



CONVERGENCIAS

Miradas interdisciplinarias
desde la comunicación



Fernando Martínez Vázquez

Rocío Valdés Quintero

Coordinadores

Textos

Enrique Pimentel Bautista
Carlo Alonso Alcántara
Pablo Jesús Sánchez Sánchez
Manuel Alejandro Magadón Revelo
María del Rosario Melquiades Arriaga

Iván Rodríguez Jiménez
Adriana Hernández Ocaña
Maralejandra Hernández Trejo
Adriana Hernández Jiménez
Antonio Guzmán López

CONVERGENCIAS
Miradas interdisciplinarias desde la comunicación



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Convergencias.
Miradas interdisciplinarias desde la comunicación

© Fernando Martínez Vázquez (coordinador)
© Rocío Valdés Quintero (coordinadora)
© Adriana Hernández Jiménez.
© Antonio Guzmán López
© Iván Rodríguez Jiménez
© Maralejandra Hernández Trejo
© María del Rosario Melquiades Arriaga
© Pablo Jesús Sánchez Sánchez

Primera edición: noviembre 2024

D.R. © 2020, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, alcaldía Coyoacán,
C.P. 04510, Ciudad de México.
Colegio de Ciencias y Humanidades
Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, México,
C.P. 04510, Ciudad de México.
www.cch.unam.mx

ISBN: 978-607-30-9524-2

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.
Impreso en México / *Printed in Mexico*



CONVERGENCIAS

*Miradas interdisciplinarias
desde la comunicación*

**Fernando Martínez Vázquez
Rocío Valdés Quintero
*Coordinadores***

Textos

**Enrique Pimentel Bautista
Carlo Alonso Alcántara
Pablo Jesús Sánchez Sánchez
Manuel Alejandro Magadón Revelo
María del Rosario Melquiades Arriaga**

**Iván Rodríguez Jiménez
Adriana Hernández Ocaña
Maralejandra Hernández Trejo
Adriana Hernández Jiménez
Antonio Guzmán López**

Índice

Prefacio	9
Presentación	11
La comunicación humana como objeto de enseñanza en el bachillerato <i>Enrique Pimentel Bautista</i>	16
Orientaciones acerca de la interdisciplina y la comunicación. Un breve bosquejo <i>Carlos Alonso Alcántara</i>	36
Comunicación de regreso a escuela. La configuración de las horizontalidades curriculares <i>Pablo Jesús Sánchez Sánchez</i>	43
Lenguaje y comunicación: acceso al mundo y a la alteridad en la praxis educativa <i>Manuel Alejandro Magadán Revelo</i>	49
Estructuración social del lenguaje y la comunicación <i>María del Rosario Melquiades Arriaga</i>	60

El uso del lenguaje en la enseñanza de la Física en la Unidad de Mecánica de la partícula: Leyes de Newton en el Colegio de Ciencias y Humanidades <i>Iván Rodríguez Jiménez</i>	66
La comunicación de la Biología desde las actividades prácticas <i>Adriana Hernández Ocaña</i>	87
Relatos en entornos web, la construcción del yo fragmentado. Discursos entre la comunicación y la literatura <i>Maralejandra Hernández Trejo</i>	103
La imagen como recurso emergente para entender y producir saberes <i>Adriana Hernández Jiménez</i>	115
El proceso de interacción: la importancia del uso de la lengua para mejorar la comunicación en el aula <i>Antonio Guzmán López</i>	122
Coordinadores	132
Acerca de las autoras y autores	133

Prefacio

Un docente es, ante todo, un comunicador. Y la educación es, en su más pura esencia, comunicación. La educación es el medio por el que una sociedad prepara y forma a sus integrantes más jóvenes con el fin de preservarla, darle continuidad y asegurar su existencia futura. Siguiendo este razonamiento llegamos a la conclusión de que la sociedad se mantiene y se desarrolla a través de la comunicación.

John Dewey, el filósofo y educador norteamericano, hace más de un siglo lo manifestó de la siguiente manera:

Hay más que una liga verbal entre las palabras comunidad y comunicación. Los seres humanos viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el vehículo por el que llegan a poseer cosas en común. Con el fin de formar una comunidad o una sociedad, lo que deben tener en común son propósitos, creencias, aspiraciones, conocimiento [...] Estas cosas no pueden pasarse físicamente de uno a otro como si fueran ladrillos; no pueden compartirse del mismo modo que las personas comparten un pastel dividiéndolo en rebanadas. La comunicación que asegura la participación en un entendimiento común es aquella que garantiza disposiciones emocionales e intelectuales semejantes, como formas de responder a las expectativas y a los requerimientos (Dewey, 1916, p. 4. Traducción propia).¹

Dada la importancia extrema que tiene la comunicación en la consolidación de la sociedad, el Centro de Formación Continua del Colegio de Ciencias y Humanidades recibió con beneplácito la propuesta del profesor Fernando Martínez de ofrecer un Diplomado en Comunicación Social y Humana dirigido a la formación de docentes del Nivel

¹ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. EU: McMillan.

Medio Superior o Bachillerato, mismo que culminó su segunda edición a finales de 2021.

Ahora bien, la comunicación escrita es un medio importante en ese afán de formar comunidad y preservar el conocimiento y los valores sociales, principalmente desde el ámbito educativo: la escuela; entre los textos escritos destaca el ensayo, cuyas características le convierten en un instrumento poderoso tanto en la adquisición de conocimiento como para su validación.

En un contexto escolar tenemos que, por un lado, en su carácter de texto argumentativo, sirve a su autor para ordenar sus ideas, reflexionar en su línea de argumentación, documentar sus argumentos, definir el tono y el lenguaje más adecuado para quienes se dirija, y afinar su capacidad de síntesis y de persuasión al establecer las conclusiones de su ensayo; es decir, su escritura es un buen instrumento de aprendizaje. Por otro lado, el ensayo sirve al docente como evidencia del aprendizaje de sus estudiantes: qué tanto asimilaron la temática tratada, qué recursos tienen para armar su argumentación, qué capacidad han desarrollado para hacer investigación documental, qué uso hacen de analogías y metáforas, y el grado de dominio del idioma.

Por consiguiente, ¿qué mejor manera de terminar una Actividad de Formación como el Diplomado en Comunicación Social y Humana que con un ensayo?

La antología de ensayos, que ponemos a disposición de profesores y de las personas interesadas en la comunicación, es parte del producto del Diplomado y, además, una iniciativa del Centro de Formación Continua que tiene como principal propósito dar a conocer el trabajo de los docentes participantes.

Estoy seguro de que su lectura vendrá a enriquecer el bagaje de conocimientos útiles para entender mejor los mecanismos que tiene la comunicación en la conformación de una sociedad más justa e inclusiva.

*Prof. Ángel Homero Flores Samaniego.
Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, México, marzo de 2022*

Presentación

*La comunicación es el “hecho social total” por excelencia como
esfuerzo integrador y como experiencia concreta, o mejor aún,
como espacio totalizador de lo social.*

Jesús Martín-Barbero, *La palabra y la acción*

La comunicación es un campo de conocimiento fundamental para la comprensión de la vida social. Su objeto de estudio son los procesos de construcción de sentido que se realizan a través del lenguaje, por lo tanto, desde una perspectiva fenomenológica estudia la forma en que se construye la realidad y se establecen los procesos de socialización y sociabilidad. Su aprendizaje es indispensable en todos los niveles educativos y, principalmente, en el bachillerato.

La comunicación se compone de un conjunto de saberes interdisciplinarios en permanente actualización y en concordancia con los cambios sociales y tecnológicos de nuestra época. Los fundadores de la disciplina provienen de Europa y Estados Unidos, de áreas como la ingeniería, sociología y psicología social, aunque sus orígenes se datan en la filosofía griega. En América Latina su enseñanza se institucionaliza en los años sesenta del siglo XX y desde entonces se enriquece por las distintas corrientes de pensamiento, las crisis económicas, los movimientos sociales, las expresiones culturales y los conflictos políticos y sociales. La comunicación, como campo de conocimiento, se ha adaptado al crecimiento de las necesidades publicitarias, a la transformación de las audiencias de radio, televisión y cine, y a la introducción del marketing político. Su desarrollo también es producto de la búsqueda de

respuestas a fenómenos sociales, movimientos juveniles y a la diversidad de expresiones culturales.

La comunicación es un campo de conocimiento básico en la formación docente, porque permite conocer de manera amplia las múltiples posibilidades humanas de producción de sentido o de significados. La comunicación, a lo largo de su trayectoria como campo de conocimiento, ha abordado distintos aspectos de la vida social y humana, desde los actores del proceso comunicativo, el lenguaje, las expresiones y las formas de significación. Cada uno de ellos implican, por sí mismos, una amplia área de conocimiento de la que se han derivado distintas teorías y metodologías.

La comunicación debe considerarse como una acción esencial en la construcción social, gracias a ella son posibles los acuerdos, la reproducción cultural, social y la educación. La enseñanza y el aprendizaje son las dos operaciones básicas en el proceso educativo, y cada una depende de la otra, están vinculadas a través de la comunicación, en el uso del lenguaje, en el intercambio de significados, en la construcción de sentido, y en la búsqueda de trascender a través del conocimiento.

En sí mismo, el proceso educativo es un acto comunicativo, en el que la profesora o el profesor y la alumna o el alumno se comunican permanentemente en busca de aprender. Cada uno asume el papel de actor comunicativo al dirigirse al otro, emplear un lenguaje, construir mensajes y generar un significado.

La acción educativa ha sido abordada por distintas teorías pedagógicas, pero es Paulo Freire quien mejor plantea el acto educativo como un acto comunicativo: “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber sino un encuentro de sujetos inter-locutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1984, p. 77).

Entonces todo profesor es un comunicador, aunque no lo sepa o no lo asuma, pone en juego un conjunto de conocimientos, habilidades y saberes para implicar al alumno en un proceso de conocimiento en el que ambos aprenderán. Asimismo, los alumnos son comunicadores potenciales en los procesos educativos, dentro y fuera del salón de clases, ya que emplean el lenguaje para expresarse, comprender el mundo y apropiarse de él.

Así, podemos plantear a la comunicación como una disciplina esencial en el campo educativo y en especial en la formación docente, por-

que desde sus categorías, teorías, enfoques y metodologías es posible reflexionar acerca de los procesos de construcción de sentido, así como de las habilidades y conocimientos que debe incorporar la profesora o el profesor en su desempeño en el aula.

Aspectos fundamentales en la formación docente en comunicación son el conocimiento de los enfoques teóricos, la comunicación interpersonal desde una mirada fenomenológica, el estudio del papel de las tecnologías y el Internet en los procesos comunicativos, el manejo del lenguaje, los referentes emergentes y la didáctica de la comunicación.

Derivado de esta necesidad, se constituyó el Diplomado en Comunicación Social y Humana como una propuesta de formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades y de la educación media superior en general. Como producto de su impartición se generaron diversas reflexiones que se concretaron en ensayos que abordaron cuatro ejes y respondieron diversas preguntas:

La comunicación y su relación con la enseñanza en el CCH. ¿Cuál es la relación explícita o implícita entre la comunicación y el Modelo Educativo del CCH? ¿De qué forma la comunicación puede enriquecer las didácticas de las áreas de conocimiento? ¿Cómo construir una enseñanza que promueva lo humano y lo social desde la comunicación?

La comunicación y su relación con otras disciplinas. ¿De qué forma se puede relacionar la comunicación con otras áreas de conocimiento? ¿Cómo otras disciplinas pueden enriquecer a la comunicación y viceversa?

La comunicación como eje didáctico. ¿De qué forma la comunicación puede contribuir en la didáctica de mi materia o área? Desde la perspectiva de la comunicación, ¿qué elementos conceptuales, procedimentales o materiales puedo incorporar a mi enseñanza?

