

Convergencias tecnoeducativas en la formación del profesional de la comunicación: una mirada desde la ontología del lenguaje y la inteligencia emocional

Techno-educational convergences in the training of communication professionals: a look from the ontology of language and emotional intelligence

Luz Zareth Moreno Basurto*
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo,
Av. Francisco I. Madero Oriente núm. 580,
Centro Histórico de Morelia,
C.P. 58000, Morelia, Michoacán

luz.moreno@umich.com
<http://orcid.org/0000-0003-4469-9135>

Editor: Rogelio Del Prado Flores

<https://doi.org/10.36105/stx.2023n10.04>

Fecha de recepción: 18 de septiembre 2022

Fecha de aceptación: 07 de noviembre 2022

RESUMEN

La formación del profesional de la comunicación cada vez es más compleja y esto, derivado del cúmulo de información que proviene de los medios tradicionales de comunicación pero, sobre todo, de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Este escenario ha replanteado los roles de quienes se encuentran en su proceso formativo y de quienes fungen como mediadores de ello (cuerpo docente), así como las estrategias que se emplean, los contenidos y el propio sentido de la profesión. El objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones del estudiantado en relación con sus procesos de aprendizaje con base en

* Doctora en Investigación de la Comunicación por la Universidad Anáhuac México. Maestra en Ética Aplicada y Maestra en Educación con especialidad en Comunicación por el Instituto Tecnológico de Monterrey. Licenciada en Comunicación por la Universidad Latina de América. Profesora de asignatura en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y de cátedra en el Instituto Tecnológico de Monterrey campus Morelia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel I, Conacyt.

la ontología del lenguaje, la convergencia cultural y la educación emocional. La metodología que se empleó fue cualitativa por medio de cuestionarios y observación participante. Los resultados muestran que la juventud está ávida de experiencias dinámicas y participativas; de conocimientos relacionados con los ambientes comunicativos digitales; de espacios de colaboración y de estrategias que desarrollen la reflexión y el pensamiento divergente. En las conclusiones destaca el reconocimiento del videojuego como un recurso didáctico en la enseñanza, los cambios en los modos de producción y recepción de contenidos, la diversificación de canales y las emociones como un campo referencial cognitivo.

Palabras clave: convergencia, aprendizaje-enseñanza, emoción, comunicación, lenguaje, juventud, videojuego.

ABSTRACT

The training of the communication professional is becoming more and more complex, this derived from the accumulation of information that comes from the traditional means of communication, but above all from the new information and communication technologies. This scenario has reconsidered the roles of those who are in their training process and of those who act as mediators of it (teaching staff), as well as the strategies that are used, the contents and the very meaning of the profession. The objective of this research was to analyze the perceptions of students in relation to their learning processes based on the ontology of language, cultural convergence and emotional education. The methodology used was qualitative through questionnaires and participant observation. The results show that youth are eager for dynamic and participatory experiences; of knowledge related to digital communicative environments; spaces for collaboration and strategies that develop reflection and divergent thinking. In the conclusions, the recognition of the video game as a didactic resource in teaching, the changes in the modes of production and reception of content, the diversification of channels and emotions as a cognitive referential field stand out.

Keywords: convergence, learning-teaching, emotion, communication, language, youth.

INTRODUCCIÓN

La formulación de metodologías híbridas para la enseñanza de la comunicación implica cuestionamientos que afectan en lo profundo la propia ontología del campo disciplinar, ya que no

se limita a la combinación de dos modelos históricamente separados de enseñanza y de aprendizaje: los sistemas tradicionales (cara a cara) y los sistemas distribuidos, los cuales enfatizan el papel de las tecnologías (Graham, 2006). Hay un involucramiento de más aspectos que nos sitúan en posicionamientos tanto específicos como generales referentes a la finalidad intrínseca del profesional de la comunicación, a las demandas del mercado laboral y el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, valores y destrezas que se enmarcan en un contexto sociocultural particular.

Además de la conceptualización de la profesión y los imaginarios que en torno a ella se circunscriben, hay que añadir los referentes en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje que, por lo general, se enmarcan en disposiciones del propio sistema educativo nacional y estatal en lo referente a la determinación de contenidos, currículos educativos, formas de aprendizaje, entre otros. Así como las características propias de la persona que enseña (agente educador) y desde luego, las características de las personas que aprenden (alumnado).

Preguntas como ¿qué enseño? ¿cómo enseño? ¿para qué enseño? ¿desde dónde lo enseño? ¿cuáles son las competencias que estoy desarrollando en el alumnado? ¿qué tipo de profesional de la comunicación estoy formando? y ¿para qué tipo de futuro estoy preparando al estudiantado? son formulaciones que podrían gestarse en los involucrados del proceso formativo de la juventud que estudia comunicación en el nivel de licenciatura. Desde luego, la respuesta debería incluir un análisis que involucre la percepción del estudiantado dado que es el centro de las acciones educativas.

Por todo lo señalado, el objetivo de esta investigación fue analizar las percepciones sobre el proceso de aprendizaje, de un grupo de alumnas y alumnos de la licenciatura en Comunicación de la asignatura Sociedad de la información y nuevas tecnologías durante el semestre febrero-julio de 2022 en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Los resultados orientan, en alguna medida, las prácticas de enseñanza del cuerpo docente en cuanto a intereses del alumnado y temas de impacto que podrían abordarse de forma transversal; temáticas que son percibidas como de poco valor y sobre las cuales valdría la pena cuestionar su sentido en el programa de la materia; estrategias didácticas a utilizar; intereses sin resolver y lo referente al marco emocional que está presente en el acto educativo. Todo lo anterior sin perder de vista que el estudio se realizó en un contexto pospandémico, esto se menciona porque la COVID-19 ocasionó, entre otras cuestiones, la aceleración del uso de nuevas tecnologías en la enseñanza formal.

