En el ámbito de las competencias, se mide de igual manera el impacto de satisfacción con la educación virtual —muy cercano a la realidad en nuestros países latinoamericanos— al reflexionar sobre la educación remota y presencial en ámbito universitario, para con ello asumir retos y desafíos. Es un capítulo que no se debe de dejar de leer para plantearse reflexiones propias de manera particular.

Finalmente, como cierre del libro, se integra un enfoque hacia el paisaje lingüístico-mediático. La primera parte de este capítulo, escrito por Aldo Jiménez Tabone, desarrolla los análisis que se vierten en propuestas coherentes y pertinentes para un mundo contemporáneo que plantea miradas hacia el futuro. Mediante la experiencia de saber cómo resolverlas, a partir de estudiosos en este campo de conocimiento, Aldo Jiménez se apoya en lo multidisciplinar y transdisciplinar para desarrollar su investigación. Bajo su mirada experta, reconozcamos mediante la lectura de este capítulo el planteamiento del paisaje mediático-lingüístico y la función de la lengua en los medios de comunicación.

ALFABETIDAD VISUAL A TRAVÉS DE PEDAGOGÍAS EMERGENTES: IMPLICACIONES SOCIALES DEL CONSUMO DE IMÁGENES CHATARRA

Esteban Martínez Preciado

Introducción

En este artículo se presenta a lo visual como un lenguaje cuya asimilación y observación consciente permite colocarle al nivel de otros lenguajes considerados fundamentales para la libertad humana, como sucede con el lenguaje lectoescrito. El desconocimiento de la lectura y la escritura colocan en desventaja a aquellos que son analfabetas. De manera análoga sucede con el lenguaje visual, cuando a pesar de que la humanidad tiene la posibilidad de ver imágenes, no todos forman la capacidad de leerlas e interpretarlas adecuadamente, siendo susceptibles de asumir el deber ser de la sociedad al incorporar a su realidad formaciones sociales basadas en estereotipos que regulan el comportamiento humano orientado al hiperconsumo, todo ello a través de las imágenes como principal dispositivo generador de sentido. Esto es evidente a partir del surgimiento de las industrias culturales y el desarrollo de los *mass media* que posibilitan un consumo desenfrenado de imágenes producidas industrialmente, o imágenes chatarra, provocando adicción al ver. Finalmente, se presenta un caso en donde puede observarse el resultado de la reproducción social

y cultural provocado por el régimen de visualidad impuesto para el siglo XXI.

Lenguaje y mirada, el régimen de dominio de lo visual

La humanidad a lo largo de su evolución ha ido adaptando su cuerpo, incluyendo el cerebro, hasta lograr un mecanismo de pensamiento muy eficiente que abstrae los objetos de la realidad para representarlos de manera signífica/simbólica, a través de diversos mecanismos de codificación desarrollados para interactuar con los diferentes sentidos perceptuales humanos. Estos mecanismos de codificación son los lenguajes que se presentan configurados para funcionar como elementos estructurales de la comunicación, aunque el lenguaje va más allá. De acuerdo con Chomsky (1992), el lenguaje no es solo un código de comunicación, sino una facultad innata y única de los seres humanos que tiene múltiples funciones, incluyendo la expresión creativa y el pensamiento. Su enfoque se centra en la estructura profunda del lenguaje y en una gramática universal que se comparte por todas las lenguas humanas.

Desde principios del siglo XX, el lenguaje se ha convertido en centro de estudios psicológicos, antropológicos y socioculturales. Como fenómeno transdisciplinar, puede definirse a través de la lingüística y el psicoanálisis, con base en la semiótica, como un conjunto de signos capaces de codificar la mente humana para cimentar la personalidad individual. Es a través de gestos lingüísticos, como signos de expresión y representación, que se produce la construcción del yo como concepto psicológico (Goffman, 1971), y es a partir de defectos en el lenguaje que se presentan diversos problemas psíquicos como ansiedad, depresión, entre otras (Bateson, 1956). El psicólogo estadounidense

Jerome Bruner postula que “el yo es creado con la reflexión de la narración y la introspección; por cuanto, las realidades reflejadas en la historia de los sujetos son concepciones sociales instauradas y compartidas con otros” (Bruner, 1990, citado en Villavicencio-Aguilar, Fernández-Espinosa & Jiménez-Idrovo, 2018, p. 37).

El lenguaje es el elemento estructural de la narrativa; asimismo, se configura como una versión sùgnica de la realidad. La identidad consiste en una narrativa desarrollada con las herramientas del lenguaje, siendo el *pensar* una de sus funciones y el *ser*, una representación simbólica determinada considerablemente por el lenguaje:

El hombre construye su identidad con el apoyo del lenguaje en el que se articulan imágenes, símbolos y signos que dan lugar a diferentes perspectivas de la realidad, diferentes ontologías y sistemas de valores (sean étnicos o estéticos). [...] Existe un vínculo entre la lengua, la etnicidad y la identidad (Villavicencio-Aguilar, Fernández-Espinosa & Jiménez-Idrovo, 2018, p. 34).

Para Martin Heidegger (2009), la humanidad se sitúa como una especie que ha sido arrojada del orden natural para construir una realidad a modo, de acuerdo con la interpretación que la propia humanidad lleva a cabo del entorno en el que habita, esto es, para existir. Esta interpretación se manifiesta a través del lenguaje, de la capacidad de representar dicha realidad para asimilarla e integrarla en la construcción del mundo humano, no solo del mundo físico, sino de aquel en el que se piensa, reflexiona y se desarrolla una comunicación intrapersonal, es decir, el mundo donde habita el ser (Heidegger, 2009).

Los seres humanos han desarrollado diversos lenguajes cuya base de funcionamiento se establece en los diferentes sentidos perceptuales con los que la humanidad ha sido dotada. Si bien todos estos lenguajes funcionan a través de los sentidos, es la capacidad de simbolización y abstracción de la realidad la que permite construir una morada para nuestro ser.

Algunos lenguajes son más universales que otros, puesto que representan de manera más parecida o analógica a la realidad representada. Si bien hay un amplio debate respecto al origen de nuestros lenguajes, existe la teoría generalizada de que la manifestación de necesidades mediante gestos y movimientos expresados por el cuerpo, pero percibidos por la vista, así como la representación icónica de la realidad material mediante dibujos, es una capacidad que se manifiesta en la humanidad de forma previa a la capacidad de representar la realidad a través de signos lingüísticos cuya sintaxis permite, mediante las palabras oral y escrita, la simbolización tanto de conceptos concretos y simples como de conceptos abstractos y complejos.

La visualidad se manifiesta en la cultura visual que impera a partir del desarrollo tecnológico de los medios de comunicación. Si bien esta cultura basada en el sentido de la vista ha acompañado a la humanidad desde sus inicios, no es sino hasta finales del siglo XIX y principios del XX que la comprensión del mundo se vuelca hacia la visualidad, cuando el telever permite eliminar fronteras y conocer aquello que está fuera del alcance de nuestros límites perceptuales, impuestos por la capacidad del cuerpo (Sartori, 1998).

Lo anterior supone un gran avance tecnológico que permite la comunicación a través de imágenes creadas por cualquier persona en tanto poseedor de un dispositivo móvil con la capacidad de tomar fotografías, editarlas y distribuirlas a través de

la red mediante una conexión a internet, ya sea en algún sitio web, blog personal o redes sociales. Por primera vez desde la llegada de los *mass media* la comunicación ha roto su linealidad para ir en dos vías, convirtiendo las audiencias pasivas en activas con la capacidad de retroalimentar el sistema comunicacional, ya que cualquier persona, en la actualidad, puede ser creadora de contenidos y conlleva la potencialidad de convertirse en emisor sin la necesidad de contar con un equipo técnico y humano especializados para transmitir en vivo, vía internet, para todo el mundo.

Sin embargo, Jean François Marquet advierte que

el lenguaje debe permanecer en la verdad de su esencia y no deteriorarse hasta el punto de convertirse en un mero instrumento de comunicación, en cuyo caso el destino del hombre de hoy seguiría estando sin guardia, sin verdad y sin nombre en la medida en que la palabra ha dejado de ser nuestro hogar y se ha convertido en una herramienta (Marquet, 2005, p. 262).

Este lenguaje reducido a instrumento comunicacional puede ser observado a partir del nacimiento de las industrias culturales y su inminente influencia en la producción de imágenes, transmitidas y reproducidas a través de los medios de comunicación masiva tradicionales, y en las últimas décadas a través de internet. A partir de la Ilustración y su inflorescencia más evidente, la Revolución Industrial, la lógica instrumentada basada en la eficiencia lograda a través de la sistematización técnica y científica de procesos, que se manifiesta a través del capitalismo, impacta también en la producción cultural, tal como plantean Adorno y Horkheimer (1988). A partir de entonces, el arte como

herramienta para la producción cultural comienza a producirse con fines de lucro, basado en estrategias para su reproductibilidad técnica, tal como anticipa Walter Benjamín (2014).

El arte es un sistema semiótico que se relaciona con el espectador a través de un lenguaje simbólico y estético. Por lo que el observador tiene el cometido de comprender lo que observa. Tal situación lleva a interpretar y traducir códigos, signos y símbolos (Calabrese, 1987). Para ser asimilado, el arte requiere de un proceso cognitivo de interpretación que lleva al espectador a apropiarse y a desechar partes de la información que recibe, y con ello crear su propia historia y recuerdo de la percepción que está experimentando. Cuando este proceso se lleva a cabo, puede afirmarse que el arte se sitúa en el nivel de lenguaje y colabora en la construcción del yo del espectador, de la morada de su ser. Sin embargo, cuando el arte se pone al servicio del capitalismo y se integra a las industrias culturales deja de ser lenguaje para convertirse en herramienta técnica de la comunicación, perdiendo así su aura¹.

Imposición de la imagen chatarra, el opio del siglo XXI

La industrialización de la cultura es como la industrialización alimenticia. Particularmente en el caso de las imágenes, su producción industrial al servicio del capital conlleva un resultado que perfecciona y sistematiza el uso de elementos básicos del lenguaje visual que permiten la construcción de un discurso

¹ “El aura es aquello que hace única a cada obra de arte, el aura –como apunta Benjamin– está atada a su aquí y ahora” (Benjamin, 2014, citado en Cohen, 2015, p. 69). Es decir que cada obra de arte tiene un tiempo y un espacio determinado que sigue un trayecto a partir de su creación. La obra de arte tiene, según Benjamin, “su unicidad, es decir, su aura” (p. 69).

o narrativa a partir de la imagen, como son las reglas de composición o de ubicación, de percepción o tamaño y figura, y de color, “como aspectos que jerarquizan a los elementos que componen la significación visual” (Noyola, 2016, p. 63).

Esta producción de imágenes no se limita a imágenes fijas o estáticas, sino que incluye imágenes en movimiento que incorporan sonidos, es decir, imágenes multimedia e incluso virtuales, que retratan una realidad ya interpretada en función de quien produce dichas imágenes. En ese caso, la producción de la imagen industrializada se da a partir de elementos que pueden ser considerados depurados o refinados, haciendo uso del concepto aplicado a ingredientes alimenticios como el azúcar o las harinas, con las cuales se producen alimentos chatarra que no aportan nutrientes, cuyo excesivo y adictivo consumo deriva en obesidad como una acumulación de tejido adiposo que comúnmente está asociado con aumento de peso (Argente & Álvarez, 2013), que deviene en un conjunto de síntomas y patologías provocadas por estos excesos, tales como hipertensión, apnea del sueño, diabetes, entre otras.

De esta manera, las imágenes producidas industrialmente a partir de elementos constitutivos industrializados y refinados pueden ser consideradas como imágenes chatarra, en tanto que, como técnica y no lenguaje, no propician un proceso cognitivo para digerir o asimilar la información consumida, sino que favorecen en su lugar un desarrollo desbalanceado del ser. En este sentido, se interiorizan e incorporan, sin juicio ni crítica, estereotipos, prejuicios y mitos pertenecientes a la cultura dominante, además que provocan un consumo excesivo y adictivo de la imagen, es decir, obesidad visual, como parte de un proceso de neocolonización (Serrano, 1977).

Tal comportamiento se debe al poder de las imágenes que son percibidas principalmente a través de la vista, puesto que representan a la realidad material o abstracta a partir de rasgos característicos que permiten identificarla. Estos rasgos son detectados por el ojo humano y procesados por el cerebro a velocidades sorprendentes, estableciéndose como un indiscutible objeto de conocimiento (Belting, 2007). Su poder se fundamenta en que el cerebro humano es susceptible de confundirse entre la imagen captada por el ojo a partir de la figura creada por la luz que reflejan los objetos, la imagen creada a través de alguna técnica de representación o las imágenes mentales creadas por nuestra propia mente en el proceso de imaginar y recordar (Beauport, 1994).

A través de la vista puede apreciarse y disfrutarse de diversas experiencias estéticas y sensoriales agradables, como ver paisajes hermosos, disfrutar de una obra de arte, apreciar el baile de una persona o simplemente ver a alguien atractivo; pero también pueden experimentarse sensaciones desagradables, como el miedo, la indignación o la impotencia.

Los procesos de visualidad desencadenan mecanismos fisiológicos asociados al placer o displacer mediante la segregación de hormonas como la serotonina y la oxitocina, dos hormonas relacionadas con el bienestar y la felicidad que están involucradas en la experiencia de placer al ver algo que nos gusta. Asimismo, la dopamina, que es la principal hormona del placer relacionada con el acto de ver, se libera en el cerebro en respuesta a estímulos agradables, como ver algo hermoso o disfrutar de una actividad placentera; pero también ante situaciones de miedo y tensión. La liberación de dopamina contribuye a la sensación de euforia que algunas personas experimentan después de superar un miedo (Wong & Álvarez, 2013).

Por otro lado, está la adrenalina que es una hormona producida por las glándulas suprarrenales que aumenta la frecuencia cardíaca y la presión arterial, y prepara al cuerpo para una posible respuesta de lucha o huida; así como el cortisol, una hormona del estrés que ayuda a aumentar los niveles de glucosa en la sangre para proporcionar energía al cuerpo durante una respuesta de lucha o huida.

Para el siglo XXI, la industria de la visualidad ha desencadenado la hipermasificación de la producción de contenidos multimedia. Con lo anterior, se ha incitado a la humanidad a permanecer cada vez más tiempo ocupando el sentido de la vista, sobreexplotando el consumo de imágenes chatarra de una manera sin precedentes, y haciendo a las audiencias adictas a las sensaciones y emociones provocadas a nivel cerebral por el ver. Ello ha propiciado la sustitución del lenguaje visual por la herramienta técnica comunicativa, además del contacto físico o analógico entre personas por un contacto digital y virtual, olvidándose del ser en un mundo en donde predomina la ociosidad del pensamiento, sujetos al poder de la técnica que desafía la existencia humana, frente a la cual ya no se es libre (Heidegger, 2016).

Pedagogías emergentes: Alfabetidad visual para la sostenibilidad

Ante este panorama, se vuelve indispensable visibilizar el poder de la visualidad, que durante mucho tiempo ha sido minimizado y dejado de lado, y proponer mecanismos de alfabetización visual que reduzcan la ventaja de aquellos que producen las imágenes de manera industrial con el cometido de inducir a las masas a comportarse de determinadas maneras,

principalmente orientadas hacia el consumo capitalista, pero también hacia posturas políticas e ideológicas que minan la paz entre personas y culturas.

Las pedagogías emergentes son un conjunto de enfoques y prácticas educativas innovadoras que surgen en respuesta a los cambios en la sociedad y en la tecnología a través de los tiempos. Estas pedagogías buscan aprovechar las herramientas y tecnologías disponibles para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes. El autor Juan Carlos Tedesco (2004) plantea que la sociedad del conocimiento requiere de cambios profundos en la educación y que, en ese sentido, las pedagogías emergentes son una réplica a esa necesidad de formación de ciudadanos críticos, capaces de actuar en un mundo complejo y cambiante.

Por otro lado, las personas tienen la habilidad de aprender a hablar una lengua materna que estructura su pensamiento y le da sentido a su realidad material y social, desde que nacen. Esto, sin la necesidad de estudiar para aprender a representar dicha lengua mediante signos escritos que también pueden ser fonéticos. Es decir que los humanos pueden hablar sin la necesidad de leer ni escribir. De manera similar, las personas tienen la habilidad de comunicarse a través de imágenes mediante el desarrollo del lenguaje visual que, al igual que el lenguaje lectoescrito, se adquiere de forma materna estructurando la manera en la que miramos e interpretamos la realidad, con origen en nuestro contexto sociocultural, para lo cual no es necesario aprender habilidades específicas para “leer y escribir” imágenes.

Sin embargo, la carencia de dichas habilidades lingüísticas, tanto visuales como lecto escritas —es decir, el analfabetismo—, pone en desventaja a las personas que no las

dominan, pues son sujetos de engaño, invisibilización y alienación, además que se induce a la construcción de una realidad social distorsionada que lleva a la descontextualización y desapropiación de su propia condición sociocultural y ecológica, situándose en posiciones de sumisión ante el ejercicio de múltiples formas de violencia física y simbólica. Paulo Freire (1970) señala, en su libro *Pedagogía del oprimido*, que la opresión es la raíz del analfabetismo, y que la educación debe ser una herramienta para liberar a las personas de la opresión y permitirles desarrollar su capacidad crítica y creativa.

Se considera indispensable que una pedagogía emergente que considere procesos de alfabetidad, no solo lecto escrita, sino también visual, con un marco epistémico crítico, sea considerada indispensable para la formación del capital humano del presente para el futuro. Es decir, que la llegada de las imágenes como mecanismo de estructuración del orden social, orientadas hacia el consumo como *leitmotiv* del capitalismo, es una realidad actual que pertenece a nuestro presente desde hace ya algunas décadas y que debe ser visibilizado para disminuir el impacto social y ecológico que el consumo exacerbado ha generado. David Orr dice claramente que “el propósito de la educación es mostrar a la gente cómo vivir en la biosfera sin destruirla” (1992).

A través del análisis y reconocimiento de las intenciones que tienen las imágenes, uno puede ser selectivo para elegir el consumo de imágenes que cuenten con un contenido de valor que, en sentido inverso, ayude al equilibrio ecológico y sociocultural que beneficie la recuperación de identidades y realidades, además de lograr una reconexión de las personas con el medio ambiente. Para John Thackara (1995), las imágenes no pueden hacer sostenible lo insostenible, pero pueden ayudar

a visualizar soluciones. Para crear estas imágenes, se necesitan nuevos tipos de creadores, personas que entiendan cómo funciona el mundo real y que sean capaces de imaginar cómo podría ser, y definitivamente consumidores de imágenes conscientes del poder que estos dispositivos tienen para influir sobre el futuro de las sociedades.

Estudio de caso: TikTok, reproducción viral

Para que la reproducción del orden social sea posible, es necesario una fuerza que mantenga sólidas las estructuras; esta fuerza se observa a través del ejercicio del poder desde la clase dominante. Este poder no se ejerce mediante una violencia física, sino simbólica. La dominación simbólica se ejerce en el sitio donde se encuentran las formas de percepción, acción y pensamiento, es decir, en el *habitus* (Bourdieu, 1997) donde a través de la violencia simbólica se legitiman los esquemas de clasificación y jerarquización de los grupos sociales.

Tal situación psicológica a partir de la violencia simbólica ejercida impide el desarrollo libre del ser cuyo sujeto no logra auto reconocerse, permaneciendo en una postura de sumisión que aliena a las audiencias, desde lo individual, imponiendo una realidad que difiere de la suya. Jean Baudrillard (2010) plantea que la repetición social basada en la reproducción de símbolos, que constituyen una hiperrealidad, reemplaza el mundo en el que vivimos por un mundo copiado, donde se busca nada más que estímulos simulados.

Se piensa que los *mass media* y actualmente internet funcionan como una estructura estructurante (Bourdieu, 1997), siendo la imagen, producida industrialmente para su consumo masivo —es decir, imagen chatarra—, el dispositivo para la

reproducción social. La imagen circula libre en internet, representando realidades que no coinciden con el *habitus* en el que están inmersos los agentes que la consumen, lo cual genera un proceso de alienación y deculturación, como consecuencia de la violencia simbólica ejercida a través de la imagen que produce la interiorización del orden social dominante.

En el caso presentado en la figura 1, tomado a partir de una selección de imágenes de una práctica denominada *Ultimate TikTok Dance Challenge* (2023) —que consiste en la reproducción de una coreografía a través de la plataforma TikTok—, puede observarse un patrón de reproducción social, en donde

Figura 1. Collage del reto de baile de TikTok



Fuente: elaboración propia a partir de las imágenes tomadas del canal de YouTube Viral Crunch (2023).

se manifiesta la interiorización de formas de comportamiento relacionados con violencia simbólica, como violencia de género, cultural, entre otras, a partir de diferentes manifestaciones artísticas, como el baile, la música, la fotografía, en una plataforma digital.

Conclusión

Las sociedades del siglo XXI construyen realidades por medio de la representación visual de los ideales sociales impuestos por las culturas dominantes. Todo ello por la reproducción y consumo de prácticas culturales industrializadas a través de medios de comunicación masiva e internet.

Debido a lo anterior, se vuelve indispensable considerar procesos de alfabetidad visual que estén incluidos dentro de las pedagogías emergentes, las cuales surgen como respuesta a los tiempos complejos y cambiantes de nuestra actualidad; y así, reducir la desventaja creada por la imposibilidad de leer imágenes de forma profunda y crítica, lo que ha desencadenado una hiperproducción/consumo de imágenes chatarra. Estas, de manera análoga a la industria alimenticia, son producidas con gran calidad a partir de elementos constitutivos refinados, que a su vez provocan efectos a nivel cerebral y desencadenan adicción al *ver*, entre otros problemas psíquico-emocionales como depresión y ansiedad.

Bibliografía

Adorno, T., & Horkheimer, M. (1988). *Dialéctica de la ilustración*. Sudamericana.

- Argente, H., & Álvarez, M. (2013). *Semiología médica: fisiopatología, semiotecnia y propedéutica: enseñanza-aprendizaje centrada en la persona*. Médica Panamericana.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1(4), 251-264. <https://doi.org/10.1002/bs.3830010402>
- Baudrillard, J. (2010). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI.
- Beauport, E. (1994). *Las tres caras de la mente*. Galac.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Katz Barpal.
- Benjamin, W. (2014). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas* (Th. Kauf, Trad.). Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Calabrese, O. (1987). *El lenguaje del arte*. Paidós.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I*. Antonio Machado Libros.
- Cohen, M. (2015). *Sobre lo visual y lo simbólico en Walter Benjamin*. ABC.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Trotta.
- Heidegger, M. (2016). *Carta sobre el humanismo*. Alianza.
- Marquet, J. F. (2005). *Un étrange sorted'humanisme: Faits, concepts, débats, dans Heidegger et la question de l'humanisme*. Presses universitaires de France.
- Noyola, L. (2016). *La imagen, el proceso cognitivo y el aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York Press.
- Santos, D. (2023). *Qué es TikTok: cómo usarlo y por qué unirse en 2023*. Hubspot. <https://blog.hubspot.es/marketing/tiktok>
- Sartori, G. (1998). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Taurus.
- Serrano, M. (1977). *El colonialismo se convierte en neocolonialismo cuando logra integrar el comercio y la transculturización en una única red*. Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica.
- Tedesco, J. C. (2004). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos del siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Thackara, J. (2005). *In the Bubble: Designing in a Complex World*. The MIT Press.
- Villavicencio-Aguilar, C. E., Fernández-Espinosa, C. E., & Jiménez-Idrovo, I. V. (2018). *Construcción de la identidad con base en el lenguaje*. Ágora de Heterodoxias
- Viral Crunch [@Viral_Crunch]. (2023). *Ultimate TikTok Dance Challenge* [Búsqueda en el canal]. https://www.youtube.com/@Viral_Crunch
- Wong, A., & Álvarez, M. (2013). Hormonas, cerebro y conducta. Notas para la práctica de la Psicología en la Endocrinología. *Revista Cubana de Endocrinología*, 24(1), 57-69. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-29532013000100006&lng=es&tlng=es

CAMBIO AFECTIVO-META-EMOCIONAL, UN CONCEPTO EMERGENTE EN LA PEDAGOGÍA CONTEXTUALIZADA

Adriana Canales Goerne

Introducción

En este capítulo, se comparten algunas reflexiones sobre la importancia de incorporar en la formación docente las pedagogías emergentes para comprender los cambios en la gestión y la práctica respecto al aprovechamiento de las posibilidades educativas y los recursos disponibles en el contexto. Se retoman los componentes que integran a las pedagogías emergentes según Gurung (2015), para crear un sistema educativo personal o sistema autopoietico que impulse el cambio afectivo, fortaleciendo de esta manera las cinco categorías de la pedagogía emergente con enfoque emocional, donde la meta emoción permita el aumento del interés de los discentes por mejorar su inteligencia emocional, su comunicación y así poder compartir con el otro sus emociones y afectos en su vida social.

La función última y meta de la pedagogía es abastecer la educación para desglosar las necesidades, demandas y cambios de la sociedad (Spencer, s. f.). El mundo de la docencia ha evolucionado con las tecnologías de información y comunicación (TIC); por ello, es importante entender al proceso de enseñanza-aprendizaje como un paradigma alternativo pedagógico. Roblizo y Cózar (2015) reafirman que es imposible concebir,

hoy en día, a la pedagogía sin la presencia de las TIC. Por lo que estos avances, producidos en el ámbito científico dentro de la sociedad educativa actual, permiten al actuar docente percibir una serie de perspectivas diversas en la forma de mirar y de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pedagogías emergentes

Las pedagogías emergentes, de acuerdo con Lira López y Uribe López (2022), apoyan al sujeto docente a comprender los cambios en la gestión y la práctica docente respecto al aprovechamiento de las posibilidades educativas y los recursos disponibles en el contexto, los cuales median la relación entre el docente y los estudiantes.