La comunicación en el perfil del egresado del CCH. ¿De qué forma la comunicación se presenta en el perfil del egresado del CCH? ¿Es la adecuada o no? ¿Qué hay que cambiar? ¿Cómo se puede enriquecer el perfil del egresado desde la perspectiva de la comunicación? ¿Qué nuevos planteamientos se pueden hacer?

Todos los ensayos son producto de las reflexiones, los intereses y las necesidades de los profesores. En varios casos, los ensayos abordan propuestas interdisciplinarias que abren múltiples posibilidades de lectura e interpretación de la comunicación.

LOS ENSAYOS

Todo este camino reflexivo lo iniciamos con el texto “Orientaciones acerca de la interdisciplina y la comunicación”, escrito por el maestro Carlos Alonso Alcántara, impartidor y diseñador del diplomado, en el que plantea que el estudio de la comunicación se deriva de procesos interdisciplinarios, de hibridación disciplinaria, e, incluso, de la fragmentación de las distintas disciplinas. Para ello hace un recorrido por diversos planteamientos de Juan Carlos Villa y Norma Blazquez, Rolando García e Yves Lenoir.

Posteriormente se presenta el ensayo “Lenguaje y comunicación: acceso al mundo y a la alteridad en la praxis educativa”, de Manuel Alejandro Magadán Revelo, quien expone la relación entre la filosofía y la comunicación, en particular subraya los aspectos hermenéuticos del lenguaje y su papel en la conformación del ser humano, considerando la postura de Franz Rosenzweig, para luego proponer algunas ideas a implementar en el salón de clases, específicamente en lo que confiere al empleo de la práctica del diálogo.

La maestra María del Rosario Melquiades Arriaga expone en su texto “Estructuración social del lenguaje y la comunicación” los diferentes escenarios sociales, culturales y políticos por los que ha transitado la comunicación para considerarse como una disciplina, y aborda dos vertientes: el oficio periodístico y los estudios científicos sociales; la autora resalta el aspecto multidisciplinario de la comunicación.

Iván Rodríguez Jiménez presenta un texto que da cuenta de su precisión en el título “El uso del lenguaje en la enseñanza de la Física en la Unidad de Mecánica de la partícula: Leyes de Newton en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, donde, como su nombre lo dice, plantea la relación entre el lenguaje de la física, el lenguaje matemático y la enseñanza en el salón de clases. El autor desarrolla una reflexión desde el constructivismo, la comunicación y la enseñanza de la asignatura de Física I del CCH.

Otro texto que plantea la relación entre comunicación y las ciencias experimentales es “La comunicación de la Biología desde las actividades prácticas”, escrito por Adriana Hernández Ocaña, quien parte de una idea central: la comunicación se puede entender desde las ciencias de la vida y no sólo desde la ciencia social. Para lo cual la autora recupera testimonios de diversos docentes y plantea una serie de propuestas para implementarse en el aula.

“Relatos en entornos web, la construcción del yo fragmentado. Discursos entre la comunicación y la literatura”, es el título del texto de la maestra Maralejandra Hernández Trejo, quien desarrolla un planteamiento interdisciplinario desde las siguientes preguntas: ¿cómo se puede relacionar la comunicación con la literatura? y ¿cómo la literatura puede enriquecer a la comunicación y viceversa? Para ello toma como concepto central la noción de *intermedial*, propuesta por Roberto Cruz Arzábal.

Adriana Hernández Jiménez desarrolla el texto “La imagen como recurso emergente para entender y producir saberes”, en el que plantea a la imagen como un recurso de carácter emergente para entender y producir saberes, que puede aprovecharse para el futuro en el aula después del amplio uso que se le dio durante la pandemia por Covid-19. La maestra se concentra en la materia de Taller de Comunicación, pero sus planteamientos son válidos para todas las asignaturas.

El libro cierra con el ensayo del profesor Antonio Guzmán López, que se titula “El proceso de interacción: la importancia del uso de la lengua para mejorar la comunicación en el aula”, donde plantea la necesidad de comprender este proceso nodal para confrontar ideas, formas de ser y de pensar. El autor propone utilizar el lenguaje de acuerdo con las situaciones que rodean a las personas en el momento de aplicarlo.

En palabras de Jesús Martín Barbero, la comunicación es un espacio totalizador de lo social y, en ese sentido, podemos afirmar que es una disciplina esencial para comprender los hechos sociales, culturales y educativos. Lo planteado en este libro abre un espacio para el diálogo, la reflexión y el análisis del papel de la comunicación en los procesos educativos y en la educación media superior.

Esperamos que los contenidos aquí expuestos abran un primer precedente del diálogo interdisciplinario y disciplinario de la comunicación en la educación media superior y sobre su importancia en la formación docente.

Fernando Martínez Vázquez
Rocío Valdés Quintero

La comunicación humana como objeto de enseñanza en el bachillerato

ENRIQUE PIMENTEL BAUTISTA

La comunicación es la base de las relaciones sociales. Los procesos de comunicación implican, antes que cualquier otra cosa, interacciones entre sujetos distintos que, en aras de comprenderse, establecen vínculos en el mundo de la vida cotidiana

Marta Rizo

Todos los conceptos que revisamos en libros, artículos o en procesos de formación dentro del aula, tienen una genealogía, una familia; están íntimamente vinculados entre sí a partir de núcleos semánticos que se relacionan con algunos significados y que nacen de las propuestas de ciertos autores, que crean los marcos conceptuales pertinentes para ser llevados a su enseñanza dentro de un nivel educativo.

Pensar, definir o usar la palabra comunicación implica adherirse a ciertos campos de sentido, que no sólo muestran una postura sobre el término sino, además, la tradición que se ha conformado a lo largo de la historia. Este vocablo ha tenido diversas subidas y bajadas en su conceptualización, pasa desde ser apreciado como un elemento esencial de lo humano hasta la consideración de ubicarlo directamente con transportes y procesos técnicos de producción de información de corte colectivo.

La historia nos muestra que un concepto está sumamente determinado por el contexto en que se usa; no es lo mismo definir la comunica-

ción durante la primera mitad del siglo XX, que al inicio de este nuevo milenio. Para reconocer su importante dimensión histórica, debemos recorrer los años, las décadas o, incluso, los siglos para examinar sus circunstancias de encuentro y desencuentro teórico conceptual.

Asimismo, es ineludible no tomar en cuenta su génesis, su historia y cómo esto ha impactado en la enseñanza. Uno de los principales problemas de la formación en temas comunicativos ha sido instruir a los alumnos con el modelo telegráfico o mecanicista, lo que lleva a pensar de forma determinista y no contar con una postura crítica hacia y de los alumnos.

El propósito de este ensayo es aportar una serie de ideas en torno a la comunicación humana como objeto de enseñanza en el bachillerato. Para ello se describirá su genealogía, algunas disertaciones en torno a cómo se ha formalizado como objeto de estudio científico, la forma en que se ha enseñado y una revisión del programa de estudio de la asignatura Taller de Comunicación I del Colegio de Ciencias y Humanidades, uno de los dos bachilleratos con que cuenta la UNAM.

GENEALOGÍA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

La comunicación no es privativa del hombre, la mayoría de los seres vivos que disponen de sistemas biológicos incorporados que les permitan producir, tanto representaciones como expresiones, se comunican a partir del uso del lenguaje (Martín, 1982, p. 54). Esta habilidad ha sido un factor evolutivo esencial para las especies, cuyo nivel de adaptación complejizó su comportamiento, su entorno y las posibilidades de sobrevivencia. Los grandes simios aprovecharon esta condición de mejor forma, de manera que la aparición del género *homo* trascendió el mundo de la naturaleza para dar un salto cualitativo hacia la conformación de cultura. El hombre se separó irremediablemente de la naturaleza, jamás podrá regresar a ella, y cuando pretenda retornar, será sólo a partir de una reinterpretación de lo natural y, como tal, su vínculo será exclusivamente simbólico. Las relaciones de comunicación son la base de todas las interacciones sociales, son “el principio básico, la esencia, de la sociedad” (Rizo, 2005, p. 126).

Manuel Martín Serrano expresa que “la comunicación humana dejó de ser comunicación animal cuando introdujo la solidaridad donde antes

campeaba la selección de los fuertes” (Parzianello, 2009, p. 249). Las primeras reflexiones humanas en torno a lo comunicativo no pueden fecharse formalmente, los vestigios de las culturas primigenias datan de aproximadamente 80 mil años atrás. Lo que queda claro, según Martín Serrano, es que “la comunicación humana se conformó para que la afinidad con los nuestros permitiese vivir a los más débiles; y ésta ha sido en última instancia la razón por la que tenemos valores y cultura” (Parzianello, 2009, p. 249).

Yves Winkin, profesor belga en Ciencias de la Información, escribe en el prólogo “El telégrafo y la orquesta”, del libro *La nueva comunicación* (2008, pp. 11-12), que este término resulta tanto irritante como fascinante. Lo primero, porque a lo largo del tiempo su cadena léxica se ha diversificado tanto, que podemos referenciar en él el tránsito de trenes o autobuses, telégrafos, cadenas de televisión, periódicos o un grupo de mapaches, y esto resulta realmente confuso, a tal grado que existe un marco muy amplio desde dónde conceptualizar qué, y qué no es lo estrictamente comunicativo. Lo segundo porque al rastrear otro núcleo de sentido, encontramos que ésta se define como una posibilidad del encuentro con el otro, la oportunidad de hacer y poner algo en común, para pensar la solución de problemas desde lo comunicativo, donde se valoran las posibilidades de acuerdo y encuentro entre las personas.

El segundo núcleo semántico nos lleva a considerar la interacción humana, el encuentro, el reconocimiento del otro y la comunión que se efectúa entre las personas que interactuamos. La mayoría de los significados de este término los podemos rastrear en tres diferentes lenguas: latín, francés e inglés, en todas ellas lo que predomina en un inicio es la referencia a todo lo que concierne a lo humano. Las redes de sentido sobre lo que debe entenderse por comunicación, están íntimamente relacionadas, como familia, en torno al acto de comunión con el otro, compartir, participar en común y poner en relación.

Como se describe en las dos diagonales que plantea Winkin (2008), la comunicación puede pensarse en el sentido técnico o en el social. En el primero predomina lo informativo, en el segundo la construcción de sentido a partir de las interacciones sociales. Lo anterior se muestra de manera gráfica en la siguiente tabla, basada en el prólogo referenciado:

Término	Lengua	Temporalidad	Definición
Communis	Latín	-----	Comunión, acto de compartir, de participar en común.
Communicare	Latín	-----	Participar en común, poner en relación.
Communier	Francés	-----	Propietario en común.
Comunicar	Francés Inglés	Segunda mitad del S. XIV	Participar en...
		S. XVI	Transmitir.
	Francés	S. XVII y XVIII	Acción de transmitir, transmisión. "Tubos comunicantes." "El imán comunica su virtud al hierro."
Comunicación (Communication)	Francés Inglés	S. XIV	Participar en común con alguien más.
	Inglés	S. XV	Objeto del que se participa en común.
Medios de comunicación	Francés Inglés	S. XVIII-XIX	Medios de transporte: barcos, carreteras, ferrocarriles.
Comunicación	Inglés	S. XVII	Medio para proceder a participar en común.
		1830-1950	Industrias de la prensa y posteriormente cine, radio y televisión.
	Francés y español	1950 a la fecha	Transmisión de señales: modelo matemático de la información de Claude Shannon.
		1950 a la fecha	Proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento: palabras, voces, gestos, miradas, mímica, espacio interindividual, etc. Un todo integrado

Elaboración propia, basado en Yves Winkin.