Las orientaciones teóricas utilizadas derivan de la ontología del lenguaje de Rafael Echeverría (2014), del programa de educación emocional *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing y Regulating* (RULER) de Marc Brackett (2020) y de la convergencia cultural de Henry Jenkins (2008).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Uno de los ejes de este trabajo se fundamenta en la idea de que el lenguaje nos hace seres humanos, ya que es el mecanismo fundamental de interacción y es también lo constitutivo de lo humano al definir el ser en el lenguaje, en virtud de que “la realidad humana es social y somos individuos, personas, sólo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje” (Maturana, 1995, p. 13). Si bien es cierto que no es el único aspecto que se debe revisar, al menos para la autora de esta investigación es medular considerar sus implicaciones en la configuración de la realidad o de las realidades, de ahí que las comunidades lingüísticas sean concebidas como espacios de encuentro:

En tanto que individuos, somos lo que somos debido a la cultura lingüística en la que crecemos y a nuestra posición en el sistema de coordinación de la coordinación del comportamiento (esto es, del lenguaje) al que pertenecemos. En este sentido, el individuo, no solo es construcción lingüística, es también una construcción social (Echeverría, 2014, p. 56).

Fundamentada en esta idea, la interacción se coloca en un punto central del cual derivan sentidos compartidos y representaciones colectivas en las que “la comunicación, la cultura y el lenguaje señalan modos de pensar y códigos compartidos que constituyen las posiciones del sujeto, las formas de comprender la realidad, de vivirla, expresarla, también de crearla y crear sentido compartido” (Gil, Castro y Posada, 2020, p. 96). Desde este punto de vista, se asume que el ser humano es fundamentalmente simbólico y que dota de sentido en lo social a partir de diversas mediaciones comunicativas. Por lo tanto, “es en las relaciones de comunicación cotidianas entre las personas donde se manifiesta de forma más clara la cultura como principio organizador de la experiencia humana” (Gayà, Rizo y Vidal, 2022, p. 19).

Desde la perspectiva de la ontología del lenguaje, este también es un plano de acción que genera la realidad y el ser (Echeverría, 2014), es decir, que se pasa a la dimensión de la manifestación y, por ende, a la parte física que se asocia con el potencial creativo e inventivo característico del ser humano mediante el cual se modela el futuro, el mundo y la identidad. “A través del lenguaje, no solo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos: hacemos que las cosas ocurran” (Echeverría, 2014, p. 34). La realidad, por lo tanto, se construye socialmente a través de interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades (Berger y Luckmann, 1967).

No obstante, en medio de la globalización y derivado de los avances científicos y tecnológicos que rodean al ser humano, las plataformas digitales, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y los sistemas de realidad virtual han traído en consecuencia la configuración de lenguajes nuevos, diferentes y diversos a partir de los cuales la humanidad

también ha cambiado su ser y la configuración de realidades. Así la convergencia, como “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas” (Jenkins, 2008, p. 14) ha posibilitado “cambios tecnológicos industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que crean estar refiriéndose (Jenkins, 2008, p. 14).

Esta definición de Jenkins (2008) sobre la convergencia es importante porque va más allá de las nociones de aprendizaje híbrido que se limitan a señalar la incorporación a la educación tradicional, de formas de enseñanza multimedia basadas en nuevos recursos tecnológicos, tales como los *Massive Open Online Courses* (MOOCs, por sus siglas en inglés), foros, redes sociales, etcétera (Universitat Pompeu Fabra, s.f.) y se orientan a la mezcla de lo presencial y a distancia o a la relación entre la dimensión espaciotemporal del proceso de aprendizaje, ya sea “aquí y ahora/interacción sincrónica *vs.* desde donde esté y cuando pueda/interacción asincrónica” (Galvis y Duarte, 2020, p. 38).

La convergencia cultural jenkinsiana alude en general a los comportamientos migratorios que las audiencias efectúan para lograr los consumos de información y de experiencias que desean. Con ello, el término convergencia pretende explicar el cambio cultural en los consumidores de los medios tradicionales y de los nuevos medios digitales al diversificar sus canales y así desarrollar conexiones entre estos para generar sus propias percepciones de la realidad. En esta línea, “la convergencia se produce en el cerebro de consumidores individuales a partir de las interacciones con otros” (Jenkins, 2008, p. 15). De igual forma, añade Jenkins “la convergencia se refiere a un proceso, no a un punto final” (2008, p. 26).

La educación formal en el contexto de la convergencia no puede o no debería quedarse al margen, ya que la tecnología se ha convertido en el centro las dinámicas sociales, económicas, laborales e incluso educativas (Mendoza, 2021), lo cual ha generado modificaciones en las relaciones interpersonales (docente-alumno, alumno-alumno, institución-alumnado-docente), así como en el sentido de enseñar, aprender, qué y cómo se enseña y qué y cómo se aprende. Aquí es donde, de nueva cuenta, se percibe el sentido convergente de Jenkins (2008), ya que se alteran los modos de producción y de consumo de los medios tradicionales y de las nuevas tecnologías de información y comunicación. En términos educativos, se modifican las formas de producción y recepción de mensajes, así como los medios que interactúan como canales para hacer llegar los contenidos.

El cómo y el qué se aprende está pautado en cierta medida por “la dimensión tecnológica, la hiperconectividad, la incorporación integral del *smartphone* a sus tareas diarias, la multipantalla, el uso de las redes sociales, el visionado de contenidos en *streaming* y la utilización de *apps* especializadas” (Fernández-Castrillo y Rogel, 2022, p. 7). Los lenguajes se han trastocado y

por ende las realidades educativas, ya que se ha vuelto cada vez más frecuente y común la sinergia educación-tecnología, con lo cual se han desarrollado modelos de enseñanza-aprendizaje híbridos en los que se conjugan, lo presencial, semipresencial y lo *online*, así como lo sincrónico y lo asincrónico. El uso de plataformas para *e-learning*, la configuración de campus virtuales, las herramientas digitales para la comunicación y los elementos para gestionar el aprendizaje conforman los nuevos escenarios en los que “la convergencia de la globalización y la revolución tecnológica de la comunicación y la información ha comenzado a configurar un nuevo ecosistema de lenguajes y escrituras” (Martín-Barbero, 2017, p. 64).