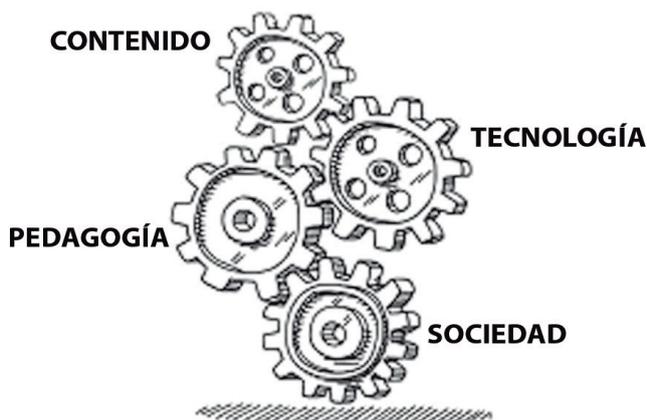
Componentes de las pedagogías emergentes

Cuatro son los componentes base que integran las pedagogías emergentes (Gurung, 2015), los cuales se interrelacionan entre sí para crear todo un sistema educativo personal del docente. Los cuatro engranes que conforma el sistema son: contenido, tecnología, pedagogía y sociedad (figura 1).

Roles docente-discente

Con el uso de las pedagogías emergentes, los roles y responsabilidades para los individuos involucrados en el proceso, docente y discente, también se han renovado. Cambiar la perspectiva de quién es un docente ha sido necesario, y para ello resulta inspiradora la metáfora del director de orquesta, donde la batuta sigue estando en el profesor, al ser un

Figura 1. Componentes del sistema de las pedagogías emergentes



Fuente: elaboración propia.

orquestador-guía que dirige al alumno que ejecuta de una manera más libre y afectiva. González Chisco (2014) plantea que el maestro es aquel

que conoce la técnica de la orquestación a tal punto que es capaz de dar orden al “caos” que representa la notoria diferencia entre cada instrumento y el músico ejecutante. Esa habilidad de reconocer la riqueza y las bondades de la diversidad en sus protegidos, le permite armonizar esa posible “anarquía” de sonidos y convertirla en una polifonía armónica y melódica que redundará en el placer de todos aquellos que, como público, se deleitan y benefician de su labor.

Ahora bien, para entender esta interacción entre el docente-discente utilizando la analogía psicólogo-paciente, se retoma la descripción de Rico Martínez (2014), entendiendo que el maestro es aquel

que dirige al alumno hacia un camino que debe construir y descubrir por sí mismo, de manera muy parecida al psicólogo, que orienta por medio de preguntas la aparición de un darse cuenta. Es decir, los dos alientan procesos metacognitivos y meta emocionales. [...] el resultado de la autoformación le concierne más que nada al alumno-discente; donde el ritmo de aprendizaje de este, el no hacer, o lo que es lo mismo, la nueva forma de hacer las cosas depende de su actividad. El maestro-psicólogo basa su obrar en la comunicación, [...] debe saber producir un cambio, eso en el fondo, es lo más importante en la interacción con el alumno-paciente. Para que el alumno-paciente cure su ignorancia-enfermedad, debe ser guiado hacia el autoconocimiento.

En esta tesis, el concepto de pedagogía emergente se amplía tomando en cuenta la importancia a nivel afectivo que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje. Palabras como armonizar, placer y deleite se presentan en la actividad docente, así como en el actuar del discente. La orientación y el diálogo afectivo, dentro del proceso y la autoformación a partir de lo meta-emocional, le permiten al discente expresar sus emociones, comprender las emociones de “la otredad” y gestionar eficazmente las propias. Así, emerge una pedagogía afectiva- emotiva en el estudiante.

Pedagogía poiética: afectiva-emotiva

Poiesis, es un término griego que significa creación o producción, derivado de *poieo*, hacer o crear. Aristóteles (384-322 a.C.) dividía las actividades humanas en tres categorías: a) *theoría*, que es el conocimiento; b) *poiesis*, refiriéndose a realizar o buscar crear algo, y c) la *praxis*, que es la acción que permite resolver problemas de manera práctica.

Ahondando en la *poiesis*, como fue definida por el filósofo griego, se refiere al papel que cumple el artista de crear con el objeto de sentir y transmitir lo que se siente. En la pedagogía hay dos artistas. Por una, se encuentra el docente que requiere crear una propuesta educativa con el objeto de sentir su cátedra y poder transmitir lo que sabe con un enfoque afectivo. Por la otra, el discente que concibe a la *poiesis* como la reflexión sobre el proceso creativo y sus implicaciones: creación, finalidad y destinatarios; es decir, como atiende y entiende la información y la hace suya dentro del proceso de aprendizaje. Ambos personajes crean su propia *poiesis* o *autopoiesis*.

Ortiz Ocaña (2017) retoma el pensamiento filosófico de Maturana (1970), el cual plantea que la *autopoiesis* es la manera específica en la que los seres vivos son autónomos, y este la define como:

La singularidad de los seres vivos como sistemas cerrados y a la vez abiertos. Son sistemas cerrados por cuanto configuran configuraciones complejas de redes circulares de producciones moleculares que configuran en sus interacciones la misma red que las creó y determinan sus límites. Son sistemas abiertos al intercambio de materia y

energía con el entorno. Los seres vivos son sistemas capaces de auto-producirse y auto-configurarse (p. 15).

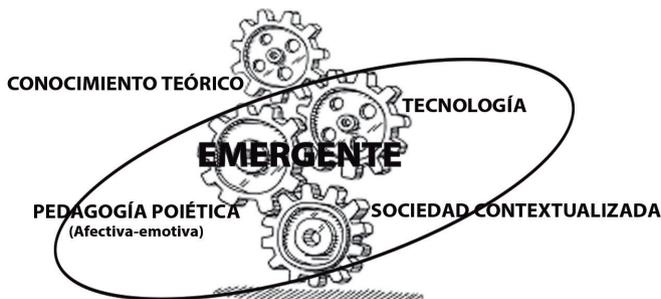
Como ejemplo, se puede entender cómo la propuesta pedagógica de Hodges (2021), *emergency remote teaching*, cobró sentido y significación durante la pandemia (2020-2021) y permitió que la educación pasara de cursos presenciales a la experiencia de trabajo virtual. El beneficio que dejó este cambio accedió a la *poiesis* o creación de un sinfín de propuestas educativas personales que se adaptaron a los problemas contextuales en relación con los factores tempo-espacial y emocional de cada docente. Por consiguiente, la pedagogía emergente afectiva-emotiva fluyó, ya que el maestro desde su propio contexto y posibilidades requirió auto-organizarse y auto-configurarse en forma espontánea; es decir, creó su *autopoiesis* docente.

Pedagogías emergentes y pedagogía poiética

Para introducir la *autopoiesis* a los cuatro componentes del sistema de las pedagogías emergentes, se propone que la actividad del docente con esta visión alternativa de educación afectiva-emotiva, implica:

- Contenido de su cátedra (teoría), conocimiento.
- Creación individual de pedagogías emergentes afectivas (*poiesis*), con tecnología (apoyo de las TIC).
- Contextualización de los problemas sociales realizando una gestión de tipo emocional que permita la ayuda al otro (praxis).

Figura 2. Sistema autopoietico pedagógico-afectivo



Fuente: elaboración propia.

De esta manera, se crea un sistema autopoietico pedagógico-afectivo emergente que se encuentra representado en la figura 2.

Categorías pedagogías emergentes con un enfoque emocional

El impulso al cambio emergente afectivo ha provocado una forma alternativa de mirar a la educación. Se puede hablar de una pedagogía con características poiéticas propias del docente con una fuerte carga emocional personal que fortalece el aprendizaje afectivo. Más aún, si se involucran las diferentes categorías de las pedagogías emergentes con este enfoque emocional, se fortalecen el aprendizaje ubicuo, el personalismo educativo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje situado y el evaluar para aprender. Desde la perspectiva emotiva, estos se pueden considerar grandes áreas de oportunidad en esta interactividad afectiva, en este proceso hermenéutico de enseñanza y

aprendizaje significativo. Por lo que definirlos para entender cada uno de ellos es importante.

Aprendizaje ubicuo

El aprendizaje ubicuo es tratado por Burbules (2014) de la siguiente manera:

El aumento del uso de dispositivos de mano y portátiles, junto con las redes inalámbricas presentes por todos lados, significa que las oportunidades de aprendizaje estructuradas están convirtiéndose en un asunto de “en cualquier momento y en cualquier lugar”. Se habla de este cambio en términos de ubicuidad: la brecha tradicional entre contextos formales e informales de aprendizaje está desmoronándose. Los cambios tecnológicos y sociales, culturales e institucionales hacen que el aprendizaje sea una posibilidad continua (p. 1).

Personalismo educativo

Bautista Vallejo (2002) plantea que el personalismo es toda aquella doctrina que mantiene el primado ontológico, ético y social de la persona. El personalismo considera a la persona como principio de toda actividad educativa. La persona posee notas características como son la singularidad, la autonomía y la apertura. Por lo que, dentro de la actividad educativa, este término, ha de ser entendido como una auténtica tarea de personalización, porque el discente es el fundamento mismo de la educación.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es uno de los modelos de aprendizaje que ha estado presente ya de tiempo atrás. Galindo-Domínguez et al. (2024) lo define como un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo para la construcción colectiva de significados comunes. La teoría de aprendizaje colaborativo surgió por primera vez del trabajo de Vygotsky, quien buscó darle un enfoque sociocultural desde una perspectiva psicológica y educativa. Estrada García (2012) retoma al psicólogo ruso que planteó lo siguiente:

El aprendizaje colaborativo se avala porque el ser humano es un ser social que vive en continua interacción con otros y con los grupos de expresión de los vínculos que surgen entre ellos; del mismo modo, el psiquismo humano se forma en la actividad de la comunicación, en la que destacan los beneficios cognitivos y afectivos que conllevan el aprendizaje grupal como elemento que establece un vínculo dialéctico entre el proceso educativo y el de convivencia en la sociedad donde se generó (p. 128).

Se basa en la teoría constructivista, en la que el conocimiento es descubierto por los discentes, este es reconstruido mediante conceptos que puedan relacionarse y es expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje.

Aprendizaje situado

En esta misma categoría de pedagogías emergentes, encontramos al aprendizaje contextual o situado. Han existido diferentes inquietudes, intuiciones y teorías para entender lo que significa el aprendizaje situado, pero no hay una definición como tal. Stein (1998), en su artículo *Situated learning in adult education*, sostiene que lo “situado” del aprendizaje hace referencia a un principio básico, el cual ha sido tratado por Sagastegui (2004) cuando dice que:

La educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. Estos constitutivos no son factores de influencia sino es el resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad (p. 31).

Evaluar para aprender

El último tipo dentro de esta taxonomía de pedagogías emergente es el denominado, evaluar para aprender. Pérez Rivera (2007) coincide con Díaz Barriga (1998) cuando esta afirma que:

Debe señalarse en forma enfática que la evaluación es parte integral de una buena enseñanza; y que no es posible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la

evaluación. Asimismo, plantea que es necesario comprender el aprendizaje como un fenómeno emergente, más allá del aprendizaje previsto en los planes de estudio y en el diseño curricular (p. 21).

Dentro de la evaluación formativa, Díaz y Barriga (2002) plantean tres tipos de evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación mutua, donde el aprendizaje se vuelve significativo, a partir de la responsabilidad, ética y honestidad del discente. La primera permite al discente evaluar sus propias producciones; en la segunda, un producto realizado por el discente es evaluado en conjunción con el docente; mientras que, en la tercera, hace referencia a las evaluaciones de un discente o un grupo de discentes que pueden hacerse sobre las producciones de otros discentes o grupos de discente. En todas ellas se da la cognición, pero interviene lo afectivo, recordando que toda percepción sensorial provoca una emoción.

Procesos meta-emocionales e inteligencia emocional

Habiendo comprendido los tipos de las pedagogías emergentes antes citados, ahora corresponde entender con claridad el paradigma alternativo de pedagogía *poiética afectiva* como parte de esta educación emergente tan necesaria basada en los procesos meta-emocionales y la inteligencia emocional.

Gutiérrez Guerrero (2015) expone que la meta-emoción permite el aumento del interés de los discentes por mejorar su inteligencia emocional. En su libro, la autora retoma a Eduard Punset, quien afirma que la razón no sirve para nada sin las emociones y que el cerebro, es un órgano complejo, difícil de comprender, pero enormemente plástico. Una distinción

básica, que plantea Ahmed (2015), que a su vez retoma a Probyn (2005), es que las emociones hacen referencia a expresiones culturales y sociales, mientras que los afectos son de una naturaleza biológica y fisiológica propias del individuo.

Asimismo, Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo Lizárraga (2006) esbozan que la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo, tienen muy en cuenta los sentimientos y engloba numerosas habilidades, como el control de los impulsos, la autoconciencia, el entusiasmo y la empatía.

Goleman (2019), al referirse a las raíces del altruismo, comenta que la empatía y la ética son esenciales para poder sentir lo mismo que el otro. Además, asegura que es en la etapa final de la infancia cuando aparece el nivel más avanzado de empatía. Por lo que educar a adolescentes universitarios para ser capaces de comprender la aflicción más allá de la situación inmediata puede reforzar convicciones morales centradas en el deseo de aliviar los infortunios y la injusticia de la sociedad que les rodea. En esta situación contextualizada, el docente educa y guía a partir de las emociones que el discente experimenta en el contacto con la otredad.

De igual manera, Maturana (2017) plantea que:

Cuando decimos que amar educa, lo que decimos es que el amar como espacio que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer, en el que escuchamos lo que dice sin negarlo desde un prejuicio, supuesto, o teoría, se va a transformar en la educación afectiva que nosotros queremos. Como una persona que reflexiona, pregunta, que es autónoma. Que decide por sí misma.

Por su parte, Mora (2023) sugiere que previo a estas dos emociones (amor y ternura), la alegría debe estar presente en la persona docente, y afirma lo siguiente:

La Alegría debería presidir toda enseñanza. Alegría: un estado emocional que debería ir siempre unido a las palabras, envolviendo su significado. Y es que, hasta hace relativamente poco tiempo, y aún hoy en día, ha existido un divorcio entre semántica y emoción de la palabra, tanto en el lenguaje corriente, coloquial, como en el lenguaje formal, hablado y escrito. Cicerón, que defendió una educación liberal, de base amplia y bien integrada, ya hablaba de evitar o curar ese *discidium linguae atque cordis*, esa separación o divergencia entre la palabra (su puro significado, su semántica) y la emoción (el “corazón”) que la acompaña (su significado de abrigo y arropamiento emocional).

Por lo tanto, al mirar a la educación con una nueva perspectiva y realizar una autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje con esta propuesta pedagógica alternativa, por parte del docente es conveniente hacer uso de las diferentes categorías de las pedagogías emergentes en la aplicación de este enfoque meta-emocional. Mientras que, para la formación de discentes, el sistema educativo debe contribuir a la estabilidad emocional de la persona-estudiante, al ajuste y equilibrio de sus emociones y sentimientos y a la mejora de su inteligencia emocional.

Las partes involucradas deberán sustentar su actividad de enseñar y aprender, en amor al otro, propuesta que retoma Ortiz Ocaña (2013) de Maturana (1990), el cual plantea que, “el

amor es la aceptación del otro junto a uno en la convivencia”. Comunicar y compartir con el otro, será la cuestión esencial para que podremos aportar más inteligencia a nuestras emociones y más afecto a nuestra vida social.

Puede haber mucho contenido en una cátedra (*theoría*), pero si no se le permite al discente descubrir la importancia de sus emociones vividas, a través de la aplicación de las estrategias pedagógicas emergentes (*praxis*), no podrá encontrarse a sí mismo y, por consiguiente, no sabrá relacionarse afectivamente con los otros, dentro y fuera del aula en esta sociedad contextualizada.

Conclusión

El cambio a una pedagogía poética con enfoque significativo-afectivo-emotivo pretende involucrar al discente con herramientas de aprendizaje y recursos digitales para incrementar su cognición a nivel emocional, y hacer del docente un punto de conexión con una realidad más allá del aula, ampliando la cantidad de los entornos de aprendizaje.

Al enfatizar la participación del discente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surge el diálogo. El lenguaje está presente entre los discentes mismos y entre el docente y los discentes para favorecer no solo el desarrollo intelectual (metacognición) del discente a través de la comunicación y el lenguaje propio de la disciplina, sino que, al mismo tiempo, estimula el aprendizaje afectivo (meta-emocional), entre “el yo y los otros”.

Con la pedagogía del aprendizaje situado se renueva un imaginario de innovación, tanto en el docente como en el discente, de la forma en que plantea Sagastegui (2004), en el se resume el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes

sólidos y flexibles entre los procesos educativos y la configuración sensible de la realidad.

Entender cada una de las categorías de las pedagogías emergentes y aplicarlas a una pedagogía contextualizada en el aula, o fuera de ella, es parte esencial del cambio afectivo meta-emocional. En el futuro de la enseñanza, las políticas y los procedimientos planeados para preparar a potenciales docentes deberán incluir la creación su propio sistema autopoiético pedagógico.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Bautista Vallejo, J. M. (2002). *Sobre la idea de acción en el personalísimo mouneriano: ser antes que hacer*. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/56549/57205>
- Cardelle-Elawar, M., & Sanz de Acedo Lizárraga, M. L. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 12(2), 107-121.
- Díaz, B., & Hernández R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Estrada García, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramienta de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *RIDE: Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138.

- Galindo-Domínguez, H., Galarraga Arrizabalaga, H., Sainz de la Maza, M., & Losada Iglesias, D. (2024). Principales conflictos en los trabajos grupales y modos de resolución: el Aprendizaje Cooperativo como reto en la formación de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 57-67
- Goleman, D. (2019). *La inteligencia emocional*. Penguin.
- González, C. (2014, 21 de octubre). *Aprender a escribir. El maestro en analogías*.
- Gurung, B. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad del conocimiento. *Enunciación*, 20(2), 271-286.
- Gutiérrez Guerrero, R. M. (2015). *Orientación personal en la metaemoción. Desarrollo de la inteligencia emocional como tratamiento educativo de la diversidad*. Cuadernos de Psicología. <http://www.cuadernosartesanos.org/Psicologia/2015/cdp02.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Bond, A., & Jewett, A. (2021). An Instructional Design Process for Emergency Remote Teaching. En A. Tlili, D. Burgos & A. Tabacco (Eds.), *Education in Crisis Context: COVID-19 as an Opportunity for Global Learning* (pp. 37-51). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_3
- Lira López, L., & Uribe López, A. (2022). Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la COVID-19. *Apertura*, 14(1), 114-131. <https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2149>
- Martínez, R. (21/10/2014). *Aprender a escribir. El maestro en analogías*.
- Maturana, H. (2017, 27 de julio). "Amar educa": *El mensaje de Humberto Maturana a los educadores*. <https://eligeeducar.cl/>

historias-docentes/amar-educa-el-mensaje-de-humberto-maturana-a-los-educadores/

- Mora, F. (2023). *Neuroeducador. La nueva profesión*. Alianza.
- Ortiz Ocaña, A. (2013). *Pedagogía del amor y la felicidad*. ResearchGate.
- Ortiz Ocaña, A. (2017). El pensamiento filosófico de Humberto Maturana: La autopoiesis como fundamento de la ciencia. *Revista Espacios*, 38(46), 31. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n46/a17v38n46p31.pdf>
- Pérez Rivera, G. (2007). *La evaluación de los aprendizajes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roblizo Colmenero, M. J., & Cózar Gutiérrez, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 23-39.
- Sagastegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.
- Spencer, H. (S. f.). *El organismo social*. La España Moderna.
- Stein, D. (1998). Situated learning in adult education. *ERIC Digest*, (195). <https://eric.ed.gov/?id=ED418250>

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR: CINCO LECCIONES PARA APRENDER EN EL SIGLO XXI

Norma Angélica Juárez Salomo

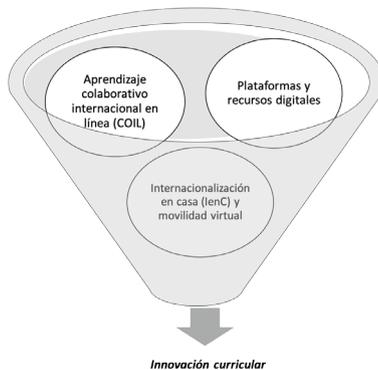
Introducción

En el presente capítulo se comparten algunas reflexiones y experiencias puntuales referentes a una de las tendencias pedagógicas que cobró gran popularidad durante la pandemia del COVID-19 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020) denominada aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés). Además, este ha formado parte de las estrategias universitarias de internacionalización en casa (IeC) desde su creación.

Apoco más de un lustro de haber realizado algunos cursos y la primer prueba piloto entre la Escuela de Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y representantes del Sistema de Universidades de Nueva York, contactados a través de la embajada de Estados Unidos, se han podido desarrollar vías de colaboración internacional y diálogo con al menos seis instituciones internacionales y se han visto beneficiados más de doscientos alumnos, promoviendo tanto el aprendizaje a través de plataformas como el desarrollo de habilidades para trabajar en entornos multiculturales.

Para ilustrar las experiencias a lo largo de siete años, el capítulo se ha dividido en cinco apartados denominados “lecciones”, pues son parte de los aprendizajes personales e institucionales acaecidos y que integran diversos aspectos para la innovación curricular. Tal como se ilustra en la figura 1, se trata de una combinación de elementos que se han planteado para la confección de experiencias pedagógicas. En la primera lección, se plantean algunas reflexiones sobre los acontecimientos del presente siglo que fueron propicias para que tendencias pedagógicas cobraran mayor fuerza durante la pandemia; en las lecciones dos y tres, se abordan aspectos sobre el uso de plataformas o aplicaciones, así como la relevancia que estos han tenido para la internacionalización universitaria de los participantes en modelos de colaboración en línea; en la lección cuatro, se insiste en la importancia de incidir en las competencias, sobre todo las denominadas como globales, que específicamente se promueven a través de la participación en modelos como el referido en este capítulo, y finalmente, en la última lección, se brindan algunos ejemplos y resultados de

Figura 1. Tendencias pedagógicas para la innovación educativa



Fuente: elaboración propia.

proyectos realizados en la UAEM, básicamente en la licenciatura, pero con una iniciativa desde el posgrado al haber colaborado con universidades en norte, centro y Sudamérica.

Lección I: la colaboración en línea como tendencia pedagógica en la innovación curricular

Comprender las implicaciones de la internacionalización en las propuestas curriculares conduce a reconocer al currículo educativo como un instrumento que explicita los planes de estudio, los programas, la metodología y los criterios de evaluación, entre otros aspectos, vinculándolos con las expectativas y propósitos institucionales. De acuerdo con Gimeno Sacristán, el currículo

tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo damos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore (2010, p. 11).

Adicional a lo enunciado por el autor, el currículo educativo considera todos los recursos académicos, humanos y materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto educativo en cada institución.

La internacionalización, como parte de la innovación curricular —entendida como un proceso creativo que involucra no solamente conocimientos, sino también actitudes y valores

que se desarrollan al participar en iniciativas de internacionalización—, es un tema imprescindible en la conformación y fortalecimiento de individuos que, ya desde ahora, forman parte de la controversial y demandante sociedad del siglo XXI. Esta ha sido caracterizada por desafíos planetarios como cambios climáticos, crisis energéticas, desplazamientos migratorios, incorporación acelerada y poco reflexiva de tecnologías de comunicación e información, solo por mencionar algunos aspectos, y constituyen situaciones que motivan crecientemente a contar con especialistas capaces de actuar proactivamente ante las crisis de un mundo cada vez más globalizado, multicultural y permeado por la tecnología. Ante este panorama, se requiere de apertura, imaginación y optimismo en la búsqueda de estrategias pertinentes para hacer frente a los desafíos planetarios.

Pese a la necesidad de encontrar de forma expedita iniciativas de solución que incorporen los descubrimientos y avances científicos más recientes, lamentablemente en el caso de la formación universitaria no siempre ocurre. Así pues, a lo largo de la historia, las reacciones ante las innovaciones tecnológicas y su incorporación curricular han sido un tema permanentemente en rezago (Camacho Marín et al., 2020) y, podría agregarse, de constante debate. De hecho, ya desde el surgimiento de las computadoras, luego del internet, de los entornos virtuales y más recientemente de la inteligencia artificial, una constante han sido las reacciones resistentes a los modelos pedagógicos y a las tecnologías emergentes, como uno de los principales factores desafiantes para involucrar al personal docente y el estudiantado, al menos en el volumen y a la necesidad que se requiere.

En un esfuerzo por acortar los tiempos de respuesta entre las necesidades de formación de la sociedad y la oferta

educativa, las universidades han apostado por la incorporación de estrategias para la capacitación adecuada y que considere el uso de las tecnologías del aprendizaje y la comunicación interna en la institución (Arriaga Cárdenas & Lara Magaña, 2023). En este sentido, Senge refiere (2011) que las innovaciones pueden, y de hecho es deseable que lo estén, orientarse incluso a cambiar los modelos mentales de las personas; es decir, a transformar sus estructuras cognitivas inconscientes, determinando su modo de comprender el mundo, de actuar y de sentir.

Vale resaltar que, en los ámbitos universitarios, la innovación curricular no es un proceso homogéneo, no depende de indicaciones jerárquicas ni de buenas voluntades. Se trata del involucramiento de personas con convicción, pues, en un escenario abundante en necesidades de desarrollo profesional, la innovación curricular debe orientarse hacia la realización de proyectos integrales que no solamente apunten hacia las destrezas tecnológicas, sino también a la sensibilización y empatía sobre las necesidades humanas que dan sentido a las acciones y al aprendizaje. Lo anterior es con el fin de procurar que quienes aprendan puedan conducirse en la complejidad del mundo y de los procesos de cambio de sus propias disciplinas y profesiones.

Para promover la incorporación de innovaciones pedagógicas como el aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL), como se verá más adelante, es posible considerar experiencias previas cuyos resultados hayan sido favorables, incluso entre diferentes áreas del conocimiento, con la finalidad de encontrar estrategias de formación y organización de la información alternativas, y saber reconocer opciones para interactuar con personas de diversas culturas, incorporando saberes

y desde luego considerando las características particulares de cada región.