Pensar la comunicación humana es dirigirse hacia una de esas dos diagonales: la que tiene que ver con el enfoque más personal, que tome en cuenta los niveles intra e interpersonales para contemplar los mundos de vida de las personas que habitamos el mundo, en las interacciones con los otros, sus subjetividades e intersubjetividades. Marta Rizo amplía esta idea al decir que “a pesar del enorme espectro de significados que abarca el concepto de comunicación, es indiscutible su base sociopsicológica” (2009a). El centro de esta perspectiva son dos conceptos esenciales: el de acción y el de intersubjetividad.

Por su parte, Martín Serrano, en una tipología de los actos, enaltece aquellos actos expresivos comunicativos que no se pueden sustituir por actos ejecutivos, y cuando lo hacen se mantienen como actos expresivos, puesto que una acción siempre significa para alguien más; la acción implica una alteración del ambiente, un ajuste, una adecuación intencional, cuyo propósito es significar algo para otro; este sentido no está dado sino se construye alternadamente como una forma simbólica compartida entre un “ego” y un “alter” (Martín, 1982, pp. 60-65). Marta Rizo completa la idea al decir que “la comunicación exige una acción que tenga como finalidad significar”, debido a que “la acción se concibe como la conducta intencionada proyectada” por el sujeto social (2009b).

Queda claro que la genealogía de la comunicación humana se separa del aspecto técnico que dominó durante mucho tiempo sus distintas definiciones. En ese sentido, se concibe a la interacción como un proceso social en el que participan las subjetividades personales. Lo comunicativo sería:

Una actividad humana relacional en la que se ponen en juego conciencias subjetivas que, a partir de conocimientos más o menos compartidos, logran comprender de forma similar las estrategias básicas de comportamiento en el mundo de la vida y, [como] resultado de ello, logran comprenderse unas a otras y conferir sentidos similares al entorno (Rizo, 2009b).

Para Marta Rizo se debe concebir “a la comunicación como el proceso básico para la construcción de la vida en sociedad, como mecanismo activador del diálogo y de la convivencia entre sujetos sociales” (2009b), lo cual implica no sólo actos de interacción entre los sujetos sociales sino, sobre todo, acciones significativas que se producen de manera

intencional para construir significados en común. Con los puntos anteriores, en la comunicación humana destaca lo intra y lo interpersonal.

En el nivel intrapersonal el sujeto, como unidad creadora, tiene que concebirse desde su nivel más identitario; es decir, “la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio”, el reconocimiento del sujeto como una entidad unitaria, interna, con estructuras sociohistóricas ya incorporadas, “presente en cualquier acto de comunicación” (Rizo, 2009b).

Somos sujetos de cognición, porque las representaciones se generan bajo el principio de abstracción, donde lo simbólico cobra un valor esencial. Incorporamos los significados a la conciencia a partir de una serie de procesos de corte cognitivo: pensar, reflexionar, meditar, especular, cavilar, y de acciones como la introspección, el monólogo y el soliloquio; todas éstas son manifestaciones de los procesos de comunicación intrapersonal. Seleccionamos, clasificamos y jerarquizamos información al interior de nuestra psique, para con ella concebir las expresiones que se compartirán en un tiempo-espacio diferente al hecho individual. Integramos ciertos tipos de información cuando existe un desequilibrio cognitivo, esta acogida nos vuelve a la estabilidad y nos da la posibilidad de entablar el acto comunicativo (Escandell, 2014).

El sujeto se ve influido por todos los estímulos que lo rodean, sus propias características determinan ciertos alcances y límites de su identidad como persona; pero también es cierto que los factores internos, fisiológicos y psicológicos, fijan las particularidades expresivas de la comunicación intrapersonal. Este proceso obedece tanto a mecanismos inconscientes como a procesos conscientes que se mueven a partir de las motivaciones y los mecanismos de integridad del yo, que seleccionan, discriminan o modifican los significados de la comunicación. El sistema de necesidades demarca las metas y los objetivos que se buscan en la relación interpersonal. En este sentido “son importantes tanto las autopercepciones como las heteropercepciones de la identidad. Ambas se instalan en un juego de relaciones múltiples que permiten a los seres humanos definirse frente a otros” (Rizo, 2005, p. 131).

El nacimiento de la conciencia y posteriormente la construcción de la identidad son procesos internos que ocurren a partir de las relaciones con los demás; es decir, en lo interpersonal, porque “el descubrimiento de nuestra identidad requiere, antes que nada, de que hayamos experimentado verdaderamente la alteridad, el vínculo con el otro, con ese otro

distinto, diferente de mí, pero del que dependo para entenderme y reconocermme como sujeto” (Rizo, 2005, p. 137). La comunicación se construye en el mundo de la subjetividad y se comunica en lo intersubjetivo; es decir, los fenómenos se generan en la conciencia a través de los mecanismos cognitivos que tiene a su alcance, pero repercuten en el mundo objetivo. Los sujetos crean la sociedad subjetivamente y ésta se convierte en una realidad objetiva, ya que es en el aquí y el ahora donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo real. La comunicación opera como un puente entre lo subjetivo y lo objetivo del mundo.

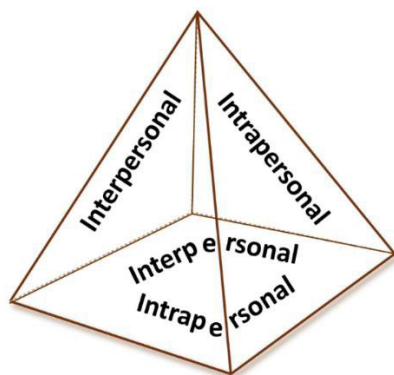
Para la comunicación interpersonal importa mucho la interacción, debido a que la palabra “inter”, en latín significa “entre”, lo cual implica que cuando hablamos de comunicación interpersonal damos por sentado que dos o más sujetos ya se han logrado comunicar. Este tema, revalorado desde la perspectiva de los enfoques psicosociales, tiene una marca especial: la interacción. Este tipo de comunicación se define como “la conducta o el comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros” (Rizo, 2009a); es decir, cuando las personas se reúnen se construyen situaciones, hechos, acontecimientos, y hay consecuencias del establecimiento de esta relación. Implica hablar de una relación entre el yo y el otro en dos sentidos: por un lado, la construcción de la identidad y la otredad; por otro lado, el punto de partida para la construcción de lo que denominamos realidad, debido a que “sin interacción no existen los sujetos, dado que la construcción de sentidos compartidos sobre la realidad social requiere, inevitablemente, de la interacción” (Rizo, 2009b).

Este nivel comunicativo se concibe como un intercambio de significados entre, al menos, dos sujetos determinados por un mismo espacio-tiempo. Su mediación es simbólica más que técnica o tecnológica. Las representaciones parten de la idea del intercambio, así como las representaciones están orientadas a los otros. Es la base de la socialización y de los aprendizajes sociales: prácticas sociales en contexto, adquisición del lenguaje, formas del habla, encuentros de diálogo, educación emocional, adquisición de capitales, necesidades emocionales y satisfacciones físicas. El juego es un factor esencial para ello, puesto que los roles, acuerdos, desacuerdos y negociaciones se dan en ese intercambio (Fernández y Rizo, 2009, pp. 1-15).

Uno de los aspectos de la posibilidad del encuentro es que los sujetos sociales tenemos códigos comunes “que nos permiten hacernos entender

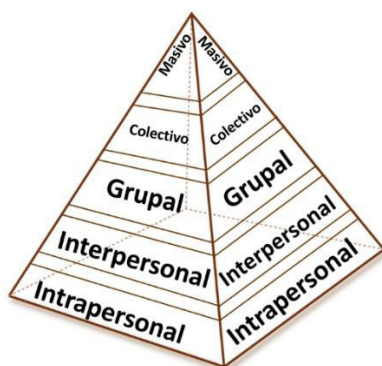
y entenderlos”, debido a que la comunicación interpersonal es “antes que nada, situaciones de intercambio, situaciones en las cuales los sujetos que interactúan ocupan una posición de reciprocidad, de decir, pueden situarse el uno en el lugar del otro” (Fernández y Rizo, 2009, p. 5). Estas posibilidades nos ayudan a “comprender el fenómeno de coincidir con el otro, del entender lo que nos quiere decir y para expresarnos sin ser malinterpretados” (Fernández, Millán y Rizo, 2013, p. 46). Finalmente, “la comunicación interpersonal es la libre donación de la voluntad que pone en común nuestras obligaciones y responsabilidades para con los otros seres humanos” (Fernández, Millán y Rizo, 2013, p. 70).

Tanto lo intra como lo inter, dotan a la comunicación humana de una consistencia fundamental para diferenciarla de los tipos de comunicación, principalmente de la que los otros seres vivos utilizan como un mecanismo biológico de sobrevivencia. La caracterizan como una actividad compleja de autorreferencia, ya que el metalenguaje trasciende el signo primario y lo convierte en símbolo, lo transforma en existencia, no material u objetual sino todo lo contrario, en construcción significativa. En la siguiente figura se muestra cómo la comunicación intrapersonal constituiría la base del individuo y la interpersonal la columna vertebral desde la que se sostiene.



Elaboración propia

Desde luego que existen los niveles grupales, colectivos, masivos o globales, pero independientemente del nivel que se trate, siempre, en todo momento, estarán presentes tanto lo intra como lo interpersonal. Para ello veamos otra figura:



Elaboración propia

La apuesta, entonces, es retomar los campos semánticos de lo intra y lo interpersonal y pensar a la comunicación como un elemento fundamental para que se constituya lo social. Pasar de los planteamientos tradicionales a colocarla como el centro de la configuración social. Retomar su génesis, donde lo importante está en cómo juntos logramos construir un sentido y no en quién tiene la razón y el dominio de lo comunicativo.

ESTUDIO FORMAL DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

La historia de la ciencia es la historia de la Modernidad europea, que va del siglo XVI al XVIII. Los modelos de razón responden al pensamiento concéntrico; todo gira en torno a los imaginarios renacentistas y las aspiraciones de los ilustrados europeos. La ciencia se crea en este contexto y brinda enormes descubrimientos que repercuten en todos los planos de lo humano; sin embargo, no es sino hasta finales del siglo XIX y principios del XX cuando se formalizan las ciencias sociales (De la Garza, 1988; Girola, 1995; Hughes, 1987; Ortiz y Padilla, 1995).

En las primeras décadas del siglo XX, en Estados Unidos y Europa, el estudio formal de la comunicación humana tomó diferentes vías: las del pensamiento técnico en Estados Unidos, cuyas bases son la sociología y psicología positivistas, y las del pensamiento crítico, cuyo fundamento es la sociología crítica, los aportes psicosociales, la hermenéutica y la fenomenología.

Los primeros modelos de la comunicación en Estados Unidos fueron estrictamente técnicos, lineales, mecanicistas e impersonales; estaban

influidos por las teorías de la información, principalmente por la propuesta del ingeniero en telecomunicaciones Claude Shannon, en 1949. El modelo telegráfico, como lo llama Winkin (2008), retoma la idea esencial de que lo comunicativo es transmisión, que busca la eficiencia del canal para que viaje más cantidad de información en menos tiempo. Esta contaminación de técnica hace que el campo semántico de lo comunicativo sólo designe estrictamente el fenómeno físico de compartir señales por medios técnicos.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la comunicación empieza a consolidarse como una ciencia independiente, a finales de la década de 1950 y hasta el término del siglo pasado, los estudios de la comunicación se concentraron, casi exclusivamente, en la comunicación mediada tecnológicamente; este enfoque se erigió como el objeto de estudio por excelencia de las comunidades científicas, y los llamados medios de comunicación masiva ocuparon toda la plana. Los psicólogos y sociólogos de las primeras décadas del siglo XX comienzan a tratar de explicarse los fenómenos sociales desde categorías que incluían procesos comunicativos.