Las novedades no se circunscriben únicamente al ámbito de los lenguajes y las escrituras, los procesos de interacción y de comunicación también se modifican debido a los cambios que sufre la estructura de relaciones sociales, ya que tienen como base la posición de cada miembro de la comunidad dentro de su estructura, así como los roles y la forma de incorporación de la tecnología dentro del proceso de individualización (Echeverría, 2014). Por lo tanto, se podrían tener alternativas de interacción cara a cara, la interacción mediática y la casi interacción mediática.

En la primera, hay varios factores como la copresencia, el diálogo, el uso de deícticos y de multiplicidad de señales simbólicas. En la segunda también hay procesos dialógicos bidireccionales, aunque a partir de contextos espaciotemporales diferentes por parte de cada participante, dados por el uso de medios técnicos como papel, cables eléctricos, ondas electromagnéticas, etcétera. En la tercera, en la llamada casi-interacción mediática, los mensajes no son compartidos de forma bidireccional, sino de uno a muchos (Agudelo, 2019, p. 10).

En la enseñanza y aprendizaje de las denominadas ciencias de la comunicación, el eje por tanto debería girar, incluso más que en otras áreas, alrededor del sentido humano, que como se indicó al comienzo de este artículo, es el lenguaje entendido como acción (Echeverría, 2014). Por consiguiente, es imprescindible discernir que independientemente de los contenidos específicos de cada asignatura se sumen otros de tipo transversal como “la aplicación práctica de lo apre(he)ndido, la generación de nuevas ideas, el desempeño de habilidades para la investigación, el trabajo en grupo, además de la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad” (Martínez y Martínez, 2020, p. 17).

Así es como se entrelazan las emociones, puesto que interactúan con la cognición y la conducta. “Las emociones aportan el sentido de la finalidad, de la prioridad y de la concentración a nuestro pensamiento. Nos dicen qué hacer con el conocimiento que aportan los sentidos. Nos motivan a actuar” (Brackett, 2020, p. 38). Su función en el ser humano resulta más trascendental de lo que habitualmente se piensa al considerarlas una forma de interacción e incluso un lenguaje. Se podrá inferir entonces por qué los procesos de enseñanza-aprendizaje

en términos de apropiación de competencias deben ser pensados “desde el escenario de la sensibilidad y de la comunicabilidad, puesto que las interacciones no solo están dotadas de razones y argumentos, sino de identidades, caras, alianzas, sentimientos, emociones y procesos analógicos regulados por el carácter” (Agudelo, 2019, p. 10).

Basado en este enfoque, cabría un acercamiento a los aportes del *giro afectivo* en ciencias sociales, cuyo objetivo es proporcionar elementos que ayuden a pensar la comunicación humana más allá de lo mediático, aunque sin excluirlo (Rizo, 2022). Debido al abordaje de lo afectivo es interdisciplinar e implica concebir a las emociones como un problema fundamentalmente sociológico, sin negar su naturaleza biológica, bien puede enriquecer el estudio de fenómenos comunicativos al incorporar la dimensión afectiva de lo social en sus objetos de estudio. Debe quedar claro con base en esta resumida contextualización que “la relación entre emociones y comunicación pasa muchas veces por reflexiones sobre el lenguaje. Las emociones son experiencias corporales naturales que, después de haber sido experimentadas corporalmente, se pueden expresar por medio del lenguaje” (Rizo, 2022, p. 6).

Así, desde esta perspectiva se buscaría también una conexión con el ser de la persona y con el de otras personas a partir de las habilidades relativas al lenguaje y la comunicación que refuerzan la capacidad de seguir siendo humanos (Rosenberg, 2006). A partir de este aspecto, el reconocimiento de las emociones y su gestión tendría que ser tarea de la escuela, porque “las habilidades emocionales son tanto personales como sociales” (Brackett, 20202, p. 33). Además de que:

Nuestro estado emocional determina dónde dirigimos nuestra atención, qué recordamos y qué aprendemos. En segundo lugar, se refleja en la toma de decisiones. En tercer lugar, en nuestras relaciones sociales. En cuarto lugar, en nuestra salud. Quinto lugar con la creatividad, la eficacia y el rendimiento (Brackett, 20202, p. 41).

En este contexto, se debe tener presente que una tercera parte de las habilidades más apreciadas por el mercado laboral se centran en la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, la coordinación con otros, la inteligencia emocional, la orientación de servicio, la negociación y la flexibilidad cognitiva (Gray, 2016). Las expectativas si bien es cierto que son altas, no son un imposible, aunque para formar egresados con estas competencias se requiere la participación y la voluntad de los involucrados, pues específicamente:

La rigidez de la institución escolar ha obstaculizado replantear los modelos de socialización que se consideran hegemónicos, en cuanto a la producción y reproducción del conocimiento académico, y en lo que se refiere a las relaciones sociales que se establecen en este espacio. Es entendible que suceda, pues existe la posibilidad de que al replantear dichos modelos se cuestione el rol de los sujetos que constituyen esta institución y, por lo tanto, su función social (Trejo-Quintana, 2000, p. 123).

Comprender que los roles del profesorado, del estudiantado y de la institución educativa necesitan un replanteamiento sugiere también una revisión de los contenidos, de los formatos y de las formas en que se enseña y se aprende. En el caso del cuerpo docente, las transformaciones conllevan miradas en las que se le considera como un instructor, un facilitador, un mediador e incluso un agente de cambio, debido a que implica la dimensión para la vida, en el sentido de ser un guía que encamina al alumnado hacia la conformación de ciudadanos, esto es, sujetos para lo público (García, Castellanos y Pereira, 2019).