Compartir proyectos de colaboración internacional en línea permite no solamente a los estudiantes, sino también a los docentes, participar en la valoración o recuperación reflexiva de iniciativas tecnológicas y pedagógicas, sobre todo aquellas que consideren al ser humano desde su integralidad. Esto contribuye con la formación profesional de quienes estudian, mediante aspectos tan diversos como el desarrollo de planes y programas, apoyos financieros, acreditación internacional, función cultural de la universidad, movilidad interuniversitaria, intercambio cultural, proyección y prestigio de la institución, fomento de la investigación a través de la interacción con investigadores de otros países, creación de redes universitarias, concepción innovadora institucional, entre otros muchos alcances.

Ante tendencias educativas que pugnan por generar modelos pedagógicos con mayor flexibilidad y apertura para que docentes y alumnos colaboren, se privilegia el logro de labores de aprendizaje transformadoras y significativas. De esta forma, se establece un complejo entramado que, al menos en el ámbito de las universidades, se mueve evidentemente al compás de las inquietudes académicas y pedagógicas, pero también se dinamiza por la influencia de los fenómenos sociales, las contingencias sanitarias y hasta las decisiones políticas que confluyen en una suerte de mejores intenciones, que, vale decirlo, no siempre son claras o efectivas.

De cara a los constantes embates de la realidad académica, el desarrollo de propuestas que se vinculen con entornos digitales adquiere cada vez más relevancia. Por ello, se requiere prestar especial atención al diseño e implementación de

programas centrados en el desarrollo de competencias globales que permitan, a quienes esperan obtener una formación de pre o posgrado, incorporar conocimientos, actitudes y valores que contribuyan en su desempeño tanto en el ámbito de su especialidad como en su calidad de vida y bienestar.

En suma, tendencias como el desarrollo de competencias, acreditación, investigación y tecnologías, se amalgaman y establecen como temas primordiales para el fortalecimiento de la oferta curricular de las instituciones de educación superior. Son necesarias, entonces, estrategias puntuales para la innovación tanto desde la pedagogía como desde las tecnologías, tal como se plantea en el siguiente apartado.

Lección 2: aprovechamiento de plataformas y recursos digitales para la internacionalización institucional

A la par del creciente interés y necesidad de concebir temas internacionales en la UAEM, las telecomunicaciones han ido avanzando en las diversas áreas universitarias, especialmente en la Dirección General de Formación Multimodal a través de e-UAEM, instancia donde se atienden los requerimientos de formación virtual y, por ende, la oferta educativa de la misma. Así, se ha transitado de espacios básicamente presenciales, caracterizados por procesos de trabajo y estudio demandantes de una gran cantidad de tiempo, al uso de recursos multimodales y la generación de espacios virtuales. El reto ha sido replantear o diseñar propuestas académicas que optimicen los horarios y respondan a los diversos escenarios profesionales en pro de un perfil fortalecido en capacidades académicas, tecnológicas y con apertura hacia modelos y enfoques internacionales —para el presente caso— en cursos colaborativos.

Aun cuando se han podido realizar algunas experiencias sobre modelos alternativos como COIL, lamentablemente estas han sido limitadas. Ya que, para poder adoptar de forma institucional, o al menos más diversificada, iniciativas como la presente, se requeriría del involucramiento de un mayor número de profesores en las diversas áreas del conocimiento, dispuestos a colaborar con sus pares, incluso en otros idiomas, además de un sistema de incentivos institucionales y reconocimientos para hacerlo. Por tal motivo, las actividades de intercambio y cooperación, en combinación con la tecnología, aún no han logrado multiplicar sus acciones como pudiese esperarse, dando una nueva dimensión a la experiencia de establecer contacto entre colegas. Sin embargo, en términos generales, en el ánimo de los docentes y estudiantes que ya han participado, existe un deseo creciente por continuar con alternativas de colaboración e intercambio, sobre todo al considerar los resultados obtenidos.

En el caso de los proyectos realizados, si bien no es un requisito trabajar a través de una plataforma institucional, cabe señalar que, por su característica de facilitadora de la comunicación, la plataforma de e-UAEM ha constituido un factor promotor evidente, así como la apertura para albergar a los estudiantes y pares internacionales para la colaboración. Una vez aceptado el reto de involucrarse en una lógica de trabajo orientada hacia la internacionalización, el intercambio ha demostrado que existen múltiples ventajas para la realización de propuestas de fortalecimiento curricular a través de las tecnologías, como por ejemplo salvar las restricciones de tiempo y espacio, abatir costos, flexibilidad para organizar sesiones de estudio y contenidos, reforzamiento de idiomas, desarrollo

de habilidades y competencias académicas e interculturales, entre otras.

Un buen principio para el trabajo a través Moodle ha sido comprender que este es un entorno de interacción sincrónica y asincrónica; en el cual, con base en un programa bien definido, se ha logrado el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un sistema de administración de aprendizaje (López Rayón Parra, Ledesma Saucedo & Escalera Escajeda, 2002) de diverso alcance y duración, a la vez que ha brindado:

- Acceso a una gran variedad de contenidos educativos, como videos, textos, ejercicios y evaluaciones.
- Personalización del aprendizaje, adaptándose al ritmo y necesidades de cada estudiante.
- Fomento a la interacción y colaboración entre estudiantes y profesores a través de foros, chats y herramientas de trabajo en equipo.

Cabe subrayar que, entre las experiencias de enseñanza en un curso colaborativo, la labor docente resulta imprescindible para diseñar y seleccionar los materiales y recursos, al incorporar tanto tecnologías como pedagogías emergentes tales como plataformas, aplicaciones, recursos y entornos digitales, o modelos de clase espejo, aprendizaje por problemas o diseños gamificados, solo por mencionar algunos ejemplos.

Es posible aseverar que los cursos de colaboración internacional son ya, en sí mismos, un desafío en su concepción y desarrollo, pues de forma creciente y acelerada las innovaciones pedagógicas se modifican de una propuesta a otra y de una institución a la siguiente. Es allí donde los tutores aportan más allá de la tecnología, definiendo qué hacer o qué cambiar, ya que

se requieren de la actualización de contenidos y herramientas mediante las cuales se pueda participar en la generación de propuestas de aprendizaje que permitan profundizar sobre realidades distintas a la propia, de una forma original y atractiva. Aunado a ello, se consideran también las variables culturales, generacionales y hasta geográficas, actuando además proactivamente, pues, como plantea Cabero Almenara (2003, pp. 23), las tecnologías de comunicación e información no solo son instrumentos transmisores de información, sino también instrumentos de pensamiento y cultura que amplían las habilidades culturales e intelectuales que sirven para representar y expresar los conocimientos.

Desde la labor docente, el desarrollo de proyectos internacionales implica también considerar diferencias horarias, calendarios, periodicidad y hasta sistemas crediticios. Para ejemplificar lo anterior con el curso seleccionado, durante las seis semanas de duración, se tuvieron que conciliar fechas y establecer horarios, tomando en cuenta que los participantes se encontraban en un sistema educativo presencial, y se comprometían en una suerte de alternativa mixta, requiriendo de estrategias para dar seguimiento a las actividades de forma sincrónica y asincrónica, con consideración de las necesidades y características de todos los involucrados.

Cabe destacar que, durante los cursos de colaboración internacional, el acompañamiento de la tutoría y el establecimiento de la comunicación, tanto en las horas de clase como en la plataforma, es fundamental para el desarrollo, organización y realización de trabajos conjuntos, siguiendo las consignas, las rúbricas y los videotutoriales, a fin de diseñar proyectos y presentaciones tanto para la profundización de conceptos clave como la familiarización de las actividades.

Al respecto de la selección de herramientas y plataformas, para el entorno virtual de aprendizaje, se ha solicitado la ayuda de e-UAEM¹, con el fin de albergar a los estudiantes internacionales con claves de acceso, y poder aprovechar al máximo las capacidades instaladas de la UAEM. En este sentido, es relevante la apreciación de Cabero Almenara (2003) para el caso de la comunicación mediatizada:

cualquier tipo de medio, desde el más complejo al más elemental —podía ser utilizado— pues es simplemente un recurso didáctico, que debería ser movilizado cuando el alcance los objetivos, los contenidos, las características de los receptores, en definitiva, el proceso comunicativo en el cual estemos inmersos lo justifique (p. 25).

Finalmente, en la experiencia de enseñanza referida a lo humano de la tecnología resalta que, al tratarse de la participación de países con características más menos comunes —hermanados por problemáticas en su mayoría similares—, la cercanía cultural, la coincidencia de intereses generacionales y la concordancia en las áreas de formación promueven el surgimiento de oportunidades para compartir y animar a los participantes a desarrollar una mejor comunicación, aun cuando implique comunicarse en un segundo idioma o comprender registros lingüísticos diversos, a través de la voluntad de tomar parte activa y comprometida en iniciativas interculturales que refrendan lazos de amistad, conocimiento y acción.

¹ e-UAEM también es conocido como el Espacio de Formación Multimodal de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Lección 3: internacionalización en casa y recursos en línea

Entre las nociones que emergen de dinámicas sociales y tendencias económicas globalizadora, surge de manera recurrente el concepto de internacionalización de la educación superior. Se trata de una respuesta específica y proactiva de las instituciones educativas para contrarrestar los efectos homogeneizadores de los procesos económicos. Con esta se promueve que los fenómenos planetarios no se asuman como destinos fatalistas, sino como una oportunidad de enriquecer las iniciativas educativas existentes y, desde las propias identidades, compartirse con el mundo (Altbach & Knight, 2006).

Cada vez más, y en mucho motivado por la tecnología, se ha comprendido que la internacionalización universitaria no solo se refiere a la movilidad física de estudiantes y profesores, sino también de forma general a las capacidades y estrategias de las que se vale una institución, ya sea de forma presencial o virtual, para hacer frente a los diversos retos de formación ante un mundo cada vez más interconectado. Realizar encuentros y prácticas pedagógicas en entornos virtuales ha permitido que los participantes adquieran competencias que van más allá de las aulas de clase, que tengan una visión más amplia del saber, lo cual enriquece la cultura del individuo y permite reconocer otras perspectivas, contribuyendo a la estrategia IeC:

La internacionalización en casa (IeC) se introdujo como concepto en el 1999 [...] tenía el objetivo de hacer que los estudiantes fueran competentes intercultural e internacionalmente sin dejar su propia ciudad para propósitos relacionados con los estudios (Crowther et al., 2001). En el escenario original en Malmö (Suecia), se puso un énfasis

especial en los aspectos interculturales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso fue posible mediante vínculos estrechos con grupos culturales y étnicos locales.

Al tomar en cuenta las nuevas tendencias y dinámicas de aprendizaje internacionalizados, COIL forma parte de los modelos educativos en un creciente número de instituciones que basan sus propuestas en competencias, diseñando estrategias para desarrollar conocimientos, habilidades, capacidades y talentos de forma práctica, en ambientes educativos innovadores, multiculturales e interdisciplinarios. Además de ello, fomenta la realización de conferencias, *workshops*, talleres, clases espejo, clases virtuales, e-learning, simulaciones, entre otras estrategias, e incluso integra segundas lenguas y, de forma muy específica, el idioma inglés. Con todo, COIL complementa las actividades de los planes de estudio de las carreras.

En un escenario de transformaciones tecnológicas vertiginosas y emergencias sanitarias paralizantes, hoy en día las instituciones universitarias inician el camino de la reinención de estrategias académicas y de gestión de IeC para poder continuar con su labor. Estas Incluyen en sus esfuerzos iniciativas de internacionalización curricular que, por obvias razones, se han visto pospuestas o suspendidas, ante la imposibilidad de desplazamiento de los estudiantes y académicos, emergiendo sobre todo propuestas de educación virtual a través de recursos tecnológicos, o como se han denominado en el ámbito de la gestión internacional, “*internacionatic*”², entendidas como un

² Concepto surgido en el taller de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI). Este es el término familiar para referir al conjunto de tecnologías de la comunicación e información utilizado en el proceso de internacionalización de las universidades (Juárez Salomo, 2012).

“conjunto de tecnologías de comunicación e información, utilizadas específicamente en el proceso de internacionalización de las universidades” (Juárez Salomo, 2012, p. 9). Experiencias como el aprendizaje colaborativo, webinarios multinacionales, cursos compartidos por diversos países *on-line*, producciones académicas digitales (publicaciones, congresos, investigaciones, donde participan personas de todo el mundo) han logrado mantener de forma evidente la colaboración través de recursos digitales.

Mediante las *internacionatic*, ha sido posible impulsar la sensibilización y reflexiones sobre temas cruciales como equidad, pertinencia de la oferta o la responsabilidad social educativas. Estos son aspectos nodales señalados de forma puntual en el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030 de la UNESCO, en donde se ha insistido permanentemente sobre la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 7). Así, se han desarrollado alternativas innovadoras que permitan fortalecer e incluso transformar los aprendizajes en las instituciones, al recurrir a la tecnología como un poderoso medio para potencializar los esfuerzos de apuntalamiento y de reinención de la educación superior.

Lección 4: aprendizaje colaborativo internacional en línea COIL y competencias globales

Concebida en el 2004, gracias a la labor del fundador de SUNY COIL Center, Jon Rubín, como propuesta en el estado de Nueva York, el modelo de aprendizaje colaborativo internacional en línea (SUNY-COIL, 2017; COIL Consulting, 2020) surge como

iniciativa metodológica que ha cobrado cada vez más fuerza en el mundo. En mucho, esto ha sido por sus principios de colaboración virtual, su acción multiplicadora y sus posibilidades de interacción basadas en la confianza e intereses mutuos: COIL (*Collaborative Online International Learning*) ha logrado posicionarse sobre todo a partir de la pandemia del COVID-19.

Los cursos COIL, basados en el modelo colaborativo, tienen una duración de entre cinco a quince semanas y se pueden crear de forma disciplinar o interdisciplinaria. En estos, se fomenta el estudio activo de los participantes y el trabajo en equipo, y puede hacer uso de cualquier herramienta tecnológica que sirva a los objetivos de aprendizaje (SUNY-COIL, 2017). A lo largo del tiempo, las propuestas, así como la duración de los periodos de colaboración, han variado; sin embargo, se pueden enunciar las etapas básicas del modelo COIL como se plantea en la figura 2 y en el listado inmediato:

Figura 2. Etapas básicas del modelo COIL



Fuente: elaboración propia.

- Sesión I: “rompe hielo” (presencial-virtual). El proceso inicia con la presentación de los involucrados en el programa a través de una sesión sincrónica virtual

mediante alguna plataforma (Meet, Zoom o similar), donde se plantean los propósitos de la colaboración, características puntuales de cada programa y a los participantes, así como la dinámica de trabajo a seguir. Se brinda orientación sobre los espacios o recursos digitales a utilizar y se definen las dinámicas de intercambio.

- Sesión 2: sensibilización sobre dinámicas de trabajo y temas seleccionados. Se comparten lecturas y videos para sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de realizar una planeación adecuada, de establecer principios de respeto, empatía, tolerancia y resaltando el valor de desarrollar e incorporar sus habilidades blandas en la colaboración, enfatizando la necesidad de una buena actitud abierta y proactiva.
- Sesión 3: propuesta y selección de temas y organización de los equipos. Durante la tercera semana los estudiantes se organizan y conocen a los integrantes del equipo seleccionado, confirmando su interés en el tema seleccionado, tomando como principal elemento la generación de experiencias interculturales vinculadas con sus temas de interés. Los participantes desarrollaron habilidades de argumentación, empatía y tolerancia.
- Sesión 4: proceso de investigación y preparación de las presentaciones de equipo. Los participantes inician el intercambio de ideas dentro de los equipos conformados y completan las guías pedagógicas para la presentación de sus temas. A través de videos y tutoriales, seleccionan los recursos para elaborar sus

presentaciones de equipo. Los estudiantes intercambian ideas y puntos de vista.

- Sesión 5: presentación de los productos finales y evaluación (sesión sincrónica). La experiencia colaborativa de los distintos proyectos parte del desarrollo de competencias globales en los estudiantes de las instituciones participantes, así como del fortalecimiento del proceso de enseñanza de los docentes. Al conceptualizar la competencia global y su aplicación puntal en la actividad, resulta necesario considerar que el concepto es desde sus inicios debatido, y contiene diferentes aristas y corrientes; en principio las competencias globales se relacionaron con el conocimiento de los asuntos actuales, la empatía, manejo de idiomas y actitud positiva (Lambert, 1996). Hunter, (2004), integró habilidades como la mente abierta y la comprensión de normas culturales y las expectativas de los demás, para de esta manera interactuar, comunicarse y trabajar de efectivamente fuera de uno medio ambiente.

El enfoque del modelo COIL se inspira y desarrolla a la par de los procesos de internacionalización de la gestión de las instituciones educativas, pues la visión multinacional-multicultural se fortalece a través del intercambio de ideas y la unión de fortalezas. Esta incorpora también más y mejores mecanismos organizacionales, además que promueve la generación de iniciativas transformadoras como requisito para su operación de la existencia de procesos de cambio planificado, con el fin de no perpetuar modelos educativos tradicionales inoperantes, sino repensar las instituciones ante las

transformaciones sociales. La mira está en de definir estrategias tecnológicas y de gestión con sentido de las instituciones educativas universitarias y la sociedad. En pocas palabras, es pensar la innovación al servicio de la sociedad.

Desde la postura del perfil global, Brusteín (2003) determina como dimensiones de la competencia global a la habilidad de trabajar eficazmente en distintos escenarios internacionales, la conciencia de las principales corrientes de cambio global y las cuestiones que emergen de estos cambios, el conocimiento de organizaciones globales y las actividades de negocio.

Las universidades en el mundo se enfrentan a la necesidad de reconceptualizar su labor y darse a la tarea de concebir e incorporar estrategias educativas innovadoras al amalgamarlas de forma creativa con las preexistentes. Se encuentran en una constante búsqueda de alternativas de formación cada vez más basadas en modelos de colaboración virtual que, más allá de la movilidad estudiantil, permiten a los participantes internacionalizarse sin salir de su entorno. Con lo anterior, es posible establecer contacto con colegas de una área de estudios similar a la propia, y generar vínculos para desarrollar proyectos conjuntos afines con el patrimonio cultural, la pedagogía, el turismo, el derecho, los ODS, las dinámicas culturales, entre otros.

Lección 5: experiencias de aprendizaje internacional colaborativo en línea UAEM-COIL

Desde el año 2017, cuando se iniciaron los primeros vínculos con universidades del Sistema de Universidades de Nueva York, empezó el proceso de formación para conocer la propuesta

metodológica del modelo pedagógico COIL. Así, se establecieron vínculos con universidades para el diseño, producción e investigación para recuperar experiencias COIL al tomar como base estrategias pedagógicas constructivistas (Araujo y Sastre, 2008). Mediante estas, se definieron situaciones reales características de los países, regiones y universidades involucradas, a través del ambiente virtual de aprendizaje, que estuvieron orientadas al trabajo independiente de los estudiantes, siempre acompañados por sus tutores. Estos últimos implementaron diversas estrategias didácticas y recursos digitales, y por ello han sido los artífices de la recuperación de aprendizajes al orientar los resultados hacia la solución de problemas y el planteamiento de interrogantes, al dinamizar el intercambio y la comunicación, al subrayar la importancia del intercambio entre pares académicos y estudiantes, con el fin de procurar el desarrollo de competencias a la vez que implicar a los participantes en dinámicas de acción “glocal” (Juárez Salomo, Cuevas Olascoaga & Gama Hernández, 2018).

Los proyectos realizados hasta la fecha entre universidades internacionales y el cuerpo académico de Gestión del Patrimonio Turístico y Cultural —perteneciente a la facultad de Arquitectura de la UAEM—, y en la que han participado más de doscientos estudiantes, profesores y gestores, ha permitido comprobar tanto la factibilidad como los beneficios y la disposición de todos los involucrados. Incluso, se ha considerado ampliar las posibilidades de los proyectos a otros espacios donde intervengan académicos, gestores y estudiantes de diversas áreas del conocimiento. Para conocer la diversidad de trabajos realizados, en la tabla 1 se comparten algunos detalles de las iniciativas realizadas.

Tabla I. Proyectos de colaboración COIL-UAEM 2017-2024

Año	Nombre/tema del proyecto	Escuela o Facultad/ asignatura UAEM	Par internacional en colaboración	Nivel y número de participantes	Productos
2017	Through the Window: Global Competencies for Intercultural Sensibility	Escuela de Turismo/ Mundo contemporáneo	Rockland Community College (RCC) (Estados Unidos)	Licenciatura 37 alumnos	Presentaciones digitales
	Cultural Dynamics: What We Share	Escuela de Turismo/ Mundo contemporáneo	Nassau Community College (NCC) Multicultural Studies (Estados Unidos)	Licenciatura 30 alumnos	Presentaciones digitales
2019	Patrimonio cultural	Escuela de Turismo/ Mundo contemporáneo	Universidad Nacional de Costa Rica (Costa Rica)	Licenciatura 36 alumnos	Videos y presentaciones digitales

Tabla 1. Proyectos de colaboración COIL-UAEM 2017-2024 (continuación)

Año	Nombre /tema del proyecto	Escuela o Facultad / asignatura UAEM	Par internacional en colaboración	Nivel y número de participantes	Productos
2020	Patrimonio cultural	Escuela de Turismo / Mundo contemporáneo	Universidad UNIMINUTO (Colombia)	Licenciatura 34 alumnos	Carteles
2021	Planeación educativa sustentable: un presente con mucho futuro	Facultad de Derecho / Entornos virtuales de aprendizaje	Universidad UNIMINUTO (Colombia)	Posgrado 28 alumnos	Guías pedagógicas, vídeos y presentaciones digitales
2024	Pueblos mágicos en Latinoamérica	Escuela de Turismo / Mundo contemporáneo	Universidad Particular Técnica de Loja (UTPL) (Ecuador)	Licenciatura 39 alumnos	Videos y presentaciones digitales

Fuente: elaboración propia.

Los proyectos enunciados en la tabla anterior han sido objeto de múltiples aprendizajes para los participantes. Estos han motivado la generación de guías, materiales, narrativas y presentaciones digitales, además que se han realizado diversas participaciones en congresos y publicaciones, como la participación en el VII Congreso Internacional de Emprendimiento e Innovación, llevado a cabo en septiembre del 2020; Educatic de la UNAM 2023, o CIERMMI en Querétaro, 2022, solo por mencionar algunos ejemplos.

En suma, el diseño y promoción de iniciativas para la sensibilización intercultural y el desarrollo de competencias globales ha requerido de mucha voluntad y apertura tanto de los estudiantes como de los integrantes de los equipos de cada institución. Aquí se incluyen a los académicos, los gestores, las autoridades universitarias, lo cual implica reconocer esfuerzos de organización y gestión en pro de los mejores resultados posibles. No obstante, en el esfuerzo de constituir un programa permanente, se ha requerido claramente de planeación y coordinación entre la administración, los académicos y los estudiantes para poder potencializar sus alcances en las instituciones de educación superior que, dicho sea de paso, han sido la punta de lanza de las transformaciones educativas.

Conclusiones

Las tendencias pedagógicas de innovación curricular, sustentabilidad, internacionalización y transformación tecnológica, así como las iniciativas emprendidas por las diversas instituciones, han propiciado experiencias invaluable. Con ellas se constata que las lenguas, las actividades prácticas y la comprensión de la cultura promueven el desarrollo de habilidades para obtener

información y utilizar herramientas para el fortalecimiento de las actividades ofrecidas, tanto en los salones de clase como en espacios virtuales, al combinar la teoría y la práctica, además de promover el pensamiento crítico, la solución de problemas y abordajes holísticos complejos.

La incorporación y el desarrollo de currículos internacionalizados e innovadores transforman la lógica de aprendizaje. Así, el horizonte es ampliado y posibilita que los estudiantes se vislumbren desde el inicio en escenarios multiculturales, y que formen redes académicas de generación del conocimiento, bajo ese supuesto de que la colaboración promueve y permite concebir el establecimiento de territorios digitales y presenciales de cooperación que impactan las funciones sustantivas. Actividades académicas, movilidad de estudiantes y docentes, establecimiento de sistemas de acreditación, capacitación para la obtención de fondos para el financiamiento de proyectos espaciales, sistemas de acreditación de estudios y recuperación de mejores prácticas se vuelven espacios de oportunidad para la creatividad pedagógica.

Si bien la internacionalización ha sido una respuesta proactiva ante los efectos de la globalización, reafirmando identidades y permitiendo generar dinámicas al considerar la diversidad, lo más relevante ha sido el despertar de la consciencia de que, como seres humanos, nos unen los anhelos y valores, y estos se expresan en muchos colores. La apuesta es conocer e interactuar sabiendo que es posible brindar lo mejor de uno mismo, a la vez que fomentar la paz y armonía en el mundo.

La transformación de las instituciones educativas, ocasionada en gran parte por la presencia de recursos digitales, ha conducido a estas a replantear las formas de comunicarse, impartir docencia y generar conocimiento. Han tenido que

ajustarse a nuevas lógicas como el uso de redes sociales, la inmediatez de los mensajes y la falta de verificación de fuentes, así como la escasa reflexión sobre las implicaciones éticas del uso de aplicaciones y recursos.

Como ya se mencionó anteriormente, la experiencia de los cursos COIL en la UAEM lleva siete años de haber iniciado. Desde la Facultad de Arquitectura, la Escuela de Turismo e incluso el posgrado de la Facultad de Derecho han involucrado a más de doscientos estudiantes que, en cada intercambio, han vivido y desarrollado sus competencias globales como la empatía y la solidaridad entre los participantes, basándose en una cultura de paz. Atributos como la flexibilidad, la curiosidad, la sensibilidad, la responsabilidad, el compromiso, así como la consciencia de las diferencias culturales se encuentran entre los maravillosos activos que este curso fomenta y permite desarrollar.

Es claro que las razones para incentivar la colaboración internacional en línea son diversas en cada institución. Estas dependen de sus modelos educativos, modalidades de enseñanza, misiones, visiones y hasta de sus recursos financieros; no obstante, permean las funciones académicas, de investigación, las de gestión y vinculación. Sin embargo, existe un reto común: poder brindar a la comunidad universitaria de una dimensión internacional, considerando entornos presenciales, virtuales o mixtos (híbridos).

Conscientes de que el mundo se encuentra cada vez más interconectado, la identidad y consciencia planetaria se desarrollan mediante iniciativas como las de propiciar la posibilidad de visitar sitios sin estar en el lugar; obtener información diversa sobre herencias culturales en lugares remotos del planeta a través de los medios digitales, e incluso conocer los múltiples

puntos de vista de colegas de varias latitudes, contribuyendo desde un punto de vista positivo a la promoción y divulgación de las riquezas culturales de carácter planetario.

