

MARÍA DEL CARMEN MÓNICA GARCÍA PELAYO
COORDINADORA



Ensayos de comunicación, educación y tecnología, **vertientes entrelazadas**

 CUADERNOS
DIGITALES

5

SINOPSIS:

En este número cinco de la serie, dos de los artículos abordan la relación de los jóvenes con las tecnologías. Uno de ellos indaga si la Opción de Especialización Medios y TIC en el Escenario Educativo de la Licenciatura en Pedagogía proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para insertarse en el mercado laboral. El otro texto fundamenta la relevancia de la música y en general del lenguaje sonoro para evocar emociones y por ello propone su uso a través de las tecnologías, en la creación de narraciones digitales en el proceso educativo. Por otra parte, en un tercer artículo se plantea, en el marco de la dimensión comunicacional de la docencia en línea, la necesidad de desarrollar competencias comunicacionales que vayan más allá de lo lingüístico. Por último, a partir de una investigación se profundiza en el vínculo existente entre los medios de comunicación, la tecnología, las políticas públicas y su relación con la educación en México, en los años cincuenta.

Issue 5 of our magazine features two articles on how young people relate to technologies. One of them investigates whether the Media and ITC Specialization Option in the Educational Context of the Bachelor's Degree in Pedagogy provides students with the necessary tools to enter the labor market. The other text provides grounding on the relevance of using music and other sound language to evoke emotions, and thus proposes mediation by technologies in creating digital narratives as part of the learning process. On the other hand, a third article outlines, within the framework of the communicational

dimension of online teaching, the need to develop communication skills that go beyond linguistic competencies. Finally, based on an investigation, the links among communicative media, technology, and public policy, and their relationship with education in Mexico in the 1950s are examined.



ENSAYOS DE COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA, VERTIENTES ENTRELAZADAS

CUADERNO 5

María del Carmen Mónica García Pelayo
(Coordinadora)



SEP
SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN
PÚBLICA



ENSAYOS DE COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN
Y TECNOLOGÍA, VERTIENTES ENTRELAZADAS
María del Carmen Mónica García Pelayo
(Coordinadora)

Primera edición 2020

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México. *www.upn.mx*

Esta obra fue dictaminada por pares académicos
ISBN 978-607-413-349-3

LB1028.3

E6.7 Ensayos de comunicación, educación y tecnología : vertientes
 entrelazadas : cuaderno 5 / coord. María del Carmen Mónica
 García Pelayo.-- Ciudad de México : UPN, 2020.
 1 archivo electrónico (900 Kb) (Archivo PDF). -- (Digitales)

ISBN 978-607-413-349-3

1. TECNOLOGÍA EDUCATIVA – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC.
2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC. 3. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC. I. . María del Carmen Mónica García Pelayo, coord. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

Introducción	4
Resultados cuantitativos y cualitativos del estudio de egresados de la Opción de Especialización Medios y TIC en el Escenario Educativo	9
<i>Indra Alinne Córdova Garrido</i> <i>María Alejandra Huerta García</i> <i>Leticia Suárez Gómez</i>	
Más allá de las palabras: el lenguaje sonoro	27
<i>María del Carmen Mónica García Pelayo</i>	
Competencias comunicativas para la docencia en línea	45
<i>Rosana Verónica Turcott</i>	
Políticas públicas, educación, medios y tecnología en el México de los años cincuenta	58
<i>Indra Alinne Córdova Garrido</i> <i>David Anselmo Cortés Arce</i>	
Semblanzas	69

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta serie es ir consolidando un campo de conocimientos a partir de la convergencia de tres ejes sustanciales: educación, comunicación y tecnologías, máxime que en el siglo actual los actos pedagógicos, comunicativos y tecnológicos se imbrican, se entretajan y forman un campo de estudio indispensable para quienes hacemos de este una práctica, un proceso de autorreflexión y de análisis compartido. Reconociendo la importancia de dichos procesos (comunicación, educación y tecnologías), la serie *Ensayos de Comunicación, Educación y Tecnología, vertientes entrelazadas, núm. 5*, recoge las inquietudes y elucidaciones de cuatro cuerpos de trabajo de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, que forman parte del Área Académica 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos, de los cuales dos abordan como objeto de estudio temáticas relacionadas con la Licenciatura en Pedagogía del sistema escolarizado; y otro, la interrelación entre tecnología y educación enfocada en los procesos comunicativos tanto en línea como en el contexto de las políticas educativas del Estado.

En este sentido, la línea que articula los trabajos de este número de la serie está relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje y de comunicación mediados por tecnología, los cuales implican formas diferentes de organización económica, política, social y cultural y requieren de nuevas maneras de trabajar, de comunicarnos, de relacionarnos y de aprender, que han dado lugar a nuevas formas identitarias en donde el fenómeno de hibridación cultural (García Canclini, 1989) permite reconocer la manifestación de formas particulares de conflicto y negociación producidas en la interculturalidad. Dichas

formas se caracterizan por vínculos que se generan en el intercambio comunicativo y social en el contexto de la era de la información en donde la virtualidad, la instantaneidad y la vertiginosidad caracterizan el acceso a la información. De esta manera, los jóvenes que interactúan en estas condiciones, a decir de Quiroz (2010), “no valoran la historia, sino el momento presente, y buscan ser protagonistas de sus decisiones visibilizando su existencia” (p. 187). Así, el joven de hoy se configura como tal a partir de la relación que establece con los otros, a través de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y en el acceso a determinados bienes.

Por consiguiente, vale la pena preguntarse ¿cómo influyen estos cambios culturales en los modos de ser de los estudiantes, y en particular de los universitarios? Y más aún, ¿qué lugar ocupa la institución escolar en el contexto de la globalización?, donde el conocimiento valioso ya no puede esconderse, ni es más patrimonio de especialistas, donde los saberes no solo están contenidos, negociados y re-significados en los espacios tradicionales, ni en los tiempos legitimados socialmente, como diría Morduchowicz (2010), sino que también conviven inevitablemente con los saberes reproducidos y transformados en el contexto de la vida cotidiana en donde el sentido común, la experiencia y la visión particular del mundo desbordan el aula al corroborar que el aprendizaje es permanente, pues se construye desde el proceso de educación formal hasta el informal.

De esta manera, dos de los cuatro trabajos que se presentan, “Resultados cuantitativos y cualitativos del estudio de egresados de la Opción de Especialización Medios y TIC en el Escenario Educativo” y “Más allá de las palabras”, son producto de la reflexión del trabajo que se ha llevado a cabo en la Licenciatura en Pedagogía.

En lo referente al primer artículo, Indra Córdova, Alejandra Huerta y Leticia Suárez, indagan sobre si la Opción de Especialización Medios y TIC en el Escenario Educativo, que cursan

los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de esta casa de estudios, les brinda las herramientas necesarias como área de especialización para insertarse en el mercado laboral al egresar de la carrera. Ello en el marco de los estudios de egresados como punto de partida para retroalimentar los programas de formación de profesionales y saber si nuestra institución está proporcionando a sus estudiantes la formación y las herramientas necesarias que los habiliten para acceder a espacios de desarrollo profesional. Para tal efecto, las autoras recurren a una metodología de corte exploratorio-descriptivo en el que se utiliza un cuestionario como instrumento de recolección de datos.

Entre los resultados obtenidos destaca el hecho de que la transición de los estudiantes en calidad de egresados de la Licenciatura en Pedagogía a su inserción en el mundo laboral es casi inmediata y que la Opción sí está ofreciendo a sus estudiantes desarrollar habilidades y herramientas que les permitan incorporarse a las actividades productivas.

Por su parte, en “Más allá de las palabras”, Mónica García explora la intrínseca relación entre la música y el lenguaje sonoro en general, con las emociones, los sentimientos y las afecciones que son parte constitutiva de la subjetividad, atributo inherente a todo ser humano. Dicha autora sostiene que la afectividad está ineluctablemente unida a la racionalidad, de tal manera que no puede escindirse el proceso de razonar del sentir, lo cual es trascendental en el aprendizaje.

A partir de caracterizar las representaciones sonoras y destacar su relevancia como medio de expresión que posibilita evocar, producir, intensificar o disminuir afecciones, se fundamenta la propuesta educativa de la creación de narraciones sonoras digitales por parte de los estudiantes universitarios, como una forma de construir conocimiento. En dicha propuesta tiene un papel fundamental la utilización de la tecnología, en particular del teléfono celular como instrumento para grabar y producir nuevas versiones del mundo que constituyen un

modo particular de representación en que las emociones, sentimientos y afectos caracterizan esta forma de mediación con el contenido educativo, en donde cada sujeto de manera individual y colectiva interpreta, modifica, recrea, genera y significa su conocimiento.

En el tercer artículo: “Competencias comunicativas para la docencia en línea”, Verónica Turcott reflexiona sobre la práctica educativa de la Licenciatura en Enseñanza del Francés que tiene como escenario la educación en línea. En este contexto la autora se pregunta: ¿Qué es y qué implica enseñar y aprender en este tipo de entornos?

Turcott centra la atención en la dimensión comunicacional de la docencia en línea y en la necesidad de desarrollar competencias comunicacionales que vayan más allá de lo lingüístico. Para tal efecto, ubica las competencias comunicacionales que ambos actores (tutores y estudiantes) deben poseer.

Para la autora es necesario que el docente en línea establezca comunicación con los estudiantes mediante diversos lenguajes propios del entorno virtual: semánticas, formas gramaticales, símbolos y signos, es decir, discursos y códigos que exigen el desarrollo de habilidades, tanto para comprender lo que se plantea en el aula virtual como para utilizarlas como herramientas de comunicación y de formación.

Desde esta perspectiva, para la autora la docencia en línea exige ser entendida como un proceso educativo y comunicacional (por ende social), situado en espacios virtuales y como una práctica social, mediadora en la formación de los sujetos.

Algo diferente es lo que presentan David Cortés e Indra Córdova en su artículo: “Políticas públicas, educación, medios y tecnología en el México de los años cincuenta”, en el que hacen un recorrido histórico a través de las políticas educativas que se implementaron en la educación en la década de los años cincuenta, a fin de explorar la relación entre los medios, la tecnología y la educación.

Dichos autores tienen por objeto indagar si el Estado mexicano ha dado importancia al desarrollo de la triada medios, tecnología y educación o si simplemente la respuesta a la problemática ha sido coyuntural. Para ello, parten de una revisión del concepto de políticas públicas para posteriormente llevar a cabo un recuento histórico con respecto a la incursión de los medios masivos de comunicación en los procesos educativos, entre los que destacan el uso de la televisión en la educación a distancia, el surgimiento del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa y las experiencias de radio aplicadas a la educación. Los autores citados argumentan que la utilización de los medios en la educación en la época aludida fue de carácter meramente instrumental.

RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DEL ESTUDIO DE EGRESADOS DE LA OPCIÓN DE ESPECIALIZACIÓN MEDIOS Y TIC EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

Indra Alinne Córdova Garrido

María Alejandra Huerta García

Leticia Suárez Gómez

INTRODUCCIÓN

Los estudios de egresados son una de las herramientas adecuadas para retroalimentar los programas de formación de profesionales en las instituciones educativas, proceso que debe ser continuo y sistemático. El desempeño de los egresados en el campo laboral, su aceptación, ascenso, desarrollo profesional, logros salariales y la incursión en estudios de posgrado, constituyen algunos de los indicadores que reflejan la pertinencia, relevancia, factibilidad y actualización de los programas educativos. Asimismo, hablan de la calidad de la labor del personal académico que los atiende, de las estrategias pedagógicas empleadas y del papel que juegan las Instituciones de Educación Superior (IES).

Para Rubio (2006), en años recientes la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha recomendado que se realicen estudios de seguimiento de egresados como medida para mejorar la calidad de la educación superior.

Las consecuencias de estas políticas educativas han influido a tal punto, que el Estado mexicano ha incluido líneas de acción al respecto en el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) y en el Programa Sectorial de Educación (2013-2018), para dar un marco legal conforme a los estándares internacionales.

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los estudios de egresados son

mecanismos de diagnóstico de la realidad con el potencial de inducir en las instituciones la reflexión a fondo sobre sus fines y valores, los resultados de estos estudios pueden aportar elementos para redefinir el proyecto de desarrollo de aquellas instituciones que se mantienen alerta ante las nuevas necesidades sociales, permitiéndoles reconocer y asumir las nuevas formas de práctica profesional que se requieren para sustentar un proceso social menos inequitativo y dependiente (ANUIES, 1998, p. 20).

En este sentido, un aspecto medular es la inserción de los egresados en el mercado laboral. Por ello, consideramos necesario saber si nuestra institución está proporcionando a sus estudiantes la formación y las herramientas necesarias que les habiliten para acceder a espacios de desarrollo profesional, cuestionamiento que guió la presente investigación.

Para asegurar que exista congruencia entre los procesos educativos, las necesidades sociales y las exigencias laborales, se requieren estudios de este tipo que nos permitan conocer cuál es el ámbito de acción de los egresados. Tal es el caso de la Opción Medios y TIC en el Escenario Educativo, del Campo de comunicación educativa, que se imparte en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN Ajusco); y es necesario saber si existen nuevas demandas que obliguen a redefinir sus perfiles con la intención de prepararlos para responder a los desafíos actuales.

La ANUIES (2008) menciona que la eficiencia terminal se sitúa en 39% como promedio nacional, tomando como población a estudiantes que concluyen una carrera en relación con los que ingresan, y 12 % de los que se titulan. Si a esto se agrega que un alto porcentaje de profesionistas al egresar de su licenciatura no consiguen empleo o realizan actividades diferentes a las de su formación inicial, podemos pensar que estos se ven obligados a redefinir su perfil con base en las demandas del sector laboral.