MARCO METODOLÓGICO

La investigación corresponde al enfoque cualitativo transeccional, puesto que la información se recolectó en un momento único con el objetivo de profundizar en las opiniones y valoraciones del alumnado. Se aplicaron 25 cuestionarios con seis preguntas detonantes. Las cuales fueron:

1. En términos generales, ¿cuáles fueron los principales aprendizajes del semestre?
2. ¿Cuáles fueron los temas que fueron más significativos para ti?
3. ¿Cuáles fueron los temas que fueron menos significativos?
4. En cuanto a la dinámica de clase ¿Cuáles fueron las actividades que fortalecieron tus aprendizajes?
5. ¿Qué temas te hubiera gustado abordar en clase?
6. Comentarios generales

Las preguntas se respondieron de manera anónima y adicionalmente se registró una bitácora de observación participante de una sesión en la que se incorporó el videojuego como herramienta didáctica. De esta dinámica se obtuvieron catorce registros con la descripción del alumnado sobre sus aprendizajes, reacciones y sus emociones.

Las categorías de análisis utilizadas quedaron de la siguiente manera:

- a) Aprendizajes
- b) Temas significativos
- c) Temas sin valor añadido
- d) Estrategias didácticas
- e) Intereses sin resolver
- f) Emociones y reacciones

Cabe resaltar que, para fines de la decodificación de la información, se utilizó la nomenclatura A1, A2, A3, A4, etc., para insertar las percepciones del estudiantado que corresponden

a las categorías a, b, c, d, e. Mientras que para la categoría f, se empleó BO1, BO2, BO3, BO4, etc.

RESULTADOS

En relación con la primera categoría de análisis: a) Aprendizajes, como se muestra en la Figura 1, se obtuvo que el alumnado logró adquirir conocimientos en cuanto a temas relacionados con las nuevas tecnologías y la tecnología en general, su impacto, su uso, la responsabilidad que conllevan y aspectos concernientes con el medio ambiente.

FIGURA 1. APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN EL SEMESTRE



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA (2022).

sociedad de la información (A_1 , A_2), bases de datos (A_9) y videojuegos (A_{15}) y redes sociales (A_{25}) por considerarlos temáticas cotidianas.

En la Figura 3 y en alusión a la cuarta categoría de análisis: d) Estrategias didácticas, se observó que las exposiciones, el proyecto final, jugar, los debates, los documentales, los videos, las series, los videojuegos, mesas redondas y el uso de *TikTok* son el tipo de actividades que prefiere la juventud estudiada.

FIGURA 3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE FAVORECEN MÁS EL APRENDIZAJE



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA (2022).

Referido a la quinta categoría: e) Intereses sin resolver, la salud mental, la protección de datos, el saber usar los medios y las nuevas tecnologías; así como los impactos psicológicos, afectaciones, filtración de datos y problemáticas didácticas se puede consultar la Figura 4.

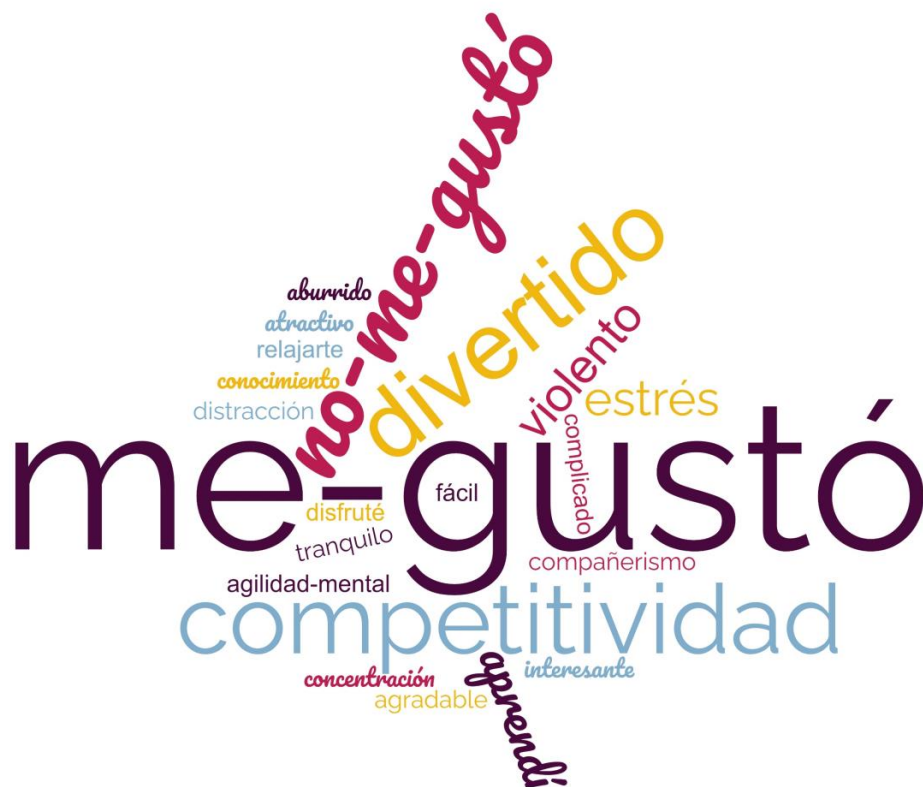
FIGURA 4. INTERESES SIN RESOLVER DEL ALUMNADO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA (2022).

Por último, en lo concerniente a la sexta categoría: f) Emociones y reacciones, los conceptos que más resaltaron fueron: me gustó, no me gustó, divertido, competitividad, violento, aprendí y estrés como lo muestra la Figura 5.

FIGURA 5. EMOCIONES Y REACCIONES DEL ALUMNADO



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA (2022).

El concepto “me gustó” fue sumamente variable, ya que las opiniones se extrapolaron desde quienes se relajan y están tranquilos (BO6) hasta los que sienten atracción por las peleas (BO13). También hubo quien se inclinó más por el tipo de escenario y los personajes (BO2) o quienes vieron en el videojuego la posibilidad de socializar (BO6) o aspectos concernientes a cuestiones de la narrativa, pues les agradó la visión de primera persona (BO7).