Finalmente, si se considera que ante la contingencia del COVID-19 se ha dado una migración prácticamente obligatoria de las actividades académicas hacia entornos y modelos virtuales, es fundamental desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje integrales que involucren el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pero de forma coherente, propositiva e innovadora, con base en nuevos modelos. Lo anterior, añadido a la necesidad de formar profesionales capaces de enfrentar las problemáticas de carácter global, refuerza el argumento de acción.

Bibliografía

- Altbach P. G., & Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, 28(112), 13-39, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13201202>
- Araujo, U., & Sastre, G. (2008). *El aprendizaje basado en problemas, una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Gedisa.
- Arriaga Cárdenas, O. G., & Lara Magaña, P. del C. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979>
- Brustein, W. (2003). *Personal Communication*. Pittsburgh, Pennsylvania.
- Cabero Almenara, J. (2003). Replanteando la Tecnología Educativa. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y*

- Educación*, (21), 23-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802104>
- Camacho Marín, R., Rivas Vallejo, C., Gaspar Castro, M., & Quiñones Mendoza, C. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26, 460-472. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146030/html/>
- COIL Consulting. (2020). ¿What is COIL? <http://www.coilconsult.com/what-is-coil.html>
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., & Wächter, B. (2001). *Internationalisation at home: A position paper*.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículo? *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009
- Hunter, W. D. (2004). Got Global Competency? *International Educator*, 13(2), 6-12.
- Juárez Salomo, N. (2012). *Las internacionatics: Tecnologías al Servicio de la Educación Internacional*. Asociación Mexicana para la Educación Internacional.
- Juárez Salomo, N., Cuevas Olascoaga, M., & Gama Hernández, G. (2018). Estrategias de internacionalización para la formación integral en turismo. *Inventio*, 13(31), 21-28. <https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/162>
- Lambert, R. (1996). *Parsing the Concept of Global Competence, Educational Exchange and Global Competence*. Council on International Education Exchange.
- López Rayón Parra, A. E., Ledesma Saucedo, R., & Escalera Escajeda, S. (2002). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*, Instituto Politécnico Nacional. Presimposio Virtual SOMECE. <http://www.somece.org.mx/virtual2002>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4: educación de calidad*. UNESCO. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS_4_o.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- Senge, P. (2011). *La quinta disciplina* (2.ª ed.). Granica. https://www.institutocastaneda.com.ar/ingreso/archivo_ispi4031_ingreso_La-quinta-disciplina-Peter-Sange.pdf
- SUNY-COIL (2017). *A Brief History of the SUNY COIL Center*. State University of New York.

LA IMPLEMENTACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN DISCIPLINAS CREATIVAS DESDE LA MIRADA DE LOS EGRESADOS

Mariana Teresa Silveyra Rosales

Introducción

En el año 2019, se reestructuró el plan de estudios de la licenciatura en Arquitectura de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). El plan anterior había sido implementado en 2012. Por ello, interesa conocer cómo son percibidas las innovaciones implementadas en el plan de estudios actualizado desde la experiencia de los egresados. Lo anterior a partir de la información presentada por el programa institucional de seguimiento a egresados, programa aprobado por el Consejo Universitario en 2017. En este sentido, este capítulo analiza los resultados proporcionados por los egresados en el año 2020, que pertenecen al plan 2012, y los egresados en el año 2023, que pertenecen al de 2019.

Se considera importante conocer si los cambios implementados en los planes de estudios, en relación con modelos pedagógicos híbridos y virtuales, son percibidos como positivos por los egresados. Lo anterior es fundamental por ser uno de los principales elementos a considerar en la reestructuración del plan de estudios, además de la opinión de otros sectores como los empleadores.

Es importante analizar esta percepción para poder mejorar de manera continua tanto los planes de estudio como su implementación. Dentro de las reestructuraciones fundamentales, se implementaron la flexibilidad y el impulso para el uso de herramientas digitales en áreas como el emprendedurismo, el seguimiento y control de obra y el dibujo y representación. Por lo anterior, el análisis se realizará desde las categorías relacionadas con el emprendedurismo y autoempleo, los aspectos académicos y la satisfacción con los estudios.

Lo que se pretende con este análisis es mostrar la diferencia en estos aspectos desde la percepción de los egresados para identificar si la propuesta de reestructuración ha sido adecuada y establecer, en consecuencia, las líneas guía para la próxima reestructuración del programa en el año de 2024.

Modelos pedagógicos

Según Álvarez Méndez (2008), un modelo pedagógico es un conjunto de principios, estrategias, métodos y técnicas que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo específico. Este modelo proporciona un marco teórico y práctico para organizar y dirigir las actividades educativas, así como para facilitar el desarrollo integral de los estudiantes. Álvarez Méndez enfatiza que los modelos pedagógicos deben adaptarse a las características particulares de los alumnos, las necesidades del entorno y los objetivos educativos establecidos, promoviendo así un proceso de enseñanza flexible y efectivo.

Dentro de las ventajas que se identifican de la implementación de modelos pedagógicos híbridos o virtuales se encuentra la flexibilidad curricular que se refiere a la capacidad de ajustar y adaptar los planes de estudio en respuesta a las necesidades

cambiantes de los estudiantes, las tendencias educativas, las demandas del mercado laboral y otros factores relevantes. Implica diseñar estructuras educativas que permitan la personalización de la formación y brindar a los estudiantes opciones y libertad para elegir entre diferentes unidades de aprendizaje, áreas de especialización o enfoques pedagógicos. Como lo señala Ocampo Gómez (2021), cursar las asignaturas, más allá del reto de aprender contenidos, implica cumplir con horarios; así, el tiempo de permanencia diaria en la institución y la espera entre clases se identifican dentro de los efectos de la carga académica: lo físico, lo emocional, los calendarios personales y los aspectos económicos.

Uno de los aspectos relevantes en este sentido es la adaptabilidad al diseñar planes de estudios que puedan adecuarse a los cambios en la tecnología y las expectativas del mercado laboral, lo que asegura que los egresados cuenten con las habilidades y competencias necesarias y actualizadas.

Levine y Dean (2012) menciona que, actualmente, los estudiantes universitarios enfrentan algunos otros desafíos generacionales relacionados con los cambios culturales y sociales. Estos han influido en la forma en que ellos perciben la educación superior y enfrentan sus desafíos para lo cual es fundamental la flexibilidad curricular; consideran también que la tecnología ha afectado la experiencia educativa y su forma de aprender.

Por ello, el impulso en el plan de estudios (PE) 2019 considere diferentes modalidades de estudio como el aprendizaje en línea, con la finalidad de adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes. Lo cual centra la atención en el desarrollo de competencias más que en la acumulación de créditos o cursos

específicos, e implica evaluar las habilidades y conocimientos adquiridos de manera integral.

La flexibilidad curricular busca superar el enfoque tradicional y rígido de los planes de estudio, otorga a los estudiantes una mayor autonomía y responsabilidad en su proceso de aprendizaje, y reconoce la diversidad de los estudiantes y las cambiantes necesidades del mundo laboral.

Plan de estudios 2019

La flexibilidad curricular se establece como un aspecto fundamental dentro del PE 2019. Esta se caracteriza por aspectos como la oferta educativa diversificada, la reformulación de la estructura curricular, los diversos itinerarios de formación, además de la multimodalidad, aspecto en el que al PE 2019 le interesa profundizar y es concebida como la incorporación en unidades de aprendizaje de didácticas que fortalezcan la enseñanza-aprendizaje a través del uso de nuevas tecnologías como búsquedas en la web, bibliotecas digitales, softwares educativos que funcionan como simuladores virtuales. Además de ello, el PE 2019 contempla en este apartado las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje híbridas y virtuales (Facultad de Arquitectura-UAEM, 2019).

Aprendizaje situado

El aprendizaje es entendido como un proceso de participación en la vida social, cultural y material del mundo. Este incluye involucrarse en prácticas sociales, además de desarrollar identidades y habilidades a través de la participación en comunidades.

En la enseñanza de la arquitectura, el aprendizaje situado contempla un enfoque educativo que integra la teoría con la práctica en entornos reales o simulados relacionados tanto con el diseño como con la construcción, donde se contempla el entorno existente.

Dentro de las estrategias utilizadas con enfoque situado destaca la contextualización, en la cual los estudiantes participan en actividades que están directamente relacionadas con situaciones del mundo real en el diseño y la construcción de espacios habitables. Esto implica involucrarse en proyectos prácticos que aborden problemas de diseño y planificación urbana cercanos a su realidad.

Otra de las estrategias es la aplicación de esos aprendizajes en entornos auténticos o simulados, que reflejan las condiciones y desafíos que los arquitectos enfrentarán en su práctica profesional. Lo anterior incluye los talleres de diseño, los estudios de campo, el ejercicio en los laboratorios de fabricación digital y laboratorios de materiales, además de la realización de las prácticas profesionales en despachos de arquitectura.

El aprendizaje basado en proyectos, donde los estudiantes abordan necesidades específicas de la comunidad o del cliente, requiere de la aplicación de conocimientos teóricos en áreas como el diseño urbano, la sostenibilidad, las estructuras y los materiales de construcción.

Esta modalidad de aprendizaje, además, fomenta la colaboración entre diferentes disciplinas, como el urbanismo, la ingeniería, el diseño de interiores y el paisajismo. Lo cual refleja la naturaleza interdisciplinaria del trabajo en el campo de la arquitectura, además que proporciona a los estudiantes una comprensión amplia de los desafíos y oportunidades que enfrentan.

La reflexión crítica sobre el trabajo personal y el trabajo de sus compañeros, donde evalúen las decisiones de diseño y su impacto en el entorno construido, promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la capacidad de iterar y mejorar continuamente los diseños en función de la retroalimentación recibida.

El aprendizaje situado en arquitectura combina la teoría y la práctica en entornos auténticos, fomenta la colaboración interdisciplinaria y promueve la reflexión crítica. Es decir, prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real y aplica lo desarrollado por Leave (1991) en su concepción de aprendizaje situado cuando dice que “el aprendizaje es una forma de enculturación, no solo de individuos a sus culturas sino también de las culturas mismas a sus miembros; y en su naturaleza como actividad cultural, es una propiedad de sistemas sociales, no de individuos”.

Emprendedurismo y autoempleo

El concepto de emprendedurismo se retoma como una de las categorías de análisis para la identificación de diferencias entre los planes de estudios. Esto es así dado que se trata de una de las acciones implementadas y retomadas con mayor interés en el PE 2019, luego de haber sido una de las observaciones realizadas por los egresados de las generaciones del PE 2012.

La enseñanza del emprendedurismo, en la educación superior, es crucial por varias razones. Entre ellas destaca el identificar oportunidades y crear soluciones nuevas o mejoradas para problemas existentes. A partir del emprendedurismo se fomenta la mentalidad de innovación, lo que puede conducir a la creación de productos, servicios y tecnologías disruptivas. En el

logro de estos saberes o habilidades para el emprendimiento, el entorno social y del empleo asumen posiciones estratégicas que se reflejan en enfoques centrados en el desarrollo de habilidades profesionales como la solución de problemas, la toma de decisiones y la iniciativa, que al formar parte de las competencias profesionales conforman la presencia de nuevos perfiles que son altamente valorados por el medio laboral, sobre todo a nivel internacional (Martínez Lobatos et al., 2023).

En un mundo laboral cada vez más competitivo y en constante cambio, las habilidades emprendedoras como la creatividad y la resolución de problemas son altamente valoradas por los empleadores. Esta enseñanza prepara a los estudiantes para ser adaptables, flexibles y propositivos en su carrera profesional. Se busca también que, a partir del impulso de estas acciones, los egresados sean motores clave del crecimiento económico al contribuir con la creación de empleo, generen riqueza y promuevan la competencia en los mercados. Al capacitar a los estudiantes para que se conviertan en emprendedores, se contribuye al desarrollo económico tanto a nivel local como global.

Aunado a lo anterior, se fomenta la autonomía y la autogestión, se muestra a los egresados lo que implica tomar la iniciativa y la responsabilidad de crear y desarrollar un proyecto empresarial. Esto incentiva el empoderamiento para que sean agentes de cambio en sus propias vidas y en sus comunidades.

Se propone el énfasis en esta práctica y enseñanza por considerar que a partir de ella se impulsa una amplia gama de habilidades, que van desde la gestión financiera y la comercialización hasta el liderazgo y la comunicación efectiva. Estas habilidades son útiles en diversos contextos, tanto empresariales como personales, y son transferibles a diferentes áreas de la vida.

Como desarrolla Peter Drucker (1985), el emprendedurismo estimula la creatividad y la iniciativa individual; además, aumenta la capacidad de adaptación al alentar a las personas a buscar oportunidades, a asumir riesgos y a ser proactivos en la resolución de problemas.

Aspectos académicos

Dentro de los aspectos académicos que son considerados para el presente análisis, se consideran los medios, plataformas y estrategias mediante las cuales se realizaron las actualizaciones del PE, es decir, los espacios virtuales en los que se imparten los cursos híbridos y el dominio de las herramientas de parte de los docentes, además de la motivación ante esta modalidad de enseñanza. Esto es contemplado porque, como lo desarrolla Albert Bandura (1997) en su teoría del aprendizaje social, el aprendizaje ocurre a través de la observación de otros y la interacción social. Por ello, en el contexto de la educación en línea o híbrida, una plataforma amigable y colaborativa puede facilitar la observación de los trabajos de otros estudiantes, así como la interacción y colaboración entre pares, lo que fomenta el aprendizaje social.

Además, es fundamental el que tanto docentes como estudiantes adopten una mentalidad de cambio y exploren nuevas formas de enseñar y aprender, lo cual es relevante para la integración efectiva de plataformas tecnológicas en la educación como ha desarrollado Michael Fullan:

En una cultura de cambio, la educación debe estar en constante evolución para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y prepararlos para el mundo

moderno. Esto implica adoptar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que integren tecnologías innovadoras y enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. La educación híbrida, que combina elementos de la enseñanza presencial y en línea, emerge como una estrategia efectiva para proporcionar experiencias de aprendizaje más flexibles, personalizadas y accesibles. Los líderes educativos deben estar dispuestos a abrazar este cambio y liderar la implementación de modelos educativos híbridos que promuevan el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes en el siglo XXI (Fullan, 2001).

En concordancia con lo anterior, se considera en este apartado la pertinencia de las unidades de aprendizaje diseñadas con un enfoque híbrido, las cuales tienen un enfoque tecnológico y permiten formar a los estudiantes en los programas especializados asistidos por computadora actualizados, tanto para la representación tridimensional de proyectos ejecutivos como para la supervisión de obra y construcción. Todo lo anterior, con la finalidad de satisfacer las necesidades cambiantes tanto de los egresados como de los empleadores.

Satisfacción con los estudios

El eje de análisis de satisfacción con los estudios es contemplado por representar un termómetro de la percepción de los egresados con relación a las materias teóricas, prácticas, híbridas y presenciales, además de la congruencia entre las unidades de aprendizaje, las prácticas profesionales y el asesoramiento recibido a partir de las tutorías.

Se trata de un aspecto importante a partir de la retroalimentación directa de los egresados sobre su experiencia educativa. El cual permite a la unidad académica identificar áreas de mejora en el programa de estudios; lo que ayuda a la institución a realizar ajustes y mejoras constantes para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del campo de la arquitectura. La satisfacción de los egresados es un indicador importante de la calidad educativa del programa; además, permite identificar áreas de fortaleza y debilidad.

La retroalimentación de los egresados y la satisfacción con los estudios, en conjunto, son uno de los factores que influyen en la experiencia universitaria y el éxito estudiantil, según ha desarrollado Alexander W. Astin (1993), además de que la retroalimentación de los egresados es un indicador importante de la calidad educativa y el impacto del PE.

Astin (1993) argumenta que la retroalimentación de los egresados es crucial para evaluar la eficacia de la educación superior y para identificar áreas de mejora en los programas de estudio. Al recopilar información sobre la satisfacción de los egresados con su experiencia educativa, las instituciones pueden tomar medidas para fortalecer los aspectos positivos del programa y abordar las preocupaciones y necesidades de los estudiantes. El autor subraya que la satisfacción estudiantil no solo es importante en términos de evaluación institucional, sino que también está estrechamente relacionada con los resultados del aprendizaje y el éxito posterior de los egresados. Los estudiantes que están satisfechos con su experiencia educativa tienden a estar más comprometidos, motivados y preparados para enfrentar los desafíos en sus carreras profesionales (Astin, 1993).

Metodología

Para el análisis comparativo se retoman los resultados de dos encuestas de salida realizadas a egresados de la licenciatura en Arquitectura por el programa de seguimiento a egresados de la UAEM.

En la encuesta del año 2020, se alcanzó un 98.7 % de encuestados (salida junio 2020). En términos absolutos, son 300 encuestados de 304 matriculados; de los cuales 110 (37 %) son mujeres y 190 (63 %), hombres. Dentro de la caracterización de estos egresados se puede agregar que 289 son solteros y 11 son casados; además, 255 (85 %) son provenientes del estado de Morelos y 45 (15 %), de otro estado.

Respecto a su situación laboral, 194 (64.7 %) laboraron mientras estudiaban. Esto es un aspecto importante por la flexibilidad curricular que presenta la virtualidad.

De los egresados que laboraron mientras estudiaban la carrera, 76 (39.2 %) realizan actividades relacionadas a su carrera.

Al momento del egreso, 101 (33.7 %) de los egresados están empleados, y 43 (42.6 %) realizan actividades que tiene relación con la carrera de estudio.

En la encuesta de 2023, se alcanzó un 86 % de cobertura con relación a la matrícula de egreso. En términos absolutos, son 181 participantes de un total de 210 estudiantes matriculados. De la población estudiantil por egresar, 80 (44.2 %) son mujeres y 101 (55.8 %), hombres. En cuanto a la caracterización de estos egresados respecto al estado civil, 177 (97.8 %) son personas solteras y cuatro (2.2 %), personas casadas.

En relación con la situación laboral, 131 personas (72.4 %) respondieron que sí han laborado a través de su trayectoria académica.

De los alumnos que estuvieron empleados durante la licenciatura, 57 (43.5 %) realizaron funciones en su trabajo relacionadas con ella.

Al momento del egreso, 91 (50.3 %) de las y los alumnos estaban laborando, y de estos, 52 (57.1 %) desempeñan actividades que tienen relación con el programa educativo cursado.

Las variables que son consideradas para el análisis, como se mencionó anteriormente, son 1) emprendedurismo y autoempleo, 2) aspectos académicos y 3) la satisfacción con los estudios.

Estas variables se eligen porque se considera que son aspectos en los que se ven reflejadas las diferencias por motivar un modelo flexible, en donde se impartan unidades de aprendizaje híbridas y en las cuales se tenga una experiencia distinta a partir de las herramientas digitales. Además de ser elementos que se buscaron motivar en el PE 2019 desde una capacitación virtual —específicamente el relacionado con el autoempleo, a partir de la formación integral con talleres en esta modalidad—, se quiere conocer si consideran que el PE les dio herramientas o los preparó para ser emprendedores, y con ello identificar la eficiencia de la implementación. Aunado a lo anterior, es primordial saber si como egresados consideran necesaria una formación específica para ser auto empleadores o emprendedores.

Dentro de los aspectos académicos se busca identificar si la plataforma en la que se imparten los cursos híbridos les parece adecuada y amigable, si los docentes muestran el dominio de las herramientas y su motivación ante esta modalidad de enseñanza a diferencia del plan de estudios 2012, en el cuál no se impartió ninguna unidad de aprendizaje bajo esta modalidad.

Se profundiza en la percepción relacionada con dos materias de reciente creación: Práctica arquitectónica, que es híbrida y tiene como objetivo acercar al estudiante a la elaboración de la bitácora electrónica, y Modelado de información de construcción (BIM), que tiene como finalidad actualizar a los alumnos en los programas especializados asistidos por computadora para la representación tridimensional de proyectos ejecutivos que contengan información de las construcciones a nivel detallado. Se debe afrontar que la realidad virtual está transformando la forma en que experimentamos la educación, al crear entornos inmersivos que permiten la simulación de experiencias prácticamente reales, las cuales cambian nuestra forma de comunicarnos, aprender y trabajar, e incluso redefinen nuestras expectativas y abren nuevas posibilidades (David, 2023). Además de ser este aprendizaje, entre la población de estudiantes y profesionales del sector de la arquitectura y construcción, una demanda no cubierta de enseñanza universitaria, es también vista como un medio para potenciar su empleabilidad y sus oportunidades de desarrollo profesional (García Granja, 2020).

El tercer aspecto relacionado con la satisfacción con los estudios busca analizar la percepción de los egresados con relación a las materias teóricas, prácticas, híbridas y presenciales, además de la congruencia entre materias, las prácticas profesionales y el asesoramiento recibido (tutorías).

Discusión y resultados

Dentro de las observaciones identificadas al comparar las encuestas de egresados realizadas en los años 2020 y 2023, de los distintos PE 2012 y 2019, se encuentra lo siguiente:

Una disminución en los estudiantes que proceden de otro estado de casi la mitad en porcentaje. Además, se identifica un incremento de 5.6 % de mujeres que estudian y terminan la licenciatura en arquitectura; también, un aumento del 8.4 % en el número de estudiantes que trabajan mientras se encuentran cursando la carrera.

Existe un aumento de estudiantes que trabajan al terminar la carrera que pasa del 33.7 % al 50.3 %. Mientras que, en el año 2020, 42.6 % de los egresados que trabajaban lo hacían en cuestiones relacionadas con la arquitectura, para el año 2023 esta cifra se incrementó al 57.1 %.

Lo anterior se resume en que un mayor número de egresados se encuentran laborando al terminar la carrera en actividades afines a la arquitectura y, desde su perspectiva contenida en los resultados de la encuesta de egresados, esto se relaciona con la formación académica. Los estudiantes consideran que egresan bien preparados y con las habilidades y competencias necesarias para enfrentar el entorno laboral. En la encuesta a egresados se menciona que, en cuanto a la formación recibida, 98 (54.1 %) valoran como buena la formación recibida, mientras que 14.4 %, como muy buena.

Al analizar la primera variable considerada, que se relaciona con el emprendedurismo y el autoempleo, se les preguntó a los encuestados que son autoempleados o emprendedores en qué medida consideraban que el plan de estudios les dio herramientas o los preparó para ser emprendedores.

Del PE 2012, 18.8 % de los encuestados que se encuentran laborando lo hacen como emprendedores o autoempleo; de este porcentaje, 15 (42.9 %) respondieron que “a veces” el PE les dio herramientas o los preparó para ser emprendedores, mientras que del PE 2019 el 26.4 % contestaron que se encuentran

laborando como independientes; lo anterior significa un incremento, del año 2020 al 2023, del 7.6 %. A estos emprendedores se les preguntó si consideraban que el PE les dio herramientas o los preparó para ser emprendedores, y 72 (39.8 %) respondieron que estaban “de acuerdo”, mas un 10.5 % comentaron que estaban “totalmente de acuerdo”, lo cual se traduce en un incremento del 7.4 % al año 2020.

En lo anterior se muestra que, a partir de los cursos en modalidad virtual impartidos en relación con el emprendedurismo y el autoempleo, estrategia promovida en el PE 2019 para motivar a los estudiantes de la licenciatura en arquitectura, tuvo un resultado favorable. Muestra que fue eficiente desde la modalidad virtual al poder tener la flexibilidad de avanzar al tiempo de los estudiantes, según lo compartido por los egresados. Además de la flexibilidad en tiempo, ellos reconocen como ventaja que la educación en línea fomenta el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo, al gestionar su tiempo y participar activamente en el proceso.

El motivar el autoempleo cumple con uno de los objetivos del PE 2019 que es formar a los alumnos con los elementos necesarios para lograr desarrollar profesionales capaces de dedicarse a la construcción y el diseño en el marco de una actividad independiente (Facultad de Arquitectura-UAEM, 2019).

La educación superior tiene el poder de cultivar no solo profesionales calificados, sino también emprendedores motivados. Al nutrir el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, la educación superior puede inspirar a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio y emprendedores exitosos, capaces de crear sus propias oportunidades y contribuir al desarrollo económico y social.

En este sentido, se refuerza la perspectiva de Drucker (1966) en relación con que: “la innovación es la herramienta específica del espíritu emprendedor. El acto específico del emprendedor es ‘empezar’, ‘poner en marcha’ y ‘trabajar con nuevas percepciones’: ver oportunidades donde otros solo ven problemas, ver posibilidades donde otros solo ven necesidades”.

Al analizar la segunda variable relacionada con los aspectos académicos, donde lo que se busca identificar es si la plataforma en la que se imparten los cursos híbridos de las unidades disciplinares —Moodle— es adecuada y amigable, y si los docentes muestran el dominio de las herramientas, además de la motivación ante esta modalidad de enseñanza, los egresados comentan lo que sigue:

La plataforma es poco amigable y podría mejorarse, a la pregunta sobre esto, el 11.3 % comentan que “no es amigable”; el 42.8 % contestaron que es “poco amigable”; mientras que el 13.1 %, que es “medianamente amigable”. Lo que suma un total de 67.2 % que la califican como una plataforma con oportunidad de mejora.

Respecto a la capacitación de docentes en relación con la herramienta, comentan que los profesores dominan la herramienta: un 54 % contestan que lo hacen “de manera eficiente”, mientras que “poco eficiente” lo selecciona el 2 %.

Las plataformas tecnológicas desempeñan un papel fundamental en las clases híbridas al facilitar la integración de recursos digitales, fomentar la interacción entre estudiantes y profesores, y proporcionar un entorno flexible para el aprendizaje. Estas plataformas no solo optimizan la distribución de contenido, sino que también permiten la colaboración en línea, la retroalimentación instantánea y la adaptabilidad a diferentes estilos de aprendizaje, creando así experiencias educativas

más enriquecedoras y efectivas. Si estas no son cercanas o amigables, puede convertirse en un obstáculo en lugar de en una herramienta facilitadora.