LA OPCIÓN DE CAMPO MEDIOS Y TIC EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

La Opción Medios y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el Escenario Educativo es una propuesta pensada para la Fase III de la Licenciatura en Pedagogía. Tiene como objetivo incursionar en contenidos que no se relacionan exclusivamente con la letra impresa, sino con otros sistemas simbólicos: enseñar y aprender con imágenes y sonidos, es decir, el lenguaje visual y sonoro y su convergencia con las TIC, con el fin de desarrollar en el educando habilidades para investigar, analizar y actuar sobre su realidad al transformarla mediante la producción de contenidos educativos.

Desde esta perspectiva la Opción considera al pedagogo como un comunicador en potencia, pues como dice Prieto (1999) “su función es estar siempre frente a y entre los otros” (p. 30), aunque no siempre se le mire así. Sin embargo, es innegable que, en su ejercicio profesional, el egresado de esta licenciatura –llámese docente, investigador, diseñador o elaborador de planes y programas de estudio– se enfrenta a situaciones en las que el vínculo educación-comunicación-tecnología está presente no solo en su quehacer educativo, sino también en cada uno de los actos de su vida diaria.

Por lo tanto, el objetivo es que los alumnos que elijan esta Opción se inicien en la educación mediática, es decir, en el

conocimiento de sus lenguajes, potencialidades y, por qué no, también en sus áreas de oportunidad, desde una perspectiva mediada tanto por la cultura e identidad del sujeto, cuanto por las diversas instituciones con las que este interactúa, intercambia y produce sentidos y significados.

De este modo, el egresado será capaz de analizar y reflexionar en torno a los medios de difusión colectiva y las TIC, y en cuanto a sus posibilidades como herramientas didácticas. Asimismo, será capaz de producir sus propios textos mediáticos con fines educativos.

Cabe destacar que la Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública dedicada a la formación de cuadros especializados en el campo educativo. En este sentido, las licenciaturas que ofrece preparan a profesionales de la educación para que, al egresar, sean capaces de planear, diseñar, instrumentar y evaluar diversos proyectos, programas y acciones que atiendan los problemas del Sistema Educativo Nacional y de la educación en general.

En la UPN Ajusco se imparte la Licenciatura en Pedagogía¹ en su modalidad escolarizada, y es en esta donde se inserta el presente trabajo. Su plan de estudios se estructura mediante la articulación de tres fases de formación establecidas con base en: el proceso de aprendizaje de los alumnos; en los referentes sociales, políticos, administrativos e institucionales; en el contexto sociohistórico que vincula la cultura y la educación con la concepción de la Pedagogía como un complejo teórico-práctico y un campo de dominio profesional. Dichas fases son:

- I. Fase de formación inicial,
- II. Fase de campos de formación y trabajo profesional,
- III. Fase de concentración de campo y/o servicio.

¹ Información retomada del Portal de la UPN: <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn>

Esta última fase corresponde al tercer nivel de formación de la licenciatura y tiene el propósito de fortalecer al pedagogo desde una perspectiva integradora, tanto en relación con los planteamientos teórico-pedagógicos actuales, como con los conocimientos y habilidades orientados a resolver problemáticas educativas concretas del Sistema Educativo Nacional.

Dicha fase orienta la formación profesional hacia un campo específico como un espacio de pre-especialización, que implica que el alumno profundice en un sector profesional tanto en un sentido teórico, como técnico-instrumental, y se configura con las materias optativas y Seminarios de Concentración y de Tesis. Las áreas de especialización abarcan la docencia, el currículum, la orientación, la investigación y la comunicación educativa.²

METODOLOGÍA

Consideramos la pertinencia y la necesidad de contar con un estudio de seguimiento de egresados, pues es fundamental retroalimentar el programa de estudios de esta Opción.

Con base en lo antes expuesto, es necesario aclarar que la finalidad de este estudio fue realizar un acercamiento a los elementos teóricos, metodológicos y técnicos de la Opción, e indagar si estos han sido (o no) de utilidad para los egresados, y si existe relación alguna entre el ámbito educativo y la realidad laboral.

El tipo de estudio realizado fue de corte exploratorio-descriptivo, que de acuerdo con Hernández (1998) “busca especificar la participación de personas o grupos que fueron sometidos a análisis, medición y evaluación de diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (1998,

² Información retomada del Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, plan 1990.

p. 79), a partir de recuperar las respuestas de los egresados al cuestionario que se les hizo llegar vía correo electrónico y por mensaje privado de Facebook a un total de 55 egresados de las generaciones consideradas: 2009-2013, 2010-2014 y 2011-2015; y de los cuales se recuperaron 39.

Así, tenemos que el Cuestionario de Seguimiento de Egresados (CSE) se realizó con base en el esquema propuesto por la ANUIES en 1998, pero adaptado a las necesidades del perfil de egreso del pedagogo de la UPN Ajusco, pues nos permitió obtener, en un primer momento, datos sobre su formación y su desempeño profesional. Y en una segunda etapa, fue posible plantear preguntas que recuperaran sus expresiones en cuanto a cualidades, atributos, características de la Opción mencionada, en términos de la formación recibida.

El CSE estuvo conformado por 36 preguntas y se dividió en siete secciones:

1. Datos de identificación,
2. Características sociodemográficas,
3. Historia escolar,
4. Estudios adicionales,
5. Historia y experiencia laboral,
6. Opiniones acerca de la opción cursada,
7. Sugerencias del egresado.

Cabe señalar que se ponía énfasis en dos aspectos: el primero de orden cuantitativo, es decir, información que pudo expresarse en cantidades numéricas y porcentajes: datos socioeconómicos, información de su historia académica, número de titulados, trayectoria laboral y profesional de los egresados. El segundo recuperó sus opiniones en cuanto a las particularidades de la formación recibida en la Opción y las sugerencias para modificarla.

PERFIL DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO

Para construir este perfil, el universo de población con el que se trabajó fue de 55 exalumnos de tres generaciones (2009-2013, 2010-2014 y 2011-2015) que habían cursado la Opción de Campo Medios y TIC en el Escenario Educativo. Del total de egresados, 70% respondieron el instrumento: Cuestionario Seguimiento de Egresados (CSE), como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Población

Generación	Egresados	Cuestionarios contestados
2009-2013	19	12
2010-2014	23	15
2011-2015	13	12
Total	55	39

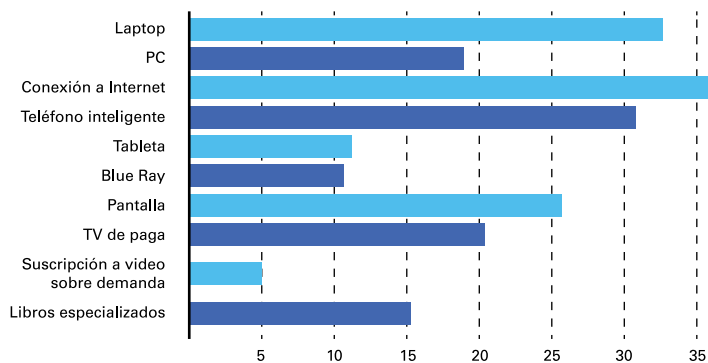
La población para Hernández (1998) es el conjunto de sujetos designados por características personales, geográficas o temporales, elegibles para participar en un estudio. La determinación de la población responde a los intereses propios del investigador o la institución, y se establece, en este caso, como generaciones para lograr un punto de comparación e interpretar los resultados y proponer recomendaciones sobre los procesos educativos revisados.

Los egresados de dicha Opción representan una población predominantemente femenina, pues nueve de cada diez son mujeres, 60% de ellas casadas, y en su mayoría viven con sus familias nucleares o con su pareja e hijos, información que cobra sentido al cruzarla con el porcentaje que se titula en un año posterior al egreso, ya que la media abandona el proceso de titulación por dos años debido a su situación familiar.

Es importante destacar que los egresados cuentan con laptop, computadora de escritorio, smartphone, pantalla, televisión de paga y conexión a Internet, entre otras tecnologías

(véase figura 1), lo que implica que tienen habilidades digitales que se fortalecen y reorientan al cursar la Opción de Campo, pues tras llegar solo con un tipo de uso instrumental enfocado a las necesidades propias del espacio de ocio, la *expertise* del campo les permite encaminar esas habilidades digitales hacia el desarrollo de las dimensiones educomunicativas: sujeto alfabetizado mediáticamente, formación del sujeto crítico ideológicamente, consciente, creativo, social, entre otras.

Figura 1. Tecnologías y servicios



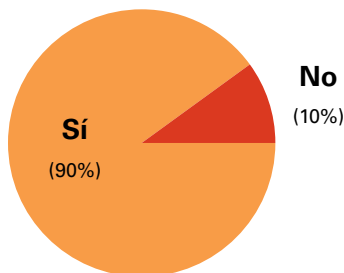
Nota: Como puede observarse, los estudiantes reportan tener estas tecnologías, lo que los sitúa en una dimensión social de uso y acceso y que permite que la brecha digital se acorte.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los estudios de egresados son mecanismos que permiten hacer un diagnóstico de la realidad en la que se encuentran inmersos los exalumnos de una institución educativa; en este caso los resultados relevantes encontrados son los siguientes: sobre la historia escolar, podemos concluir que 95% de los estudiantes que conformaron la Opción Medios y TIC en el Escenario Educativo egresaron con 100% de los créditos solicitados, y tienen una alta posibilidad de concluir su licenciatura con un título,

ya que también 90% de ellos han concluido su servicio social (véase figura 2).

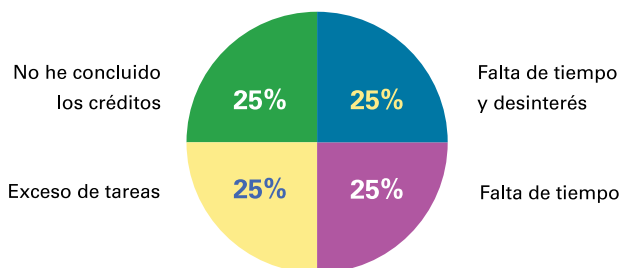
Figura 2. ¿Realizaste el servicio social?



Nota: La realización del servicio social adquiere relevancia al situar a los jóvenes universitarios de frente a las problemáticas y en el medio en el que habrán de desenvolverse, sin dejar de lado la vocación y el compromiso con la sociedad.

A decir de los egresados, las razones por las que uno de cada cuatro no realizó su servicio social fueron: falta de tiempo, falta de tiempo y desinterés, falta de conclusión de los créditos y exceso de tareas (véase figura 3).

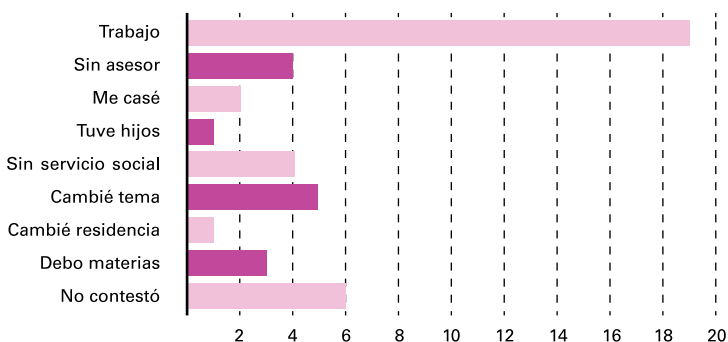
Figura 3. ¿Por qué no has realizado el servicio social?



Nota: Suele considerarse el servicio social como una práctica orientada a aspectos administrativos, lo que desvincula al estudiante de lo que aprendió en la escuela. Esto le genera desinterés, además de que suele considerar el servicio social como una actividad poco trascendente.

A pesar de que 90% de los estudiantes cubren los requisitos para poder titularse, solo 20% de ellos han concluido el proceso. Esto se debe a diversas razones: ingresaron a trabajar, con el paso del tiempo cambiaron el tema, no han hecho el servicio social o bien se quedaron sin asesor (véase figura 4).

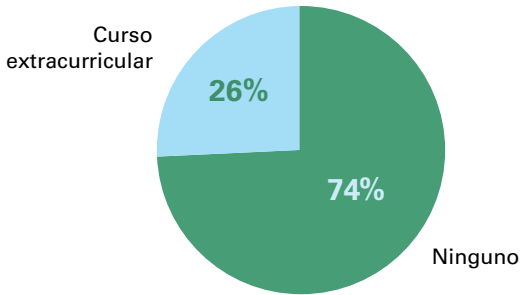
Figura 4. ¿Por qué no te has titulado?



Nota: ANUIES (2015) informa que, por cada diez jóvenes que ingresan a las universidades, solo cinco logran obtener el título. Como puede observarse en la figura, el principal factor es el laboral. Es necesario generar un proceso de seguimiento a egresados, así como la implementación de estrategias institucionales para incrementar los índices de titulación.

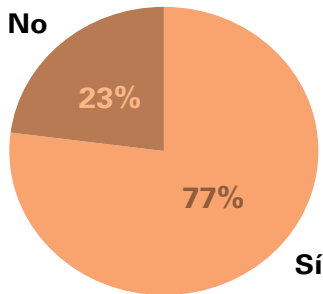
Otro aspecto por destacar es que 74% de los egresados no han realizado estudios adicionales a su carrera, lo que a decir de ellos se debe a que, en su calidad de exalumnos, se han incorporado al ámbito laboral y el 26% que sí los han realizado es porque no trabajan (véanse figuras 5 y 6).