Las primeras ideas que resultaron de investigaciones empíricas hicieron pensar que todo cabría en lo comunicativo y eso no hace más que dilatar su comprensión, puesto que los estudios de los fenómenos sociales estaban preocupados por los efectos o el impacto que pudieran causar los mensajes de la comunicación social. A finales de la década de 1940, el estudio de la comunicación se contaminó de técnica, los ingenieros en telecomunicaciones impusieron, en el modelo telegráfico de la información, la importancia de canalizar la mayor cantidad de información y aumentar la velocidad de transmisión. Pero el verdadero problema es que el proceso lineal, unidireccional y mecánico de la comunicación empieza a ser utilizado no sólo por los técnicos de la información sino también por los sociólogos, psicólogos y lingüistas (Winkin, 2008, pp. 11-16).

Los estudios de la comunicación humana se relegaron y en los campos académico y científico la comunicación mediada técnicamente se erigió como el objeto de estudio por excelencia de las comunidades científicas de la segunda mitad del siglo XX. En pocas palabras, los llamados medios de comunicación masiva ocuparon toda la plana. Y aunque no se niega su importancia, las consecuencias que acarrearón fue que la parte más básica de la comunicación, que es lo inter y lo intra, se dejaron de

lado. Yves Winkin muestra una cronología de los términos en torno a la conceptualización de la comunicación, donde se aprecia claramente cómo el origen está cargado de referentes hacia la interacción humana, el reconocimiento del otro, para después consolidarse en lo estrictamente mediado por los aspectos tecnológicos (2008, pp. 11-18).

Otro aspecto negativo de esta acción es que las teorías sociales norteamericanas influyeron en los contextos latinoamericanos, lo que provocó que en las escuelas de esta región se impusieran perspectivas mecanicistas de la comunicación. En la práctica del periodismo cayó de perlas esta representación, puesto que el tema del poder estaba y está muy presente en las actividades periodísticas.

Afortunadamente, las reflexiones de la comunicación no se quedaron con este imaginario, sino que la apuesta por una ciencia social no pragmática hizo que los científicos de lo social se mudaran hacia otras visiones mucho más complejas y completas. Marta Rizo expone que “la comunicación surgió primero de la profesión para luego trasladarse problemáticamente al campo científico”, al reconocer que “es un fenómeno complejo, ya que es un hecho social, pero también una categoría que tiene que ser elaborada teóricamente y definirse como proceso con elementos, estructura, relaciones, dinámica” (2009b).

La comunicación humana empezó a considerarse desde tres enfoques principales: la psicología social, la sociología fenomenológica y la hermenéutica. La base de esta propuesta está en la posibilidad de concebir a la comunicación como un fenómeno tanto individual como social, debido a que:

El individuo ocupa un lugar central en el proceso de comunicación, elemento que ha sido estudiado sobre todo por los psicólogos cognitivos [...], la comunicación tiene una esencia fundamentalmente social, y el centro de la reflexión sobre la comunicación no es tanto el individuo sino la relación misma (Rizo, 2009a).

La Psicología Social “concibe la comunicación como un término incluyente, que abarca todo contacto o interacción entre sujetos. Toda conducta humana, según este enfoque, se basa en la comunicación, por lo que es imposible la socialización del hombre sin comunicación” (Rizo, 2009a). En tanto que para la sociología fenomenológica:

El individuo es un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas. La reflexión se centra en las relaciones intersubjetivas, y se otorga un rol relevante a los elementos de negociación y de comunicación en la construcción social de los referentes de sentido que posibilitan el diálogo, la negociación y/o el conflicto en cualquier encuentro o situación de interacción humana (Rizo, 2009a).

Tanto para la psicología social como para la sociología fenomenológica la intersubjetividad es un factor que define lo social y vincula los tres conceptos anteriores, tanto de manera personal como interpersonal, “en concreto, se sitúa en el debate en torno a la intersubjetividad como principio básico del mundo social” (Rizo, 2009a). Lo cotidiano, como mundo construido, “sólo [es] posible si existe un universo simbólico de sentidos compartidos, contruidos socialmente, y que permiten la interacción entre subjetividades diferentes” (Rizo, 2009a). Lo intersubjetivo “es el proceso en que los sujetos comparten sus conocimientos con otros en el mundo de la vida” (Rizo, 2009b). Su enfoque nos permite definirla de la siguiente manera:

La comunicación es la base de las relaciones sociales. Los procesos de comunicación implican, antes que cualquier otra cosa, interacciones entre sujetos distintos que, en aras de comprenderse, establecen vínculos en el mundo de la vida cotidiana. Estos vínculos no son otra cosa que acciones encaminadas al reconocimiento del otro, con quien interactuamos a partir de nuestra propia cosmovisión y al cual reconocemos el carácter de persona similar a uno mismo. Esto último es el fundamento de la intersubjetividad, que permite que los procesos de interacción de un sistema dado se den de forma efectiva y, por tanto, que se logre la comunicación (Rizo, 2009b).

Para la sociología fenomenológica “cualquier término que remita a un objeto de conocimiento o de práctica, es necesariamente una construcción social” (Fuentes, 2015, p. 14). Pensar a la comunicación como una existencia determina que esa existencia se construya por parte de los sujetos sociales. Bajo esa lógica, lo que es la comunicación, “es lo que acordemos que es la comunicación” (Fuentes, 2015, p. 14). Lo que es comunicación depende de cómo la definimos, qué decimos de ella y no lo que significa previamente.

El filósofo Hans-Georg Gadamer, especialista en hermenéutica, menciona que:

La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra [...]

La coincidencia que ya no es mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo posibilita la solidaridad moral y social (Gadamer, 1993, p. 188, citado en Mancilla y Cárdenas).

LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN

Manuel de Jesús Corral Corral, profesor distinguido del Colegio de Ciencias y Humanidades, Raúl Fuentes Navarro, Jesús Galindo, Carlos Luna, Enrique Sánchez Ruiz, entre otros investigadores, han dedicado parte de sus reflexiones sobre la comunicación a reconstruir las vicisitudes de su enseñanza en nuestro país. En diversos libros, artículos y ponencias han vertido una serie de reflexiones en torno a los procesos históricos que sentaron las bases para la institucionalización del campo académico. Todos coinciden en que el estudio y la instrucción educativa sobre las prácticas de comunicación se deben principalmente a dos líneas con la misma raíz: el oficio periodístico y los estudios científico-sociales.

En cuanto a la práctica periodística, sabemos que fue en las universidades norteamericanas y europeas donde se fomentaba, desde finales del siglo XIX, el ejercicio informativo y de opinión en diarios de circulación periódica. En la década de 1930 se gestaron las primeras escuelas formales relacionadas con lo comunicativo en las que se enseñaba el periodismo y sus temas afines.

Para los sociólogos y psicólogos, principalmente en Estados Unidos y durante las primeras décadas del siglo pasado, existía la enorme necesidad de comprender los problemas de índole social que provocaban los llamados medios masivos de información; estos científicos sociales tuvieron que idear los marcos conceptuales y las teorías que pudieran ayudarlos a entender la relación sociedad de masas y comunicación masiva. Este bagaje se llevó a las escuelas y universidades para convertirse en

los temas propios de las asignaturas de esta nueva disciplina. En México, la situación antes descrita es muy similar, tanto el lado periodístico como el científico-social imperaron en nuestros contextos nacionales.

El recuento histórico muestra que en 1949 aparece la Escuela Carlos Septién García; dos años después, en 1951, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) creó una licenciatura en periodismo vinculada a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En 1954 se deja el centralismo de la Ciudad de México y se funda la Escuela de Periodismo en la Universidad Veracruzana. Para 1960 ya sumaban 44 centros educativos a lo largo y ancho de todo el país, en los que el periodismo era el eje de planes y programas destinados a formar profesionales en los temas noticiosos.

La idea de las escuelas de periodismo era muy buena, porque se fomentaban habilidades y destrezas comunicativas profesionales para generar un periodismo crítico y constructivo, a favor de un modelo de nación que pudiera mirar hacia el futuro; sin embargo, las prácticas cotidianas demostraban que en este oficio imperaban más la recomendación, la conveniencia y el soborno. De hecho, en las redacciones de los periódicos era común escuchar que ese oficio no se estudiaba, sino que se aprendía frente a la máquina de escribir y en las calles. El modelo general de esta enseñanza se basó de forma prioritaria en capacitar, tanto técnica como culturalmente, a especialistas de la prensa escrita, pero al hacerlo se relegó a un segundo término las referencias teóricas y la crítica social. Afortunadamente, al paso del tiempo las cosas han cambiado y podemos presumir que las escuelas de periodismo y las empresas de comunicación han logrado una alta competencia de esta actividad profesional.

A finales de la década de 1950 el campo académico y profesional empezó a interesarse, desplazarse y expandirse hacia la radio y la televisión, nuevos medios tecnológicos que serían trascendentes en la formación profesional de esta carrera. Para esa época, la televisión y la radio eran vistas como instrumentos valiosos para lograr una transformación en lo social. Las escuelas empezaron a preocuparse ya no sólo por el aspecto técnico sino, sobre todo, por el saber crear contenidos y formas expresivas que logran una alta influencia comercial, educativa, política, cultural y social. En esta lógica se propone la creación de las primeras licenciaturas de comunicación con el nombre de ciencias de la comunicación.

A partir de esa fecha, la formación periodística se vinculó con la enseñanza de la comunicación como un objetivo científico, las escuelas de periodismo se convirtieron poco a poco en facultades de comunicación. En 1960 se crea en México la primera licenciatura de comunicación en la Universidad Iberoamericana (UIA), denominada Ciencias y Técnicas de la Información, cuyo modelo privilegiaba la formación humanista y la “solidez intelectual” sobre la técnica. Posteriormente, la UNAM incluye en su lista de carreras a la ciencia de la comunicación en la FCPyS. Poco a poco se expande como formación universitaria; de ahí que a la fecha las universidades que imparten la carrera de comunicación se cuentan por docenas, que se albergan en diversas instituciones que pueden pensarse como divergentes: escuelas religiosas, empresariales y universidades públicas. El estudio de la comunicación se instaura en centros de educación profesional y su objeto de conocimiento se vuelve discusión académica, se pasa, entonces, de las acciones empíricas a las reflexiones académicas.

A partir de la década de 1960, los temas que se enseñaban se orientaban a cuatro ámbitos: el contextual histórico, el instrumental técnico, el teórico crítico y, en los últimos años, el metodológico y la intervención planificada para la solución de problemas sociales a partir de procesos de comunicación. Cada centro determinó el peso que se le daría a cada uno de ellos y, por eso, la enseñanza de cada una de estas perspectivas contribuyó también a ofrecer una variación en la forma de entender y ejercer la práctica profesional. La diversidad es, así, la que predomina en las universidades de comunicación, lo que implica que surjan distintos profesionales capaces de desenvolverse en cada área específica.

En la actualidad, las escuelas abren el tema de la comunicación hacia muchas más perspectivas, objetos de estudio, tendencias, preocupaciones por los procesos y las relaciones sociales. Con esto, los grandes sistemas de información y las situaciones que generan merecen una revisión más profunda, donde las discusiones académicas no queden al margen y prevalezcan las posibilidades y las propuestas de solución. La ciencia de la comunicación se desarrolla gracias a que las discusiones académicas están al día y con ello la actividad escolar se vuelve cada vez más reflexiva.

Finalmente, es necesario pensar en la formación interdisciplinaria, al recordar que la comunicación ocupa hoy en día un interés apremiante como objeto de investigación, sentido de vida y reflexión sobre sus principios universitarios. Es necesario poner la atención debida a lo que implica la enseñanza de esta disciplina.

La profesión tiene que ver con la especialización y los dominios pertinentes de actitudes, aptitudes, habilidades y conocimientos que un sujeto en formación tiene de sí y, con ello, de la sociedad a la que está integrado.