En este sentido, Clayton Christensen (2008) destaca la importancia de la adaptabilidad y la personalización en la tecnología educativa. Estos aspectos son asociados con la amigabilidad de las plataformas, y el autor sostiene que las tecnologías disruptivas, incluidas las plataformas digitales, son capaces de ofrecer una educación más personalizada, ajustándose a las necesidades individuales de los estudiantes. La capacidad de adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y ritmos individuales es crucial.

En relación con la motivación ante esta modalidad de aprendizaje híbrida, los egresados que comentan que se sienten “muy motivados” son el 49 %; mientras que los “motivados”, el 12 %; “medianamente motivados”, el 23 %, y “nada motivados”, el 16 % restante.

Se identifica en lo anterior que los egresados del PE 2019, que son los que han interactuado con la modalidad de aprendizaje híbrida, se sienten motivados a utilizarla en un 61 %; sin embargo, un factor de mejora fundamental es la plataforma. Si esta fuera amigable, la experiencia sería más eficiente; es una de las recomendaciones que se relaciona con lo desarrollado por Christensen (2008) en materia de la personalización de las herramientas.

Dentro de esta variable sobre los aspectos académicos, la percepción de los egresados de las materias de reciente creación, que son Práctica arquitectónica —que es híbrida y tiene como objetivo acercar al estudiante a la elaboración de la bitácora electrónica— y Modelado de información de construcción (BIM) —que tiene como finalidad actualizar a los alumnos

en los programas especializados asistidos por computadora para la representación tridimensional de proyectos ejecutivos que contengan información de las construcciones a nivel detallado—, es la siguiente: las categorizan como “muy pertinentes” en un 63 %; mientras que un 27 %, como “pertinentes”; un 90 % las identifican como algo positivo dentro del PE 2019. Respecto de la unidad de aprendizaje Práctica arquitectónica, comentan que les ayuda mucho a llevar a cabo el proceso de bitácora electrónica de inicio a fin, algo con lo que el PE 2012 no contaba, además que les muestra, desde la virtualidad, cómo registrar un contrato, cómo aperturar y administrar la bitácora, además de cómo realizar el registro tanto del avance físico como financiero. Les parece adecuado que, al ser un proceso que se realiza de manera virtual ante las instancias correspondientes, ellos también puedan aprender de esa manera y a su ritmo, y no tienen que asistir a la unidad académica de manera presencial; por ello, el 83 % de los egresados comenta que se encuentran “satisfechos” con la implementación de unidades de aprendizaje híbridas.

Respecto a la materia Modelado de información de construcción (BIM), los egresados destacan la importancia de esta como una metodología que se lleva a cabo de manera virtual, en la que se aprovechan la tecnología digital y herramientas especializadas en *software*. Les permite, a partir de la creación y gestión de modelos tridimensionales inteligentes que contienen información detallada sobre los elementos del edificio, desde su geometría hasta sus propiedades físicas y funcionales, desarrollar de principio a fin un proyecto.

Dentro de las ventajas los egresados mencionan lo siguiente:

Que los equipos pueden colaborar de manera remota, incluso si están ubicados en diferentes lugares geográficos y la

información se actualiza en tiempo real, lo que facilita la colaboración y la coordinación. Que permiten una visualización tridimensional detallada del proyecto, lo que facilita el aprendizaje y la comprensión del diseño, además de la identificación de problemas antes de la construcción. Y, además, que los profesionales pueden realizar simulaciones y análisis avanzados, como análisis de energía, simulaciones de flujo de trabajo y análisis estructurales, todo ello en el entorno virtual.

El tercer aspecto de la satisfacción con los estudios busca analizar la percepción de los egresados con relación a las materias teóricas, prácticas, híbridas y presenciales, además de la congruencia entre materias, las prácticas profesionales y el asesoramiento recibido (tutorías).

En la encuesta aplicada para el PE 2012, la mayoría de los egresados encuestados, 167 (55.7 %), valoraron como buena la formación recibida; el 13 %, como muy buena; mientras que en el PE 2019, 98 alumnos (54.1 %) la valoraron en la categoría de buena y el 14.4 %, como muy buena.

En lo anterior se muestra que la evaluación positiva se ha mantenido del PE 2012 al PE 2019.

En cuanto a la planta docente, del PE 2012, 289 de los egresados (96.4 %) mencionaron que los docentes “siempre y/o casi siempre” asisten a clases y son conocedores de la materia; del PE 2019, 97.2 % comentan lo mismo. Se observa, sin embargo, un pequeño incremento en la satisfacción de este aspecto.

De los egresados encuestados del PE 2012, 270 (90 %) recomendarían a la UAEM para cursar cualquier carrera; del PE 2019, 158 (87.3 %) recomendarían a alguien más estudiar en la UAEM. Específicamente, la licenciatura en Arquitectura, de los egresados encuestados del PE 2012, 250 (83.3 %) recomendarían

cursarla en la UAEM, mientras que del PE 2019 se contabiliza que 157 (86.7 %) opinan lo mismo.

Se observa en este apartado que se mantiene la satisfacción general de los egresados en relación con dos aspectos de la planta docente: su experiencia en las unidades de aprendizaje que imparten y la formación recibida. Al ser positiva la retroalimentación otorgada por los estudiantes.

Lo anterior funciona como retroalimentación para la mejora continua en la calidad de los planes de estudio, como lo reflexiona Astin (1993):

Cada estudiante ingresa a la universidad con un conjunto único de experiencias, antecedentes y expectativas. Su experiencia en la universidad será moldeada por una variedad de factores, incluidos sus intereses académicos, sus relaciones sociales, su participación en actividades extracurriculares y su nivel de apoyo emocional y académico. Es esencial reconocer la diversidad de experiencias y necesidades de los estudiantes para diseñar programas y servicios universitarios que promuevan el éxito estudiantil para todos.

Conclusiones

Después del análisis bajo las tres categorías seleccionadas, relacionadas con el emprendedurismo y autoempleo, los aspectos académicos y la satisfacción con el plan de estudios, se afirma que los estudiantes y egresados reconocen como ventajas de la actualización del plan de estudios: la flexibilidad curricular a partir del diseño de unidades de aprendizaje híbridas

y virtuales, lo que les permite acceder antes a un entorno laboral, relacionado con la disciplina de la arquitectura y atendido a partir de las prácticas profesionales. En este aspecto, también identifica un área de oportunidad en lo amigable de la plataforma Moodle; evalúan como positiva la implementación de tecnologías para la actualización de los aprendizajes, específicamente en las unidades de Práctica arquitectónica y Modelado de información de construcción (BIM), por medio de estrategias relacionadas con el aprendizaje situado. Esto último les permite acercarse y explorar de manera más detallada la realidad del entorno, además de enfrentar y resolver problemas que tendrán que afrontar en su vida profesional.

Lo anterior es y será considerado para la mejora continua en la calidad del plan de estudio, pues los egresados representan una parte fundamental de quienes se puede recibir retroalimentación.

Cabe señalar que lo considerado hasta ahora son los aspectos positivos; sin embargo, no se puede dejar de lado que, después de un análisis respecto a la eficiencia terminal de los egresados del PE 2019, según datos otorgados por la dirección de servicios escolares de la unidad académica, se observa una disminución de un 10 % en relación con el PE 2012. Esto puede deberse a distintos factores externos que se han tenido que enfrentar, como la pandemia ocasionada por el virus COVID-19, lo que ha representado ciertos obstáculos en la trayectoria académica de los estudiantes. Es esta una oportunidad de sumar otra categoría de análisis, pero antes se requiere de un mayor número de egresados para poder realizar una investigación detallada, ya que actualmente solo ha egresado una generación del PE 2019.

Bibliografía

- Alvaréz Méndez, J. (2008). *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Magisterio.
- Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Christensen, C. (2008). *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. McGraw-Hill.
- David, A. (2023). *¿Qué es la tecnología digital?* <https://esadrianda.vid.com/que-es-la-tecnologia-digital/>
- Drucker, P. (1966). *The Effective Executive*. HarperCollins.
- Drucker, P. (1985). *Innovación y espíritu empresarial: Prácticas y principios*. Harper & Row.
- Facultad de Arquitectura-Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2019, marzo). *Programa educativo para obtener el título de Arquitecto*. UAEM.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- García Granja, M. J. (2020). Estrategias de integración de la metodología BIM en el sector AEC desde la Universidad. En G. p. (GILDA), *VIII Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (IIDA'20)* (pp. 869-889), Málaga, Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Málaga.
- Leavey, J. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Levine, A., & Dean, D. (2012). *Generation on a Tightrope: A Portrait of Today's College Student*. San Francisco.
- Martínez Lobatos, L., Román Gálvez, R. D., Fierro López, L. E., Sanchís Pedregosa, I. A., & Casillas Domínguez, J. M. (2023). Currículo y emprendedurismo, entre la formación

profesional y el desarrollo para la innovación. En J. Vázquez García, L. F. García Hernández, F. Medina Esparza & E. López Ramírez, *Educación, transdisciplina y prospectiva en el trabajo académico* (pp. 210-229). Universidad Autónoma de Baja California.

Ocampo Gómez, E. (2021). Currículum flexible: estudiantes universitarios sorteando la conformación de su carga académica semestral. *Formación Universitaria*, 14(2), 189-200. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200189>

LA UTILIDAD DE LOS ESTUDIOS FÍLMICOS COMO ACERCAMIENTO A LAS TENDENCIAS IDENTITARIAS EN LA ÉPOCA DEL *STREAMING*

Manuela Límenes Westphalen

Introducción

En años recientes, los acelerados avances tecnológicos han traído consigo una serie de problemáticas que resultan definitorias para la era contemporánea, a la que algunos han llamado “la era de la posverdad”, como producto de lo que otros han nombrado el “semiocapitalismo” o “capitalismo tardío”. La digitalización y la emergencia de tecnologías como la inteligencia artificial (IA) han multiplicado exponencialmente la creación, propagación y consumo de la imagen audiovisual hasta transformarla en el producto comercial por excelencia, con los datos personales como moneda de cambio; el giro hacia la virtualidad ha significado la creación de una realidad alternativa, virtual (RV) o aumentada. Esto pone en tela de juicio la realidad empírica, subjetivando su concepción y dando pie a la propagación de *fake news*, teorías de conspiración y a una polarización social sin precedentes. Los dispositivos personales y las redes sociales permiten a sus usuarios crear, alterar, distribuir y consumir imágenes fácilmente. El espectador — antes considerado pasivo— se ha convertido ahora en “usuario” interactivo y creador, no solo de “contenidos”, sino de una

nueva realidad social en la que la identidad, individual y colectiva, es algo que se construye —como argumenta este capítulo— cada vez con mayor frecuencia, a partir de los referentes de una cultura de masas global.

Las narrativas filmicas, como representación audiovisual del imaginario colectivo (Anderson, 1983) y la experiencia filmica, se han visto transformados por los cambios paradigmáticos derivados del surgimiento y consagración del *streaming* como medio hegemónico de producción, exhibición y consumo. Alterando el funcionamiento del dispositivo cinematográfico (Baudry, 1975) y transformando, por tanto, la identidad de sus audiencias.

En un mundo globalizado y mediatizado en el que los imaginarios sociales como los concibiera Castoriadis (2007/1975) se ven complejizados por la cultura visual (Mitchell, 2002) dominante, con el algoritmo como vínculo entre el mundo real y el virtual (Cabrera Altieri, 2021), las teorías históricamente aceptadas sobre los procesos de construcción de la identidad se ven alteradas por una realidad cambiante; las tecnologías emergentes, el auge de la virtualidad y su condición interactiva han puesto el énfasis sobre el individuo, concibiéndolo como un “universo” personal. Esto a su vez significa la multiplicación y transformación exponencial de la realidad, en lo que puede considerarse como un “multiverso”, compuesto del conjunto de estos universos individuales, personales y subjetivos para la creación de una nueva realidad compleja, que las tecnologías emergentes permiten al individuo representar y reproducir de manera infinita a través del medio dominante de información en la actualidad: los contenidos fílmicos o audiovisuales.

El nexo entre estos individuos/mundos, trasciende fronteras y se encuentra en el intercambio de información entre los

mismos. Esto ha derivado en la hegemonía del relato o la narrativa, particularmente a través de la ficción, en la construcción de la realidad actual, como argumenta el historiador israelí Yuval Noah Harari (2024), y que se traduce también en una crisis identitaria producto de su subjetivación.

Dada la naturaleza cambiante de la problemática en el contexto actual, se argumenta que el concepto de identidad debe abordarse desde la concepción de esta como tendencias. A lo largo de este texto, que tiene como objetivo demostrar la utilidad de los estudios filmicos como método y recurso para aproximarse a estas “tendencias identitarias” de lo que aquí se ha llamado “la época del *streaming*”, se explora la noción de que los estudios filmicos como disciplina o campo académico emergente, con la teoría filmica como base, proveen un excelente marco teórico y conceptual para el estudio de la identidad.

Con el cambio paradigmático hacia la virtualidad, las preguntas filosóficas existenciales han adquirido una nueva complejidad que requiere también de herramientas distintas para su estudio. Hoy en día, la omnipresencia mediática, el excesivo flujo de información contradictoria, los procesos de globalización y multiculturalismo de lo que Zygmunt Bauman (1999) llama la modernidad líquida transforman la concepción de la identidad propia y colectiva, volviéndola en efecto líquida, fluida, y dando pie a fenómenos sociales característicos de los tiempos posmodernos como la concepción *woke* (Žižek, 2023) de la cultura, la historia, los movimientos sociales y demás.

Las problemáticas sociales emergentes, derivadas de la crisis identitaria de la época del *streaming*, requieren del enfoque crítico de pedagogías emergentes como los estudios filmicos para su estudio.

Los estudios filmicos

Para comprender mejor la utilidad de los estudios filmicos para el acercamiento a las tendencias identitarias en la época del *streaming*, se vuelve necesario hacer un pequeño repaso por lo que son los estudios filmicos, su historia y relación con otras disciplinas humanísticas, así como de las teorías filmicas que abordan temas relacionados a la representación, construcción y transformación de identidades desde las narrativas filmicas.

Se argumenta que el cine, como representación del imaginario colectivo y, por consecuencia, los estudios filmicos, cuentan con una amplia base teórica para abordar el tema de la identidad, aportando nuevas visiones y enfoques en un entorno complejizado por la globalización:

La identificación cinematográfica es un proceso eminentemente ideológico: la subjetividad es imaginada principalmente como una carencia, que luego es explotada a través de su deseo de saber, por el campo visual enunciado por el omnipotente aparato filmico, que oculta más de lo que revela. Para tener acceso a la plenitud que es la base de la identidad, el sujeto debe renunciar a algo propio para “engancharse” con el Otro, el campo visual, que se encuentra, sin embargo, permanentemente fuera de su alcance (Chow, 2016, p. 887).

Los estudios filmicos, como campo transdisciplinar, surgen a la par del cine, desarrollándose posteriormente como respuesta a los cambios sociales de la década de los sesenta —particularmente en países donde fueron institucionalizados, como Francia, Reino Unido, Estados Unidos y la entonces URSS (ahora

Rusia)—. Es precisamente aquí donde radica su importancia como disciplina académica, al concebir al cine no únicamente como contenidos o narrativas filmicas, sino como una relación dialéctica entre sus agentes: los creadores, los productos y sus audiencias. Wikipedia ofrece una simplificada definición de la teoría filmica (base epistémica de los estudios filmicos) que funciona como ejemplo, pues hace hincapié en que los estudios filmicos o cinematográficos no deben (aunque a menudo lo son) ser confundidos con el análisis cinematográfico:

La teoría cinematográfica (también llamada teoría del cine o filmología) es el estudio de la naturaleza del cine, y provee un marco teórico para comprender la relación del cine con la realidad, las demás artes, los espectadores y la sociedad en general. No se debe confundir con el análisis cinematográfico, aunque este recoge ideas de la teoría cinematográfica (Wikipedia, 2022).

Esta definición evidencia uno de los principales problemas de los estudios filmicos¹ como campo disciplinar: la percepción generalizada de que el propósito de los estudios filmicos es simplemente el de ver y analizar películas. Mitchell (2002), pionero de los estudios visuales, reflexiona sobre cómo la cultura visual es a menudo despreciada, minimizada y relegada por los académicos e instituciones tradicionales al considerar que amenaza su continuidad en lo que denomina una “ansiedad

¹ Se prefiere el término “filmicos” sobre el de “cinematográficos” precisamente porque, en tiempos actuales, los estudios filmicos abarcan ya el estudio de otros contenidos audiovisuales y no únicamente al cine.

disciplinar” (p. 167) derivada del giro pictórico². Sin embargo, con el paso del tiempo, a raíz de los cambios paradigmáticos mencionados con anterioridad y precisamente porque su campo epistémico —como bien dice Wikipedia— incluye, entre otras cosas, su relación con otras disciplinas y, particularmente, con la realidad el enfoque cambió. A través del estudio de las audiencias, los estudios filmicos se vuelven no solo útiles, sino necesarios para la comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos. Valiéndose de los saberes y metodologías de disciplinas académicas como la historia, la sociología, la antropología, la filosofía, las artes y, desde los años sesenta, la psicología, con los aportes de Freud y Lacan, el campo transdisciplinar emergente denominado “estudios cinematográficos” o “estudios filmicos” ha sentado las bases para el estudio de la imagen desde una perspectiva social. Es así que, gracias a los aportes teóricos, de críticos cinematográficos como Jean-Louis Baudry, quien planteara el concepto de dispositivo cinematográfico; André Bazin, crítico y cofundador de la revista *Cahiers du Cinema* (1951); François Truffaut, quien en 1954 publicara en ella su famoso artículo “Une certaine tendance du cinéma français” e inaugurara las teorías de autor, o Laura Mulvey, quien con su emblemático ensayo “Visual pleasure and narrative cinema” (1975) inaugurara las teorías de la mirada, es posible aproximarse a las tendencias identitarias de la época contemporánea desde el enfoque de los estudios filmicos como parte de los estudios críticos sobre cultura y sociedad.

² El concepto de giro pictórico, acuñado por Mitchell a finales de los ochenta, se refiere a que “‘nuestra cultura común parece ser cada vez más producto de lo que vemos y no de lo que leemos’, haciendo referencia al poder de las imágenes cuyo mensaje es a veces [sic] más directo que el escrito” (Vélez, 2013).

El cine, como tecnología y séptimo arte, es relativamente nuevo desde una concepción histórica y esencialista del arte. Los contenidos audiovisuales se han convertido en el modelo hegemónico de comunicación visual del siglo XXI, acelerando los procesos de globalización y multiculturalismo, y dando pie a problemáticas complejas que requieren de nuevos enfoques para su estudio. Surgen así disciplinas académicas como las ciencias de la comunicación, los estudios culturales, los estudios visuales y los estudios mediáticos o *media studies* como campos interepistémicos emergentes. Siguiendo este orden jerárquico y por lo observable a nivel institucional, los estudios filmicos como disciplina académica se desprenden, primero, del campo más amplio denominado “estudios culturales” —a su vez, una rama de la sociología— y, luego, del llamado “estudios visuales” (del que se desprenden, a la par, los campos afines denominados “cultura visual” o “antropología visual”), para relacionarse, en el mismo nivel, con los “estudios mediáticos”.

El historiador y crítico estadounidense Martin Jay (2003/1993) propone un concepto fundamental para los estudios visuales al que denomina “régimen escópico”, y que puede definirse como una forma particular de mirar, basada en los referentes culturales de un periodo de tiempo específico, que permite interpretar los elementos definitorios de una época particular en su conjunto. Esencialmente, permeando la percepción social e individual a través de la mirada dominante. Así, se argumenta que el régimen escópico actual está definido por este cuestionamiento de la realidad con relación a la mirada y la percepción, de ahí que Kristen Daly (2010/2016, p. 777) lo llame el “régimen del cine 3.0” o el “régimen de la imagen interactiva”, es decir, el régimen de la experiencia inmersiva. En la época actual, la era de la posverdad, de los *fake news*, del

big data, el algoritmo y la inteligencia artificial, que con sus implicaciones sociopolíticas generan lo que el filósofo surcoreano Byung-Chul Han (2023) llama “la infocracia”, y otros, “la infodemia” o “las guerras de la información”, con la preponderancia de las tecnologías de la información y la comunicación, a través del dispositivo tecnológico, lo que está en juego es la realidad misma, la percepción de la existencia, propia y ajena, la percepción del Ser y de la alteridad y, por tanto, se trata pues de una cuestión identitaria.

A partir de los avances tecnológicos suscitados por los procesos de digitalización, expuestos por Braudy y Cohen (2016, p. 714), el cine 3.0³ (Daly, 2010) y el *streaming* —como parte del paradigma del cine 3.0 o el cine inmersivo—, se vuelven esenciales para el estudio de las tendencias identitarias contemporáneas. Lisa Cartwright (2002) afirma que:

Los estudios cinematográficos nunca se han centrado únicamente en el cine (el medio, sus contextos sociales, sus audiencias), sino que, en la modernidad, se han centrado siempre en las condiciones de la experiencia sensorial. Las condiciones materiales del cine han preparado a sus estudiosos para abordar los cuestionamientos sobre la materialidad de los medios virtuales y la simulación, precisamente porque, como ha demostrado el trabajo de Anne Friedberg, el espectador filmico siempre ha formado parte de un mundo virtual que no se limita únicamente a la experiencia cinematográfica (p. 22).

³ En el cine 3.0, una película no existe únicamente como una obra de arte cohesiva e inmutable, sino que participa en un mundo de interacción entre medios (Braudy & Cohen, 2016, p. 714).

La interrelación histórica entre el cine y la realidad, junto con la naturaleza transdisciplinar de los estudios filmicos, sientan la base teórica para abordar las problemáticas del régimen escópico actual. Desde sus inicios, los estudios filmicos, a través de sus reflexiones en torno a las narrativas filmicas, a los modelos de producción y exhibición del cine y a su relación con los otros medios, planteando futuros posibles y cuestionamientos sobre la mirada, la percepción, el espectador/las audiencias, se han preocupado por tratar en sus teorías temas de virtualidad, digitalización y globalización que ahora se tornan de vital importancia para la comprensión de las sociedades y, por consecuencia, las identidades posmodernas:

Los estudios filmicos son una de las áreas académicas mejor equipadas para abordar las condiciones que subyacen a los aspectos más espectaculares de la “cibervisualidad”, precisamente porque su objeto de estudio nunca ha sido únicamente la representación, sino las condiciones de materialidad e intersubjetividad que estructuran el campo de lo visual (Cartwright, 2002, p. 22).

La importancia de la mimesis aristotélica ha pasado a un segundo plano en su representación filmica para dar lugar a los mundos diegéticos⁴.

¿Cómo es percibida entonces la realidad desde los mundos diegéticos y virtuales que habitamos actualmente? ¿Cómo

⁴ El diccionario EcuRed dice de la palabra diégesis que viene del griego διήγησις que quiere decir “exposición”, “relato”, “explicación”. En una narración, denominamos diégesis a todo lo que forma parte de la historia que se cuenta, al mundo que propone la ficción, y que, para los antiguos griegos, era el concepto que se oponía a la mimesis.

distinguir entre realidad y la fantasía, cuando la fantasía, a través del dispositivo tecnológico parece a veces, más real que la realidad misma?

Identidad y *streaming*

Históricamente, cada giro paradigmático hacia una nueva tecnología de representación ha generado debate entre críticos y académicos sobre la “muerte” de la anterior: ¿significaría la invención de la fotografía la muerte de la pintura?, ¿el cine la muerte de la fotografía? El tiempo ha demostrado que no se trata de una muerte sino, más bien, de un proceso de transformación y evolución. Bajo la premisa de que el *streaming* representa un cambio paradigmático de tal magnitud, que ha revolucionado, tanto la forma en la que se producen reproduce, reciben y, crucialmente, monetizan las imágenes en la actualidad, así como su relación con las audiencias, se argumenta que ha habido una nueva revolución del concepto de giro pictórico hacia el del cine 3.0: el giro del *streaming*. Contribuyendo, así, a la desintegración del tejido social, el multiculturalismo y la crisis identitaria característicos de la era de la imagen inmersiva.

Según *Oxford Learner's Dictionaries* (2025), el ‘*streaming*’ se define como un método de envío y/o recepción de datos, especialmente video, a través de una red de computación. En 1997, los ingenieros de *software* Reed Hastings y Marc Rudolf lanzan la compañía estadounidense Netflix como la primera plataforma para ver películas *on demand* por medio de internet, aunque no fue sino hasta por ahí del año 2013, con el estreno de las series de producción propia como *House of Cards*, que se convierte en un fenómeno global, dando pie a la era de los *subscription*

video on demand (SVoD) y popularizando este modelo de negocios (Lobato, 2019). La mayoría de las plataformas de *streaming* funciona actualmente bajo el modelo SVoD, sistema de suscripción, en el que los usuarios pagan una cantidad (usualmente mensual) para acceder a contenidos audiovisuales “a la carta” y, por lo general, sin comerciales de por medio⁵. Además de esto, han implementado el uso de algoritmos predictivos para detectar tendencias, sugerir contenidos basados en perfiles personalizados y permitir a las audiencias interactuar con los contenidos filmicos de una forma distinta y mucho más inmersiva.

Es precisamente en esta transición, del espectador pasivo al espectador activo (en términos de interactividad) a través del dispositivo cinematográfico, en el que se observan estos cambios paradigmáticos tan significativos. El cambio ha resultado definitorio para la era virtual y el régimen escópico contemporáneos, alterando y afectando todos los niveles del sistema social. Además, que ha generado cuestionamientos importantes sobre la percepción de la realidad, las interacciones sociales y, finalmente, las tendencias identitarias de la época del *streaming*.