Figura 5. Estudios adicionales



Nota: Parece urgente llevar a cabo acciones que propicien e impulsen a los jóvenes a lograr la excelencia en su profesión inicial.

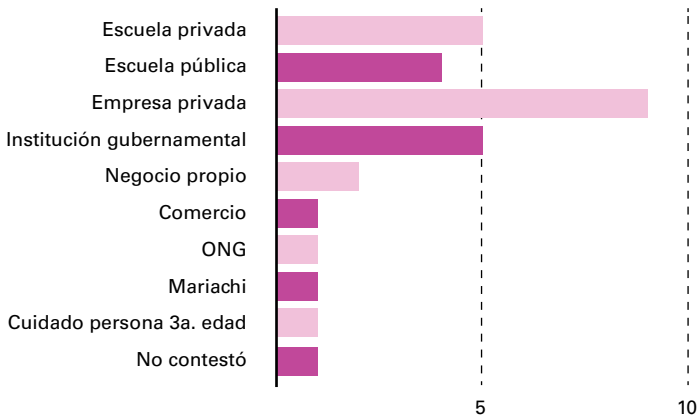
Figura 6. ¿Te has incorporado al mercado laboral?



Nota: Debido a la situación económica de nuestros estudiantes, una vez que han egresado se incorporan de manera inmediata al mercado laboral, en donde tienen buena aceptación en empresas tanto del sector público como privado.

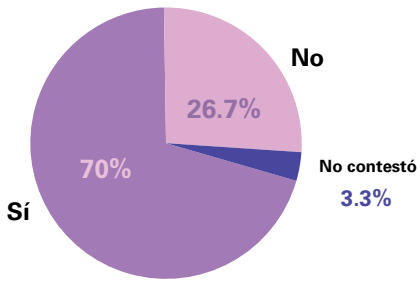
De los egresados, 70% se desempeñan en el sector de educación (en escuelas privadas o públicas), en empresas privadas e instituciones gubernamentales. Los menos (26.7%) trabajan en actividades no vinculadas con la carrera, como el comercio, el cuidado de personas de la tercera edad a domicilio y la música (véanse figuras 7 y 8).

Figura 7. ¿En dónde?



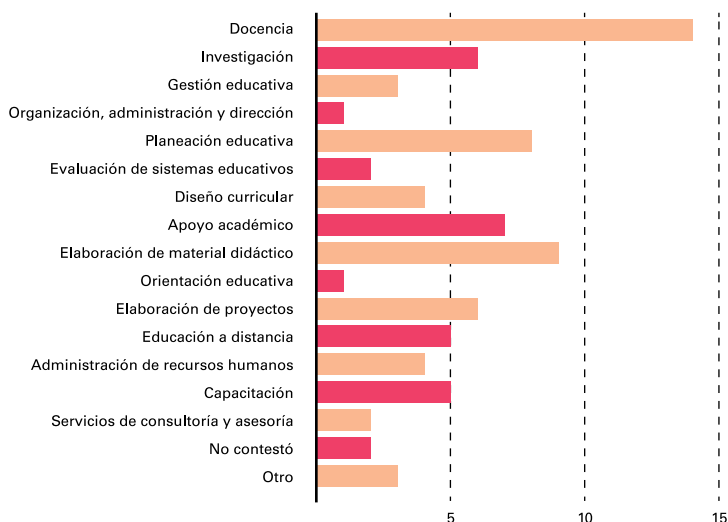
Nota: Puede apreciarse que la formación académica de nuestros estudiantes juega un papel fundamental en el tipo de empleos que obtienen.

Figura 8. ¿Tu empleo tiene que ver con tu formación profesional?



Como puede observarse en la figura 9, las actividades que realizan los egresados se centran principalmente en docencia, investigación, planeación educativa, elaboración de material didáctico, apoyo académico y elaboración de proyectos. Todas ellas son actividades relacionadas con la carrera de Pedagogía, pero en particular la elaboración de material didáctico, la elaboración de proyectos, la investigación, y la educación a distancia, se fortalecen en la Opción de Campo, ya que son parte de las

Figura 9. Actividades que realizas en tu empleo



Nota: Un acierto de la Opción de Campo es, sin duda, la articulación de la formación profesional, entendida como un conjunto de aprendizajes sistematizados, con su área laboral, lo que da respuesta a las demandas laborales actuales.

habilidades que se busca potenciar desde el currículo mediante las materias optativas y los seminarios.

Este estudio ha proporcionado información cualitativa pertinente para comprobar que la Opción Medios y TIC en el Escenario Educativo sí provee de herramientas teóricas necesarias para que sus egresados logren desenvolverse en el ámbito laboral, tal como ellos lo refieren cuando hablan de las fortalezas de la Opción de Campo:

Aprendí procesos de investigación y planeación, desarrollé habilidades en la redacción, fortalecí mi forma de dirigirme a las personas (seguridad, tono de voz, palabras o frases congruentes), aprendí el uso de programas (audio y video), que actualmente me ayudan a desarrollarme mejor en mi trabajo. En cuanto a los semi-

narios, me fueron de gran ayuda para dirigir mi proyecto sin perder la idea principal del mismo (CSE #8).

Actualmente desempeño un cargo directivo en el área de proyectos para una empresa privada que trabaja plataformas educativas en línea; mi campo me preparó al 100% para poder enfrentar los diversos retos que exige una sociedad que se transforma aceleradamente, innovando en procesos formativos con la tecnología. Desarrollaron en mí habilidades que me han permitido acceder a nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y poder aportar como profesional de la educación elementos que cubran las necesidades educativas actuales (CSE #26).

Porque amplía la visión laboral y aplicación de la Pedagogía, además de que es un campo que me permitió estudiar, aunque sea en un breve recorrido, las dos carreras que más me gustan. Por otra parte, me ayudó a entender que es necesaria la producción de material educativo para apoyar en la práctica a los docentes, sobre las demandas de aprendizaje de los estudiantes en la actualidad (CSE # 28).

Me gustaría nuevamente obtener conocimiento y considerar las metodologías de comunicación como una parte fundamental en la elaboración de programas pedagógicos. Además, considero que se debe lograr la integración de la tecnología con métodos de aprendizajes precisos que coadyuven al alumnado con un interés común. Los tiempos actuales requieren profesionales y especialistas con conocimientos y manejo de tecnologías, pero con un despliegue educativo de fácil comprensión, que mejor que en este campo para su obtención (CSE # 01).

CONCLUSIONES

Se advierte que la transición de los egresados de la educación superior al mundo laboral es casi inmediata y los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera sí les han ofrecido las herramientas teóricas necesarias para esta incorporación, pues

casi 80% de los egresados trabaja en áreas vinculadas con la carrera (sector educativo, escuelas privadas o públicas, empresas privadas e instituciones gubernamentales), es decir, su campo de acción se mantiene cercano a su área de *expertise*.

Los egresados desempeñan actividades que corresponden con el perfil de la Licenciatura en Pedagogía,³ desde su posibilidad de insertarse en los cinco campos de conocimiento: docencia, currículum, orientación, proyectos educativos y comunicación; pero además, las herramientas que proporciona la Opción los fortalecen académicamente, ya que al considerar como parte de sus contenidos el diseño, el guionismo, la producción de materiales sonoros y audiovisuales, y las metodologías educomunicativas, los alumnos cuando egresan saben hacer uso de los medios y TIC con un enfoque pedagógico, lo que les permite incorporarse al campo laboral como productores de materiales didácticos, diseñadores de proyectos y como docentes que incorporan los medios y las TIC al aula didácticamente con metodologías menos tradicionales.

Aunque podría pensarse que se requiere del título para conseguir empleo, los pedagogos de la Opción Medios y TIC en el Escenario Educativo con el estatus de pasante están accediendo a la vida laboral, lo que explica que no haya una presión por obtener el grado, pues tienen empleos que satisfacen sus expectativas de remuneración. Así, con base en los datos cualitativos, el perfil de egreso de esta Opción sí está respondiendo a las demandas específicas del mercado, es decir, sí se está formando a estudiantes con habilidades digitales educomunicativas (análisis de discursos educativos, diseño de proyectos educativos con énfasis en lo pedagógico, docentes que saben cómo incorporar el capital cultural de sus estudiantes al aula) que les están permitiendo incorporarse al campo laboral. Sin

³ Para mayor información, visitar <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/pedagogia?format=pdf>

embargo, la experiencia nos muestra que esta situación permanece aproximadamente por un par de años hasta que se les exige la certificación para una mejor situación laboral.

Otro factor determinante en la incorporación de los alumnos a la vida laboral recae en el factor económico por dos razones; la primera por los bajos recursos de los estudiantes, que al ser hijos de familia, a su egreso deben contribuir con el gasto familiar. La segunda está relacionada con el hecho de que poco más de un tercio de los egresados (36%) vive en pareja, es decir, requiere trabajar. Ambos factores justifican la falta de titulación y por ende, de estudios de posgrado. La duda está en los perfiles que sí tienen las condiciones “óptimas” para lograr el grado y acceder a estudios universitarios posteriores con apoyo económico y aun así, no se motivan a ello.

Llama la atención que actividades laborales relacionadas con asesorías especializadas y consultorías no aparezcan como una ocupación de interés para los pedagogos egresados, a pesar de ser una veta de desarrollo profesional, ya que el perfil de egreso sí los habilita para ello.

Una fortaleza de la Opción es que hemos podido mantenernos cercanos a los estudiantes de cada generación gracias a que participamos como asesores de tesis durante un año posterior a su egreso, porque les damos seguimiento a través de las redes sociales y porque son atendidos en su proceso de titulación aun cuando regresan después de más de tres años.

A partir de este estudio, como Opción de Campo, consideramos necesario adecuar los planes de estudio (de hecho ya se está realizando) para darle mayor peso a la fase práctica, necesaria en el plano profesional, sin dejar de lado la formación de los egresados. Esta modificación se sustenta en que los egresados mencionaron como áreas de oportunidad de la Opción: la adecuación de contenidos teóricos sobre comunicación para un pedagogo en formación; aumentar la vinculación entre las asignaturas optativas (de especialización en comunicación) con los

Seminarios de Concentración y de Tesis en aras de apoyar la titulación, y recuperar los conocimientos previos del estudiante de pedagogía.

Como consecuencia de un acto reflexivo, la Opción Medios y TIC en el Escenario Educativo, junto con la Coordinación de Pedagogía, debemos diseñar estrategias que motiven a los exalumnos a titularse en un corto tiempo, sobre todo aquellos egresados potenciales (que no adeudan materias, viven con sus padres y ya realizaron el servicio social), para que con un buen programa de titulación concluyan el ciclo formativo y puedan incorporarse como profesionales de la educación al campo laboral.

En tanto que hay un desfase en los procesos de obtención del grado, se hace necesario desarrollar e implementar políticas públicas por parte de la Universidad que fomenten y faciliten este último proceso, como es el caso de otras opciones de titulación, por ejemplo, por promedio, por examen general de conocimientos, portafolio de evidencias o mediante seminarios, como sucede en otras Instituciones de Educación Superior.

REFERENCIAS

- ANUIES (1998). *Esquema Básico para el Estudio de Egresados. Propuesta*, México: ANUIES.
- ANUIES (2008). *Revista de la Educación Superior*, XXXVII (2), (146), abril-junio de 2008, 135-151.
- Hernández, R. O. (1998). *Estadística descriptiva: guía de autoaprendizaje*, México: SEP, ENBA.
- Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno Federal. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/> el 14 de septiembre de 2016.

- Prieto, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ciccus.
- Rubio Oca, Julio (2006). *La política educativa y Educación Superior en México 1995- 2006. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa sectorial de Educación 2013- 2018*. México. SEP. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf el 23 de septiembre de 2016.
- UPN. *Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía (1990)*. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/pedagogia?format=pdf> el 26 de septiembre de 2016.
- UPN. Portal. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/ique-es-la-upn> el 26 de septiembre de 2016.

MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS: EL LENGUAJE SONORO

María del Carmen Mónica García Pelayo

*Oír es fundamental y biológicamente involuntario.
El órgano del oído, a diferencia de los ojos
(que pueden cerrarse o desviar la mirada),
no puede distanciarse del sonido en forma conveniente,
más allá del uso de tapones. Oír es también un acto
fundamentalmente cultural y social, incluso
en situaciones en que no es voluntario.*

Richard Leppert

INTRODUCCIÓN

Al escuchar la música de Tchaikovsky *El cascanueces*, creada en 1892 para la representación en ballet del cuento de hadas, que tenía años sin oír, recreé en mi mente una serie de eventos imaginarios y, tras reflexionar sobre ello, me surgió la libre necesidad de recurrir a la versión escrita del cuento, que fue la base de su creación musical, para explorar mis propias representaciones mentales en torno a la relación entre el relato y la creación de la versión sonora. Lo anterior me llevó a imaginar alguna emoción que pudiera coincidir al menos en la raíz primigenia que conecta ineludiblemente a todos los seres humanos desde su cuerpo, “desde la carne”, con las afecciones, los sentimientos y las sensaciones que necesariamente son el origen de la conexión entre el recién nacido y su madre o quien realiza dicha función y lo vincula con la realidad exterior de manera

paulatina a través del intercambio simbólico. Freud describe y particulariza sobre este nexo entre el recién nacido y la madre en su obra “Más allá del principio del placer”.