En contraste, el concepto “no me gustó”, derivó en varios casos del hecho de perder o quedar en últimos lugares (BO1, BO4, BO8). Además de la pérdida de control (BO8, BO13), la rivalidad entre jugadores (BO4), la competitividad (BO6) y el enojo, el estrés o la desesperación que se llegaba a sentir (BO4, BO2, BO6, BO13). Finalmente, no entender el juego mismo (BO11) y el desconocimiento de cómo operar los controles (BO2) generaron emociones de frustración y desagrado.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos en torno a la categoría aprendizajes, sobresale el hecho de que la juventud aprende sobre temas referidos a la tecnología incluso cuando su relación con ella sea cotidiana. Esto significa que es necesario distinguir entre el habituamiento y el ejercicio reflexivo que se requiere tener al respecto, puesto que como los sujetos participantes en el estudio señalaron el uso de las tecnologías (A1, A2, A5, A7, A13, A15, A17, A18, A19) es importante porque evolucionan, se transforman, siguen creciendo y son parte del día a día (A20). Es así como “las TIC se han fundido en las experiencias cotidianas. Ahora es muy difícil saber el modo en que un medio de comunicación incide en la acción social cuando esta última de por sí ya está mediatizada” (Agudelo, 2019, p. 2).

Abundando en este sentido, de entre los usos que se alcanzan a percibir destacan la productividad (A10), el plano expresivo mediante plataformas (A8), cómo las redes mueven, clasifican y personalizan la información (A3), la adquisición de conocimiento (A24), herramientas para estudio, trabajo y aprendizaje (A25) y la manera de control de los medios e intervenciones políticas en la red (A14). Con relación a ello, viene al caso resaltar que los usos de los medios tradicionales y las nuevas TIC están influidos por múltiples variables que van desde lo individual hasta lo macrosocial. No obstante, se debe tener presente que estos recursos “siguen siendo una herramienta, formando parte de la relación protagónica entre docente-contenido-alumno y confirmándose el rol del profesor que sigue teniendo papel activo entre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado” (Vera, 2016, p. 13).

Además de lo anterior, este conocimiento implica concientización sobre temas sociales, la apertura a nuevas herramientas para estudio y trabajo, así como tener parámetros diversos para el aprendizaje (A25). En este sentido, permanece latente la responsabilidad que implica el ejercicio profesional de la comunicación (A16, A7, A10). Así también como consumidores (A7) y la importancia del uso productivo y con propósitos de bien para el mundo (A10).

Este reconocimiento de las repercusiones que conllevan los medios masivos de información y las TIC desde los que ejercerán la profesión de comunicólogos deja entrever la necesidad de enfatizar aún más temas relativos al análisis crítico de los consumos mediáticos y digitales, al igual que la alfabetización en estos rubros. En suma, “es indispensable trabajar desde las universidades en la concientización del uso de los entornos virtuales y de sus implicaciones, porque ello implica una profunda transformación de los marcos de referencia de las personas que navegan en internet” (Mendoza, 2021, p. 69), con lo cual, la presencia de referentes éticos se fortalecería.

El uso de las redes sociales para ayudar al medio ambiente (A17), fue otro de los aspectos aprendidos, con lo cual es latente que la juventud se percata de la magnitud del impacto de la

tecnología, dado que aluden a ello en términos de lo económico, lo político y medioambiental (A19). Aquí es donde se hace necesario el pensamiento divergente como espacio para plantear y sopesar alternativas de solución a estas y otras problemáticas, pues como ya se ha visto “las escuelas tienen que reestructurar la enseñanza a fin de fomentar el pensamiento no convencional y nuevos planteamientos en relación con la solución de problemas en las áreas de contenido” (Mendoza, 2021, p. 63).

En términos de las estrategias didácticas, un concepto que destacó fue el de presentar exposiciones, toda vez que supuso una investigación previa por parte del alumnado (A20). También los trabajos dinámicos y en equipo porque los condujeron a dar y recibir retroalimentación desde diferentes perspectivas (A21). Esto conlleva a pensar en lo significativo que es la construcción del saber de forma colectiva y de la trascendencia del aula como espacio de socialización y aprendizajes compartidos en donde “las metodologías participativas se muestran como un eficaz método de enseñanza-aprendizaje que potencia la autonomía y responsabilidad del estudiante” (Martínez, 2020, p. 8). De igual forma, se suma la idea de conocimiento basado en la inteligencia colectiva, entendida como esta posibilidad de comprensión asistida por la aportación que cada integrante de un grupo realiza, dado que “ninguno de nosotros puede saberlo todo; cada uno de nosotros sabe algo; y podemos juntar las piezas si compartimos nuestros recursos y combinamos nuestras habilidades” (Jenkins, 2008, p. 15). Se conjuntan los recursos y se combinan las competencias de cada individuo.

En congruencia con los hallazgos en cuanto a participación y colaboración entre el estudiantado, se puede afirmar que incluso con la tecnología los conocimientos no se concretan de forma automática, la mediación del docente y las metodologías participativas de aprendizaje continúan siendo medulares. El aprendizaje colaborativo, el aprendizaje experiencial, las simulaciones, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio, entre otras, son alternativas óptimas para desarrollar en el aula competencias cruciales para que el estudiantado asuma un papel activo en su proceso de aprendizaje (Martínez, 2020). Desde luego, se pueden implementar también foros colaborativos, debates, comprensión e interpretación colectiva de textos lingüísticos y/o audiovisuales, relatorías que privilegien el texto desde el cual se confronta al estudiante con una pregunta por la vida diaria, lecturas de comprensión, ejercicios de oralidad, etcétera (García, Castellanos y Pereira, 2019).

El empleo de videos, series y documentales impactó positivamente en el aprendizaje, gracias a su potencial de inmersión narrativa, en tanto que se da un vínculo emocional con el contenido simbólico, su formato invita al espectador a tomar partido, vivir y emocionarse respecto a la trama vista, oída y leída (Agudelo, 2019). Este aspecto emocional es importante para la comprensión de lo humano, porque se reconoce que “lo humano se realiza en el conversar como entrecruzamiento del lenguaje y el emocionar que surge con el lenguaje” (Maturana, 1997, p. 203).