La teoría del dispositivo cinematográfico —como la plantea Baudry (1974), basándose en el concepto foucaultiano de *dispositif*, y en la teoría del estadio del espejo de Jacques Lacan— propone que la imagen filmica funciona como un dispositivo

⁵ En años recientes, se han popularizado también otros modelos como el *transaccional video on demand* (TVoD) o el *free video on demand* (FVoD). Todos comparten como característica el modelo de suscripción a una plataforma de *streaming* de contenidos audiovisuales y el uso de los datos personales del usuario a través de algoritmos predictivos, tanto para la personalización de los contenidos como para fines comerciales.

para la creación y propagación de ideologías. Que la pantalla funciona como este espejo identificador, al reflejar y confirmar las semejanzas y diferencias con el Otro y, de este modo, en tanto que medio de comunicación masivo y a medida que el espectador se identifica o no con la ideología plasmada en las narrativas fílmicas y su lenguaje cinematográfico, crea, reafirma y transforma las identidades individuales y colectivas. Esto se replica en las audiencias de forma masiva cuando, explica Bazin (1967/2016, p. 313), así como en el álgebra se puede afirmar que si dos números son iguales a un tercero entonces son iguales entre sí, puede decirse que, si dos individuos se identifican con un tercero, entonces se identifican entre ellos.

De esta forma, se generan tendencias identitarias entre grupos sociales que, a través de la cultura dominante representada ahora por el *streaming*, producen una homogenización ideológica en la forma de comunidades imaginadas y los imaginarios sociales (Castoriadis, 2007), como los concibiera Benedict Anderson (1983), en el contexto global. Sin embargo, Baudry y Bazin llegaban a estas conclusiones desde un modelo de exhibición-distribución distinto, en el que el espectador permanecía anónimo y pasivo con relación a la fuente:

A solas, escondidos en una sala oscura, observamos a través de persianas entreabiertas un espectáculo que desconoce nuestra existencia pero que forma parte del universo. Y nada nos impide identificarnos imaginariamente con el mundo de imágenes en movimiento ante nosotros, que se convierte así en el mundo (Bazin, 1967/2016, p. 315).

En una época caracterizada por los fenómenos globales de digitalización y virtualidad, las plataformas de *streaming* han

transformado el funcionamiento del dispositivo cinematográfico, convirtiendo a las audiencias en “suscriptores” o “usuarios”, y a la “imagen en movimiento”, en “contenidos” creados y distribuidos ya no únicamente por las industrias filmicas, sino cada vez más —gracias a los dispositivos personales, las redes sociales y a una infinidad de apps— por los mismos usuarios. Cuando el espectáculo no desconoce la existencia del espectador y los contenidos no están condicionados a factores de tiempo y espacio —como en la sala de cine—, no hace falta de mucha imaginación para identificarse con “el mundo de las imágenes en movimiento” pues estas se han convertido, efectivamente, en *el mundo*.

Los fenómenos transmedia⁶ han desdibujado los límites entre el mundo real y el virtual, entre lo individual y lo colectivo, lo privado y lo público, y han trasladado también los universos diegéticos⁷ a la vida cotidiana a través de los contenidos personalizados informados por el algoritmo. El espectador —anteriormente, quizá, mero receptor pasivo de la información

⁶ El concepto de transmedia se refiere a que una idea, contenido o narrativa se reproduce a lo largo de distintos medios o plataformas. Por ejemplo, una película puede verse en el cine y luego (o de manera simultánea) a través de una plataforma de *streaming*. Mientras que la campaña publicitaria se lleva a cabo a partir de anuncios espectaculares, redes sociales, con la aparición de sus actores en programas televisivos o canales de *influencers*, etc. Es decir que la película como producto tiene visibilidad en diversos medios. En la actualidad, es muy raro que algún contenido —reciente o no— exista exclusivamente en un solo medio o formato.

⁷ La diégesis se define como aquello que es real o verdadero dentro de una narrativa de ficción. Hoy en día, la popularidad de películas en serie (como el universo cinematográfico de Marvel), las series de televisión, los videos cortos en plataformas digitales y los fenómenos transmedia facilitados por el internet han propiciado la propagación y continuidad de estos universos diegéticos a lo largo de varios medios y canales.

transmitida a través de estas imágenes en movimiento— se vuelve también un importante agente en la creación de contenidos, tendencias y cambio social; sus datos personales son convertidos en moneda de cambio.

Uno de los principales problemas que representa el *streaming* con relación a la identidad es que, al operar con base en algoritmos predictivos, se crea la ilusión de que estos son personalizados y únicos, cuando en realidad, en términos generales, responden a una narrativa dominante, impuesta por una cultura de masas que, por su origen (algunas de las compañías transnacionales más poderosas del mundo, en su mayoría gestadas en EE.UU.) y condición transmediática, tiende a la homogenización del imaginario colectivo al determinar los temas y tendencias del momento. El algoritmo detecta las supuestas preferencias de los suscriptores para luego sugerir contenidos similares basándose en patrones de uso y en los perfiles del usuario, destacando los contenidos que “cree” que quiere ver y escondiendo otros de su, en apariencia, amplísimo catálogo⁸. Lo anterior provoca un sesgo en el criterio de la elección de estos. Se crea así un bucle recursivo entre el espectador y el algoritmo, pues este último no solo detecta las preferencias del usuario, dentro y fuera de la plataforma, sino que termina por moldearlas también. Se trata de un fenómeno del que es imposible escapar una vez que el individuo tiene presencia virtual, y sus implicaciones a nivel social y las problemáticas derivadas llevan a Cabrera Altieri (2021) a plantear que

⁸ Los catálogos de contenidos de las plataformas de *streaming* son amplios con la finalidad de apelar a la mayor cantidad de audiencias posible, sin embargo, también son sujetos a una curaduría (de nuevo basada en datos obtenidos a través del algoritmo), que las distingue de otras plataformas en un mercado competitivo.

el algoritmo debería considerarse como parte fundamental del imaginario social de nuestros tiempos, pues “el imaginario social (Castoriadis) permite acercarse al algoritmo como fenómeno social y cultural que vincula y sutura diferentes niveles de lo tecnológico y lo social” (2021, p. 125). El algoritmo funciona, así como el vínculo entre el mundo virtual y el real, obteniendo información de la relación del usuario con los entornos virtuales con los que interactúa, generando perfiles a partir de sus gustos, deseos, patrones de comportamiento, etc. Si bien el fin último de las compañías es de índole comercial, las repercusiones sociales de la cultura de masas que propagan no deben ser pasadas por alto:

El imaginario algorítmico necesita de la experiencia fetichista de la mercancía, en tanto la efectividad de su uso hace invisible su carácter social. Es producto y produce un olvido acerca de la procedencia de su condición de materialización de lo social (Cabrera Altieri, 2021, p. 126).

Los estudios filmicos y mediáticos no abarcan exclusivamente a los contenidos filmicos, ni tampoco a sus audiencias; a través del concepto, en inglés, denominado “spectatorship”, se ocupan del estudio de la relación entre ellos y sus efectos, tanto a nivel individual como social. De estas teorías espectatoriales surge además otro concepto clave con relación a la identidad y la creación de significado en las tendencias identitarias de la época del *streaming*: el concepto de “sutura”, entendido como el proceso que une al espectador con el mundo diegético de

⁹ No existe una traducción exacta al español, pero en ocasiones se traduce como “espectatorial”.

los contenidos audiovisuales que consume, tejiendo, puntada a puntada¹⁰, una realidad alternativa. Rey Chow (1998), citando a Silverman (1998/2016, p. 887), dice al respecto que la operación de sutura es exitosa en el momento en que el sujeto que mira se ve identificado y dice “sí, soy yo”, o “eso es lo que veo”.

Si bien existen ahora una gran cantidad de plataformas que abarcan sectores poblacionales y mercados específicos desde los regionales hasta a nivel internacional, las compañías transnacionales como Netflix, Amazon Prime, Disney+, etc. siguen acaparando —como empresas transnacionales en un mundo globalizado, neoliberal y cada vez más virtual— la mayor parte de las audiencias, convirtiéndose en pocos años en algunas de las empresas más poderosas y lucrativas del planeta, y contribuyendo a la revalorización de la imagen audiovisual y los datos personales como producto comercial. Su poder no debe ser entendido únicamente en términos comerciales. Se trata también de una cuestión política y social. El control que infligen sobre la población mundial a través de la cultura de masas que propagan¹¹, gracias a este efecto de sutura, homologa la percepción de la realidad social a través de sus contenidos. Así, a pesar de que es necesario tomar en cuenta particularidades y consideraciones locales, en la cultura de masas, el imaginario global termina por imponerse sobre el local.

¹⁰ Existen actualmente muchas palabras relacionadas al uso de la tecnología virtual-digital que se han ido incorporando al argot cotidiano. Entre ellas, “*stitch*” (puntada) y “*stitching*” (puntadas/coser), derivadas del concepto de sutura y utilizadas para referirse a la forma en que un video se une o complementa a otro, particularmente en plataformas como TikTok.

¹¹ En su libro, Pablo Alabarces (2021) ahonda sobre la discusión de la relación entre la cultura popular y la cultura de masas en Latinoamérica.

Considerando lo anterior, se puede concluir que la cultura visual dominante no solo representa la realidad actual, sino que, a través de estos mecanismos de identificación con sus audiencias, es un factor determinante: fue la comprensión de esta constitución fundamentalmente manipulable del cine, esta relación abierta, lo que llevó a Walter Benjamín a asociar el cine con la producción revolucionaria y el cambio político (Chow, 1998/2016, p. 887). Sin embargo, como bien mencionan Mitchell (2002), Alabarces (2021) y demás autores, institucionalmente no se le ha dado suficiente importancia al tema y existen pocos estudios académicos al respecto desde un enfoque “culturológico”¹². Esto se debe, en parte, a que históricamente ha habido un desdén académico por este enfoque, como explica Mitchell (2002), que, al comprender y estudiar la cultura desde disciplinas más esencialistas como el arte o la historia del arte, desprecian a la cultura de masas como producto comercial del neoliberalismo; y, en parte, a que este acercamiento requiere de un enfoque transdisciplinar que pocas disciplinas emplean.

Otro de los problemas causados por el *streaming* es que, con el giro hacia la virtualidad y al tratarse —al menos las de mayor relevancia por su impacto en la cultura de masas— de empresas transnacionales, las plataformas esconden el lugar de enunciación de sus contenidos. Al no haber restricciones de tiempo, espacio o idioma, conjugan en sus catálogos contenidos nuevos y antiguos, de producción propia y ajena, de aparentemente todos los rincones del planeta, creando una ilusión de diversidad y libre elección para el usuario. Esto tiene, por supuesto, una parte positiva, pues la cultura visual opera como una ventana al mundo que otorga al espectador un acercamiento

¹² Desde el punto de vista de la cultura o que encuentra respuestas en ella.

a culturas Otras, fomentando la interculturalidad. Sin embargo, debido a que el fin último de estas empresas es de carácter lucrativo, como empresas emergentes del entretenimiento gestadas en Silicon Valley (Lobato, 2019), no hay que pasar por alto el hecho de que responden a una serie de valores que reflejan la ideología occidental, eurocéntrica, blanca y patriarcal de la cultura dominante y de que, a pesar de existir instancias de resistencia, incluso cuando los críticos que intentan subvertir la cultura dominante afirman que los “cines alternativos” dan lugar a identidades “alternativas”, no se están apartando teóricamente de las operaciones fundamentales de sutura (Chow, 1998/2016, p. 889).

Tampoco se debe ignorar su relevancia en las dinámicas globales del poder y sus conflictos resultantes. Netflix (s. f.) es un buen ejemplo de esto, como comprueban sus políticas de integración y exclusión, según su página de internet, “Netflix está disponible para *streaming* en más de 190 países. Nuestra colección de series y películas varía en función del país y cambia cada tanto”. No obstante, los lugares en los que no opera (China, Crimea, Corea del Norte, Rusia y Siria, según sus propios datos, y países como Irán, que en general restringen el acceso al internet o lo censuran), revelan tanto o más sobre esto que los 190 en los que sí lo hace.

Las plataformas de *streaming*, impulsadas por su condición virtual y el algoritmo, tienden a la homologación de sus audiencias en el sentido de que generan una ilusión de conexión entre sus espectadores/usuarios a través de la experiencia compartida del consumo de sus contenidos y su disponibilidad. Pero esto resulta paradójico cuando se toma en cuenta el factor de la percepción: el mismo contenido será interpretado de manera distinta por diferentes audiencias al pertenecer a grupos

sociales determinados y tener referencias y preferencias individuales que, al contrastarse con las del Otro, terminan por ser polarizantes. Abordar estas problemáticas desde el enfoque de la teoría filmica coadyuva a la construcción de un panorama más completo para su estudio y comprensión; sin embargo, es importante recordar que, por su misma historia como disciplina académica, los estudios filmicos no escapan a las dinámicas antes descritas, existiendo de forma institucionalizada casi exclusivamente en países desarrollados y occidentales (con la notable excepción de la antes URSS, ahora Rusia), por lo que se vuelve necesaria y urgente su integración a los programas académicos de países latinoamericanos y del Sur Global que pudieran, desde la perspectiva decolonial y la hibridación cultural (García Canclini, 1990) como característica determinante compartida, aportar nuevas perspectivas al campo.

Reflexiones finales

A pesar de los cambios sociales descritos a lo largo de este texto, producto de las interacciones con las tecnologías emergentes, del cambio paradigmático hacia la virtualidad, la imagen inmersiva y la cultura participativa (Braudy & Cohen, 2016; Jenkins et al., 2016), resulta necesario realizar algunas modificaciones a la teoría filmica existente. En el contexto de lo que aquí se ha llamado la época del *streaming*, los estudios filmicos como pedagogía emergente resultan idóneos para el estudio de las tendencias identitarias de la actualidad.

En sus campos teóricos se encuentra una contundente base conceptual y referencial. Las “ansiedades académicas” resultan infundadas y se convierten, en ocasiones, en un obstáculo para el análisis crítico y fundamentado de estas problemáticas que,

por su complejidad, requieren del enfoque transdisciplinar que aportan los estudios filmicos.

Desde sus inicios, la misión de esta disciplina académica ha sido la de hacer visible lo invisible. Ello, a través del dispositivo cinematográfico, creando y transformando la cultura visual de cada régimen escópico, así como la identidad misma, tanto de forma individual como colectiva e imaginando futuros posibles. En la época en la que los universos diegéticos se imponen sobre los miméticos, en la era de las realidades virtuales y alternativas, en la que existe una crisis identitaria detonada en gran parte por el exceso y omnipotencia de la imagen audiovisual, los estudios visuales arrojan luz sobre los mecanismos a través de los cuales la cultura visual dominante interactúa y moldea la mirada de sus audiencias. Estos contribuyen a cambios sociales importantes que a su vez dan pie a problemáticas complejas.

Se argumenta que, en la era actual, a partir del giro del *streaming*, la realidad se define cada vez más a partir de la mirada, de lo escópico, transformando la identidad del espectador y fomentando la creación de nuevos contenidos filmicos a través del dispositivo cinematográfico interactivo.

Sin embargo, especialmente en los países latinoamericanos y del tercer mundo, donde los estudios visuales son un área aún emergente y con poca representación institucional (Cabrera, 2014), es importante considerar siempre el lugar de enunciación, las perspectivas decoloniales y de género para hacer visibles realidades distintas y más incluyentes, así como la forma en la que interactúan con la cultura dominante y con sus mecanismos de homologación ideológica social, para proponer alternativas y estrategias viables e informadas a las complejas problemáticas sociales de la época del *streaming*, desde

el sustento epistémico de pedagogías emergentes como los estudios filmicos.

Bibliografía

- Alabarces, P. (2021). *Pospopulares. Las culturas populares después de la hibridación*. UNSAM Edita. <https://unsamedita.unsam.edu.ar/product/pospopulares/>
- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Baudry, J.-L. (1974). Ideological effects of the basic cinematographic apparatus. En L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism* (pp. 217-227). Oxford University Press.
- Baudry, J.-L. (1975). The apparatus: metapsychological approaches to the impression of reality in cinema. En L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism* (pp. 148-182). Oxford University Press.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bazin, A. (1967). What is cinema? Vol. I & II (Hugh Gray, Trad.). En L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism* (pp. 311-319). Oxford University Press.
- Benjamin, W. (1936). The work of art in the age of mechanical reproduction. En L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism* (pp. 665-685). Oxford University Press.
- Braudy, L., & Cohen, M. (Ed.). (2016). *Film Theory and Criticism*. Oxford University Press.
- Cabrera Altieri, D. H. (2021). El algoritmo como imaginario social. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*, 26(50), 125-145. <https://doi.org/10.1387/zer.22206>

- Cabrera, M. (2014). Mapeando los estudios visuales en América Latina: puntos de partida, anclajes institucionales e iniciativas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9(12), 9-20.
- Cartwright, L. (2002). Film and the digital in visual studies: film studies in the era of convergence. *Journal of Visual Studies*, 1(1), 7-23. <https://doi.org/10.1177/147041290200100102>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets. (Obra original publicada en 1975).
- Chow, R. (1998). Film and cultural identity. En L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism* (pp. 885-892). Oxford University Press.
- Daly, K. (2010). Cinema 3.0: the interactive image. En L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism* (pp. 777-794). Oxford University Press.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: la digitalización y la crisis de la infocracia*. Taurus.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA* (J. Ros, Trad.). Penguin.
- Jay, M. (2003) Regímenes escópicos de la modernidad. En *Campos de fuerza: entre la historia intelectual y la crítica cultural* (A. Bixio, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1993).
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era*. Polity Press.
- León, C. (2012). Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. *Aisthesis*, (51), 109-123. <https://doi.org/10.4067/So718-71812012000100007>

- Lobato, R. (2019). *Netflix Nations, the Geography of Digital Distribution*. New York University Press.
- Lobato, R., & Lotz, A. D. (Eds.). (2023). *Streaming Video. Storytelling Across Borders*. New York University Press.
- Mitchell, J. W. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Studies*, 1(2), 165-181. <https://doi.org/10.1177/147041290200100202>
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. En L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism* (pp. 620-631). Oxford University Press.
- Netflix. (S. f.). *Países en los que está disponible Netflix*. <https://help.netflix.com/es/node/14164>
- Oxford Learner's Dictionaries*. (2025). Streaming. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/streaming>
- Vélez, L. F. (2013, 24 de abril). Metaimágenes; el giro pictórico de W. J. T. Mitchell. *Esto-no-es-crítica*. <https://estonoescritica.com/2013/04/24/metaimagenes-el-giro-pictorico-de-w-j-t-mitchell/>
- Wikipedia. (2022). *Teoría cinematográfica*. https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_cinematogr%C3%A1fica
- Žižek, S. (2023, febrero). Wokeness is here to stay. *Compact*. <https://compactmag.com/article/wokeness-is-here-to-stay>

AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA VIRTUALIDAD

Carlos Humberto Hidalgo Menjívar,
Carlos Roberto Monroy Alfaro,
Isidro Cipriano Andaluz Lobo,
Alberto José Oviedo Argueta

Introducción

Los modelos educativos han experimentado una evolución acelerada, gracias a los diferentes avances tecnológicos que se han dado a lugar en las últimas décadas, facilitando nuevas modalidades de aprendizaje donde la autonomía del estudiante cobra una relevancia sin precedentes. La educación a distancia, que en sus inicios se limitaba a un intercambio de materiales por correspondencia, ha evolucionado hacia entornos virtuales sofisticados que permiten un aprendizaje personalizado y flexible.

Este capítulo se centra en describir cómo la autonomía del aprendizaje se ha convertido en un pilar fundamental de la educación virtual. Por tanto, es importante reflexionar sobre cómo las nuevas tecnologías han transformado la relación entre docente y estudiante, permitiendo a este último, tomar un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, examinaremos los beneficios y desafíos que plantea esta nueva modalidad educativa, tanto para los estudiantes como para las instituciones.

Se vuelve importante comprender cómo la educación virtual, otorga mayor autonomía al aprendiz, y cómo esto puede contribuir a una formación más significativa y adaptada a las demandas del siglo XXI. Para ello, se deben centrar los esfuerzos en las experiencias educativas en entornos virtuales que los docentes están generando e identificar las prácticas más innovadoras para comprender cuáles son las competencias clave que se deben potenciar.

Bajo el contexto planteado, es importante definir cuál debe ser el rol que los educadores deben asumir ante la autonomía del aprendizaje, además de establecer cómo se concibe la autonomía del aprendizaje en la educación virtual. Lo anterior nos permitirá entender mejor qué herramientas y recursos tecnológicos son los más idóneos para fomentar dicha autonomía. En suma, se plantea un gran reto para la comunidad educativa en función de lograr definir los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes en este tipo de entornos, para poder construir un entorno de aprendizaje autónomo que responda a las necesidades identificadas.

Nuestra perspectiva teórica se enmarcará en los estudios sobre aprendizaje significativo, constructivismo y nuevas tecnologías educativas. A partir de este marco, argumentaremos que la educación virtual, al promover la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, puede contribuir a una formación más profunda y duradera.

El papel de la tecnología en la promoción de la autonomía del aprendizaje

La evolución de la educación ha estado intrínsecamente ligada al desarrollo tecnológico. Desde los modelos tradicionales

de educación presencial hasta la educación a distancia, las innovaciones tecnológicas han transformado radicalmente las formas de enseñar y aprender. Como señala Prensky (2001), los estudiantes de hoy son nativos digitales, lo que implica que han crecido inmersos en un entorno tecnológico y poseen habilidades digitales que difieren significativamente de las generaciones anteriores. Esta nueva realidad plantea desafíos y oportunidades para los sistemas educativos que deben adaptarse a las demandas de un mundo cada vez más digitalizado.

La irrupción de las tecnologías digitales ha redefinido los paradigmas tradicionales de la educación. La educación a distancia, en particular, ha experimentado un crecimiento exponencial en las últimas décadas, ofreciendo nuevas posibilidades para personalizar los aprendizajes y ampliar el acceso a la educación de calidad. Sin embargo, la implementación exitosa de la educación virtual requiere una reflexión profunda sobre los desafíos y oportunidades que plantea. Como señala Poole (2017) la calidad de la educación en línea depende de diversos factores, entre los que destacan el diseño pedagógico, la interacción entre docentes y estudiantes, y la disponibilidad de recursos tecnológicos adecuados.

En este contexto, la educación en línea sincrónica emerge como una modalidad educativa que combina los elementos de la educación presencial y a distancia. Al permitir la interacción en tiempo real entre docentes y estudiantes, la educación sincrónica ofrece una experiencia de aprendizaje más dinámica y colaborativa. Sin embargo, su implementación exitosa requiere una cuidadosa planificación y el uso de herramientas tecnológicas apropiadas. Como sugieren Rovai y Jordan (2004), la calidad de la interacción en línea depende en gran medida del diseño de las actividades y de la capacidad de los

docentes para facilitar la comunicación y la colaboración entre los estudiantes.

La accesibilidad tecnológica

Según datos del Banco Mundial, entre otras fuentes, en 2021 el 63 % de la población de El Salvador contaba con acceso a internet. De acuerdo con el portal DataReportal (Kemp, 2023), el acceso al internet, en 2023, se incrementó para la población de ese país de Centro América, elevando la cifra a un 71.7 %. Más de la mitad de los usuarios son activos en redes sociales; cabe destacar que en las mismas estadísticas se puede encontrar que la cantidad de conexiones móviles representa un 156.5 % con respecto a la población total del país. Es importante destacar el valor que referencia la cantidad de conexiones móviles por usuario, ya que dichos datos son muy ilustrativos sobre el impacto y uso de la conectividad de internet; no obstante, en educación se cuenta con muy pocas referencias de usuarios de plataformas educativas. Por ello, con dificultad se puede obtener un panorama con detalles de la realidad tecnológica empleada en educación.

Por lo anterior, al tomar como referente a la plataforma Moodle (s. f.), que en su sitio oficial presenta, a finales de 2023, datos generales como los 408 663 059 de usuarios de la plataforma o los 155 919 sitios educativos que tienen registrados, los cuales se crearon basados en dicha plataforma; este panorama difícilmente brinda argumentos de una realidad educativa bajo recursos tecnológicos de aprendizaje. Classroom, Zoom, Teams o Moodle son herramientas conocidas, pero se cuenta con muy poca referencia de su impacto en la autonomía que

las mismas están aportando a procesos educativos formales en la actualidad.

Satisfacción con la educación virtual

En el estudio de Monroy Alfaro y Oviedo Argueta (2021), se exploró la tendencia del uso de dispositivos móviles. Entre sus hallazgos, los autores destacan que el uso que los estudiantes le dan a sus dispositivos en internet es principalmente para acceder a sus redes sociales o buscar información de cualquier índole. Llegadas las disposiciones mundiales de la Organización Mundial de la Salud en 2020, se inició un proceso importante de reinención en metodologías y ejecución para el desarrollo de clases por parte de docentes en el mundo entero. Con ello, uno de los principales retos identificados en las primeras semanas fue la forma de uso de cada plataforma de aprendizaje disponible para beneficio de los estudiantes. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), las iniciativas gubernamentales de apoyo a los docentes que tuvieron más énfasis fueron los cursos en línea pensados en fortalecer habilidades para la creación de recursos, estos dirigidos a docentes de diferentes niveles (p. 12).

El proceso de adaptación de los docentes en cada nivel educativo ha sido variante y más tardado; en cambio, la curva de aprendizaje de los estudiantes resulta un poco más empinada con relación a la capacidad de adaptación. Uno de los factores que resultaron importantes para que la transición de modalidad de atención, de presencial a virtual, ocurriese tan rápido fue la dinámica de involucramiento recibida de parte de los estudiantes; la transición en la digitalización de las

metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación fueron los puntos más sensibles en dicho proceso. En los puntos anteriores se debió tener un equilibrio dirigido a la experiencia de aprendizaje, ya que la tarea más difícil para los educadores es reinventar el aula constantemente; no solo en términos de herramientas e infraestructura, sino lo más importante debería ser la generación de experiencias significativas de aprendizaje en los estudiantes.

Parte del proceso de adaptación de los docentes, en los distintos niveles educativos, ha llevado al desarrollo de habilidades didácticas que abonan en la construcción de materiales de estudio, desde presentaciones, *masterclass* y webinar, hasta otros que requieren de una mayor inversión de tiempo. Parte de las vivencias más comunes escuchadas entre docentes, respecto de la transición que vivieron de la presencialidad a la virtualidad, radica en el aprendizaje de manejo de conceptos como creación de videos, de *masterclass*, desarrollo de clases en línea por medio plataformas de videollamada, entre otras estrategias remotas para interactuar.