SOBRE EL PROGRAMA DE ESTUDIO

Hacer una reflexión sobre el programa de estudio de la asignatura Taller de Comunicación I, nos ayuda a entender cómo la percepción y construcción del concepto, su historicidad y la forma en que se ha institucionalizado su enseñanza, colaboran en la formación de un alumno crítico frente a sus propios actos comunicativos para sí y para los demás. Como se verá tanto en los aprendizajes como en las temáticas del programa, el CCH ha transcendido la perspectiva técnica y ha propuesto pensar lo comunicativo desde los conceptos señalados en el segundo punto de esta disertación; es decir, conceptualizarla desde las perspectivas sociopsicológicas, fenomenológicas y hermenéuticas.

En los propósitos generales del programa se “destaca el elemento humanístico y social”, lo que provoca un acercamiento consigo y con el otro, donde lo cotidiano es un factor de vivencia y transformación personal para aplicar los distintos aprendizajes planteados en el documento institucional. Su propósito ofrece los aspectos necesarios para que el discente pueda autoafirmarse “como sujeto autónomo y, por tanto, responsable de su conocer, de su hacer y de su ser”, tanto en el espacio privado como en el público (ENCCCH, 2016, p. 17).

Las unidades que conforman el programa son:

1. La comunicación humana.
2. El proceso de comunicación.
3. La comunicación grupal en los procesos sociales.

De acuerdo con el Programa de estudios del CCH, en la asignatura de Taller de comunicación I es donde aparecen las distintas referencias a la comunicación humana, y para el siguiente semestre se deja a la comunicación colectiva y los llamados medios, entre los que se encuentran la radio, la televisión, la prensa y ahora el Internet, por lo que en este último punto sólo nos referiremos a los aprendizajes y las

temáticas del primer semestre de esta materia optativa, y en particular a la Unidad 1, puesto que en ésta se encuentran tanto los aprendizajes como las temáticas dedicadas específicamente a la comunicación humana.

En la presentación de esta asignatura se menciona que el estudiante podrá reconocer y, a su vez, encontrar “elementos valiosos para la construcción de su propio yo”, pero en la medida en que adelanta en las semanas de estudio “también como un ser en relación con el ‘otro’” (ENCCH, 2016, p. 18).

La Unidad 1 se denomina “La comunicación humana” y se especifica su propósito de la siguiente manera: el alumno “explicará la importancia de los procesos de comunicación humana, mediante el ejercicio de las diferentes formas y usos del lenguaje, para identificar su ser social en relación con su entorno cultural” (ENCCH, 2016, p. 18). Por esto decimos que se debe valorar cómo las profesoras y los profesores que trabajaron en la actualización de este programa, que se dio desde muchos antes de ser aprobado en 2016, se enfocaron a pensar que el alumno del CCH debería entender que lo comunicativo está muy lejos de los aspectos técnicos y que su esencia es la construcción del yo y el reconocimiento de los otros.

Esta unidad cuenta con los siguientes aprendizajes (ENCCH, 2016, pp. 19-21):

- a) Reconocer el estudio de la comunicación como una disciplina humanística, en donde se verá a la comunicación humana como objeto de estudio disciplinario y multidisciplinario.
- b) Identificar la comunicación como recurso necesario para la integración personal y social y para la solución de conflictos, cuyas temáticas la abarcan como recurso para la integración social (autoconocimiento, intersubjetividad, otredad comunicativa y comunidad) y para la solución de conflictos en los entornos familiar, escolar y algunos más.
- c) Comprender la comunicación en sus diferentes niveles para promover relaciones sociales éticas (intrapersonal, interpersonal, grupal y masiva) a partir de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores.
- d) Explicar el papel del lenguaje en el proceso de hominización desde su dimensión histórico-social, la relación entre lenguaje y pensamiento, así como sus diferentes manifestaciones o formas.

- e) Reconocer el papel, la importancia y manifestación del lenguaje en las interacciones sociales con base en las manifestaciones del lenguaje verbal y no verbal.

Por lo que se observa, es fundamental reconocer cómo los aprendizajes y las temáticas ofrecen de manera explícita el acercamiento que los alumnos deben tener hacia la comunicación humana, considerando aspectos psicosociales, como la subjetividad, la fenomenología, la otredad y la hermenéutica, para la construcción de sentido. La comunicación humana es un objeto valorativo y propositivo en la enseñanza de la comunicación, puesto que motiva a los alumnos, independientemente de qué licenciatura o ingeniería estudien, a pensar humanísticamente.

CONCLUSIONES

Pensar la comunicación involucra tomar posturas. Bajo esta premisa, lo que se ha hecho en este apartado es ubicarse en el enfoque psicosocial, la sociología fenomenológica y la hermenéutica para, desde ahí, conceptualizar la comunicación humana, su proceso, los niveles intra e interpersonales, sus características y las derivaciones como las actitudes, las habilidades y los valores. Esto, incluso en los escenarios más adversos, repercutirá en la adquisición de una postura crítica sobre sí mismo y sobre los otros, donde lo instrumental se ubica como una forma de control y no una opción para el establecimiento de las relaciones sociales, en un mundo cada vez más pragmático, más instrumentalizado y menos comprensivo, ético y compartido.

Los temas de la comunicación intrapersonal e interpersonal son de enorme trascendencia en el proceso de formación de los alumnos que cursan el nivel bachillerato, debido a que en esta etapa de crecimiento es cuando más necesitan reafirmar su identidad y su integración con los demás, con los grupos familiares, de amigos y compañeros. Es fundamental que los estudiantes comprendan la importancia de la interacción y lo responsables que pueden ser para que una relación social se lleve a cabo.

La formación de los estudiantes debe estar enfocada a que al terminar su bachillerato cursen una licenciatura con un aprovechamiento de calidad. Saberse comunicar es transversal a todas las prácticas sociales,

y por ello en el desarrollo de sus respectivas licenciaturas, de cualquier área de conocimiento, estarán en condiciones de desenvolverse de mejor forma.

Su aprendizaje contribuye a hacer conscientes las actitudes, las habilidades y los valores que deben prevalecer en su comunicación cotidiana. Si se reconoce que los alumnos son sujetos en formación, se pueden utilizar estrategias didácticas para que se constituyan como personas integrales, en un mundo donde cada vez es más necesario pensar en los demás.

REFERENCIAS

Corral, M., García, F., Hernández R., Huerta, F. y Vidal, J. (1998). *Taller de Comunicación I*. México: CCH Sur-UNAM.

De la Garza, E. (coord.). (1988). *Hacia una metodología de la reconstrucción*. México: Porrúa/UNAM.

ENCCH. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Comunicación I y II*. México.

Escandell, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. España: Akal.

Fernández, F. y Rizo, M. (2009). *Nosotros y los otros: La comunicación humana como fundamento de la vida social*. México: Editoras Los Miércoles (Apuntes básicos de comunicación).

Fernández, F., Millán, M. A. y Rizo, M. (2013). *La comunicación humana en los tiempos de lo digital*. México: UAM/Juan Pablos Editor/AMIC.

Fuentes, R. (2015). *Centralidad y marginalidad de la comunicación y su estudio*. México: Instituto Tecnológico de Estudios de Occidente.

Girola, L. (1995). “Teoría sociológica y fin de siglo”, en *Epistemología y Metodología en la investigación sociológica*. México: UAM Xochimilco.

Hughes, J. (1987). *La filosofía de la investigación social*. México: FCE.

Mancilla, M. y Cárdenas, A. (2014). *Hermenéutica y comunicación: el acuerdo como Telos de la experiencia dialógica*. *Límite*, 9(31), 3-13.

Martín, M. (1982). *Teoría de la Comunicación. 1. Epistemología y análisis de la referencia*. España: Volumen VIII de Cuadernos de la Comunicación.

Parzianello, G. (2009). La Teoría de la Comunicación, la vida y la sociedad. *Intercom, Revista Brasileña de Ciencias de la Comunicación*, 32(1), 245-257.

Ortiz, J. y Padilla, A. (coord.). (1995). *Epistemología y metodología en la investigación sociológica*. México: UAM Xochimilco.

Regalado, M. E. (2008). *Introducción al estudio de la comunicación humana*. México: CCH Sur-UNAM.

Rizo, M. (2005). Me comunico, luego existo. El papel de la comunicación en la construcción de identidades. *Revista Culturales*, I(1), 124-142.

——— (2009a). Comunicología y Comunicación Interpersonal. Presencias y ausencias en la Comunicología mexicana. *Revista Razón y Palabra*, 67. En: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/actual/2mrizo.html> (recuperado el 26 de enero de 2022).

———. (2009b). La Comunicación, ¿ciencia u objeto de estudio? Apuntes para el debate. *Questión, revista especializada en Periodismo y Comunicación*. En: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/887> (recuperado el 28 de enero de 2022).

Santoro, E. (1986). *Efectos de la comunicación*. Ecuador: CIESPAL.

Winkin, Y. (2008). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

Orientaciones acerca de la interdisciplina y la comunicación.

Un breve bosquejo

CARLOS ALONSO ALCÁNTARA

La generación de espacios de reflexión y debate sobre los aspectos de la interdisciplina, siempre será un ejercicio intelectual que permitirá avances importantes en torno al desarrollo del conocimiento humano, sus implicaciones científicas, disciplinarias y escolares. Por ello, la noción de interdisciplina representa un vasto espacio de orientaciones inacabadas que impiden conclusiones reduccionistas, por lo que es necesaria la reformulación de los estudios al respecto.

Las expresiones de este ensayo son producto de las reflexiones sostenidas en dos vías: una derivada del Diplomado en Comunicación Social y Humana, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y otra del módulo “Introducción a la investigación disciplinaria” del Diplomado Actualización Profesional: perspectivas de la Investigación Interdisciplinaria, del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, de la UNAM. Tales reflexiones retomamos tres orientaciones de la discusión sobre el campo de la interdisciplina para vincularlas con el estudio de la comunicación.

En un primer momento, retomamos la descripción abordada por el investigador Rolando García, quien ubica este proceso de la interdisciplina a partir de cuatro ejes fundamentales: teórico, epistémico, metodológico y práctico; es decir, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿por qué estudiarla?, ¿cómo estudiarla? y ¿para qué estudiarla? Aspecto que permite ubicar a la interdisciplina como una síntesis integradora disciplinaria.

En un segundo momento, nos referimos a las nociones del investigador Juan Carlos Villa Soto sobre la explicación de las dos grandes

orientaciones epistemológicas actuales, de acuerdo con las finalidades de la interdisciplina: síntesis e instrumental.²

Por último, retomamos los planteamientos de Yves Lenoir, quien asume el concepto de interdisciplina desde diferentes concepciones epistemológicas, teóricas y prácticas, además de sus distintas perspectivas, fundamentos, contextos ya sea escolar o científico, campos de operacionalización y finalidades, por mencionar sólo unas cuantas de sus múltiples características.

LA INTERDISCIPLINA COMO ANCLAJE DE UN CONOCIMIENTO INTEGRAL

Existe un disenso por aceptar una sola conceptualización de lo interdisciplinario; esto permite, como lo expone Juan Carlos Villa y Norma Blazquez, la complementariedad en la construcción de un panorama de enfoques a partir de la conjunción de saberes científicos. Parafraseando a estos autores, observamos que, desde los contextos históricos, culturales e incluso ideológicos, el estudio interdisciplinario de los fenómenos permite una visión dialéctica en la articulación y sistematización de posibles respuestas, o de la instrumentación a desarrollar para la aplicación de plausibles soluciones, sea desde la integración o la articulación disciplinaria.

Partimos, así, de una premisa general: las nociones de la interdisciplina y de los campos híbridos de conocimiento, la integración de los dominios, así como la distinción entre la interdisciplina en la investigación y en los procesos educativos, son un anclaje para redefinir los aspectos de un conocimiento integral. Esto nos permite plantear posibles reflexiones y plausibles respuestas a formular en relación con los distintos estudios de la comunicación.