En esta misma línea, el trabajo final destacó bastante, debido a que se pidió al estudiantado elaborar una campaña con contenidos asociados con el calentamiento global en *TikTok* y su respuesta fue positiva, no solo por la motivación que se observó, sino además por la forma en que diseñaron las estrategias y por las reflexiones que se suscitaron durante la exposición de los resultados. Con base en ello, se corroboró que “las metodologías participativas y experienciales se configuran como las más adecuadas para la formación universitaria de los futuros profesionales de la comunicación” (Martínez y Martínez, 2020, p. 41), ya que permiten conceder un rol activo a las y a los estudiantes. Aunado a la incorporación de métodos de pensamiento lateral y creación colectiva de conocimiento para el desarrollo de la competencia creativa (Fernández-Castrillo y Rogel, 2022).

En cuanto a este punto, la pertinencia de usar *TikTok* con finalidades de aprendizaje permitió evidenciar que se necesitan “establecer puntos de conexión entre las aptitudes digitales de los *millennials* y *centennials* como creadores intuitivos de contenido y acciones educativas que permitan a los docentes enfatizar las habilidades creativas imprescindibles para el desempeño futuro de la actividad profesional” (Fernández-Castrillo y Rogel, 2022, p. 12). Por otro lado, esta experiencia también permitió resaltar que:

los modos de actuar de los estudiantes no están determinados únicamente por el rol de aprendices. En efecto, su situación es la de ser agentes comunicativos, participantes de las interacciones dentro del aula, fuera de ella y en los contextos *online*. Estas comunicaciones se cruzan y se desajustan... puesto que se habla de temas académicos en las redes, de temas cotidianos en el aula y en el campus (Agudelo, 2019, p. 9).

Otras de las dinámicas de clase que fueron exitosas estuvieron relacionadas con el juego, particularmente con la experiencia de los videojuegos en el salón de clase. Un grupo de alumnos, los más cercanos con el tema y asiduos jugadores, llevó la batuta de la actividad, esto con la guía de la docente, quien estipuló los objetivos y el contexto de la estrategia. Se llevaron tres consolas a la escuela y en cada una se asignó a un equipo pequeño integrado por alrededor de 6 o 7 personas para jugar por lapsos de 30 min. Una vez concluido este periodo cambiaban de estación y así hasta haber participado en tres videojuegos diferentes.

Los hallazgos fueron sumamente interesantes, porque las expresiones del estudiantado refieren que los videojuegos dan conocimiento a través de sus historias, también la interacción que generan (BO7); encuentran reflejada la sociedad de conocimiento, ya que el uso de videojuegos supone un nivel de conocimiento determinado (BO4) y son conscientes de que hay una brecha muy interesante entre los usuarios y el juego (BO6), entre los que saben y no saben (BO10). A partir de estas ideas se reconoce el potencial de las tecnologías como fuentes de conocimiento y al mismo tiempo se les mira como parte de desigualdades sociales, por

lo que se debe insistir en “fomentar la solidaridad, la participación ciudadana y la responsabilidad social” (Trejo-Quintana, 200, p. 128) para contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa, innovadora y compasiva sustentada con base en el uso de las emociones (Brackett, 2020).

Es evidente que el tipo de videojuego influye en la experiencia del alumnado-receptor y que en virtud de ello se adquirirán ciertas competencias y se atribuirán significados que podrían extrapolarse eso al juego mismo. Independientemente de ello, se puede aseverar que los videojuegos se han convertido en un espacio de interacción (tanto si se juegan de forma presencial como en línea) y en una fuente importante de cultura e información. “El juego funciona al nivel de comunicación, al establecer convenciones y transmitir significados” (Garfias, 2017, p. 28), es decir, cobra sentido, los jugadores se sujetan a las reglas de participación y todo ello se inserta como parte de un proceso cultural.

El poder de los videojuegos radica en la forma en que están diseñados, en sus contenidos, en sus historias, en las interacciones que despiertan, en las estrategias tácticas requeridas para ganar, en la calidad gráfica y también en las habilidades motrices que se requieren para jugarlos. De forma sintética, “la interpelación de los medios digitales desarrolla sensibilidades por medio de la sensación de inmersión narrativa, sensación de identidad y sensación de socialidad” (Aguado, 2019, p. 6). Los ejemplos corroboran esta idea porque el estudiantado refirió que desde la parte visual se atrae a los jugadores por el uso de escenas cinematográficas (BO3); la narrativa en la que se puede usar la primera o tercera persona (BO6); los simuladores, que son capaces de reproducir fenómenos reales para que las personas experimenten (BO12) y socializar con los compañeros con los que generalmente no se platica tanto (BO13).

Los comentarios expuestos, dejan entrever que conjuntamente estos y otros elementos han disparado el establecimiento de un diálogo directo de los usuarios, activando vínculos emocionales a través de la generación de contenidos de valor (Fernández-Castrillo y Rogel, 2022). De esta forma “la energía emocional se acumula en recuerdos, ideas, creencias y símbolos, y se recicla en redes conversacionales, en diálogos interiores y en cadenas de rituales de interacción” (Rizo, 2022, p. 8) ahí la relación entre emociones y comunicación. Sin embargo, los videojuegos y otras tecnologías abren un canal de vulnerabilidad al estar expuestos a recibir la información de manera más estimulante (BO12).

De esta manera se hace patente reconocer que aún prevalecen temáticas sobre las cuales se debe reflexionar más, como por ejemplo la salud mental, la protección de datos, el saber usar los medios y las nuevas tecnologías, sus impactos psicológicos y la filtración de datos son aspectos que conducen a la necesidad de una “formación más sólida para la correcta gestión de la información disponible en la red, superando así el actual modelo de autocapacitación mediante el procedimiento de ensayo-error” (Fernández-Castrillo y Rogel, 2022, p. 3). En torno a esto, se requiere también:

fortalecer los mecanismos de prevención de muchos de los riesgos implícitos en el uso de las tecnologías de información y comunicación: desde las formas de generar navegaciones seguras para evitar violencias digitales, hasta los atentados en contra de la intimidad y el comercio no permitido de los datos que dejamos como parte de nuestra huella digital (Mendoza, 2021, p. 69).