Es así como parto de imaginar, para aproximarme al menos a explorar el posible origen de la sublime creación e interpretación que le permitió al magnífico compositor Tchaikovsky crear su música. Él se basó en la historia de *El Cascanueces* que adaptó Alejandro Dumas padre, de la versión original creada por el alemán E.T.A. Hoffman. Por consiguiente, debido a que no había leído el cuento citado, me di a la tarea de leerlo y a escuchar a la par la música original.

Dicha escucha se repitió infinidad de ocasiones con la intención de ubicar desde mi particular punto de vista forzosamente subjetivado, los episodios del cuento, tales como la presentación del padrino Drosselmeyer, quien es el que obsequia el Cascanueces a Marie, Luise y Fritz; aunque la primera es la que se encariña con su regalo y se preocupa por él al grado de protegerlo y permanecer pendiente en todo momento de las distintas batallas que libran el Rey de los ratones y el Cascanueces. Particularmente la pieza denominada “The Magic Castle on the Mountain of Sweets”, la cual puede escucharse en la siguiente liga de Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=OL9iZMknN-0>, permite recrear y representarse ríos o fuentes brotantes de los más exquisitos dulces, así como percibir cómo se ha plasmado la magia a través de una manifestación o representación sonora sustentada en la versión escrita del cuento referido desde la particular imaginación y representación de cada oyente.

Los artistas –quienes se caracterizan por plasmar su imaginación a través de diferentes tipos de representaciones, que en el caso del tema que nos ocupa son representaciones sonoras– son capaces de sublimar su impulsividad por medio de sus múltiples creaciones. Lo afirmado anteriormente se explica en “Más allá del principio del placer” (1920), donde Freud señala que la

pulsión agresiva, una tendencia de todos los seres humanos, es resultante de la frustración que genera la inmersión en la cultura, por ende en las convenciones y preceptos que la constituyen, lo cual obliga a todos los sujetos sociales a renunciar a satisfacer todos sus deseos al someterse a las normas sociales. Así, la música es un medio para expresar emociones, sentimientos, para que el intérprete o el oyente se conecte consigo mismo, y por ello es un medio idóneo para que emerja la subjetividad.

Desde tiempos remotos en la mitología griega se ha expresado el poder de la música para la representación, transformación y creación de una nueva versión de la realidad. El mito de Orfeo precisa que este era un héroe que con su lira y su canto hechizaba a sus oyentes, a tal grado que lograba apaciguar las discusiones y transformar la percepción de la realidad, su aprehensión, por este impacto tan profundo que generaba la música y su canto.

El prelude anterior nos permite seguir este orden de ideas en relación con esta particular forma de representación o simbolización que el ser humano utiliza para expresarse de manera complementaria al signo lingüístico y que tiene como particularidad intrínseca la expresión de emociones y sentimientos. Ya en 1967, Susan Langer enfatizaba la existencia de otro lenguaje, en donde el sentimiento y la forma están estrechamente unidos, cuya peculiaridad es que no existe una transmisión de significado biunívoca y exacta, sino que:

la música es forma significativa y su significación es la de un símbolo, un objeto sensorial muy articulado, que en virtud de su estructura dinámica, puede expresar las formas de experiencia vital que el lenguaje resulta peculiarmente inapropiado para expresar. Sentimiento, vida, movimiento y emoción constituyen su alcance (Langer, 1967, p. 39).

Dicha autora precisa que la música no solamente nos pone en contacto con los sentimientos y emociones que hemos

experimentado, también puede provocar: “emociones y estados de ánimo que jamás hemos sentido, pasiones que jamás hemos conocido. Su tema principal es el mismo que el de la [autoexpresión] y toma prestados los símbolos, según la ocasión, del reino de los símbolos expresivos” (Langer, 1967, p. 222). La música de manera sutil nos hace reencontrarnos con nuestras emociones, sentimientos y nos revela significados de los cuales no éramos conscientes.

Por su parte, Storr (2002) coincide con Langer al argumentar el poder o influencia de la música en los seres humanos: “La música puede causar un intenso estímulo emocional acompañado del deseo por el movimiento físico” (Storr, 2002, p. 127). Dicho autor precisa que la música tiene la capacidad de generar una serie de transformaciones fisiológicas en sus oyentes o intérpretes: “Cuando la música deja de sonar, puede sobrevenir cierta sensación de paz, tranquilidad y satisfacción” (Storr, 2002, p. 127).

La música es una forma de expresión que nos conecta con las emociones y nos hace experimentar y revivir experiencias que de otra manera sería imposible:

A menudo la música despierta afecto a través de la mediación de la connotación consciente o de procesos de imágenes inconscientes. Una vista, un sonido, una fragancia evocan pensamientos semiolvidados de personas, lugares y experiencias; fomentan sueños [mezclando el recuerdo con el deseo] o despiertan connotaciones conscientes de objetos referenciales. Estas imaginaciones, conscientes e inconscientes, son los estímulos a partir de los cuales se elabora la respuesta afectiva. En breve, la música puede dar origen a imágenes y cadenas de pensamiento que, por su relación con la vida interior del individuo particular, pueden dar como resultado final el afecto (Meyer, 1956, citado por Rowell, 1999, p. 132).

MÚSICA, EMOCIONES Y RACIONALIDAD

Damasio (2010), un neurólogo y neurocientífico portugués, afirma que el cerebro humano establece con la realidad exterior un vínculo o un nexo indivisible y primigenio con las emociones y sentimientos y a partir de ellos se produce una toma de conciencia de que es el sujeto quien los percibe desde su propio cuerpo y experimenta una serie de emociones que a partir de la toma de conciencia de las mismas permiten generar o establecer un vínculo con la razón.

Las emociones son fundamentales, debido a que, como anteriormente se ha argumentado, son el medio por el que se establece el primer contacto con el mundo o la realidad exterior, y al ser sistematizadas o interpretadas por el cerebro se convierten en sentimientos. Posteriormente sobre estas sensaciones que generan el vínculo con el exterior, con los otros y con uno mismo, se van generando razonamientos; es decir, las emociones están imbricadas con la razón. Dicho neurólogo señala que el cerebro crea al hombre al ir significando su vínculo con el exterior y generar una conciencia de sí, que está en imbricado nexo con la razón y los afectos. Con base en ello, es innegable que las emociones y sentimientos son el insumo con el que trabaja el cerebro para crear conocimiento. “El comportamiento, la mente, ya sea consciente o no, y el cerebro que los genera, se niegan a entregar sus secretos si la emoción –y los numerosos procesos que se ocultan detrás de esa palabra– no es tenida en cuenta y tratada como se merece” (Damasio, 2010, p. 173). Así, lo anterior es fundamento para sostener y argumentar la importancia que tiene la música y el lenguaje sonoro como medio para expresar y/o provocar emociones e intensificarlas.

En relación estrecha con lo anterior, se puede afirmar que el vínculo del recién nacido con su madre se establece en principio a través de los afectos y las emociones, donde destaca como medio preponderante el sonoro: los latidos del corazón

de la madre (que desde su propia vida intrauterina el feto ya conoce), la voz y sus diferentes entonaciones: amorosa, cansada, enojada, angustiada, desesperada, le expresan al recién nacido de manera implícita y sin la intención expresa y consciente los estados de ánimo de su progenitora. Igualmente, el llanto, la risa, la carcajada comunican diversos sentimientos. Asimismo, la presencia de la música le permite significar el estado emocional de quienes la interpretan o reproducen.

El universo sonoro y su consiguiente diversidad manifestada a través de múltiples sonidos es un medio de simbolización prioritario o relevante para integrarse a la sociedad, que al principio es precisamente la familia, o la institución que cubra dicha función, como es el caso de los internados. De tal manera es relevante reconocer la importancia que tiene el universo sonoro para identificar, representar y recrear el universo simbólico que lo conforma y que el infante va interpretando y significando para comprender el lugar que ocupa en su familia o institución equivalente o que cubra dicha función, de introducir en el ámbito simbólico, es decir de las numerosas y casi infinitas representaciones y significaciones que conforman su vínculo con esta célula de la sociedad y de manera paralela y poco a poco intensificada al ampliar su ámbito de interacción con su familia, la escuela, las TIC, es decir, con él mismo y con los otros.

De esta manera las representaciones simbólicas que el niño va generando de la percepción del lugar físico en el que se encuentra, a través de lo sonoro, como es el caso de la vinculación entre el sonido emitido por los animales que viven en la propia casa y las proximidades, como son el ladrido que evoca la presencia de un perro o el sonido emitido por algún otro animal u objeto, lo cual se produce al generar una representación mental de su existencia cuando ya ha sido identificada la correspondencia entre quien emite el sonido y su representación. Además, en lo que respecta a dicho universo sonoro, el sujeto genera representaciones simbólicas sociales del lugar que

ocupa a través de sus correspondientes interpretaciones individuales y sociales se conecta con la sociedad y con la naturaleza. De igual manera, mediante el sonido se gestan significaciones articuladas con el universo simbólico que le permite al sujeto percibir, interpretar y comprender la interacción con los otros y su lugar en la sociedad.

Es necesario precisar que el lenguaje sonoro está conformado por la música y los múltiples elementos que la constituyen como son los sonidos de los animales, de la naturaleza y de los objetos, la voz y el silencio, es decir, la ausencia de todos los anteriores, que al entrelazarse en una secuencia o combinación de los mismos adquieren un sentido específico.

La música y el lenguaje sonoro en general tienen la particularidad de producir con el uso de la imaginación una serie de representaciones o imágenes mentales que son más libres que las provocadas por las imágenes visuales (término que se utiliza para precisar la forma en que se concretan o plasman representaciones simbólicas que por tradición o por lo común suelen denominarse imágenes y contrastarlas con las imágenes sonoras que se gestan internamente), debido a que están conformadas y plasmadas de una específica manera y forma debido a su tipo de representación visual, lo cual influye de cierto modo en su interpretación y significación. Incluso las palabras transmitidas en su forma de expresión verbal cuando son acompañadas de cierta melodía, sonido producido por un ser humano, animal, cualquier elemento de la naturaleza u objeto, del silencio ya sea breve o prolongado e incluso de algunos o todos ellos, generan una significación distinta que es producto de la alteración que se genera por su alteración al agregar un medio complementario de representación. De tal manera, un cierto tipo de música, en comparación o en contraste con otra de diferente tipo, genera una significación distinta que es producto de lo que cada una de ellas evoca para el oyente, aunado a la manera específica en que se utiliza la voz.

En lo que respecta a la importancia que tienen las emociones y sentimientos en relación con la imagen y su correspondiente percepción, interpretación y posibilidad de que quienes la observan se impliquen afectivamente con ella, Barthes en *La cámara lúcida* (1989) reflexiona sobre la presencia del yo, del papel del sujeto, de ese sujeto sensible habitado por emociones y ello lo hace desde el vínculo con las imágenes fotográficas. Explica en específico el impacto singular que ciertas fotografías ejercen en él, es decir, de qué manera la subjetividad está involucrada en la significación que adquieren o no: “Decidí entonces tomar como guía de mi análisis la atracción que sentía hacia ciertas fotos” (Barthes, 1989, p. 48). Más adelante continúa con este mismo orden de ideas: “quisiera saber qué es lo que en esta foto me hace vibrar[...] Tal foto me adviene, tal otra no” (Barthes, 1989, p. 49). Dicho autor profundiza sobre las imágenes que nos involucran afectivamente, en donde las sensaciones, emociones y sentimientos son el eje de la significación y por el contrario, en las que no producen en el sujeto ninguna afección, y por ello pasamos de largo: “Como *Spectator*, solo me interesaba por la fotografía por [sentimiento]: y yo quería profundizarlo no como una cuestión (un tema) sino como una herida: veo, siento, luego noto, miro y pienso” (Barthes, 1989, p. 52). Esa afección o impacto emocional en la que profundiza el autor, en donde toma como material de reflexión diversas fotografías e incluso una de su madre y relata la manera singular en que él se conmueve, se conecta con sus emociones, y a pesar de que es junto con otros autores el creador del ámbito teórico de la semiología y además es sociólogo, con base en la corriente estructuralista realiza diversos análisis lingüísticos e icónicos.

Las afecciones y emociones que generan las imágenes en el receptor a partir de su percepción y consecuente interpretación individual se articulan ineludiblemente con las significaciones sociales de la cultura a la que pertenece dicho

receptor, pues los seres humanos no podemos crear significaciones si no nos conformamos a través de las significaciones sociales que son necesariamente constitutivas de toda sociedad y a la vez específicas de un tipo particular de sociedad, como es el caso de la diferencia entre la cultura mexicana y la cultura islámica.

Lo expresado antes refleja la manera en que subjetivamente se involucra el sujeto con la fotografía, y ello no solo es característico de la forma de percepción, interpretación y significación de las imágenes, sino que sucede también con la música, puesto que ella de igual modo nos implica o no, tiene un significado particular para cada sujeto que lo hace involucrarse o no con ciertas emociones, que le trae recuerdos, vivencias y que está además vinculada con la cultura característica de la sociedad de la que forma parte.

Así, la forma en que Barthes se acerca a la fotografía se ha utilizado como un recurso para expresar la analogía con el vínculo existente entre los sentimientos y la música y el lenguaje sonoro en general. La música nos implica, nos hace sentir y recordar sin necesidad de trasladarnos a algún lugar y a la vez tiene la capacidad de remontarnos al pasado y a sus correspondientes recuerdos. Algunos tipos de música e incluso ciertos géneros no producen en el oyente ninguna implicación, no generan ningún vínculo con las experiencias pasadas significativas, con las expectativas, con el deseo, en resumidas cuentas, con los sentimientos y emociones. Por el contrario, hay ciertas melodías que nos remontan a nuestra infancia o juventud y nos hacen sentir de nuevo una serie de emociones, de tal forma que nos trasladan en el tiempo de un modo casi mágico. La música tiene entonces la potencialidad de hacernos experimentar de manera virtual una serie de recuerdos que se habían mantenido olvidados por un largo tiempo.