Según representantes del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de El Salvador (MINEDUCYT), en 2023, se reconocieron las modalidades semipresenciales y virtual (denominadas modalidad flexible), adoptadas en pandemia y postpandemia del COVID-19. Sin embargo, la brecha digital existente es un obstáculo para el desarrollo de la educación remota, ya que no todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos electrónicos confiables o a una conexión a internet estable, o incluso acceso a la misma. En palabras de Posligua, Zambrano y Cruz (2024), “la inclusión digital representa una tarea ineludible para garantizar la equidad en la educación” (p. 10).

Figura 1. Porcentaje de tráfico web por dispositivo



Fuente: adaptado de DataReportal (Kemp, 2023, lámina 29).

Reflexiones sobre la educación remota y presencial en ámbito universitario: desafíos y oportunidades

Con la modernidad, los medios de comunicación se les ha sumado una función educativa, sobre todo a aquellos medios que con la digitalización han alcanzado nuevos públicos y que han pasado de ser medios de entretenimiento propiamente a herramientas educativas más dinámicas e interactivas. El carácter de los medios impulsados por las distintas aplicaciones de redes sociales ha permitido diversificar el consumo que la sociedad busca en los medios digitales; para difundir una idea, compartir un conocimiento o expresar una opinión, es más fácil hacerlo a través de las redes sociales que de los mismos formales.

En el informe de Reuters Institute for the Study of Journalism (2023) sobre noticias digitales, se ofrece un panorama general de los intereses de búsqueda de información por plataforma de red social. En este se observa que Facebook es una red social muy utilizada y también se ve con claridad el crecimiento

de interés que tuvo TikTok a partir del año 2020, siendo estos, junto con Instagram, los principales difusores del concepto de *reels*, a través de los cuales la población comparte curiosidades o información que contribuye de manera informal en el aprendizaje de la sociedad. Las redes sociales poseen un alto potencial de difusión. En un estudio de Instituto de la Juventud de El Salvador (INJUVE), se exploró el uso promedio de las redes sociales, y se evidenció que utilizan las diferentes plataformas al menos quince minutos al día (Pujol, 2018). Por tanto, a través de las comunidades de cibernautas se puede aprovechar la frecuencia de uso y generar más espacios de colaboración y construcción de conocimiento entre iguales; esto es así principalmente considerando que la interacción social de dichas plataformas es más flexible y puede convertirse en un soporte para fortalecer a la educación formal.

La educación superior ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas gracias a las diferentes plataformas de acceso a información. Uno de los cambios más notables ha sido la creciente incorporación de la educación remota como opción factible ante nuevas necesidades socioeconómicas. La pandemia de COVID-19 contribuyó a acelerar dicho proceso, llevando a las instituciones educativas a adaptarse rápidamente a la enseñanza en línea. La discusión sobre la educación remota y presencial en la educación superior ha generado un debate que va más allá de la mera contingencia sanitaria.

La educación remota ha demostrado ser una herramienta valiosa para superar barreras geográficas y brindar acceso a la educación a un público más amplio. Bhatia Bhatia y Sood (2024) plantean que la educación en línea puede fomentar la innovación pedagógica y permitir un aprendizaje personalizado.

Mientras que, en el estudio de Monroy Alfaro (2023), se destaca un importante vínculo entre el aprendizaje adaptativo como una herramienta para facilitar la comprensión de las necesidades académicas individuales de los estudiantes, además del concepto de “analítica de datos”, el cual reúne terminologías tecnológicas como *big data* y datos estadísticos que se pueden generar a partir de los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés).

Con lo anterior, se podría interpretar que la educación remota o a distancia tiene un amplio horizonte para impulsar la disrupción educativa, tanto con la innovación didáctica a través de diferentes herramientas como en técnicas metodológicas de enseñanza que permitan reinventar el aula con mayor frecuencia, para beneficio de los aprendientes.

En este sentido, las redes sociales emergen como un complemento ideal, al facilitar la creación de comunidades de aprendizaje en línea donde los estudiantes pueden interactuar, colaborar y construir conocimiento de manera conjunta y mucho más participativa. De acuerdo con Hidalgo-Menjivar et al. (2023), en los últimos años, las redes sociales han emergido como herramientas clave que permiten a los individuos de diversas edades y contextos no solo visibilizar sus intereses, sino también fomentar la construcción de comunidades y la solidaridad, así como abordar desigualdades digitales y participar activamente en espacios públicos. Esto resalta cómo estas plataformas pueden potenciar la autonomía del aprendizaje al facilitar el acceso a información y la interacción con otros, promoviendo así un aprendizaje más colaborativo y significativo (Hidalgo-Menjivar et al., 2023).

La flexibilidad temporal y espacial que ofrece la educación a distancia es un recurso valioso para aquellos estudiantes que

enfrentan problemas laborales, logísticos y de transporte hacia la ubicación de sus centros de estudios superiores. Esto ha llevado a algunos expertos, como Acuña Acuña (2024), a sugerir que la educación remota podría convertirse en un componente permanente y complementario de la educación presencial.

Además, si se considera que las necesidades de la sociedad radican en diferentes ritmos de vida, cobra más sentido explorar metodologías didácticas que aprovechan las facilidades de acceso a la información. Esto, con el propósito de brindar un complemento flexible tanto a un proceso educativo como a rutas de aprendizaje que se centran en fortalecer competencias o habilidades como objetivos educativos.

A pesar de las ventajas que presenta la educación remota, también existen desafíos. La falta de interacción cara a cara entre docentes y estudiantes puede afectar la calidad de la enseñanza y el compromiso académico. En la actualidad, las referencias de ofertas laborales no solo enfatizan los conocimientos y destrezas técnicas disciplinares en el campo de la vacante a cubrir, también requieren muchas habilidades específicas de empatía, identidad y sobre todo capacidad de resolver problemas vinculados a una toma de decisiones fundamentada en información o experiencias previas. Esto suma un reto adicional para el proceso educativo, ya que como necesidades educativas no solo se deben fortalecer los aspectos cognitivos, sino también se requiere aportar en el proceso de la formación humana.

Según un informe de la UNESCO (2021), la desconexión emocional y social resultante de este tipo de educación puede afectar negativamente la salud mental de los estudiantes universitarios. Parte de las características que permite la educación remota en el estudiante es la libertad y autonomía del aprendizaje; por ello, el psicólogo Carl Rogers (2020) señala

que la “persona altamente funcional” se caracteriza principalmente por ese proceso constante de autoactualización, lo cual está basado en la “teoría de la personalidad”, donde el sujeto busca ajustarse como ser para adaptar su modo de vida de manera constante.

Por tanto, para encontrar la autonomía del aprendizaje cobra sentido pensar en el ideal de Paulo Freire (2020), quien sostiene que más allá de la simple transferencia de información, la educación debe ser una experiencia grata, donde colaboramos en la construcción de un mundo común. En lugar de observar la educación remota y presencial como opciones excluyentes entre sí, muchos defienden la idea de una combinación de modelos educativos. En ese sentido, las instituciones de educación superior pueden aprovechar las fortalezas de cada modalidad para ofrecer una experiencia educativa más completa. Medina Romero (2024) sostiene que la combinación de estas dos formas de educación puede optimizar la participación de los estudiantes, promover el aprendizaje colaborativo y abordar las limitaciones de cada modalidad de forma complementaria.

La virtualidad ha transformado profundamente el ámbito educativo, ofreciendo nuevas oportunidades y desafíos tanto para estudiantes como para docentes. Por lo que las experiencias educativas de los estudiantes y docentes, en el entorno virtual, son parte de un proceso de constante mejora y adaptación que la era digital exige de la educación. Para poder lograr un camino de constante ajuste y perfeccionamiento de los modelos educativos que rigen la gestión del aprendizaje de la comunidad educativa, no se debe olvidar que las exigencias del siglo XXI reclaman de los educandos generar una libertad en los ritmos de aprendizaje. Con lo anterior se puede

retomar una frase de Montessori (2007), sobre la educación: “El niño que ha aumentado su propia independencia con la adquisición de nuevas capacidades, solo puede desarrollarse normalmente si tiene libertad de acción”.

La virtualidad ha ampliado el acceso a la educación al permitir que los estudiantes participen desde cualquier lugar tan solo con una conexión a internet. Esto ha impulsado el aprendizaje y ha eliminado las barreras geográficas; también ha permitido que las dificultades de aprendizaje se reduzcan para aquellas personas que cuentan con la capacidad de aprender a un ritmo diferente. Teniendo en cuenta esto y bajo una analogía basada en la teoría de Howard Gardner, donde las diferentes inteligencias del ser humano trabajan juntas, pero se estimulan de manera independiente (Gardner, 2007), las nuevas necesidades de la misma sociedad requieren que los estudiantes desarrollen aspectos individuales de autopercepción y desarrollo personal.

Además, con la referencia de innovación permanente las plataformas tecnológicas y los dispositivos de comunicación ha contribuido en la mejora constante del entorno virtual de aprendizaje y enseñanza. Esto último ha facilitado una mayor flexibilidad en cuanto a horarios de estudio y ritmo de aprendizaje, lo que también ha permitido que las ofertas académicas puedan crecer para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes de la nueva era. Lecciones aprendidas durante periodo de emergencia por pandemia COVID-19 nos demuestran que la sociedad sí es capaz de asumir los cambios tecnológicos y adaptarse en los procesos de aprendizaje para responder a las necesidades del ámbito profesional.

Parte de los nuevos retos que el entorno de aprendizaje exige, a mediano y largo plazo, es el involucramiento de

nuevas tecnologías como las herramientas de inteligencia artificial. Para aplicar algunos principios que permitan desarrollar la autonomía del aprendizaje en beneficio del desarrollo individual del estudiante, se puede considerar que, para las nuevas necesidades educativas, resulta de mucho beneficio utilizar métodos de aprendizaje experiencial como la resolución de problemas y el aprendizaje por proyectos.

De acuerdo con lo anterior, Sánchez Domenech (2013) señaló argumentos importantes sobre “la andragogía” de Malcolm Knowles, referentes a la disposición de los adultos para aprender cuando se les presenta una necesidad o un desafío importante; por tanto, es el facilitador quien debe ayudar al estudiante a ser más consciente de la necesidad de saber (Knowles, 1980, citado en Sánchez Domenech, 2013, p. 93).

En síntesis, la virtualidad en la educación puede ser un catalizador para potenciar la expansión del conocimiento global, independientemente de las barreras mencionadas a lo largo de este artículo. Sin embargo, la carencia de políticas educativas concretas condiciona el desarrollo de un ecosistema de innovación educativa, debido a que no solo deben ver a las herramientas virtuales de la educación meramente como un plan alternativo para casos extremos como la pandemia, sino que han de ser vistas como complementos importantes para la educación moderna.

Cabe destacar que las necesidades educativas han cambiado significativamente. Los riesgos y desafíos que las tecnologías educativas y plataformas sociales requieren para ser abordados no solo se centran en que las herramientas informáticas formen parte de la reinención del proceso educativo, sino también que brinden autonomía y libertad para el educando, de

manera que se generen experiencias educativas más satisfactorias para las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Acuña Acuña, E. G. (2024). La didáctica universitaria 4.0 para profesionales del siglo XXI. *RGSA: Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(8), eo6190. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n8-006>
- Aderibigbe, O.-O., & Gumbo, T. (2022). Influence of socio-economic attributes on travel behaviour in the rural areas of Nigeria: Towards a sustainable rural planning and development. *Urban, Planning and Transport Research*, 10(1), 181-199. <https://doi.org/10.1080/21650020.2022.2072946>
- Bayne, S. (2024). Digital education utopia. *Learning, Media and Technology*, 49(3), 506-521. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2262382>
- Bonfield, C. A., Salter, M., Longmuir, A., Benson, M., & Adachi, C. (2020). Transformation or evolution: Education 4.0, teaching and learning in the digital age. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 223-246. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816847>
- Bhatia, A., Bhatia, P., & Sood, D. (2024). Leveraging AI to transform online higher education: focusing on personalized learning, assessment, and student engagement. *International Journal of Management and Humanities (IJMH)*, 11(1). <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4959186>
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed: Pedagogy of the oppressed. En *The Community Performance Reader* (pp. 24-27). Routledge.

- Gardner, H. (2007). *Structures of the mind: the theory of multiple intelligences*. M. Williams.
- Hidalgo-Menjivar, C. H., Juárez Salomo, N. A., Silveyra-Rosales, M. T., & Cuevas-Olascoaga, M. Á. (2023). Social networks: analysis of cyberactivism among Latin American youth. *Journal-International Economy*, 7(12), 17-26. <https://doi.org/10.35429/JIEC.2023.12.7.17.26>
- Kemp, S. (2023, 13 de febrero). *Digital 2023 El Salvador*. Data-Reportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-el-salvador>
- Medina Romero, M. Á. (2024). Aplicaciones de la inteligencia artificial para la investigación y la innovación en la educación superior. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44336. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)336](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)336)
- Moodle. (S. f.). *Estadísticas de Moodle*. <https://stats.moodle.org/>
- Monroy Alfaro, C. R., & Oviedo Argueta, A. J. (2021). Uso de tecnologías informáticas como recurso de enseñanza-aprendizaje a través de dispositivos móviles en la USAM. *Masferrer Investiga: Revista Científica de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer*. EBSCOhost.
- Monroy Alfaro, C. R. (2023). Uso de las TIC en el aprendizaje adaptativo para el proceso de enseñanza aprendizaje en educación superior. *Masferrer Investiga: Revista Científica de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer*, 13(2). EBSCOhost.
- Montessori, M. (2007). *The absorbent mind*. Wilder Publications.
- Posligua, C. Á. Q., Zambrano, R. M. Z., & Cruz, W. I. M. (2024). Inclusión digital educativa en la educación técnica y profesional: desafíos y oportunidades post pandemia. *Polo del Conocimiento*, 9(4), 3222-3241. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.7192>

- Poole, A. (2017). Funds of knowledge 2.0: Towards digital funds of identity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.02.002>
- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7. <https://www.murciaeduca.es/cpanitaar nao/aula/archivos/repositorio/o/85/nativos-digitales-par teII.pdf>
- Pujol, F. (2018). Redes sociales y aprendizaje. *Revista de Estudios de Juventud*, (119), 27-46. https://www.injuve.es/sites/default/ files/2018/41/publicaciones/2.-_redes_sociales_y_aprendiza je.pdf
- Reuters Institute for the Study of Journalism. (2023). *Digital News Report 2023*. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/ sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf
- Rogers, C. R. (2020). 7. Le fonctionnement optimal de la personnalité. En *Psychothérapie et relations humaines*, (pp. 131-150). ESF Editeur.
- Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2), 1-13. <https:// doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.192>
- Sánchez Domenech, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos* [Tesis de doctorado, Universidad CEU-Cardenal Herrera]. <http://hdl. handle.net/10637/7599>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ ark:/48223/pf0000374075.locale=es>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Educación en un mundo post-COVID: nueve ideas para la acción pública*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_sp

PAISAJES LINGÜÍSTICO-MEDIÁTICOS: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE ROMA DE ALFONSO CUARÓN

Aldo Jiménez Tabone

Introducción

En el complejo panorama de la comunicación contemporánea, la diversidad lingüística representa un desafío fundamental para comprender las dinámicas de poder, representación e identidad cultural. Los medios de comunicación y la lengua tienen una relación muy estrecha, pues no es posible concebir un medio de comunicación que prescindiera de la lengua, ya sea hablada o escrita, como vehículo para transmitir mensajes. El uso u omisión de una lengua determinada en un medio de comunicación, ya sea cine, radio, prensa o redes sociales, arroja datos sobre los imaginarios lingüísticos (Charaudeau, 2016)¹ y las relaciones entre las lenguas que ocupan un territorio o ámbito mediático. Desarrollaremos el concepto de paisaje lingüístico-mediático (PLM) como una herramienta analítica que permite examinar la presencia, visibilidad y significación de las lenguas en los medios de comunicación, con énfasis en

¹ El término imaginario lingüístico, propuesto por Patrick Charaudeau (2016), explica las dinámicas lingüísticas más allá de sus aspectos objetivos, y aborda la construcción de representaciones y significados que los grupos humanos construyen en torno a su propia lengua o la de los otros.

el cine. Mediante un enfoque metodológico cualitativo de revisión y análisis teórico, se busca definir este concepto, analizar las funciones comunicativas y simbólicas de las lenguas en los medios, explorar las dinámicas de poder y minorización² lingüística (Aracil, 1983; Calaforra, 2003; Calvet, 2020), y proporcionar un marco interpretativo para el estudio de la diversidad lingüística en la comunicación contemporánea. La relevancia de este trabajo radica en su potencial para contribuir al campo de los estudios sociolingüísticos y la educación, visibilizando procesos de minorización lingüística y fomentando una perspectiva crítica sobre la diversidad comunicativa, al integrar perspectivas de la sociolingüística, los estudios culturales y la teoría de la comunicación.

Primero, estableceremos una definición del paisaje lingüístico-mediático, para luego analizar sus componentes y fundamentar su relevancia. En el marco de esta investigación, el PLM se define como la visibilidad y prominencia que tienen las diferentes lenguas tanto en los medios de comunicación tradicionales como en los digitales. Estos paisajes tienen funciones tanto informativas como simbólicas, las cuales están relacionadas con el lugar social que una determinada lengua ocupa en el imaginario social. Proponemos que la presencia o ausencia de algunas lenguas dentro de estos paisajes evidencia la disputa por un espacio simbólico en el que las lenguas que tienen mayor presencia mediática son percibidas como de mayor prestigio. Posteriormente, plantearemos la aplicabilidad práctica del concepto mediante el análisis detallado del PLM presente en

² Se entiende como minorización lingüística al proceso de subordinación de una lengua o variedad lingüística. Esto propicia que, en determinados contextos sociales, las lenguas minorizadas sean percibidas como de menor prestigio, reduciendo sus espacios de uso y su poder comunicativo.

la película *Roma* (2018) de Alfonso Cuarón, a manera de caso práctico para ilustrar cómo el PLM puede utilizarse como herramienta de análisis.

Los paisajes lingüístico-mediáticos se componen de oralidades y textos presentes en los medios de comunicación enunciados en una o más lenguas. Los paisajes pueden ser monolingües o multilingües sin que esto esté necesariamente relacionado con el conocimiento que el perceptor tenga de otras lenguas además de la suya. Por poner un ejemplo a grandes rasgos, podemos señalar que en la década de los setenta y ochenta en México el paisaje lingüístico-mediático era principalmente monolingüe, con periódicos y programas de radio y televisión exclusivamente en español. La irrupción de otra lengua además del español (casi invariablemente el inglés) provenía de los éxitos de la música pop anglosajona que lograban llegar y por las pocas películas extranjeras que recurrían al subtítulo en lugar del doblaje. La llegada de la televisión por cable significó un mayor acceso a contenidos en otras lenguas, sin embargo, los altos costos la hacían accesible solo para algunos. La llegada de internet y las redes sociales ha significado una diversificación considerable de los paisajes lingüístico-mediáticos, permitiendo el acceso a contenidos de distintos puntos del planeta en múltiples idiomas. Este fenómeno se evidencia, por ejemplo, en el creciente interés de la juventud mexicana por la música pop coreana (García, 2024). No obstante, la situación es contrastante para las lenguas originarias mexicanas, cuya presencia en estos paisajes lingüístico-mediáticos ha sido notablemente escasa o inexistente (Ruiz Canduriz, 2020).

El PLM sintetiza y aglutina los conceptos previos de paisaje, paisaje mediático, paisaje lingüístico y paisaje sonoro. Este concepto integra las perspectivas previas para comprender cómo

el lenguaje y los medios se entrelazan en el espacio público contemporáneo, tanto físico como virtual. Con el objetivo de proponer una definición razonada de paisaje lingüístico-mediático es necesario comprender los conceptos que lo forman y anteceden, por lo que abordaremos la definición de paisaje en su generalidad, así como la de paisaje mediático, paisaje lingüístico y paisaje sonoro.

El paisaje

Tomaremos como punto de partida la definición de paisaje. Este concepto tiene su origen en la geografía y en el arte; sin embargo, su aplicación se verifica en varias disciplinas como la literatura, la arquitectura y la ecología. Si buscamos un elemento común a la definición dada por las diversas disciplinas podemos encontrar que un paisaje consta de dos elementos no sustituibles: un sujeto perceptor y un objeto percibido. También, podemos observar que existen dos concepciones generalizadas de lo que constituye un paisaje: la primera lo identifica como un espacio y la segunda, como una representación de ese espacio (Ramírez & Fernández, 2020). El paisaje como espacio se origina en la mirada de sus observadores y en las transformaciones, tanto físicas como culturales, del espacio. En cuanto al paisaje como representación, podemos definirlo como “el intento de dichos observadores por captar algunos de sus rasgos, por interpretarlos, por dar énfasis a algunas de sus características y también por ocultar quizá algunas que no son de su agrado o su conveniencia” (Ramírez & Fernández, 2020, p. 9).

Seguimos a Arjun Appadurai (2001) en su propuesta del paisaje³ como herramienta para comprender los flujos culturales contemporáneos, los cuales divide en cinco planos: *a)* el paisaje étnico, *b)* el paisaje mediático, *c)* el paisaje tecnológico, *d)* el paisaje financiero y *e)* el paisaje ideológico. Para Appadurai, la palabra paisaje evoca una forma irregular y fluida en donde las relaciones no son el fruto de una definición objetiva, sino que son resultado de una perspectiva, y por ello, expresan una “las inflexiones provocadas por la situación histórica, lingüística y política de las distintas clases de actores involucrados” (Appadurai, 2001, p. 8). Estos paisajes constituyen los bloques de construcción con los que están formados los imaginarios, los cuales pueden coincidir o no, con los discursos oficiales, y en algunos casos subvertirlos.

Paisaje mediático

El paisaje lingüístico-mediático es un aspecto específico dentro de un concepto más amplio, el paisaje mediático general, el cual se define como la diseminación de información e imágenes a través del conjunto de tecnologías específicas, como la televisión, el cine, y la radio (Appadurai, 2001)⁴. En el paisaje mediático, se entrelazan de forma compleja mercancías culturales, noticias y entretenimiento, de formas en que las fronteras

³ Cabe mencionar que el término paisaje, es una traducción aproximada, ya que, en el inglés original, Appadurai usa el sufijo ‘*scapes*’, (como en ‘*landscape*’), de forma de que el paisaje étnico es un *ethnoscape*, el paisaje ideológico, un *ideoscape*, etcétera.

⁴ En años recientes, las tecnologías basadas en internet (redes sociales, plataformas, etc.) han cooptado un porcentaje mayoritario de los paisajes mediáticos.

de estas pueden aparecer borrosas a los ojos de los espectadores. Para Appadurai, uno de los elementos característicos del paisaje es que este se constituye a partir de la percepción del observador, lo que implica que esté sujeto de origen a una subjetividad. Los flujos culturales impulsados por la globalización hacen que estos paisajes se presenten como dislocados, es decir, que sin importar su lugar de origen tienen la capacidad de afectar a audiencias cada vez más lejanas y diversas, y estas a su vez interpretarán y apropiarán elementos de estos paisajes de acuerdo con su propia cultura. Ya en los años noventa, Appadurai señalaba que, gracias a la tecnología, los paisajes mediáticos no estaban limitados por la geografía; sin embargo, en esa época, el acceso a los contenidos mediáticos era en gran medida unidireccional, limitado por los dictados de las barras de programación de canales de televisión, estaciones de radio o carteleras cinematográficas. Asimismo, aunque recursos de traducción como el doblaje y el subtítulaje se generalizaron, la disponibilidad de muchos contenidos estaba limitada por barreras del lenguaje. En la actualidad, el internet, las plataformas de *streaming* y los teléfonos inteligentes permiten la difusión y consumo inmediato de contenidos, traducidos a distintas lenguas, generando una auténtica dislocación de los paisajes mediáticos.

Francesco Casetti retoma el concepto de paisaje mediático de Appadurai y lo define como “un medioambiente que promueve o facilita la mediación entre los individuos gracias a los artefactos usados en él” (Casetti, 2018, p. 26). De este modo, los paisajes mediáticos crean una cadena de flujos entre individuos y sus distintas percepciones de la realidad. Para Casetti, los paisajes mediáticos no están compuestos solamente de imágenes e información, sino que se encuentran estructurados por un

andamiaje constituido por tecnologías de comunicación, prácticas humanas y entorno. Son las interacciones entre estos tres elementos las que determinan el nivel de dinamismo y flujo de un paisaje mediático.

Una de las características de los paisajes mediáticos es la constante interacción entre sus partes. Para Casetti (2018), la supervivencia de un medio está ligada a su capacidad de migración; de ese modo, el cine deja las salas para entrar en los hogares por vía de la televisión, el periódico migra del texto impreso a la pantalla digital, los videojuegos viajan de la consola al celular y a la pantalla de cine, y un largo etcétera. La información y las imágenes saltan de un medio a otro, sea tradicional o digital; es por eso que cuando hablamos de paisaje mediático, sobran las divisiones tradicionales entre medios sonoros y visuales, análogos y digitales.

Los paisajes mediáticos están formados por una combinación de tecnologías, contenidos y actores que son percibidos de manera subjetiva por el público. Los mensajes emitidos trascienden la plataforma tecnológica que los originó y navegan el paisaje, transformándose y difundiéndose. Las lenguas no solo actúan como vehículos para la transmisión de mensajes, sino que también son elementos esenciales de representación dentro de estos paisajes. En este sentido, las lenguas moldean y son moldeadas por los medios, reflejando y construyendo realidades culturales diversas. La interacción dinámica entre las lenguas y los medios de comunicación enriquece el paisaje mediático, además de aportar múltiples perspectivas y voces a la narrativa global.