En el rubro de la salud mental, parte del trabajo se relaciona con asumir las incertidumbres de la propia vida, “incertidumbres traducidas en crisis acerca de lo verdadero, lo válido y lo correcto” (Agudelo, 2019, p. 5). Por esto se propone:

Sumar otros saberes, otras disposiciones y sensibilidades que permitan enriquecer la vida académica y personal de los alumnos, fomentar en ellos la necesidad de plantearse preguntas y reflexiones que desborden el currículo escolar. Ésa es la propuesta de la alfabetización mediática y digital (Trejo-Quintana, 2000, p. 127).

Además de alfabetizaciones mediáticas y digitales, resulta muy importante la educación emocional, ya que esta ayudará a la humanidad en el tratamiento de padecimientos que se han acentuado con el uso exacerbado de la tecnología, pues se desconoce cómo gestionarlas y se sabe por numerosos estudios científicos que la inteligencia emocional prepara al individuo para desarrollar “la capacidad para monitorizar las emociones y sentimientos propios y ajenos, distinguir entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones” (Brackett, 2020, p. 37). De esta manera, el profesional de la comunicación estaría facultado para canalizar las emociones en aras de servir a la humanidad a través de la construcción de “relatos que sienten certezas sobre aquellos viejos significantes como el amor, el trabajo, la familia, la identidad, la vida, el futuro, entre otros” (Agudelo, 2019, p. 5).

CONCLUSIONES

Tras el análisis de las percepciones del estudiantado en relación con sus aprendizajes se concluye que ellos tienen un rol activo y central en sus procesos, dado que necesitan participar en proyectos que impliquen crear contenidos audiovisuales para ser compartidos en redes sociales, porque requieren socializar para adquirir nuevos conocimientos y además disfrutar de actividades lúdicas que conlleven a la experiencia de emociones. Particularmente destaca el reconocimiento del videojuego como un objeto del cual se aprende y es que pese a los prejuicios que giran alrededor de este, se ha convertido en una forma de ser y de estar en el mundo, sobre todo después de la pandemia causada por la COVID-19, periodo en el que la que la

juventud comenzó a desarrollar exponencialmente estrategias de diversión, de consumo y de interacción en línea debido a la imposibilidad del contacto físico. De esta manera:

Entender a los juegos como parte de un proceso cultural implica observar la práctica lúdica como una forma particular de la misma. Y la cultura entendida como un sistema de significaciones tendrá dentro de sí gran cantidad de símbolos particulares que deben ser entendidos y descifrados (Garfias, 2017, p. 28).

El videojuego con uso pedagógico representa un desafío en la incorporación de ambientes de enseñanza-aprendizaje, incluso ahora que se ha regresado a las clases presenciales. Los entornos híbridos de enseñanza de la comunicación son de gran utilidad en situaciones como la vida durante la pandemia, ya que, a partir de la mezcla de lo presencial y no presencial, lo sincrónico y asincrónico y la incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación se pudo dar continuidad a los procesos formativos del alumnado.

No obstante, el contexto descrito trajo como consecuencia el desarrollo competencias diferentes en el alumnado y en el cuerpo docente asociadas con los modos de producción y recepción de contenidos en variedad de plataformas mediáticas, así como con la diversificación de canales (Jenkins, 2008), con lo que se rebasó la mezcla de dos sistemas de aprendizaje: tradicional y distribuido, dado que implicaron un cambio cultural observable en el plano del lenguaje, en los procesos de significación y en las formas de interacción.

Debido a lo anteriormente descrito y a que el lenguaje no es inocente, ya que “toda proposición, toda interpretación, abre y cierra determinadas posibilidades en la vida, habilita o inhibe determinados cursos de acción” (Echeverría, 2014, p. 27), se propone utilizar el término de convergencias tecnoeducativas para designar más que a modelos híbridos, a complejos sistemas de entrecruzamiento y conexión que integran de manera más articulada los ámbitos de la construcción, la circulación y la recepción de sentido en contextos educativos específicos. La tecnología en esta concepción adquiere un rol importante en la apertura y cabida a nuevos saberes, a diferentes formas de concebir la realidad y a formas de organización/gestión escolar alternativas. El término convergencia que respalda esta mirada, corresponde a su identificación más como un proceso y no tanto como el punto de llegada (Jenkins, 2008).

En cuanto a la experiencia audiovisual la expectativa es que se constituya como una figura de razón ligada a la mediación cognitiva de la imagen (Martín-Barbero, 2017, p. 64). Esto significaría considerar a los materiales audiovisuales y digitales no solo como herramientas, sino como escenarios de comunicación pública en los que se desarrolla la acción interpretativa y la dotación de sentido (Agudelo, 2019), dado que en la juventud estas son las dinámicas habituales de sus entornos conectivos: “publicaciones en el muro (*Facebook*), *whatsapeos* (Aplicación *Android WhatsApp*), *tuits* (*Twitter*), *bastabgs*, *Instagram*” (Vera, 2016, p. 3-4). Es por esto

que, “la introducción de tecnologías al aula debe estar más allá de pensarlas como un recurso didáctico, pues se trata de artilugios que potencian la productividad, la (re)creación cultural y la participación política y social en las sociedades contemporáneas” (Trejo-Quintana, 2000, p. 127).

Por otro lado, en referencia a las formas de participación e interacción, se requiere observar el vínculo que existe entre la salud emocional y la manera en que se desempeña el alumnado en el ámbito escolar y/o profesional, debido a que en ello radica buena parte sus relaciones con otros, de hecho quienes tienen “redes sociales sólidas disfrutan de una mejor salud física y mental e incluso una mayor longevidad, mientras que las situaciones desfavorables se asocian a la falta de vínculos con otras personas” (Brackett, 2020, p. 51).