La música es un instrumento para expresar lo inefable a través de las palabras, lo que se asoma, se perfila a través de otros

medios de representación caracterizados por la connotación, es decir, el mecanismo que permite que afloren otras significaciones de una manera imprevista e indeterminada. Precisamente la música tiene la especificidad de que no podemos describirla en forma cabal a través del lenguaje verbal, además de que cada sujeto tiene un vínculo muy particular con ella, donde jamás se pueden generalizar los afectos y efectos que esta produce en sus oyentes.

COMUNICAR Y EDUCAR A TRAVÉS DE LA TECNOLOGÍA

Existen diferentes formas de plasmar la realidad, la más utilizada es la conformada por signos lingüísticos; sin embargo, la comunicación a través de la música y el sonido no ha sido recuperada de manera cotidiana en el proceso educativo. Los sonidos y el lenguaje sonoro en particular pueden ser usados como una forma de expresión y de comunicación en el aula, que impregne de emociones y sentimientos el proceso de construcción del conocimiento; puesto que, como se ha señalado, no hay manera de que el conocimiento, la conciencia, el raciocinio se conformen de una forma exclusivamente racional.

La cultura digital actual, en la que los jóvenes ocupan un lugar central, se manifiesta entre otras cosas en el profundo vínculo que ellos establecen con los otros y donde las emociones y sentimientos participan de manera central, a través de los sentidos, en particular los referidos al oír y al ver. En el caso que nos ocupa, el relativo a la música y al lenguaje sonoro, los jóvenes a través de internet acceden a toda una gama de música, que sin costo alguno puede ser utilizada y editada para sus diferentes creaciones y producciones.

En este artículo se argumenta la relevancia de la utilización de la música y el lenguaje sonoro para plasmar a través de las TIC, y en específico del uso del teléfono celular, contenidos educativos a partir de la creación de una narración sonora, en

donde, con base en la imaginación, las experiencias, los deseos, los temores de los estudiantes, se articule el contenido educativo desde la propia subjetividad, en donde tengan un papel prioritario el cuerpo y sus emociones y no solo el raciocinio, como se ha enfatizado al inicio del presente trabajo.

A partir de la utilización de la música y demás elementos que constituyen el lenguaje sonoro, es posible articular y significar los contenidos educativos mediante el uso de la narrativa, la cual, como señala Bruner, es la estructura que permite articular acontecimientos y dar sentido a la realidad. La narrativa ha sido utilizada desde tiempos remotos como: “una de las formas más frecuentes y poderosas del discurso en la comunicación humana” (Bruner, 2009, p. 90).

Una manera particular de crear sentido por medio de sonidos y música es la creación de narraciones digitales sonoras en donde la imaginación esté presente para articular los contenidos educativos mediante una trama que vincule las emociones con lo racional de manera deliberada, y en donde estas tengan un lugar protagónico para la creación de significado y por ende una condición necesaria para la construcción del conocimiento.

Las TIC y entre ellas la capacidad de grabar sonido, imagen y la mezcla o conjunción de ambos, a través del teléfono celular con el que actualmente cuentan la casi totalidad de los jóvenes, ofrece la posibilidad de utilizar este dispositivo para la creación y grabación de narraciones con base en los contenidos educativos. Ello permite aprovechar de una manera creativa y lúdica la tecnología para la construcción del conocimiento. En dichas narraciones los alumnos generan una forma particular de significar el contenido mediante la creación de una nueva versión del mundo preñada de afectos y sentimientos, no solo recuperando el contenido educativo desde una perspectiva racional, lo cual, como señala Damasio (2010), es imposible. La más clara diferencia que puede aportar la utilización de la música y el lenguaje sonoro es que, mediante estos, los alumnos pueden

involucrarse afectivamente. Así construyen y sienten el conocimiento desde su propio cuerpo.

Con base en lo anterior, se argumenta la propuesta educativa de creación de narraciones digitales sonoras referidas a los contenidos educativos, a través del teléfono celular y la utilización del medio sonoro, es decir de la música y el lenguaje sonoro, como medio de representación de las significaciones en torno a la creación de nuevas versiones del contenido educativo y de la realidad. Con base en dicha propuesta pedagógica se pretenden recuperar las emociones, las experiencias con el uso de la música, el vínculo con el sonido desde lo cotidiano, para introducirlo en la dimensión del recuerdo, en la creación de sentido a partir del lenguaje sonoro y así crear una nueva versión que interprete y de sentido a la realidad y al contenido educativo.

De ahí la importancia de la narrativa sonora, elaborada por los propios estudiantes, que a partir de los diferentes elementos del lenguaje sonoro conforman una historia basada en un contenido educativo. Es una estrategia didáctica culturalmente integradora, que se ha utilizado en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en las asignaturas de Comunicación, para promover el aprendizaje a partir de los contenidos temáticos.

A través de las narraciones sonoras que los estudiantes se dan a la tarea de imaginar y producir, se expresa la forma de significación de los propios estudiantes, mediante el proceso de creación que se genera a partir de dilucidar entre diferentes opciones e hilvanar una serie de ideas que construyen un sentido o un significado específico con respecto del contenido académico abordado a través de una producción sonora. En la narración tiene un papel fundamental la capacidad imaginativa, atributo exclusivo de los seres humanos que posibilita la generación de sentido, de significaciones.

MEDIO DE REPRESENTACIÓN Y APRENDIZAJE

Existen evidentemente múltiples formas de construir conocimiento. Sin embargo, por lo regular en el proceso educativo se concibe el saber desde una visión estereotipada a través del uso prioritario de las representaciones lingüísticas y en nexo exclusivo con la racionalidad. El lenguaje sonoro es un medio de representación que puede expresar lo que a través de otros medios es imposible comunicar.

La propuesta educativa que se fundamenta o sostiene en este artículo consiste en que los alumnos escojan algún elemento de una temática educativa que forme parte de los diversos contenidos temáticos que integran el programa educativo de una asignatura específica. Posteriormente los alumnos se organizan en equipos para imaginar las múltiples formas de concatenación de los acontecimientos en breves relatos, cuya trama estará plasmada en una narrativa sonora, conformada por música, efectos sonoros, entre otros, los cuales conforma el lenguaje sonoro.

La conversión de un contenido educativo sustentado fundamentalmente en signos lingüísticos en otro medio de expresión, como son las representaciones sonoras, origina cambios significativos en la construcción del conocimiento debido a la forma de mediación utilizada, que permite explayar la expresión de los sentimientos y emociones. Aunado a ello, el emplear la estructura narrativa como una forma de organización implica transformar el contenido, ya que necesariamente incluye un procesamiento de los acontecimientos, una concatenación de sucesos y la incorporación del conflicto como recurso para generar interés e involucrar los sentimientos de manera más profunda. Esto lo convierte en una elaboración de sentido, en una construcción de significado, en la que ocurre una apropiación del contenido por medio de su transformación, de su resignificación y no de una simple copia.

Bruner (2012) señala que para organizar la experiencia y el conocimiento es preciso elaborar marcos que posibiliten la conformación de este y el uso de medios y formas distintas de representar y externalizar el conocimiento, lo cual permite construir, resignificar y articular con los pares y con otros, en el intercambio simbólico que caracteriza a toda sociedad. Precisamente la estructura narrativa es uno de ellos, es: “una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana” (Bruner, 2009, p. 90). La narración es una estructura que permite impactar en la afectividad, en nuestras emociones, engarzar contenidos educativos con nuestra subjetividad y generar un aprendizaje significativo.

Para crear una narración a partir de los contenidos educativos, es condición necesaria incorporar las emociones y los sentimientos, todo ello hilvanado o engarzado mediante el ejercicio de la imaginación creadora. Inventar una narración requiere que los alumnos imaginen diferentes situaciones, acciones, lugares, personajes y diversas versiones alternativas de su relato en relación con el contenido educativo por trabajar. Esto implica que los alumnos incorporen deliberadamente sus sentimientos, emociones, deseos, temores, angustias, pues todos ellos son la materia prima que dará vida a la narración. Ello requiere un papel activo del sujeto y la toma de conciencia sobre dicho proceso, para lo que es necesario el uso de sistemas externos de representación, como es el caso de la escritura entre otros, y para los fines de este artículo, estamos refiriéndonos en específico a la música y al lenguaje sonoro en particular.

Al reinterpretar y plasmar en una narrativa sonora el contenido educativo original constituido exclusivamente por signos lingüísticos y reconstruido con una trama generadora de sentido, se resignifica y se adquiere conciencia del aprendizaje.

Pozo afirma que: “nuestras representaciones irán adquiriendo más significado a medida que progreseemos o profundicemos en esa conciencia, por procesos de redesccripción representacional”

(Pozo, 2001, p. 139). ¿Qué significa una redescipción representacional? Precisamente se refiere a plasmar a través de otro medio un contenido, lo cual implica una transformación y toma de conciencia de este, por lo que un tipo de redescipción representacional es la creación y producción de narrativas sonoras generadas por sus propios creadores y realizadores a partir de determinados contenidos educativos, lo cual crea nuevas conexiones y significaciones. Es decir, volver a describir o representar de manera consciente el contenido a través del uso de otro medio para plasmar el significado en otra forma de representación del contenido y convertirlo en conocimiento. Pozo (2001) señala que dicha explicitación de nuestras representaciones provoca un cambio del contenido al significado.

Asimismo Bruner (2012) afirma la relevancia de externalizar y representar el resultado del trabajo generado por la participación activa de los estudiantes por medio de la creación de obras o productos culturales: “La externalización produce un *registro* de nuestros esfuerzos mentales, un registro que está [fuera de nosotros] más que estar vagamente [en la memoria]” (Bruner, 2012, p. 44).

Al crear y producir una narración sonora con base en determinados contenidos educativos, se lleva a cabo un proceso de reestructuración (Pozo, 2001), una reelaboración de sentido que es condición necesaria para la construcción del conocimiento, en donde los mismos estudiantes desarrollan su propia trama de significación que va a perdurar en la memoria a partir de la inclusión deliberada de la afectividad.

Precisamente el producir una narración sonora con base en un contenido educativo consiste en la adquisición de conciencia respecto del proceso que se está llevando a cabo para plasmar la trama narrativa en una serie de acciones representadas a través del medio sonoro. De esta forma, se plantea la relevancia de la conversión del contenido educativo en una narración sonora en la que la asociación o comprensión se convierta en una

reconstrucción del contenido plena de significado, en una representación que el propio sujeto genera de manera particular, en la que no respeta a detalle el contenido de la información original, sino que el sujeto crea un modelo mental propio, que le permite modificar dicha información para generar su propia recuperación:

recuperar es una vez más reconstruir nuestros conocimientos a partir de las piezas o vestigios que podemos hallar, con la ayuda de una serie de dispositivos culturales que nos ayudan a redescibir esos recuerdos en el formato representacional de nuestra mente actual (Pozo, 2008, pp. 334-345).

Lo que se pretende en este artículo es precisamente argumentar la relevancia que tienen otros medios complementarios a la palabra, como es el caso del sonido, de la música y del lenguaje sonoro en general y que no han tenido un papel protagónico en el proceso educativo. El lenguaje sonoro es un medio libre, espontáneo, no es algo cerrado ni acabado, pues depende de las significaciones que el propio sujeto le dé en función de la cultura de la que forma parte y de sus particularidades subjetivas que lo hacen único.

Evidentemente, la propuesta de utilizar la música y en general el lenguaje sonoro para la construcción del aprendizaje no pretende estipular formas o recetas de funcionamiento acabadas y homogéneas; por el contrario, lo que interesa es aprovechar las emociones y sentimientos suscitados por la música y el lenguaje sonoro en general, para incorporarlos de manera deliberada en la construcción del conocimiento mediante la creación de narraciones sonoras basadas en los contenidos educativos.

Lo simbólico, en particular los sonidos y la música al igual que las imágenes, son otros lenguajes para interpretar la realidad, interactuar con los otros e intercambiar significados,

que por cierto no son unívocos, sino por el contrario son polisémicos, plurisignificantes, y están preñados de afecto, de sentimientos. Así que los límites de la forma o el medio, en el caso que nos compete, tienen como peculiaridad su significación singular en función de los afectos y emociones que dicha representación sonora evoca o genera en el oyente, en función de su contexto cultural, experiencia y de su propia subjetividad.

A manera de cierre es relevante aclarar que el planteamiento de utilizar la música y el lenguaje sonoro, en particular a través del uso del teléfono celular como herramienta o instrumento tecnológico para producir otra forma de representación y construir aprendizaje, surge del libre ejercicio de la imaginación creadora de los propios estudiantes, en donde más allá de las palabras, la música y el lenguaje sonoro son un ingrediente fundamental para la incorporación de los sentimientos y las pasiones en la construcción del conocimiento.

REFERENCIAS

- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido: La construcción del mundo por el niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: Nota sobre la literatura*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Bruner, J. (2012). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Machado.
- Damasio, A. (2010). *El cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* México: Booket.