Paisaje lingüístico

El siguiente concepto que antecede y conforma a los PLM es el de “paisaje lingüístico”. A diferencia del paisaje mediático, la concepción original de paisaje lingüístico está delimitada por un territorio físico determinado. Este término es usado para referirse al estudio de las lenguas usadas en los letreros, públicos y privados, presentes en los espacios públicos. Comenzó a usarse en Bélgica a principios de los años ochenta como una manera de definir los límites de los territorios lingüísticos ocupados por flamencos y valones. El concepto empezó a popularizarse a partir de los estudios de Landry y Bourhis (1997), quienes lo definen como “la visibilidad y prominencia de alguna lengua en los letreros públicos y comerciales de un territorio determinado” (p. 23). En los espacios públicos, el uso de las lenguas es tan ubicuo que muchas veces lo damos por sentado; sin embargo, los estudios sobre el paisaje lingüístico han servido para determinar la vitalidad de una lengua en un territorio determinado (Huebner, 2016), así como para conocer las relaciones de poder entre lenguas que ocupan un mismo territorio. El estudio de los paisajes lingüísticos no se limita a la contabilidad de las lenguas presentes en los espacios públicos, más bien, es a partir de estos que se puede hacer un análisis del contexto, conocer las diferencias entre los que crean los paisajes y quienes los perciben y determinar los factores que los crearon. Los paisajes lingüísticos nos permiten conocer la reducción de espacios sociales a la que han sido relegadas las lenguas minorizadas, así como la negociación de estos espacios, la percepción del multilingüismo y las identidades nacionales y locales, además de las actitudes lingüísticas y la enseñanza de lenguas (Huebner, 2016).

El paisaje lingüístico presenta diversos tipos de significantes (Moreno Moreno, 2023) que interactúan entre sí, ya sea de manera deliberada o incidental, según la interpretación que se les otorgue. En este, coexisten elementos formales como señalización gubernamental (nombres de calles), letreros comerciales (tanto de grandes cadenas como de pequeños negocios) y anuncios espectaculares, junto con expresiones más espontáneas como grafitis u hojas pegadas en postes que ofrecen servicios o buscan mascotas perdidas. Estos elementos representan discursos generados tanto verticalmente desde arriba (*top-down*) como desde abajo (*bottom-up*) (Ben-Rafael et al., 2006; Moreno Moreno, 2023).

En un espacio determinado, como una calle citadina o un muro con grafiti, convergen significantes creados en diferentes momentos temporales: puede observarse, por ejemplo, el rótulo de un negocio con más de cincuenta años de antigüedad, un grafiti reciente (frecuentemente sobrepuesto a uno anterior) y la publicidad de un evento próximo. Estos paisajes revelan información valiosa sobre las dinámicas lingüísticas regionales, manifestadas en aspectos como el uso del lenguaje formal en la propaganda oficial, la incorporación de lenguas originarias en nombres comerciales para enfatizar su identidad local, o la presencia de grafitis en inglés o con alfabetos orientales.

De manera similar, en los paisajes lingüístico-mediáticos conviven elementos de muy distinto origen y propósito. Hasta antes de la llegada de las redes sociales la mayoría de los discursos mediáticos eran producidos de manera unilateral (*top-down*), generados por las compañías detrás de los grandes medios de comunicación; sin embargo, las redes han permitido la expresión de iniciativas particulares mediante cuentas de Facebook o Instagram, memes, blogs, o plataformas abiertas

de video como YouTube o TikTok. Esto ha abierto una ventana a lenguas y oralidades en lenguas minoritarias y minorizadas (Bautista Santiago, 2022)

El estudio de los paisajes lingüísticos ofrece un campo de investigación muy amplio que vincula la sociolingüística con el paisaje; sin embargo, su universo se reduce al campo de lo textual. Si el paisaje lingüístico es la lengua escrita en el espacio público, el paisaje lingüístico-mediático es la lengua, hablada y escrita, en los distintos espacios mediáticos; esto implica una multimedialidad de origen, conformada por un ecosistema de imágenes (fijas y en movimiento), sonidos y textos en el que las distintas lenguas proliferan o son relegadas, según su carácter hegemónico o minorizado.

Los paisajes lingüísticos pueden encontrarse estratificados en el tiempo, por ejemplo, los distintos grafitis en una pared a lo largo del tiempo. Así, estos paisajes son evidencia de una especie de diálogo sobre la línea de tiempo en un mismo espacio (Moreno Moreno, 2023).

Los paisajes lingüísticos han sido estudiados en relación con diversos temas, como las comunidades bilingües, los migrantes, los turistas y como una herramienta educativa. Su análisis ha proporcionado valiosas perspectivas sobre la presencia visible de la lengua en el espacio público, particularmente en contextos educativos (Gallos Camacho, Cabello Pino & Heredia Mantis, 2023). Al igual que el paisaje lingüístico se ha utilizado como herramienta educativa, los paisajes lingüístico-mediáticos también tienen ese potencial. La expansión de este concepto hacia los paisajes lingüístico-mediáticos abre nuevas posibilidades pedagógicas que merecen ser exploradas en profundidad.

Paisaje sonoro

El concepto de paisaje lingüístico tiene el acierto de proponer la presencia de las lenguas en el espacio público; sin embargo, este se limita a lo textual. El concepto de paisaje lingüístico-mediático toma prestados algunos elementos del paisaje lingüístico, pero amplía su campo de acción a lo sonoro, que toma forma en las expresiones orales presentadas en los medios, expresiones que son emitidas en alguna de las lenguas, por lo que un PLM es también un paisaje sonoro. En un paisaje sonoro se entremezclan sonidos que tienen un origen lingüístico, es decir, aquellos emanados de la oralidad humana expresada en alguna lengua, con sonidos extralingüísticos proporcionados por el medio ambiente. El paisaje sonoro constituye un código formado por signos sonoros presentes en una comunidad o entorno determinado (Cárdenas-Soler & Martínez-Chaparro, 2015). En cuanto a la percepción, los paisajes sonoros vienen cargados de una serie de significaciones sociales, culturales e ideológicas relacionadas con el establecimiento de la identidad individual y comunitaria, (Amphoux, 1993; Woodside 2008, ambos citados en Cárdenas-Soler & Martínez-Chaparro, 2015) y forman parte activa de la memoria colectiva de las comunidades. En el caso de la presencia de una lengua determinada en un entorno mediático, esta ayuda a establecer un sentido de identidad, o por lo menos de familiaridad. Para ello no es necesario que el receptor entienda a la perfección la lengua expuesta. Por citar un ejemplo, en el caso de Latinoamérica, el inglés nos resulta familiar (independientemente de que lo comprendamos o no) gracias a su exposición en música y películas.

La función de la lengua en los medios

Como hemos visto, los PLM juegan un papel importante en la creación de identidad. Es importante señalar que la presencia de la lengua en los medios tiene una doble función: es signo y símbolo a la vez. La lengua en los medios tiene la función primaria de comunicar, de ser inteligible. La segunda función es simbólica, es decir, la presencia de una lengua y la ausencia de otras nos habla del prestigio que alcanzan algunas lenguas por el hecho de tener presencia mediática. Dicho prestigio descansa sobre un poder objetivo y otro subjetivo. El poder objetivo se verifica por medios como la ventaja demográfica, poder adquisitivo y, sobre todo, acceso a los medios de comunicación. El poder subjetivo alude a las percepciones sociales que un grupo tiene de sí mismo y de los otros. ¿De qué manera afecta nuestra percepción del mundo el que nuestra lengua madre no sea la que se escucha en los noticieros ni en las películas? Tal vez el concepto que mejor ilustre la situación de la lengua y el poder es el de minorización lingüística (Aracil, 1983), que se refiere a aquellas lenguas que han sufrido alguna especie de acción coercitiva que limita su uso, en donde sus espacios sociales se encuentran reducidos al ámbito de lo familiar y vecinal. También sus hablantes son objeto de una bilingüización unilateral, en la que se les exige aprender la lengua dominante, mientras que los hablantes de esta última tienden a ser monolingües. Finalmente, estos grupos minorizados son absorbidos como un subgrupo del grupo dominante (Calaforra, 2003). Regularmente, los medios de comunicación están entre los espacios sociales tradicionalmente vedados para los hablantes de lenguas minorizadas. Los PLM pueden ser minorizantes o incluyentes.

Roma (2018), una propuesta para el análisis de los paisajes lingüístico-mediáticos

A continuación, se proponen algunos elementos que se consideran pertinentes para el análisis de los PLM. Esta propuesta no es exhaustiva ni agota todos los elementos posibles, ya que eso dependerá de la información específica que se quiera obtener. El estudio de los paisajes lingüístico-mediáticos es, por su naturaleza, multidisciplinario, en el que convergen distintas disciplinas como la sociolingüística, las ciencias de la comunicación, los estudios fílmicos (*film studies*) entre otras.

Los PLM nos permiten estudiar la presencia y significación de las lenguas en los espacios mediáticos contemporáneos. En el caso del cine, estos paisajes revelan no solo la distribución cuantitativa de las lenguas utilizadas, sino también las relaciones de poder, las jerarquías lingüísticas y los procesos de minorización que caracterizan a una sociedad determinada. La película *Roma* (2018) de Alfonso Cuarón ofrece un caso de estudio particularmente relevante, ya que presenta un retrato complejo del paisaje lingüístico-mediático del México de los años setenta, que en muchos aspectos persiste hasta la actualidad. Una de las razones para elegir esta película para este análisis es porque marca un hito importante en la representación de lenguas indígenas en el cine *mainstream*. *Roma* ha sido vista por millones de personas, en México y en otras partes del mundo. Se estima que cuando fue lanzada por la plataforma Netflix-México, tuvo 3.6 millones de reproducciones, lo que equivale a que fue vista por casi seis de cada diez suscriptores a ese servicio (Gutiérrez, 2019). Esto nos permite tener la certeza de que la representación de la diversidad lingüística propuesta por el filme pudo ser vista y escuchada por un gran número

de personas. Al igual que películas de la época de oro del cine mexicano que también tratan temas indígenas, como *María Candelaria* (Fernández, 1943) y *Maclovía* (Fernández, 1948), despertó el interés de la crítica internacional, cosechando varios premios⁵. Otra de las razones para elegir esta película es el hecho de que al interior de la película se representa el PLM del México de los años setenta, mientras que, al exterior, la película forma parte del PLM contemporáneo (ver anexo I al final de este capítulo). El análisis de una sola película permite poner el énfasis en detalles, que posiblemente se perderían en una muestra más amplia.

El primer elemento para considerar es la identificación y cuantificación de las lenguas. Esta puede ser hecha de manera manual o asistida por algún *software* de análisis. Sin embargo, a la fecha, los programas que tienen la capacidad de transcribir texto, traducir y sacar estadísticas no están hechos para reconocer las lenguas minorizadas. De las aproximadamente 7000 lenguas que existen en el mundo, las tecnologías relacionadas con inteligencia artificial solamente están programadas para reconocer cien (North, 2024). Para realizar una cuantificación del uso de la lengua hablada de forma análoga, se selecciona una muestra mediática (TV, radio, plataformas, mixta) de determinado tiempo, se resta el tiempo en el que no hay diálogos y se divide entre las lenguas detectadas. La duración de la película es de 144 minutos, con un tiempo de diálogos aproximado de 60 minutos; de los cuales, 52 minutos con 21 segundos son

⁵ *María Candelaria* obtuvo la Palma de Oro en el festival de Cannes y otros tres reconocimientos. *Maclovía* ganó en el festival de Venecia y otros tres reconocimientos internacionales. *Roma* (Cuarón 2018) obtuvo cinco premios Oscar, tres Globos de Oro, el León de Oro en el festival de Venecia y trece premios internacionales más.

hablados en español, 6 minutos con 32 segundos son hablados en mixteco y 1 minuto con 13 segundos, en inglés. Otra forma de hacerlo es a través del guion escrito. Sin embargo, en el caso particular de esta película, el corte final incluye muchas más intervenciones en mixteco de las que estaban contempladas en el guion original.

Los siguientes elementos para considerar son cualitativos, empezando por jerarquía lingüística, la cual organiza las lenguas que aparecen en la muestra, de acuerdo con el papel que desempeñan los personajes que la hablan. El concepto de espacio de representación está intrínsecamente ligado al concepto de paisaje. Este permite evidenciar el contexto social que confina a cada lengua. La jerarquía lingüística (Labov, 2006) nos posibilita conocer la organización y valoración social de las lenguas que ocupan un mismo territorio, o algún aspecto de ellas. El prestigio lingüístico se refiere a la concesión de respeto y estima hacia ciertos individuos o grupos por su lengua o forma de hablar (Moreno, 2009) nos señalará la valoración social de las lenguas de la muestra. Estos conceptos en su conjunto nos permiten conocer la manera en que se construye el imaginario lingüístico y las dinámicas sociales presentes en la representación de los PLM.

Conclusión

El análisis de este filme a través del concepto de paisaje lingüístico-mediático demuestra el potencial de esta herramienta analítica para examinar las dinámicas sociolingüísticas en productos culturales contemporáneos. Esta aproximación metodológica, que integra elementos cuantitativos y cualitativos, permite observar no solo la distribución temporal de las lenguas, sino

también las complejas relaciones de poder, prestigio y representación que se establecen entre ellas en el espacio mediático. Futuros estudios podrían examinar comparativamente los PLM en diferentes géneros cinematográficos, períodos históricos o contextos culturales. También sería pertinente investigar cómo estos paisajes evolucionan en las nuevas plataformas digitales y redes sociales, donde las dinámicas de producción y consumo mediático están en constante transformación.

El estudio de los paisajes lingüístico-mediáticos puede ser una herramienta muy útil para la sociolingüística, ya que plantea escenarios en los que podemos observar las relaciones de poder entre las lenguas y los imaginarios en torno a ellas. También, servirá a las personas involucradas en la preservación y restauración de las lenguas amenazadas y a aquellos responsables de plantear políticas públicas en torno a la presencia de las lenguas en los medios. La educación es un campo en donde también puede ser útil: enseñar a los niños que la diferencia es un valor y no un obstáculo (Dos Santos, 2003); y en los jóvenes, a descifrar de manera crítica los entornos mediáticos que los absorben cada vez de manera más profunda; a agudizar sus sentidos para percibir otras realidades lingüísticas que tal vez les resulten cercanas, pero silenciadas.

En el caso de México, la discusión sobre la diversidad lingüística en los medios de comunicación es, en el mejor de los casos, incipiente. Todavía se discute a nivel gobierno la pertinencia de la existencia de radios en lenguas indígenas, y la mayoría de las que hay operan en la clandestinidad (Cultural Survival, 2019), la televisión en lenguas indígenas es prácticamente inexistente y su presencia en el cine es marginal (Jiménez, 2018). Entender la minorización lingüística por la que atraviesan las lenguas originarias en México desde el punto de

vista de los paisajes lingüístico-mediáticos nos ofrece un campo de visión global desde donde se puede estudiar este fenómeno y comprender su complejidad, con el fin de poder salvaguardar los derechos lingüísticos de las comunidades y los individuos, además de trabajar por medios de comunicación que reflejen mejor la diversidad lingüística del mundo.

Bibliografía

- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*. Tricle.
- Aracil L. (1981). *Dir la realitat, manuscrit*. Barcelona. Inédito [PDF] recuperado el 25 de febrero de 2017. <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/0008.pdf>
- Bautista Santiago, N. A. (2022). Paisajes mediáticos de la Mixteca oaxaqueña: imágenes para un futuro étnico. *Cuicuilco, Revista de Ciencias Antropológicas*, 29(85), 137-163. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/18973>
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30. <https://doi.org/10.1080/14790710608668383>
- Cárdenas-Soler, R.N., & Martínez-Chaparro, D. (2015). El Paisaje sonoro, una aproximación teórica desde la semiótica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 5(2), 129-140. <https://doi.org/10.19053/20278306.3717>
- Calaforra, G. (2003). *Lengua y poder en las situaciones de minorización lingüística*. Universidad Jagellónica [Documento de trabajo]. <https://www.uv.es/calaforr/CursColonia.pdf>
- Calvet, L.-J. (2020). *Linguistics and colonialism: A short treatise on glottophagia*. De Gruyter Mouton.

- Casetti, F. (2018). Mediascapes: a decalogue. En M. de Silva (Ed.), *Medium*. MIT Press.
- Charaudeau, P. (2016). *El discurso de la información: La construcción del espejo social*. Gedisa.
- Cuarón, A. (Director). (2018) *Roma*. [Película]. Esperanto Filmoj; Participant Media.
- Cultural Survival (Comp.). (2019). *Situación de la radiodifusión indígena en México 2018*. <https://www.culturalsurvival.org/sites/default/files/Diagn%C3%B3stico-La%20Radiodifusi%C3%B3n%20Ind%C3%ADgena%20en%20M%C3%A9xico%20version%202.pdf>
- Dos Santos, M. S. (2003). *Pedagogía de la diversidad. Desafío del mundo contemporáneo*. Los profesores como intelectuales. LOM.
- Fernández, E. (Director). (1943). *María Candelaria*. [Película]. Films Mundiales.
- Fernández, E. (Director). (1948). *Maclovía*. [Película]. Films Mundiales.
- Galoso Camacho, M. V., Cabello Pino, M., & Heredia Mantis, M. (Eds.). (2023). *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz*. Iberoamericana; Vervuert.
- García, Un. (2024). *K-pop: Impacto en los jóvenes de México y su boom latinoamericano*. ADN 40. <https://www.adn40.mx/cultura/k-pop-impacto-jovenes-mexico-boom-latinoamericano-app>
- Gutiérrez, V. (2019, junio 4). Anuario de cine mexicano destaca el éxito de Roma. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Anuario-de-cine-mexicano-destaca-el-exito-de-Roma-20190604-0147.html>
- Hernández Islas, M., Félix Aviña, V. G., & Rodríguez Melchor, V. Z. (2024). Análisis de la literatura científica sobre

- aplicaciones móviles para la enseñanza de idiomas. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 15(1), 123-145. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20241213-188>
- Huebner, T. (2016). linguistic landscape: history, trajectory and pedagogy. *Manusya: Journal of Humanities*, (22), 1-11. <https://doi.org/10.1163/26659077-01903001>
- Jiménez, A. (2018). *Transformaciones en el uso de las lenguas indígenas en el cine mexicano* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
- La Jornada Maya*. (2023). Lenguas indígenas en los medios de comunicación. <https://www.lajornadamaya.mx/yucatan/153007/Lenguas-indigenas-en-los-medios-de-comunicacion>
- Landry, R., & Bourhis, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Labov, W. (2006). *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge University Press.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno Moreno, M. Á. (2023). El proceso de semiosis del paisaje lingüístico y su aplicación a la didáctica de lenguas. La enseñanza del léxico. En M. V. Galloso Camacho, M. Cabello Pino & M. Heredia Mantis (Eds.), *Funciones y aplicación didáctica del paisaje lingüístico andaluz* (pp. 17-39). Iberoamericana; Vervuert.
- North, M. (2024, 27 de mayo). La IA generativa solo se entrena en una fracción de los 7000 idiomas del mundo. ¿Qué se está haciendo al respecto? *Foro Económico Mundial*. <https://es.weforum.org/stories/2024/05/la-ia-generativa-solo-se-entrena-en-unos-pocos-de-los-7000-idiomas->

del-mundo-por-que-es-un-problema-y-que-se-esta-haciendo-al-respecto/

Ramírez Ruiz, M., & Fernández Christlieb, F. (Eds.). (2020). *Paisajes y representación del “pueblo de indios”: un estudio introductorio y seis casos*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Geografía.

Ruiz Canduriz, R. (2020). Lenguas indígenas en los medios de comunicación. *La Jornada Maya*. <https://www.lajornadamaya.mx/yucatan/153007/Lenguas-indigenas-en-los-medios-de-comunicacion>

Shohamy, E., Ben-Rafael, E., & Barni, M. (2010). *Linguistic Landscape in the City*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847692993>

Anexo I. Análisis del paisaje lingüístico-mediático de la película *Roma*

Película: <i>Roma</i>			
Director: Alfonso Cuarón			
Año: 2018			
Plataforma: Netflix			
Duración: 144 minutos			
Lengua	Español	Mixteco	Inglés
Duración total de los diálogos: 60 minutos			
Distribución aproximada de las lenguas	52'21"	6'32"	1'13"
Porcentaje	87.02 %	10.53 %	1.88 %
Espacios de representación	Interacciones sociales. Familiares, laborales, comerciales, entretenimiento, etc. Mediático: radio, televisión, música.	Momentos íntimos entre Cleo y Adela (empleadas domésticas).	Momentos mediáticos entre Cleo y Fermín: van a ver una película en inglés con subtítulos. Sociales: en una escena, Cleo y la familia para la que trabaja van a pasar un fin de semana a una lujosa finca en el bosque. Varios de los invitados son extranjeros, por lo que ellos y los mexicanos bilingües (español-inglés) se comunican en esta lengua.

**Anexo I. Análisis del paisaje lingüístico-mediático
(continuación)**

Jerarquía lingüística	Lengua hegemónica.	Lengua minorizada. Los personajes que hablan mixteco evidencian un bilingüismo unilateral. (Cleo y Adela hablan mixteco y español, pero sus empleadores y parejas, solo español).	Lengua asociada al poder y a la riqueza.
Prestigio lingüístico	En la película se escuchan distintos sociolectos según la clase social del personaje: los miembros de la familia hablan un español característico de la clase media-alta; Fermín y sus amigos hablan un español capitalino-popular; Cleo y Adela hablan un español ligeramente indigenizado*.	Se usa para significar a personajes (Cleo y Adela) con identidad indígena, de clase trabajadora y provenientes de un ámbito rural.	Se usa para significar a los personajes de clase alta, que asisten a la fiesta en el bosque; algunos son extranjeros, lo que denota un ambiente cosmopolita. Se muestran personajes de clase alta hablando en inglés de manera fluida, lo que remarca su estatus social.

* En ninguno de los casos se recurre al estereotipo para representar a los personajes.

Anexo I. Análisis del paisaje lingüístico-mediático (continuación)

Conclusiones

La película ofrece un retrato complejo del paisaje lingüístico-mediático en el México de los años setenta, y que prevalece hasta nuestros días. Las variantes del español se usan para representar la clase social, sin caer en el estereotipo. La pequeña presencia del inglés se usa para representar el estatus elevado de algunos personajes que tuvieron acceso a una educación bilingüe. Se evidencian procesos de minorización lingüística caracterizados por espacios reducidos para el mixteco, la necesidad constante de cambio de código según el contexto y su invisibilización en espacios públicos. A pesar de ello, la película innova al presentar conversaciones en mixteco con subtítulos, y ofrece una representación digna de la lengua indígena como elemento narrativo y no meramente folklórico, en la que se normaliza el bilingüismo de las trabajadoras domésticas, estableciendo un precedente importante para la inclusión de estas lenguas en el cine mainstream.

Fuente: elaboración propia.

SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES

Esteban Martínez Preciado es director de Arte Conceptual y maestro en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad. Ayuda a empresas a valorizar y destacar sus marcas con una excelencia gráfica. Su trabajo, estudios y proyectos se centran en la sensibilidad para comprender los entornos y necesidades de distintos sectores de la sociedad. Acuñó el concepto “Marca Dialógica”, que pretende visibilizar la transformación social a través del diseño.

Adriana Canales Goerne es maestra en Comunicación Empresarial y estudiante del doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad. Su línea de investigación es educación y proceso de diseño. Se desempeña como profesora de la Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Contacto: adriana.canales@uaem.edu.mx

Norma Angélica Juárez Salomo es doctora en Educación. Sus líneas de investigación son innovaciones pedagógicas, experiencias alternativas y nuevas tecnologías: educación internacional y nuevas tecnologías. Se desempeña como profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Contacto: salomo@uaem.mx

Mariana Teresa Silveyra Rosales es doctora en Humanidades. Sus líneas de investigación son ciudad, espacio público e infraestructura verde. Es profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Contacto: mariana.silveyra@uaem.mx

Manuela Límenes Westphalen es maestra en Estudios Fílmicos por la Kingston University, y estudiante del doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad de la Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Contacto: manuela.limenes@uaem.edu.mx

Alberto José Oviedo Argueta es ingeniero en Ciencias de la Computación. Sus líneas de investigación son tecnología, *cloud computing* y tecnología aplicada. Se desempeña como investigador en la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer. Contacto: alberto.oviedo01@liveusam.edu.sv

Carlos Roberto Monroy Alfaro es ingeniero en Sistemas y Computación. Sus líneas de investigación son tecnologías emergentes, inteligencia artificial, tecnologías educativas. Se desempeña como profesor investigador en la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer. Contacto: carlos.monroy01@liveusam.edu.sv

Carlos Humberto Hidalgo Menjívar es licenciado en Ciencias de la Comunicación, especialista en Medios Masivos y maestro en Comunicaciones. Se desempeña como docente investigador en la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer. Contacto: carlos.hidalgo01@liveusam.edu.sv

Isidro Cipriano Andaluz Lobo es economista. Sus líneas de investigación son finanzas, tecnologías financieras, cadena de valor e innovación. Se desempeña como investigador en la Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer. Contacto: isidro.andaluz01@liveusam.edu.sv

Aldo Jiménez Tabone es maestro en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad y estudiante del doctorado en Imagen, Arte, Cultura y Sociedad de la Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Sus líneas de investigación son cine, identidades y diversidades. Contacto: aldo.jimenez@uaem.edu.mx

*Futuros educativos: Pedagogías
emergentes para un mundo complejo.
Reflexiones desde la transdisciplina,*
de Norma Angélica Juárez Salomo
y Mariana Teresa Silveyra Rosales
(coordinadoras),
se terminó en marzo de 2025.

La educación universitaria enfrenta el reto de evolucionar en un mundo complejo y en constante cambio, donde el acceso a tecnologías y recursos digitales es crucial. Resulta fundamental innovar en pedagogías que no solo respondan a las necesidades del presente, sino que anticipen los desafíos del futuro.

Las metodologías tradicionales, basadas en la transmisión unidireccional del conocimiento, resultan insuficientes ante problemáticas que requieren pensamiento crítico, creatividad y colaboración. En este contexto, la transdisciplina se presenta como una vía esencial para enriquecer la educación, fomentando la integración de saberes y el diálogo entre distintas áreas del conocimiento.

Este trabajo plantea que la innovación pedagógica no debe limitarse a la incorporación de tecnologías, sino que debe implicar un replanteamiento profundo de estrategias educativas. Se busca generar espacios de reflexión, experimentación y construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes desarrollen habilidades para interpretar y transformar su realidad.

Más allá de medir capacidades individuales, el enfoque debe centrarse en comprender cómo cada persona aporta al aprendizaje colectivo, promoviendo una educación dinámica, inclusiva y pertinente. La clave está en asumir con ética y responsabilidad el compromiso de transformar prácticas educativas, asegurando que los estudiantes estén preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI con un enfoque integral y proactivo.