Esto es, en el marco del estudio de la comunicación no se puede distinguir una conjunción de saberes específicos, sino que sus planteamientos teóricos se han desarrollado desde la hibridación de disciplinas,

2 El artículo “Vinculación de los enfoques interdisciplinarios: clave de un conocimiento integral”, publicado por el mismo autor y Norma Blazquez Graf, ofrecen una complementariedad al trabajo de Rolando García en aquellos aspectos relacionados con el quehacer práctico de la interdisciplina.

la orientación interdisciplinaria y una visión dialéctica en la articulación y sistematización de las teorías. A diferencia de otras disciplinas científicas, la comunicación se ha ceñido en su estudio de la Antropología, Sociología, Filosofía y Psicología, por citar algunas. De esta forma, el estudio de la comunicación permite identificar un estudio integrador y no un conjunto disciplinario.

En comunicación, este proceso se puede identificar en las distintas teorías: *Cibernética de la segunda generación*, de Von Foerster; la *Teoría de sistemas*, de Luhmann; los *Estudios de la microcoordinación y la mediación social*, de R. Ling; los *Estudios cualitativos de la recepción*, de Livingstone; el *Metamodelo constitutivo de la comunicación*, de R. Craig, entre otros.

LA INTERDISCIPLINA COMO SÍNTESIS INTEGRADORA

De acuerdo con el enfoque de Rolando García, investigador argentino, es importante destacar las tres fuentes de las que provienen los elementos que conforman la síntesis integradora que resulta de una investigación interdisciplinaria. Primero, habrá que recalcar que Rolando García explica la investigación interdisciplinaria como metodología para estudiar problemas conceptualizados como sistemas complejos (García, 2006).

Para Rolando García las fuentes provenientes de los elementos que conforman la síntesis integradora de la investigación interdisciplinaria son: el objeto de estudio; el marco conceptual, y los estudios disciplinarios. El investigador universitario plantea la noción de sistemas complejos entendidos como el dominio material; es decir, como objeto de estudio y, por consiguiente, la presencia de un dominio conceptual sustentado –según Juan Carlos Villa– en la configuración de un *Dominio complejo*.

El marco conceptual no significa una teoría general sino una construcción de teorías con un mismo compromiso epistémico, desarrollada desde una concepción de realidad. Tal aspecto permitirá, en la consecución de *compromisos epistémicos armonizados* (García, 2006), que grupos de investigación interdisciplinaria articulen los conocimientos en el estudio de un problema en particular.

De esta forma, si consideramos el estudio de la comunicación desde la orientación interdisciplinaria, ubicamos el objeto de estudio, el marco conceptual y los estudios disciplinarios. No obstante, el problema en la comunicación radicará en el entendido del objeto de estudio según

el dominio material que representan los sistemas simples o sistemas complejos, de acuerdo con el marco conceptual referido. Esto es, desde la construcción teórica y la concreción disciplinaria se podrá acentuar la necesidad de un enfoque disciplinario (por ejemplo, la concreción de temas en específico) o de una dimensión interdisciplinaria (como la sociología funcionalista de la comunicación).

Podemos identificar este proceso en diversos estudios sobre la comunicación: *Las perspectivas de audiencias*, de Jensen y Rosengren; el *Enfoque dialéctico de la comunicación*, de Thompson; el *Enfoque de construcciones sociales simbólicas*, de Luckman; la *Teoría de las competencias comunicativas*, de Searle; la *Teoría social del interaccionismo simbólico*, de Blumm, y su vínculo con la comunicación; la *Epistemología de la comunicación*, de M. Serrés, entre otros.

DIFERENCIAS ENTRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD ESCOLAR Y LA CIENTÍFICA

Se parte de la distinción del investigador francés Yves Lenoir, que plantea cuatro campos de operacionalización de la interdisciplinariedad; mismos que están propuestos desde las finalidades, el ángulo del enfoque de lo real y la elección de los objetos tratados. Los campos por saber son: *a) interdisciplina práctica; b) interdisciplina escolar; c) interdisciplina científica, y d) interdisciplina profesional.*

Aunque en este apartado sólo se mencionarán dos: la científica y la escolar. La primera cuestión respecto a las diferencias se plantea desde la finalidad, los objetos y las modalidades de implementación, así como del sistema referencial (Lenoir, 2001).

En cuanto a la finalidad, la *interdisciplina científica* es la construcción de nuevos saberes y la pretensión de dar respuestas a necesidades sociales, desde la concepción de una estructura epistémica, la comprensión de diversas perspectivas disciplinarias, la jerarquización de disciplinas científicas y los vínculos entre las diversas ramas de la ciencia. En tanto que la finalidad de la *interdisciplina escolar* se plantea desde la difusión del saber científico y la formación de actores sociales; desde la consecución de condiciones que permitan producir y apoyar el desarrollo de procesos integradores y la aprehensión de saberes como productos cognitivos de los alumnos.

En cuanto al objeto, la *interdisciplina científica* se refiere a las disciplinas científicas, en tanto disciplinas escolares para la *interdisciplina escolar*. En la modalidad de aplicación hay otra diferencia, en tanto que para la *interdisciplina científica* implica la noción de investigación al tener el saber como sistema de referencia, para la *Interdisciplina Escolar* implica la noción de enseñanza y formación, y es el sujeto que aprende.

En el sistema referencial se plantean las diferencias en cuanto al abordaje de la disciplina como ciencia, donde existe un saber homologado, en el caso de la *interdisciplina científica*. Para la *interdisciplina escolar*, la disciplina se aborda como materia escolar y su saber no se limita a las ciencias. Finalmente, se encuentra la distinción en las consecuencias. Mientras que la *interdisciplina científica* conduce a la producción de otras disciplinas, la *interdisciplina escolar* se trata de un asunto de complementariedad entre las disciplinas escolares.

De esta manera, en la comunicación se derivan las dos orientaciones de la interdisciplina marcadas, y se apela a un proceso determinado de acuerdo con los propósitos de los planes de estudio, la modalidad, el nivel de estudios; por ejemplo, en el bachillerato se podría ubicar la necesidad de una interdisciplina escolar, en tanto que para los institutos de investigación sería una interdisciplina científica.

No obstante, esto nos plantea una serie de conjeturas al respecto, por ejemplo, las propuestas de las escuelas o corrientes, como la Escuela de Palo Alto, la Escuela de Chicago, la Escuela de Frankfurt, entre otras, que no pueden desarrollarse desde la pretensión en la enseñanza de la comunicación a nivel bachillerato, sino que serían replanteadas desde un enfoque de interdisciplina escolar, en concordancia con el objeto, la finalidad y el sistema referencial, respectivamente.

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS DENOMINADAS “DE SÍNTESIS” E “INSTRUMENTAL”

En el estudio de la interdisciplina se identifican dos perspectivas: de síntesis e instrumental (Villa, 2014). En la perspectiva de una síntesis se plantea la búsqueda del saber en cuanto a la unidad; sus preocupaciones son de carácter filosófico y epistemológico, y se derivan en un problema de sentido. Pretende la construcción de un marco conceptual global que uniría el saber científico desde una perspectiva de integra-

ción. Se busca una síntesis conceptual que permita la integración del conocimiento científico.

La perspectiva instrumental de la interdisciplina se concibe como la búsqueda de respuestas operacionales a interrogantes que se derivan de un entorno social; así, el saber es útil, operacional y funcional. Está centrada en la resolución de problemas sociales y es la noción de “saber hacer”; es un enfoque instrumental. La perspectiva instrumental recurre a un saber útil que dé respuestas y soluciones acordes a contextos específicos.

La concepción de la comunicación como un estudio interdisciplinario se enfoca desde la perspectiva de síntesis, así como instrumental. La profundidad de su estudio, la finalidad del mismo, las pretensiones de formación, las necesidades de un enfoque determinado será lo que determine el sentido de la interdisciplina; esto es, no podríamos considerar a la comunicación como un proceso interdisciplinario *per se*, sino a partir de sus procesos y pretensiones se podría ubicar en relación con distintos enfoques: problemas de sentido, problemas filosóficos, problemas de epistemología, problemas de lenguaje, problemas sociológicos, entre otros (perspectiva de síntesis). Además, el estudio de la comunicación podría ubicarse en la solución de problemas sociales (perspectiva instrumental).

En la actualidad la innovación científica no es monodisciplinaria, ya que apunta a los procesos de interdisciplina. Por ello, el estudio de la comunicación sea desde un enfoque de las ciencias, de la condición humanista o, incluso, desde un proceso fragmentario de carácter utilitario, se deriva de procesos interdisciplinarios, de hibridación disciplinaria, y también de fragmentación de las distintas disciplinas. Espacios donde el estudio de la comunicación define imperativos epistemológicos, metodológicos y teóricos, respectivamente; condición que deberá reflexionarse de forma continua y sistematizada.

REFERENCIAS

Dogan, M. (1997). ¿Interdisciplinas? *Revista Relaciones*. En: <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/anteriores/9706/interdisciplinas.ht ml>

———. (2003). *Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas*.

En: <http://www.comminit.com/node/150505>

García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Lenoir, Y. (2001). *Hacia un enfoque interdisciplinario de la formación en la profesión docente*. Facultad de Educación Universidad de Sherbrooke. En: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2449/3401>

———. (2003). La notion de transdisciplinarité: quelle pertinence? *Revista Pensamiento educativo*.

Villa, J. (2014). “Dominio complejo, concepto clave en la perspectiva de síntesis de la investigación interdisciplinaria”, en J. Muñoz (coord.). *Totalidades y complejidades: crítica a la ciencia reduccionista*. México: CEI-ICH-UNAM.

Villa, J., Moncada, L. et al. (2004). *Clasificación de la interdisciplina. Relación entre los dominios material y conceptual de las ciencias*. México: CEIICH-UNAM (Colección Conceptos).

Comunicación de regreso a escuela. La configuración de las horizontalidades curriculares

PABLO JESÚS SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Si la educación necesita política, entonces la comunicación bien podría requerir lo mismo. Si existe una política educativa, ¿por qué no existiría una política comunicativa?

El razonamiento, por supuesto, no es una cuestión de filosofía de necesidad análoga. No hay un infantilismo consistente en exigir zapatos a nuestros padres sólo porque ellos le compraron calzado a nuestra hermana.

Las políticas educativas sirven para establecer procedimientos y reglas que contribuyen a asegurar el funcionamiento efectivo de la comunidad escolar, así que son buenas porque orientan la forma en que la escuela debe administrarse y academizarse, lo que redundaría en la creación de condiciones de bienestar que mejoran las probabilidades de permanencia de todos (Hinnant-Crawford, 2016).

Por su parte, la comunicación es una necesidad básica mediante la que se crean y mantienen relaciones interpersonales a partir del intercambio de ideas, emociones y actitudes (Terzic, 2018). Pero la comunicación también puede ser una política tanto en corporaciones (Meesangkaew, 2019) como en escuelas (Barandiaran *et al.*, 2016), por lo que, en un sentido etiológico, la comunicación educativa es una dimensión educativa.

Una política comunicativa adecuada no sólo ayudaría a elevar la calidad de la comunicación interna de dos vías sino a sentar las bases de una cultura horizontal de la comunicación educativa, sin apostarle a una institucional proveniente de la gestión vertical.

Las tareas institucionales de supervisión de estrategias de comunicación internas y externas del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH),

así como las de diseño y lanzamiento de programas para promover una identidad institucional, son necesarias, aunque no suficientes.

Una buena comunicación educativa necesita que se cumplan eficientemente varias funciones significativas, como: *a)* transferir información a todos los miembros de la comunidad; *b)* motivar; *c)* controlar y coordinar los esfuerzos de grupos e individuos, y *d)* eliminar dudas y conflictos (Terzic, 2018).