- Freud, S. (1920). "Más allá del principio del placer". En *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1984.
- Hoffman, E.T.A. (2014). *Cuentos*. Madrid, España: Cátedra.
- Langer, S. (1967). *Sentimiento y forma: Una teoría del arte desarrollada a partir de una nueva clave de la filosofía*. México: UNAM.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música: Antecedentes históricos y problemas estéticos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Storr, A. (2002). *La música y la mente: El fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Barcelona, España: Paidós.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA LA DOCENCIA EN LÍNEA

Rosana Verónica Turcott

INTRODUCCIÓN

La docencia en línea es una práctica educativa compleja, para cuya realización se articulan diversas dimensiones (social, pedagógica, comunicacional, cognitiva, ética, tecnológica, entre otras), adquiere diferentes significados (para los actores que intervienen en ella, para la sociedad, para la academia, para el Estado mismo) y su desarrollo da pie a distintas prácticas (didácticas, de interacción, motivacionales, comunicacionales, entre otras). Es posible hablar de múltiples aristas de la docencia en línea, pero aquí interesa ubicar algunos elementos de su dimensión comunicacional, en específico lo que refiere al desarrollo de competencias comunicacionales que es necesario construir y que van más allá de la comunicación verbal o escrita, pues “tanto los alumnos —de todos los niveles— como los profesores necesitan adquirir habilidades con el sistema, pero sobre todo con la modalidad comunicativa. Así, requieren, entre otras cosas (Salinas, 2012): guía para avanzar en los límites de nuevos espacios comunicativos, de nuevos entornos de formación; discriminar entre los espacios de comunicación; control sobre la dinámica comunicativa; normas de regulación del grupo, etc.” (Salinas, De Benito y Lizana, 2014).

LA DOCENCIA EN LÍNEA COMO PROCESO Y PRÁCTICA EDUCATIVA

La docencia en línea, en perspectiva de objeto de estudio, exige comprenderse, por un lado, como un proceso educativo y comunicacional (por ende, social) situado en espacios virtuales, y por otro, como una práctica social, mediadora en la formación de los sujetos, que se basa en el uso integrado de múltiples lenguajes. Así, podemos señalar que proceso y práctica son constituyentes de la dimensión comunicacional de la docencia en línea.

En la docencia en línea podemos identificar diversos elementos que se ponen en juego, tales como la socialización de la información, su tratamiento y organización, además de los lenguajes que se integran para ello; pero también situaciones socioculturales como la interacción entre los actores partícipes de este proceso educativo, las herramientas para lograr esa interacción y los resultados formativos que con ello se alcanzan, ya sea a nivel de saberes, de competencias o de habilidades de pensamiento.

Asimismo, la docencia en línea se sitúa en entornos virtuales de aprendizaje, cuyos espacios, por su propia especificidad, permiten interacciones, narrativas y prácticas propias. Esos entornos en donde se lleva a cabo la docencia en línea se caracterizan por el encuentro de lenguajes, discursos y códigos que exigen el desarrollo de habilidades, tanto para comprenderlos como para utilizarlos en su calidad de herramientas de comunicación y de formación.

La docencia en línea, en tanto práctica social desarrollada en el escenario de la virtualidad, requiere el uso recurrente de múltiples lenguajes para establecer una comunicación concreta, dialógica y formativa con el estudiante, esta última ya señalada desde hace tiempo y para varios escenarios educativos (Freire, 1984; Cabero, 1996; García, 2001). Esto hace ineludible el desarrollo de conocimientos, habilidades y disposiciones que

permitan al docente en línea realizar la integración de lenguajes y la generación de textos multimodales (Kress, 2016) en el tratamiento y organización de la información, así como el uso pertinente de los espacios de interacción mediante el lenguaje y las pautas gramaticales que exige cada uno de ellos (Alvarado, 2002).

En los escenarios educativos virtuales, docentes y estudiantes se comunican, con mayor frecuencia, a través del lenguaje escrito (Pagés, 2007), en el desarrollo temático, en la interacción en espacios de intercambio colectivo, a través de la retroalimentación directa a los estudiantes, en el intercambio individual a través del correo electrónico, en el uso de redes sociales, chat o espacios en la web. A la par de esto, son cada vez más frecuentes los intercambios verbales mediante distintos soportes tecnológicos que se incorporan a la modalidad. Y qué decir del uso inevitable de los lenguajes icónico, audiovisual, sonoro, multimedia. En cualquier caso, se trata de interacciones sociales, ubicadas en la virtualidad, que pueden ser de carácter síncrono, asíncrono, individual, colectivo, personal, social, etcétera.

Llevar a cabo la comunicación en estos espacios haciendo uso de los diversos lenguajes posibilita que los docentes en línea puedan generar prácticas complejas que configuran su quehacer: formas pertinentes de interactuar con los estudiantes según el espacio de interacción; métodos explicativos propios apoyados en recursos escritos, visuales y sonoros; significantes adecuados que les permiten motivar o reorientar el trabajo; uso de recursos tecnológicos de acuerdo con las necesidades que se van presentando; actividades que recomiendan a los estudiantes en función de sus características o niveles de aprendizaje, en las cuales promueven también el uso entre ellos de la diversidad de lenguajes de que venimos hablando; entre otras muchas.

Excede a los propósitos de este trabajo caracterizar las prácticas comunicacionales correspondientes a todas las funciones

docentes determinadas por cada modelo de educación en línea, sin olvidar, además, que existen tantas prácticas como experiencias docentes. Nos quedaremos con el señalamiento de que esas prácticas, una vez reconocidas por el docente en línea, y que se vinculan a lo que enseña, los recursos y lenguajes de que se vale para ello, su creatividad, la experiencia misma de enseñar, dan pauta a su involucramiento en procesos de desarrollo permanente. Todo ello en el ámbito de la dimensión comunicativa, dentro de la cual cobra gran importancia el desarrollo de las llamadas *competencias comunicativas*.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Suele entenderse por competencias comunicativas aquellas “habilidades necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas propias y comprender aquellas que los demás ciudadanos buscan comunicar” (Chaux, 2004, citado por Arteaga Reyes, 2013). Implican una escucha activa, asertividad y argumentación (Arteaga, 2013).

Ciertamente, la docencia en línea exige un proceso de comunicación sostenido en estas habilidades. Sin embargo, requiere ir más allá dada la especificidad que presenta como proceso social y práctica social en escenarios de virtualidad.

Cabrera, Munar y Suárez (2016) señalan que “el proceso comunicativo consiste en buscar, obtener, procesar y transmitir información a partir de las destrezas y las habilidades que se desarrollan para ser competentes en la comunicación” (p. 2). Las competencias comunicativas permiten la generación y socialización de información, la construcción de conocimiento y el desarrollo de procesos formativos en el sujeto que aprende, que en el caso de un escenario virtual se ven, por fuerza, marcados por la particularidad de este. Se puede afirmar que el uso de instrumentos tecnológicos también forma parte de la

comunicación de hoy en día, ya que las tecnologías de la comunicación son una importante herramienta para gestionar la información (Cabrera, Munar y Suárez, 2016).

Para estos mismos autores, la competencia comunicativa se construye en tres momentos:

1. Exploración, donde los nuevos conocimientos dan al sujeto en formación la posibilidad para acceder a estados de mayor elaboración conceptual.
2. Integración, en esta los conocimientos construidos se aplican a la resolución de problemas en contextos diversos.
3. Innovación, caracterizada por el hecho de que los conocimientos se utilizan en ejercicios de creación, que por ello abren nuevas posibilidades de acción o explicación.

Por último, asumen que la competencia comunicativa es “la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica” (Cabrera, Munar y Suárez, 2016, p. 5).

Así, el docente en línea requiere desarrollar competencias comunicativas mediante las cuales construye su discurso formativo en los escenarios virtuales en que interviene, con la finalidad de favorecer auténticos procesos de aprendizaje, reorientar el sentido de su propia práctica y lograr la mejora de esta, apoyado en saberes, habilidades y herramientas de comunicación que resulten más adecuadas para realizar su tarea formadora de manera crítica, creativa y propositiva.

Las competencias comunicativas son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen las interacciones del sujeto que las desarrolla con otras personas y con su entorno, en contextos de comunicación diversos. Implica la posibilidad de diferenciar, comprender, interpretar y producir mensajes de diversos tipos.

El escenario virtual, en tanto espacio de interacción y formación, se convierte en un lugar de encuentro cultural y personal, en tanto que quienes participan en él llegan con sus propias concepciones del mundo, sus propias prácticas, sus formas de decir, las cuales no siempre son coincidentes, y con ello obligan a un ejercicio de diálogo apoyado en los lenguajes que hoy en día tenemos a la mano: lenguaje verbal, escrito, icónico, audiovisual, multimedia, entre otros.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y PROCESOS DE FORMACIÓN

La interacción formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica, parafraseando a Lomas, *hacer cosas con el lenguaje* y al hacerlo “colaboran unos con otros en la construcción del conocimiento. Porque al hablar, al escuchar, al leer, al entender y al escribir [al hacer cosas con el lenguaje] intercambian significados, dialogan con las diversas formas de la cultura, adquieren (o no) las maneras de decir de las distintas disciplinas académicas, resuelven (o no) algunas tareas, y en ese intercambio comunicativo [los actores del proceso] aprenden a poner en juego estrategias de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo con las demás personas y la construcción de un conocimiento compartido del mundo” (Lomas, 2002, p. 19).

No olvidemos que enseñar es comunicar un conjunto de significados, sentidos, saberes, formas de hacer y de ser situados en una cultura y un momento histórico, lo cual permite al sujeto que se educa formar parte de su sociedad y asumirse como un yo vinculado a los otros. Y este proceso de enseñar se apoya en el desarrollo de competencias comunicativas por parte del docente en línea.

En todos los espacios de vida –no sólo el educativo– nos comunicamos con nuestros semejantes a través de procesos de comunicación basados en el uso de lenguajes, lo cual hace

necesario el desarrollo de ciertas competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer, entender y escribir (Lomas, 2002).

No es azaroso que el docente en línea deba desarrollar competencias comunicativas desde la perspectiva que se ha venido planteando, que claramente aluden a los diversos lenguajes con que ha de comunicarse en el espacio de la virtualidad. Se trata de una necesidad de índole social que involucra el perfil profesional de los estudiantes.

Los estudiantes, en tanto sujetos sociales, se encuentran inmersos en esos espacios virtuales que son productos culturales; los requieren como parte de su mundo. Aprenden por ello a utilizar los dispositivos y los espacios de interacción, los recursos y los lenguajes que se integran en la red, aun cuando no los manejan del todo. Esto implica que

nuestros estudiantes llegan a la universidad con una cierta alfabetización digital,¹ ya que conocen algunas herramientas TIC y las saben utilizar, pero siguen sin tener adquiridas las competencias necesarias que les permitan, además, aplicar esta alfabetización y el dominio de estas herramientas en un contexto educativo y, en concreto, en su proceso de formación para el aprendizaje (Gisbert, 2011, p. 53).

Más aún, en el caso de la educación superior, en donde podemos identificar como característicos tres procesos formativos simultáneos: la formación de los estudiantes en lo académico que implica a la disciplina teórica y metodológicamente; la formación en el ámbito de lo profesional en términos tanto del saber hacer como deontológicamente, y la conformación de su identidad, participación y compromiso ciudadano. Cada una

¹ Ciertamente, podemos identificar una cierta correspondencia entre las competencias comunicativas del docente en línea necesarias para el manejo de los diferentes lenguajes y la alfabetización digital. El desarrollo de este conjunto de competencias es, a mi juicio, solo un aspecto de la alfabetización digital.

de esas vertientes de formación implica el establecimiento de espacios de interacción y comunicación con otros que, en el marco de la sociedad actual, en buena medida tienen lugar en los espacios de la virtualidad, e implican el uso integrado y pertinente de los diferentes lenguajes que hemos venido mencionando. Así, en el desarrollo y puesta en práctica de las competencias comunicativas del docente no solo se realiza el proceso de enseñanza orientado al aprendizaje, sino que promueve dichas competencias y las modela para el propio desarrollo académico, profesional y ciudadano del estudiante.

¿Qué pasa entonces cuando el proceso formativo se realiza en un escenario mediado por tecnología, como lo es la educación en línea? Se ha venido argumentando en este trabajo que en los escenarios formativos virtuales el docente en línea requiere establecer la comunicación con los estudiantes mediante variados lenguajes, propios del entorno virtual. Cada uno de esos lenguajes, como tal, posee sus semánticas, formas gramaticales, símbolos y signos que dan significado y sentido a sus productos (Alvarado, 2002). Por ejemplo, el lenguaje audiovisual genera mensajes conjugando movimientos de cámara, planos, encuadres, sonidos, efectos y secuencias que lograrán comunicar ideas diferentes o las mismas ideas de manera distinta.

Si cada uno de los lenguajes con que se habita en los entornos virtuales posee una gramática y su potencialidad de comunicar, las competencias comunicativas del docente deberán aludir a la posibilidad de hablar, escuchar, leer, entender y escribir con cada uno de ellos. Así pues, el desarrollo de las competencias comunicativas del docente se amplía.

Es de importancia señalar que el uso de los lenguajes y espacios de interacción en que tiene lugar la educación en línea no puede darse en el marco de un uso acrítico, sino que demanda analizar y mirar “cuál es el papel que desempeñan los mensajes de la comunicación de masas y el espejismo de Internet en la construcción de la iden-

tividad sociocultural de las personas, cómo contribuyen sus astucias comunicativas a hacer mundos y cuáles son los usos éticos y estéticos de unos textos que han sido elaborados con el fin de provocar determinados efectos en las personas” (Lomas, 2002, p. 19).