En conclusión, la convergencia que se propone daría cabida a los actores, los medios, las estrategias, las cosmovisiones, los contenidos, los enfoques y las finalidades. Los primeros serían la institución educativa, el cuerpo docente y el alumnado. Siguiendo con los medios de comunicación masiva convencionales, las TIC y los entornos digitales. Además de las estrategias pedagógicas tradicionales (exposición, lectura, mesa redonda, foros, debates, etc.), metodologías más novedosas (diversidad en métodos colaborativos, *design thinking*, aprendizaje invertido, etc.) y la alfabetización digital. Las cosmovisiones asociadas con formas específicas de ver las realidades (dimensión filosófica y metafísica). Los contenidos curriculares que definen no solo qué se estudiará (programas de las asignaturas), sino además desde dónde (marco epistemológico) y para qué (plano utilitario).

La propuesta requiere más tiempo y más espacio para una formulación más detallada pues “implica replantearse el modelo de comunicación sobre el que se trabaja en las escuelas, entendiendo que también el sujeto que comunica y el que es comunicado han experimentado una transformación” (Mendoza, 2021, p. 55). Sin embargo, el análisis y los resultados de la investigación siguen apuntando a la necesidad de formar más que profesionistas, más que profesionales de la comunicación, personas responsables de su hacer diario que integralmente coadyuven en el desarrollo de sociedades más justas, mejor informadas y con un profundo sentido de la ética.

Es menester repensar los elementos que intervienen en la educación como procesos que contribuyen a aprender a pensar (García, Castellanos y Pereira, 2019) y al hacerlo, reflexionar también que el mismo concepto de comunicación va sufriendo variaciones de acuerdo con la visión del mundo prevaleciente, así como por la concepción que se tiene respecto al ser humano y su misión en la vida. En el plano emocional se debe comprender “cómo los medios de comunicación y, sobre todo, las tecnologías digitales, están contribuyendo a la construcción de nuevos sujetos y al surgimiento o expansión de nuevas modalidades de expresar las emociones. Incluso nuevos modos de experimentarlas, de sentir las” (Rizo, 2022, p. 17).

El lenguaje como base y esencia del ser, las emociones como referentes y la convergencia como punto de encuentro/desencuentro para el aprendizaje.

REFERENCIAS

- Agudelo, A. (2019). La apropiación en la comunicación y en la educación. Construcción teórica de la apropiación desde las experiencias comunicativas de estudiantes universitarios. *Signo y Pensamiento*, 38(75), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.acec>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrurtu.
- Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir*. Diana.
- Echeverría, R. (2014). *Ontología del lenguaje*. Granica.
- Fernández-Castrillo, C. y Rogel, C. (2022). La creatividad vernácula en la era digital: enseñanza de la comunicación publicitaria en entornos conectivos. *Icono* 14, 20(1), 1-16. <https://o-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.7195/ri14.v20i1.1700>
- Galvis, A. H. y Duart, J. M. (2020). *Uso transformador de tecnologías digitales en educación superior*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia y RedUnete. <https://doi.org/10.16925/9789587602456>
- García Corredor, C. P., Castellanos Barbosa, Á. M., y Pereira González, J. M. (2019). La enseñanza de la comunicación: una mirada a los enfoques teóricos y metodológicos de profesores y programas de teorías de comunicación en Bogotá. *Signo y Pensamiento*, 38(75), 78-91. <https://o-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.11144/Javeriana.syp38-75.ecme>
- Garfias, J.A. (2017). *Aportes para la construcción de teorías del videojuego*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gayà, C., Rizo, M. y Vidal, D. (2022). Comunicación, cultura y relato: Una propuesta para repensar las bases teóricas de la comunicación participativa. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 26(55), 11-28.
- Gil, A., Castro, F. y Posada, V. (2020). Investigar la identidad de género: representaciones colectivas, comunicación y lenguaje. *Anagramas Rumbos y Sentidos de La Comunicación*, 19(37), 87-109. <https://doi.org/10.22395/angr.v19n37a5>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. definition. current trends, and future directions. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer. http://curt-bonk.com/graham_intro.pdf
- Gray, A. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2017). Visibilidad (es) y visualidad (es). *Ver con los otros*. FCE.
- Martínez, L. (2020). La adquisición de competencias profesionales periodísticas en un entorno real: la experiencia de “Lorca Resiliente”. *Metodologías participativas en la enseñanza de la Comunicación. Experiencias de innovación docente en el ámbito universitario*, 36-55. Octaedro. <https://o-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/ereader/consorcioitesm/157695?page=8>
- Martínez, S. y Martínez, A. (2020). Aprendizaje activo y multidisciplinar a través de las campañas promocionales de las fiestas de Moros y Cristianos de Villena (Alicante). Martínez, L. (coord.), *Metodologías participativas en la enseñanza de la Comunicación. Experiencias de innovación docente en el ámbito universitario*. pp. 14-35. Octaedro. <https://o-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/ereader/consorcioitesm/157695?page=8>
- Maturana, H. (1997). Lenguaje y realidad: el origen de lo humano. *Revista Colombiana de Psicología*. (5-6), 200-203. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895336.pdf>
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Anthropos.
- Mendoza, M. (2021). Apuntes para un rediseño en la enseñanza de la comunicación universitaria en México a partir de la pandemia. *Sintaxis*, (7), 50-77. <https://doi.org/10.36105/stx.2021n7.03>
- Rizo, M. (2022). Comunicación, cuerpo y emociones. La incorporación de la dimensión emocional en la investigación de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, e8258, 1-22. <https://doi.org/10.32870/cys.v2022.8258>
- Rosenberg, M. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores.
- Trejo-Quintana, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, 122-129. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Universitat Pompeu Fabra. (s.f.). Aprendizaje híbrido. *Espacio de innovación, escuela de ingenierías UPF y departamento TIC*. <https://www.upf.edu/es/web/usquid-etic/aprenentatge-hibrid>
- Vera Campillay, E. (2016). El meme como nexos entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. *Revista educación y tecnología*, (9), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=6148882>

Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