Es importante buscar el significado de la comunicación educativa en las actividades representativas de la colectividad, y así se transferirá a la esfera social. En ese momento, funcionarios, profesores, alumnos y trabajadores dejaremos de ser objetos de la comunicación y nos convertiremos en sujetos.

Para comprender el significado y la representación de los mensajes no basta con reconocer los signos y los símbolos, ya que para entender esta interacción es esencial conocer a emisores y receptores. Comunicar implica tener la capacidad de afectar la percepción y el punto de vista del interlocutor mediante opiniones bien fundamentadas y actitudes íntegras. En este contexto, el componente persuasivo de la comunicación es, incluso, más importante que el informativo.

La calidad de la persuasión depende directamente del intercambio oportuno de información relevante en un proceso continuo de transferencia de pensamientos y sentimientos con un propósito: la influencia mutua mediante la oposición dialéctica. En este punto, cobra sentido preguntarse, ¿cuál sería el propósito de la comunicación en el contexto escolar postCovid-19?

El núcleo de una política comunicativa es la procuración de eficiencia, pero esencialmente dentro de un marco de la transferencia de información; sin embargo, como sistema, la política comunicativa está estrechamente relacionada con las metas institucionales, lo que implica su vinculación con un sistema de motivación e influencia positiva en las opiniones y actitudes de los interlocutores de la comunidad. La comunicación es un mecanismo social para la organización administrativa, la gestión de servicios estudiantiles, la oferta y el consumo de bienes académicos, así como el cultivo de valores, por lo que no es autoritaria. No obstante, una buena política comunicativa debe promover una cultura de la difusión de noticias, consenso de planes, lectura, escucha activa y aculturación (Bolfek, Milkovic y Lukovac, 2017). La comunicación eficiente debe articular la verticalidad y la horizontalidad. La comuni-

cación vertical es formal y circula por todos los canales institucionales con fluidez, pero debido a que es una actividad altamente compleja y multiaspectual, su recepción no está garantizada y menos aún podría significar o representar un mensaje. Por esta razón, es muy importante construir una política de comunicación que cubra los componentes más significativos; por ejemplo, los sanitarios, políticos, legales, pedagógicos o publicitarios.

La comunicación vertical se desenvuelve dentro de la atmósfera cultural, política, técnica y económica de la institución, y puede ser descendente (*top-down*), o ascendente (*bottom-up*). La comunicación descendente es la que baja de las autoridades a la comunidad escolar y a las bases, mientras que la ascendente es la que sube de la comunidad escolar y las bases a las autoridades (Dufrene y Lehman, 2015; Lehman, Dufrene y Walker, 2019).

Ya sea que la comunicación sea ascendente o descendente, las posibilidades de lograr una misión educativa mejorarán si la comunidad se organiza en equipos multifuncionales y se aseguran las formas de filtrar la información sobre políticas, protocolos y procedimientos en macrocontextos inter e intrainstitucionales, o instrucciones, retroalimentaciones y evaluaciones en microcontextos áulicos.

Por otro lado, la comunicación horizontal es la que se da entre sujetos del mismo nivel en una jerarquía; por ejemplo, funcionarios, profesores, alumnos o trabajadores. Si bien es cierto que la comunicación vertical es la que echa a andar las políticas educativas, la horizontal es el medio indispensable para alcanzar la eficacia y eficiencia organizacional de la comunidad, porque asegura la distribución correcta de la información por los canales adecuados, lo que anticipa la gestación de problemas y soluciones interdepartamentales, así como la que contribuye de forma más significativa a la consecución de metas individuales y a la cohesión de grupos.

Esta descripción corresponde a la comunicación vertical y horizontal en condiciones comunes anteriores a la crisis sanitaria de los años 2020-2021. Las crisis y las recesiones posteriores a ellas demandan una atención particular, porque los efectos son duraderos.

Las contracciones económicas, políticas y sociales provocadas por la crisis sanitaria fueron repentinas, pero profundas. El aumento de la digitalización, con todo lo que implica, es una de las secuelas de la pandemia y forma parte de la nueva normalidad.

Las farmacéuticas, las empresas que ofrecen servicios de telecomunicaciones y los supermercados crecieron durante la pandemia, mientras que los demás sectores resultaron seriamente afectados y muchas pequeñas empresas quebraron. Para sobrevivir, el sector educativo tuvo que apoyarse dramáticamente en el aprendizaje en línea a través de plataformas digitales, lo que aceleró el proceso de adaptación a la educación tecnológica.

El precipitado desplazamiento de la educación presencial a la educación en línea sin suficiente entrenamiento tecnológico y pedagógico, sumado a las fallas en la conectividad por los diminutos anchos de banda trajo consigo muchos aprendizajes relevantes para toda la comunidad e, incluso, decantó a varias universidades al promover teorías, metodologías, modelos para el desarrollo de una literacidad en habilidades básicas, como lectura digital o escritura digital y, asimismo, ha catapultado plataformas de enseñanza online, como Coursera.

La transición de habilidades analógicas a digitales incluye a la comunicación y ésta, como cualquier otra disciplina, es explorada y está mostrando lo bueno, lo malo y lo desconocido. Respecto a esto último, hay que reconocer que, en su corta diacronía, la comunicación analógica, con gestos faciales y corporales, ha transitado hacia la comunicación verbal y la digital, dejando claro que cambian las teorías, las metodologías, los procesos, las dimensiones y las habilidades.

Hace apenas un poco más de 20 años, el siglo pasado, la comunicación en soportes analógicos como el papel, las películas o los audiocasetes era lo común. Hoy en día son comunes los soportes digitales con medios para contener información y dispositivos como teléfonos inteligentes, tabletas, notebooks o laptops.

La interacción cognitiva y comunicativa en soportes analógicos y digitales difiere en su representación mental y su significación sobre la realidad. Las visiones construidas en la presencialidad y la virtualidad implican concepciones del mundo social y culturalmente distintas, que se pueden compartir fácilmente en una horizontalidad con el mismo estilo de comunicación mediado por un dispositivo y una red social.

En un punto indeterminado de una crisis sanitaria provocada por un virus con una gama de variantes y en medio de una revuelta comunicativa generada por la explosión telemática y la agonía de valores enaltecedores, la pregunta es: para mejorar la eficacia escolar, ¿cómo podría amortiguarse la comunicación cuando regresemos a clases semipresenciales en el semestre lectivo 2022-2?

Una posibilidad es implementar una política de comunicación horizontal sostenida en principios no tan férreos como los del Modelo del Colegio, pero funcionales como:

1. corroborar que la comunicación sea clara y concisa.
2. compartir información relevante de manera oportuna.
3. adoptar un enfoque de comunicación flexible.
4. crear plantillas de comunicación para clichés.
5. buscar la retroalimentación de nuestros interlocutores acerca de nuestra forma de proveer información.
6. tener disposición para hacer cambios en nuestra forma de comunicar.
7. actualizar nuestro bagaje de información para garantizar vigor y exactitud.

La comunicación efectiva no es una cuestión de azar, alcance o formación más que de estrategia y planificación. La conducta individual responsable es causa y consecuencia de la buena comunicación, al igual que la transparencia, la confidencialidad o la negociación.

La implementación de una política comunicativa de horizontalidad es cosa de nosotros, profesores, alumnos y trabajadores, no de autoridades. Las mejores prácticas proceden de una valiosa retroalimentación más que de un exhaustivo sistema de entrenamiento para acoplarse a una realidad durante la era del Covid- 19 o postCovid-19.

La institución invierte generosamente en mejorar la organización administrativa, equipar los planteles, desarrollar competencias digitales y habilidades telemáticas de profesores y personal, así como en aumentar las probabilidades de conectividad de los alumnos, además de participar activamente en la modificación del mapa curricular para promover valores de igualdad e inclusión.

No obstante, este magno esfuerzo no es, ni será, suficiente para ayudar al alumnado y al profesorado a alcanzar cualquiera que sea su representación de éxito escolar o profesional, respectivamente. Tal vez ni siquiera será suficiente para mantener la paz o la estabilidad institucional. Para lograr esto necesitamos involucrarnos todos, porque una transformación educativa es tarea de una sociedad, no de un director de plantel, de un director general o de un presidente. La competencia decisiva en una crisis o una postcrisis no es la administración o el control, es el liderazgo.

Cada alumno, profesor y trabajador que cumple éticamente su función social, comunica de manera persuasiva mejor que nadie cuál es su percepción de la realidad educativa y cuál es su verdadera identidad institucional.

En el *hard core* de la comunicación horizontal están los interlocutores, no los signos o los sistemas de signos. De igual modo, en el núcleo de la horizontalidad curricular están alumnos, profesores y trabajadores, no los contenidos o la infraestructura.

De modo que lo que configura las horizontalidades curriculares es el estilo de comunicación que envuelve, como regalo, el liderazgo escolar, académico o laboral, y que requiere la institución y la sociedad para sortear las crisis metastáticas de la pandemia por Coronavirus, la más importante de las cuales es la crisis de confianza.

REFERENCIAS

Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., Martin, A., Mijangos, J. and Olaskoaga, J. (2016). *Communication Policies of Spanish Universities Targeting Prospective Students: An Evaluation by Secondary Schools*.

Bolfek, B., Milkovic, V. and Lukovac, M. (2017). The Impact of Internal Communication on Employee Satisfaction at a Workplace. *Oeconomica Jadertina*, 7(1), 19-33.

Dufrene, R. and Lehman, M. (2015). *Managing Virtual Teams*. Hampton, NJ: Business Expert Press.

Hinnat-Crawford, B. (2016). Education Policy Influence Efficacy: Teacher Beliefs in their Ability to Change Education Policy. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2).

Lehman, M., Dufrene, R. and Walker, R. (2019). *BCOM*. Boston: Cengage Learning. Meesangkaew, N. (2019). *The effects of internal communication on communication satisfaction, employee satisfaction, organizational commitment, and turnover intention for Thai hotel employees*. Iowa State University: Graduate Theses and Dissertations.

Terzic, E. (2018). The Significance of Vertical and Horizontal Communication for Business Effectiveness in Sports Organizations *Sports Science*, 1-8.

Lenguaje y comunicación: acceso al mundo y a la alteridad en la praxis educativa

MANUEL ALEJANDRO MAGADÁN REVELO

INTRODUCCIÓN

Hablar de la relación entre el lenguaje-comunicación con la filosofía no es un tema sencillo de abordar; esto se debe, en buena medida, al hecho de que durante la historia de la filosofía, gran parte de los pensadores más emblemáticos y complejos se dieron a la tarea de reflexionar sobre el propio lenguaje, desde Platón y Aristóteles hasta los filósofos cumbre del siglo XX, como Wittgenstein, Heidegger, Gadamer o Habermas; sin embargo, pese a lo profundo que resultan estas reflexiones y estos sistemas de pensamiento, aún queda mucho camino por recorrer y explorar, además de derivar las implicaciones de estos esquemas teóricos en la realidad concreta-cotidiana en que nos desenvolvemos, de modo que lo más teórico pueda ser visibilizado en su praxis cotidiana.

Desde estas consideraciones, el motivo fundamental del presente escrito es un mero intento de reflexión sobre las consideraciones hermenéuticas del lenguaje y su expresión como acontecimiento fundante del ser humano, para orientarnos hacia la indagación de sus posibles implicaciones en el quehacer formativo dentro del aula, de manera que podamos recuperar la importancia del lenguaje, de la comunicación y, en última instancia, del diálogo (con-versación) como condición de posibilidad para la formación de los individuos en el ámbito, institucionalmente hablando, educativo.