¿Qué pasa con las competencias comunicativas cuando esas tecnologías, por sí mismas, ya implican el manejo de formas de comunicación y lenguajes específicos? Las competencias comunicativas del docente en línea (habría que revisar en qué medida se asemejan a las competencias digitales) aluden a lenguajes, pero se trata de lenguajes que van articulados con los espacios en que tienen lugar. Cuando los procesos formativos están situados en escenarios virtuales, como es el caso de la educación en línea, están mediados por los espacios virtuales mismos en que tienen lugar, trátase de un blog, un foro, un wiki, una red social, un espacio de comunicación sincrónica, etcétera. No es lo mismo comunicarse en una red social que a través de un foro académico; existen formas particulares de hablar, escuchar, leer, entender y escribir en cada uno de los espacios y los lenguajes utilizados en ellos. Lenguaje y espacio virtual median la comunicación del docente.

Acudimos entonces, en la educación en línea, a una doble mediación, la mediación de los contenidos y los procesos de aprendizaje que realiza la práctica docente misma, pero también la mediación de la interacción y los procesos de comunicación a través de los espacios virtuales

La docencia en línea conlleva el ejercicio de una mediación (mediación pedagógica), la cual, en una definición clásica, sencilla y abarcadora, es una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos (Prieto, 2010). El docente en línea crea contenidos, los comunica, planea estrategias y rutas para propiciar procesos de aprendizaje, tanto para la

construcción de saberes, como para el desarrollo de habilidades, y lo requiere hacer de acuerdo con las particularidades del escenario virtual, de lo que exige la modalidad en línea a los estudiantes, pero también de los lenguajes, narrativas, gramáticas con que esos escenarios pueden comunicar.

Al mismo tiempo, los escenarios virtuales poseen espacios de interacción que ofrecen diferentes posibilidades de comunicación, ya sea por la direccionalidad de la comunicación que se da en ellos, ya sea por, nuevamente, los lenguajes, narrativas y gramáticas que requieren para posibilitar la comunicación. El docente en línea comunica, entonces, desde el saber de su práctica misma, pero ese saber abreva de sus saberes y haceres pedagógicos, y desde los lenguajes de los espacios virtuales, que pasan a formar parte de su práctica y sus saberes, y son sustento de sus competencias comunicativas.

Cada espacio de interacción en que desarrolla su actividad el docente en línea es una posibilidad de lenguaje y con ello una posibilidad de significación. Los “recursos utilizados para significar corresponden a modos semióticos disponibles en cada cultura los cuales se han convencionalizado, al igual que la lengua, para crear significado” (Van Leeuwen, 2005). Desde esta perspectiva no se habla de reglas y códigos sino de prácticas y recursos, ya que los recursos usados para construir significado no son fijos ni estables (Kress y Van Leeuwen, 2001) e “involucran a las comunidades y sus formas de actuar, participar, comunicar, razonar, etc.” (Manghi, 2012). Así, las competencias comunicativas del docente en línea pueden reconocerse en la expresión formativa que hace uso del lenguaje verbal en una videoconferencia o en un podcast, integrado al lenguaje sonoro; del lenguaje escrito cuando realiza un desarrollo temático o una presentación problematizadora; del lenguaje icónico al utilizar imágenes o gráficos mediante los cuales se exponen datos, relaciones, procesos; del lenguaje audiovisual en un video que socializamos en Internet, tan solo por dar algunos ejemplos.

Así, las competencias comunicativas del docente en línea se perfilan como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para leer, escribir, hablar (decir) escuchar y entender con los diferentes lenguajes que se integran en los escenarios virtuales, estableciendo con ello procesos de construcción de aprendizaje basados —por una necesidad formativa más que por consigna— en la colaboración e interacción entre los sujetos.

Leer imágenes; escribir conociendo el lenguaje icónico; hablar utilizando recursos multimedia en un blog; entender el discursar visual de un video o escuchar con atención las expresiones magníficas e interesantes de un correo electrónico personal, son experiencias del docente en línea que se enriquecen con el desarrollo de las competencias comunicativas desde la perspectiva que aquí se ha señalado.

REFERENCIAS

- Alvarado Jiménez, R. (2002). El reencantamiento de la escritura: formas multimodales de la comunicación. *Anuario 2001 UAM-X*, 211-218.
- Arteaga Reyes, E. S. (2013). Competencias comunicativas y fortalecimiento de la inteligencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (3), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1079> en enero de 2015.
- Cabero Almenara, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EduTec-e. Revista electrónica de tecnología educativa*. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/576/305> en enero de 2015.

- Cabrera Martínez, C. E, Munar Ladino, J. A., Suárez Lugo, C. A. (2016). Las competencias comunicativas del tutor de la modalidad virtual en la educación media en Colombia, basado en el documento del Ministerio de Educación Nacional sobre las competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Ponencia presentada en Virtual Educa, 2016. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/las-competencias-comunicativas-del-tutor-de-la-modalidad-virtual-en-la-educaci-n-media> en octubre de 2016.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- Kress, G. A. (2016). *New Learning. Transformational Designs for Pedagogy and Assessment*. Recuperado de Kress and van Leeuwen on Multimodality: <http://newlearningonline.com/literacies/chapter-8/kress-and-van-leeuwen-on-multimodality> en octubre de 2016.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, España: Paidós.
- Manghi, D. (2012). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos. Revista electrónica (11)*. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n22/manghi> en octubre de 2016.

- Pagano, C. M (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 4 (2). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf> en enero de 2015.
- Pagés Santacana, A. (2007). *E-teaching: teoría de la función docente en entornos educativos virtuales*. Barcelona, España: UOC.
- Prieto Castillo, D. (2010). Mediación pedagógica de las tecnologías en el espacio de la educación superior. Recuperado de <http://comunidadplanestic.uniandes.edu.co/LinkClick.aspx?fileticket=4TgPtypEvCI%3D&tabid=978> en octubre de 2014.
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED. Revista de Educación a Distancia* (32). Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf> en octubre de 2014.
- Salinas, J., De Benito, B. y Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (79), 145-163.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN, MEDIOS Y TECNOLOGÍA EN EL MÉXICO DE LOS AÑOS CINCUENTA

Indra Alinne Córdova Garrido

David Anselmo Cortés Arce

INTRODUCCIÓN

Un país sin educación es impensable, pero una nación sin medios de comunicación lo es aún más, sobre todo en el siglo actual. Sin embargo, no siempre fue así. Este avance de investigación busca hurgar en la relación entre medios, tecnología, educación y políticas públicas en la década de los años cincuenta. Concretamente su objetivo es indagar si el Estado mexicano llevó a cabo una observancia del desarrollo de los medios y la tecnología, y su importancia para la educación, o si la respuesta al tema fue coyuntural. Para ello, este documento revisará el concepto de políticas públicas, luego se hará un recuento histórico de las políticas públicas que sobre educación se implementaron en dicha década, se recuperará el concepto de tecnología, el papel de los medios y la comunicación, y su vinculación con la educación.

Díaz Piña (2003, p. 99), siguiendo a Thomas Dye, afirma que una política pública es “aquello que el gobierno opta por hacer o no hacer”. Para Aguilar Villanueva, una política pública es una estrategia de acción colectiva que se diseña y calcula en función de determinados objetivos, es una acción que confía

en desatar “una serie de decisiones y acciones” (Cortés, 2012, p. 77).

Es importante acotar que una política pública no es de ninguna manera neutra, responde a una serie de fuerzas presentes en la sociedad, las cuales se encuentran en constante tensión. Como afirma Lowi, “lo que el estudio de las políticas muestra es que, en una sociedad, a partir de los intereses de los grupos, se levantan, inhiben o aminoran diversas cuestiones, y en correspondencia, los grupos sociales suman o restan sus intereses, extienden o restringen sus alianzas, endurecen o flexibilizan sus posiciones, se enfrentan sin tregua o negocian sus ventajas” (Aguilar, 1992, p. 31).

La continuidad de dichas políticas (de un sexenio a otro) no ha sido característica del sistema político mexicano y la educación, como área perteneciente al sector público, también ha sido afectada por esa falta de continuidad.

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCACIÓN EN LA DÉCADA DE 1950-1960

En esta década, el país se hallaba en un crecimiento económico sostenido, también llamado “desarrollo estabilizador”.¹ El común denominador entre las políticas públicas de esa época es el modelo educativo, el cual planteaba como objetivo principal la urgencia de la alfabetización en el ámbito nacional. Asimismo, es una etapa en donde la educación debía ponerse al servicio de la unidad nacional.

Con Miguel Alemán Valdés (1946-1952) se trató de unificar y coordinar a todas las instituciones pedagógicas existentes, además de crear y fortalecer aquellas que no se habían construido

¹ Modelo económico utilizado entre 1952-1970, cuyas bases radican en buscar la estabilidad económica (libre de tipos como inflación, déficit en la balanza de pagos y devaluaciones) para lograr un desarrollo económico continuo (*es. wikipedia.org/wiki/Desarrollo-estabilizador*).

de manera debida y satisfactoria. Con Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) las políticas sobre la educación pública no tuvieron aportes significativos; pero con Adolfo López Mateos (1958-1964) se cambió el carácter de las políticas educativas hacia obras de gran alcance, como el libro de texto gratuito; la enseñanza elemental, secundaria, media superior y superior se atendieron con más esmero y presupuesto. Se registró un avance significativo en la creación de nuevos programas de aprendizaje y programas de investigación de nivel universitario, técnico y tecnológico.

La SEP emprendió importantes tareas, como ordenar la formulación de nuevos planes de enseñanza encaminados a renovar la educación en todos los planteles, apoyados en la doctrina de la escuela activa, con la finalidad de realizar de manera eficaz los ideales educativos y contribuir a la idea de la unidad nacional.

LA TECNOLOGÍA APLICADA A LO EDUCATIVO EN LA DÉCADA DE 1950-1960

El concepto de tecnología desde las políticas públicas educativas en este periodo recupera un esquema de capacitación laboral donde la televisión, por ejemplo, era utilizada para que los trabajadores se capacitaran por medio de los procesos mostrados en pantalla.

Dicho concepto se remite a la inclusión de la técnica al servicio del aula, postura que concordaba con la idea de que el niño aprende bien cuando lo hace personalmente por observación, reflexión y experimentación, por un proceso autoeducativo, asunto en el cual los avances tecnológicos podían marcar diferencia.

Para ello se recuperó el modelo de escuela-industria, en el cual se establecen vínculos muy estrechos entre ambas. Así se recurre a los métodos más modernos de la época, incluyendo

medios de comunicación como la radio, el cinematógrafo y la televisión, que fueron los auxiliares de la educación en aras de impulsar los procesos productivos y de industrialización mediante la capacitación de los trabajadores, docentes y de la puesta en marcha de la educación superior de tipo conocido como tecnológico, lo cual se consideraba una vinculación directa entre ciencia y tecnología.

En el periodo que nos ocupa, el 25 de marzo de 1950, con el auspicio de la Universidad de Sonora, se fundó la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), que integró a 26 instituciones de educación media y superior.

Con la experiencia obtenida en el uso de la televisión en la educación, en 1952 se realizaron las primeras emisiones educativas a control remoto del Hospital Juárez al circuito cerrado de televisión de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, lo que constituyó el primer proyecto de educación a distancia vía televisiva en el nivel superior en el país.

En 1954, en la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural, celebrada en Montevideo, Uruguay, los países latinoamericanos apoyaron la creación de un organismo regional que contribuyera al mejoramiento de la educación a través del uso de medios y recursos audiovisuales, y en 1956 se estableció el Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa (ILCE), con sede en la Ciudad de México, con el objetivo de promover la cooperación regional entre los países de América Latina y el Caribe mediante el uso de los medios audiovisuales aplicados a la educación y que para 1969, respondiendo a las necesidades de la región, cambió su nombre a Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

Con respecto a la televisión, esta tuvo un particular auge en las dos instituciones de educación superior más importantes del

país: la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional. En la primera, en 1955, se produjeron los primeros programas televisivos educativos y culturales que se transmitieron por Telesistema Mexicano; en la segunda, en 1959, se iniciaron transmisiones de carácter educativo y cultural a través del Canal 11 XEIPN, de señal abierta.

La experiencia de la radio aplicada a programas educativos se ubica en 1955, cuando se creó una escuela por radio con la emisora XEUNT, de onda corta, que funcionó en la sierra Tarahumara, en Chihuahua, y que se constituyó en el antecedente de las transmisiones de la XEYT, en 1965, en la población de Teocelo, Veracruz, y de la estación XEJN, en Huayacocotla, también en Veracruz, que inicialmente operó con la categoría de escuela radiofónica, en 1965.

Acerca del papel de la radio, escribe Mabire:

Lo realmente extraño es que la radio, por su naturaleza destinada a la diseminación masiva de sonidos e ideas, rara vez haya ocupado sitio de honor en el arsenal de políticas culturales. No faltó ocasión para utilizarlas con fines de propaganda (durante la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo), y en el segundo tercio del siglo xx las autoridades patrocinaron decorosos programas educativos, ya fuese para instruir a los campesinos sobre cómo elevar la producción de sus tierras o para ofrecer consejos de salud e higiene. Sin embargo, en comparación de lo que habría podido ser, se antoja limitado el uso que dio a este medio el Estado mexicano, por tradición generoso para otorgarlo en concesión a empresarios que en los años sesenta lo utilizaban ya, antes que nada, para divulgar canciones de belleza discutible, pero populares entre las masas y redituables para los fabricantes de discos; no se perfilaba aún el éxito que iban a tener los programas de comentaristas políticos, especie que no habría podido evolucionar frente a la censura mal disimulada del autoritarismo priista en su apogeo (2003, pp. 29-30).

Durante el gobierno de Adolfo López Mateos se apoyó sin condición a la educación básica y a partir de 1959 se instituyó

la acción educativa más importante del sexenio: el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria (el Plan de Once Años, que contempla otras acciones como la creación y expansión de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos), el cual alcanza limitadamente sus metas (Victorino, 2005, p. 71).

LOS MEDIOS Y LAS TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN EN MÉXICO EN LA DÉCADA DE 1950-1960

La década de los cincuenta es un periodo de transición en el ámbito mundial, marcado por el desarrollo de un medio de comunicación que, en su momento, se consideró revolucionario, y más si pensamos que nadie estaba preparado para medir sus implicaciones futuras: la televisión. Surgida en 1934, las noticias de su aparición estuvieron presididas por transmisiones piloto y otros experimentos de índole similar.

Consolidada en 1950 como un medio eminentemente comercial, consideramos que ningún gobierno estaba listo para llevar a cabo su regulación, al menos no el gobierno mexicano. Podemos afirmar esto en aras de revisar que las políticas que normaron los comienzos de la televisión se ciñen a sus detalles técnicos como: frecuencias de banda, creación de canales, horarios de transmisión, etcétera, función que recayó directamente en la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT). Nadie pensó en ese entonces en la necesidad de observar los contenidos, pues aun sin conocerse del todo sus alcances, la televisión se consideró como un medio de comunicación masivo cuya principal finalidad era el entretenimiento.

Dada la naturaleza de la televisión y sus efectos posteriores, no podemos dejar de resaltar la participación de la

naciente ciencia de la comunicación como pionera en el estudio de este medio masivo.

El campo de estudio de la comunicación se remonta a la consolidación de los medios como protagonistas indiscutibles de la vida social, política, económica y cultural, apenas apuntada a finales del siglo XIX y acreditada a lo largo del siglo XX; primero podemos hablar de la aparición de los medios masivos de comunicación y después de las teorías sobre estos.²

Los años cincuenta fueron la década del “modelo de comunicación” desde la psicología y la sociología estadounidenses. Esta abundancia de modelos responde a que identificaron la comunicación como la transferencia de información (el estímulo) y a que enfocaron los efectos (la respuesta) de ella, además de que se centraron en la comunicación mediática o masiva, una fuerza poderosa en esos años, y eran partidarios de la metodología empírica, con lo que se establecieron las bases de la comunicación como una ciencia legítima. Por ello recuperamos algunas de las teorías que nos pueden explicar las miradas existentes sobre un medio como la televisión.

Según De Fleur (1985), es Harold Laswell quien inicia en los años de la posguerra con investigaciones sobre los efectos de la propaganda de la guerra nazi. Su teoría sobre la aguja hipodérmica o la bala mágica sostenía que los medios tenían la capacidad de “inyectar” su mensaje en los receptores, quienes eran sujetos pasivos sin capacidad de oponer resistencia ante la información recibida, gracias a la manipulación.

Paul Lazarsfeld cuestiona a Laswell al decir que la influencia de los medios es limitada por las diferencias individuales (inteligencia, escolarización, ocupación, sexo) y las sociales (religión, filiación política, empresa), en su teoría de los efectos limitados.

² El presente trabajo de ninguna manera busca ser exhaustivo acerca de estas teorías. A tal efecto se remite a los interesados a otras fuentes. Algunas de ellas son Ahumada (2010), Mattelart (2001) y De Fleur (1985).

Y en coincidencia teórica con Elihu Katz, proponen la teoría de los dos pasos, pues concluyen que los mensajes de los medios llegan a las personas más preparadas e influyentes, a quienes nombran líderes de opinión, y quienes transmiten la información a los demás convirtiéndose en intermediarios, así que la influencia del medio es más bien indirecta y está restringida. La conclusión general de esta línea de pensamiento es que la comunicación masiva es menos importante que la influencia personal para tener un efecto directo en el comportamiento social.

Según De Fleur (1985), Robert Merton analiza desde el funcionalismo que la sociedad se organiza como un organismo viviente, distingue claramente entre los elementos funcionales y disfuncionales, y reconoce la posible existencia de elementos redundantes, además de que atribuye a factores externos la disfuncionalidad del organismo. Como corolario de la disfunción social de la comunicación en masa, surge el conformismo social. El receptor delante de la comunicación adopta un papel pasivo, mero consumidor, sin desarrollar una perspectiva crítica.

En ese mismo sentido, Mattelart (2001) señala que la Escuela de Frankfurt se manifiesta afirmando que la difusión de la industria cultural, con sus productos estándares, debilita la capacidad de los individuos y anula la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico independiente; además critica el papel de los medios y la posible manipulación que estos pueden ejercer en los receptores. El aporte que deseamos resaltar del periodo que nos ocupa es la idea de los efectos limitados de los medios, pues considera que los receptores no son pasivos, sino entes activos capaces de discriminar la información recibida de un medio como la radio, la televisión o el cine, medios que son de los más analizados a partir de la influencia propagandística de la Alemania nazi y de los estadounidenses hacia la guerra.

CONCLUSIONES

La década de los cincuenta es un periodo de transición, un momento que permite al Estado la consolidación al adoptar como modelo económico el llamado desarrollo estabilizador. Coincidentemente, en este periodo se inicia el desarrollo de un medio de comunicación determinante: la televisión. Si bien el gobierno mexicano había incluido a los medios masivos de la época (cinematógrafo, radio y televisión) en la educación, lo había hecho con un carácter meramente instrumental, es decir, como apoyo o refuerzo de las actividades educativas.

Sin embargo, el gobierno no fue capaz de prever el impacto futuro que tendría la televisión, medio que comenzó a crecer sin contención alguna en cuanto a sus contenidos y cuya legislación, al menos en ese momento, estuvo lejos de pasar por la SEP, la cual en ese entonces atendía problemas acuciantes (como la alfabetización y aumentar la matrícula nacional), y que regresaría la vista a los medios cuando estos ya habían adquirido prácticamente sus formas de desarrollo definitivas.

Consideramos que las políticas públicas del gobierno mexicano han respondido a las demandas inmediatas de cada sexenio; quizás hay algunas iniciativas como el Plan de los Once Años, que veían un poco más a largo plazo, pero en general las políticas son coyunturales.

En este periodo es también importante recuperar el avance y la posterior consolidación de la ciencia de la comunicación como tal gracias al desarrollo de los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, pues se iniciaron las investigaciones a partir de la influencia que podía ejercer dicho medio sobre los niños y jóvenes. La comunicación era vista como un objeto de estudio solamente; de ahí surgió la necesidad de un estudio metódico y sistemático de los efectos de los medios en las personas, luego conocidas como audiencias, y se transitó a la idea de la comunicación como un proceso social.

Para finales de la década, la comunicación ya no solo era vista por esos teóricos estadounidenses (con quienes se ligó directamente el arraigo de esta ciencia) como la simple transmisión de mensajes, sino como un proceso simbólico cultural, en el que esa cultura se crea, mantiene y transmite; fue así como se consolidó dicha incipiente ciencia como un campo de saber específico.

REFERENCIAS

- Aguilar Villanueva, L. (1992). *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Ahumada, R. (2010). *Las lógicas de organización del conocimiento en el estudio de la comunicación*. México: UNAM-FES Aragón.
- Castrejón, J. (1986). *Ensayos sobre política educativa*. México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Cortés, D. (2012). *Cultura y educación. Consumo musical de los jóvenes en la UPN*. Tesis de doctorado. México: UPN.
- De Fleur, M. (1985). *Teorías de la comunicación de masas*. México: Paidós.
- Díaz, A. (2003). *Las políticas públicas en materia educativa*. México: SEP.
- Larroyo, F. (1970). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Mabire, B. (2003). *Políticas culturales y educativas del Estado mexicano de 1970 a 1997*. México: El Colegio de México.
- Mattelart, A. (2001). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Solana, F. (1981). *Historia de la educación pública en México*. México: FCE.

Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: FCE.

Victorino, L. (2005). *Políticas educativas. La educación en México siglo XX y perspectivas*. México: Castellanos Editores/ Universidad Autónoma de Chapingo/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Estado de México.

SEMBLANZAS

INDRA ALINNE CÓRDOVA GARRIDO

Comunicóloga por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Ha incursionado en el ámbito de la comunicación como realizadora de producción audiovisual para televisión educativa. Tiene Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación. Autora de diversos artículos e investigaciones sobre la vinculación entre Comunicación, Educación y las TIC, así como sobre comunicación, políticas públicas y educación. Certificada por Microsoft como Educador Innovador en la creación y seguimiento de espacios de aula colaborativos. Colabora en Diseño curricular para UTEL Universidad y Universidad Insurgentes en su modalidad híbrida y en línea, al igual que para la Licenciatura en Tecnologías Digitales, Educación y Comunicación (LITDEC), de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (en desarrollo). Docente, académica e investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional en el Área Académica 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos.

Correo electrónico *icordova@upn.mx*

ROSANA VERÓNICA TURCOTT

Estudió Sociología y Maestría en Pedagogía por la UNAM. Tiene estudios de Maestría en Antropología, además de especialidad en comunicación educativa (ILCE). Profesora titular B de tiempo completo en la UPN, en donde realiza investigación y gestión educativa. Es docente en la Licenciatura de Enseñanza del Francés (en línea), Pedagogía y Psicología Educativa. Ha sido profesora de educación superior y formadora de docentes en modalidad presencial y en línea en la UNAM, IPN-CGFIE, UAEM,

LaSalle, ILCE, entre otras. Ha desarrollado propuestas de formación docente (en modalidades virtual y presencial), así como de asesoría pedagógica, en ANUIES, CUAED de la UNAM, CGFIE-IPN, UnADM, Coordinación de Universidades Politécnicas, Universidad Juárez de Durango, entre otras.

Correo electrónico: *rturcott@g.upn.mx*

MARÍA ALEJANDRA HUERTA GARCÍA

Comunicóloga por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y educadora de personas jóvenes y adultas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Locutora, coordinadora de producción, diseñadora de series y realizadora de videos educativos. Formadora de formadores de educación básica en el uso de tecnologías digitales en ambientes educativos. Ha elaborado contenidos y propuestas de su aplicación didáctica soportadas en website, materiales que han servido de apoyo a docentes de educación secundaria. Es autora de diversas publicaciones relacionadas con las prácticas de consumo mediático, así como con la educación para un uso crítico y analítico de los medios de información y las tecnologías. Es asesora de tesis en temas relacionados con la comunicación, la educación y las tecnologías digitales. Actualmente se desempeña como docente e investigadora en el Área Académica 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos en la UPN Ajusco.

Correo electrónico: *mahuerta@upn.mx*

LETICIA SUÁREZ GÓMEZ

Actualmente es coordinadora del Área Académica 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la FCPYS de la UNAM y Maestra en Comunicación y Política por la UAM Xochimilco, donde obtuvo la Medalla al Mérito Universitario. Es docente de diversas asignaturas en las licenciaturas de Pedagogía y Psicología Educativa de la UPN, todas ellas relacionadas con el campo de la comunicación educativa. Como investigadora trabaja la línea Procesos Educativos y de Comunicación en distintos ámbitos y escenarios mediados por TIC. Ha sido guionista y productora de las series radiofónicas “Las aventuras del saber”, “Para duendes y ninfas” y “Había un navío vío cargado de...”. Ha publicado diversos artículos y es autora del libro: *¿Qué hacen los adolescentes con la música pop en español?*, México: UPN. Actualmente es coordinadora del Área Académica 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos.

Correo electrónico: *lsuarez@upn.mx*

MARÍA DEL CARMEN MÓNICA GARCÍA PELAYO

Licenciada en Ciencias de la Comunicación y Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM Xochimilco. Docente de tiempo completo desde 1984 en la UPN Ajusco. Guionista y realizadora de programas de radio y televisión. Ha publicado diversos textos con temas centrados en el vínculo entre imaginación, tecnologías y educación, tales como su artículo “La necesidad de investigar sobre las significaciones imaginarias de la tecnología. ¿Qué significaciones encarnamos en las tecnologías?”, y los libros *Las significaciones imaginarias sociales de la violencia televisiva. Una perspectiva infantil*, e *Imaginación, narración y aprendizaje*. Forma parte del Cuerpo Académico

Subjetividad, Tecnología y Educación y ha desarrollado investigaciones en torno a dicha área temática, entre las que destaca “El papel de la imaginación plasmada en imágenes y sonidos para la explicitación del conocimiento”.

Correo electrónico: mmgpel@upn.mx

DAVID ANSELMO CORTÉS ARCE

Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva por la FES Aragón, Maestro en Comunicación por la Facultad de Ciencias políticas y Sociales de la UNAM, Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene experiencia en producción radiofónica y escribe en medios impresos de circulación nacional desde hace 35 años. Es docente, académico e investigador en el Área Académica 4 Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos de la UPN Unidad Ajusco, en asignaturas que vinculan la comunicación, la cultura y las TIC en educación.

Correo electrónico: davidcor@upn.mx

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Magdaleno Azotla Álvarez *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Guillermo Torales Caballero *Subdirector de Fomento Editorial*
Gabriela Montes de Oca Vega *Edición y corrección de estilo*
Manuel Campiña Roldán *Formación de interiores*
Jorge Nuñez Silva *Diseño de portada*

Esta primera edición de *Ensayos de comunicación, educación y tecnología, vertientes entrelazadas*. Cuaderno 5 estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó en diciembre de 2020.