Así, el marco referencial en que nos desenvolveremos será, sobre todo, el hermenéutico; sin embargo, oscilaremos brevemente dentro del *Nuevo Pensamiento*, de Franz Rosenzweig, y la *Ontología fundamental*, de

Martin Heidegger, para establecer y cimentar algunas premisas que nos orientarán para dilucidar determinadas consideraciones clave de la hermenéutica, en particular, la *gadameriana*. Por estas razones, el siguiente texto se comprende de la siguiente manera: *a)* consideraciones generales sobre la hermenéutica; *b)* la importancia del lenguaje dentro del *Nuevo Pensamiento*, de Franz Rosenzweig; *c)* Heidegger y su noción de habla, y *d)* la hermenéutica gadameriana. Todo ello para lograr fundamentar correctamente la reflexión acerca de *e)* la necesidad del diálogo y de la conversación “lograda” en la praxis educativa.

Dispuesto así el camino que recorreremos, iniciamos el desarrollo del ensayo, esperando que, tras tan extenuante faena, logremos llegar a buen puerto.

a) consideraciones generales sobre la hermenéutica

Como es de conocimiento general, el término hermenéutica proviene directamente del dios griego Hermes, hijo de Zeus y de la ninfa Maya; es dios de los bandidos, dios mensajero y dios de cruceros, elementos que desde el mito de su nacimiento están relacionados. En efecto, el mito de origen narra que Hermes, siendo apenas un recién nacido, escapó de su hogar, para luego robar y alimentarse del ganado de su hermano Apolo.

Al percatarse de que le habían robado, Apolo buscó y halló, sin demora, al culpable (Hermes) llevándolo ante Zeus para comparecer por sus actos. En dicha audiencia, Hermes aceptó el crimen y recompensó a su medio hermano con una melodía proveniente de una cítara que él mismo construyó. Pasado un tiempo, Hermes elaboró una zampoña, tocándola también para su medio hermano y maravillándolo con el sonido de dicho instrumento; por lo que Apolo le propuso un intercambio: la zampoña por el caduceo dorado con el que orientaba a su ganado. Hermes aceptó, con la condición de que, en dicho intercambio, Apolo agregara el don de la adivinación. El dios de la medicina aprobó el trato, pero con una limitante: Hermes sólo podría mandar señales y advertencias del futuro, pero de ninguna manera un mensaje directo y claro sobre éste.

Desde entonces Hermes y, por ende, la hermenéutica, tienen imposibilitado el mandar mensajes unívocos sino sólo señas susceptibles de ser interpretadas o, lo que es lo mismo, el reconocimiento de que el lenguaje, los mensajes, guardan como principal característica la polisemia; es decir, la pluralidad de sentidos y significados que permiten que en un diálogo siempre exista una interpretación del propio mensaje.

Con este breve mito, se pone sobre la mesa una de las principales características del diálogo y de la hermenéutica, pero *ad hoc* al camino prometido; nos adentraremos a estos conceptos en un breve recorrido de la mano de tres de los grandes filósofos del siglo XX: Franz Rosenzweig, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer.

b) El lenguaje como puente entre las realidades originarias: la importancia del lenguaje dentro del Nuevo Pensamiento, de Franz Rosenzweig

Para iniciar el recorrido por la senda trazada por el filósofo alemán Franz Rosenzweig, es menester mencionar su raigambre en la tradición judía, porque como él lo expresa: “el Nuevo Pensamiento puede definirse como *el pretender contar lo que son las cosas, partiendo de ellas mismas* y desde la tradición judía” (Mate, 1997, p. 139). En este sentido, Rosenzweig busca la aproximación al mundo (y a los demás seres humanos) a través de la propia revelación de las cosas mediante su mostrarse, lo que se consolida, justamente, gracias al lenguaje.

En efecto, el uso del lenguaje permite, en la concepción del filósofo judío, una aproximación a los grandes problemas de la metafísica tradicional (Dios-Hombre-Mundo) y permite concluir que si bien estas realidades no son identificables entre sí (como sí lo son en el pensamiento hegeliano), tampoco están en completa disonancia. Para mostrar esto, Rosenzweig utiliza el lenguaje en tanto que Nombre, el planteamiento resulta de la siguiente manera: cuando la filosofía tradicional se preocupa por la pregunta por antonomasia de la metafísica, ¿qué es?, es menester sacar al objeto sobre el que se interroga del flujo de la vida (del tiempo) para acceder al sótano oscuro que guarda la reminiscencia de la esencia. En este sentido, Rosenzweig establece, cuando alguien busca satisfacer su deseo de un cierto “queso” que recuerda y, por ende, le apetece, no pretenderá, este individuo, preguntarse por la esencia del queso (del cual nadie ha comido) y que funciona como puente entre ese cierto queso recordado y el específico trozo de queso que tiene de frente (digámoslo así) al estar de cara al expendio.

De ser así, nadie habría comido queso, puesto que no se es capaz de comer de ese queso universal que entrelaza a todos los objetos del mismo nombre. Lo único que tienen en común, ambos objetos, es el nombre. Lo mismo sucede con las personas, con los actos judiciales y, en general, con el mundo. El lenguaje (el Nombre) entonces, resulta

ser un Acontecimiento (Verbo) que permite el regreso al flujo de la vida, escapando de las aguas del concepto.

Veamos ahora cómo se relaciona el lenguaje con cada una de las realidades originarias (Dios-Hombre-Mundo) para lograr vislumbrar cuál es la relación entre ellas.

Primero se realiza la pregunta por el Mundo: cuando se aborda la cuestión, ¿qué es el Mundo? Rosenzweig no duda en afirmar que el mundo es un Algo. La importancia de esto reside en percatarse de que, al afirmar que el Mundo es un Algo, también se asevera que Dios es Algo y que el Hombre es Algo; es decir, que el Mundo no es Dios, no es el hombre, no es Nada, y tampoco lo es Todo. Esto hace imposible la reducción de la realidad del mundo a la del resto, negando, pues, su identificación; no obstante, el nombre aparece como acontecimiento para acercarnos al cómo este algo que es el mundo se presenta y relaciona con las demás realidades originarias, porque el Nombre es “la esencia-inescencial del mundo... Se refiere a la cosa, dice algo de él; sin embargo, ni es la cosa (no se identifican) ni proviene de él, ya que el Nombre, la palabra es el sello del Hombre” (Mate, 1997). En este sentido, la palabra permite al mundo aparecer ante el ser humano, mostrándose y visibilizándose ante la consciencia que pretende abordarlo en su comprensión, demostrando, además que, de existir un mundo, siempre lo es para alguien que le aborda con sentido y significado; es decir: el mundo siempre es un mundo para alguien. El mundo se abre para el ser humano.

No obstante, el planteamiento resulta un juego de ida y vuelta, porque para que la palabra del ser humano tenga algún sentido, éste debe nombrar, efectivamente, a ese algo externo a él que pretende comprenderse: el mundo permite al lenguaje expresarse, existir, funcionar. Rosenzweig menciona que el mundo está allí, incluso sin un ojo que le mire; pero este mundo carece de sentido sin ese ojo que le percibe. El nombre, el lenguaje, es justamente el puente que los interrelaciona, que permite a uno mostrar y al otro el mostrarse.

Algo similar sucede cuando se pregunta por el ser humano. Éste es un algo, que también tiene un Nombre (propio y apellido), porque cada persona asegura su existencia y permanencia a través del tiempo mediante ellos. Sólo en virtud del nombre podemos estar seguros de que un individuo se mantiene siendo el mismo pese a las alteraciones que experimente mediante el tiempo. De esta manera, tanto el nombre

propio como el nombre heredado le permiten reconocerse, ya que el primero le trae al presente (esto sucede cuando es llamado, nombrado, evocado), en tanto que el segundo hace vigente su presencia en el mundo y la de su tradición que lo gesta. El nombre propio hace patente su *criaturidad* en constante renovación, el apellido lo refleja como heredero de un haber previo, de un mundo que corresponde a su tradición. Aunado a ello, el ser humano no posee lenguaje sólo como un medio que lo distingue de los demás seres en el mundo sino también es una fuerza que le permite relacionarse desde sí, con las otras realidades originarias. El ser humano es capaz de nombrar las cosas, pero esto puede hacerlo de dos diversos modos: *a*) mediante la invención de nombres nuevos que, no obstante, tengan una cierta relación con las cosas, y *b*) el pretender nombrar a las cosas con sus nombres antiguos, podría decirse: con el “lenguaje adámico”. El primero, que aparece como un derecho del ser humano, se relaciona directamente con el mundo; el segundo que resulta ser un mandato, tiene que ver directamente con Dios.

Esta última realidad originaria se revela completamente como Nombre que ha creado y, ante este horizonte, se muestra como el canon que el Mundo y el Hombre poseen en su relación con el lenguaje, para no perderse. Si bien No es Algo conocido y, además, algo que se ha ocultado de los hombres para siempre, sí permite reconocer que el ser humano y el lenguaje, con el mundo, tienen limitantes, porque permite despojarse de las ilusiones de que se accederá a la verdad original mediante el lenguaje. Así, Dios aparece como la garantía que hace comprensible que la multitud de lenguajes sean todas diversas formas de apreciación de la realidad, que el ser humano y el mundo se relacionen mediante el lenguaje a través del acontecimiento, y que ninguna lengua posea más realidad que otra ni está más cerca de la lengua Adámica. La figura de Dios y su palabra funge en el pensamiento de Rosenzweig como una suerte de ideal regulativo.

De esta manera, en el pensamiento de Rosenzweig se relacionan las tres realidades originarias a través del lenguaje; sistema y teoría que, en buena medida, permite nutrir a la hermenéutica como método que permite el abordaje y la interpretación del mundo y de los demás, reivindicando la importancia del diálogo como vía para aproximarnos a la verdad, en el sentido de ideal regulativo reconocible sólo en la comunicación con él, con los y con lo otro.

c) Heidegger y su noción de habla

Existe mucha literatura filosófica respecto a las consideraciones de Martin Heidegger acerca del lenguaje y, más propiamente, del habla. Diversos análisis citan innumerables veces el famoso pasaje en que el filósofo sentencia que “el habla (o lenguaje) es la casa del ser”; sin embargo, pocas veces se comprende exactamente qué implica esta célebre aseveración. En primera instancia, se menciona que dicha afirmación se vuelva directamente sobre el precepto aristotélico que concibe al ser humano como un animal racional (*Zoón logón politikón*), que lo dota de diversos atributos, entre los que destaca, justamente, el lenguaje. Por el contrario, cuando Heidegger afirma que el lenguaje es la morada del ser, se entiende el hablar del ser humano como una actividad que funge como comprensora y articuladora de pensamientos, conceptos, representaciones, conductas y actitudes, además de ser articulador de conocimiento e información humanos. En este sentido, comprende al lenguaje con un alcance sumamente más alto que en la noción tradicional aristotélica, porque el habla toma el papel de un acontecimiento que permite la *alétheia* (el desocultamiento, desvelamiento) del mundo, “podemos decir que en el hablado puro lo que sucede es una *invocación* que hace aparecer el habla *en la medida en que algo está dicho*” (Fernández, 2006); es decir, que lo hablado permite mostrar y mostrarse aquello que se está evocando.

Sin embargo, el propio Heidegger lo aclara, el habla no debe entenderse sólo como un hablar: no se trata del mero emitir palabras sin sentido, tampoco de la circunscripción en el mundo de las habladurías; por el contrario, el habla es, fundamental y originariamente, un decir. Esto es, un decir y escuchar lo que se dice en una actividad compleja caracterizada por dos momentos. Así, el decir-escuchar nos permite mostrar lo que es y lo que comprendemos del mundo exterior, de esa trama de sentido y significados que nos articulan, lo que, en última instancia, permite dar forma y ser a nuestro propio pensamiento. No se trata, entonces, de que nosotros dispongamos del lenguaje como si éste fuera una herramienta más para facilitar nuestro deambular en el mundo, sino que es justo el lenguaje el que delimita nuestro ser fáctico, nuestras conductas y pensamientos; el lenguaje es, justamente, el que nos permite ser. El lenguaje es la casa en que se forma el ser. “El habla en tanto que dice, y nosotros la oímos y la hablamos sólo porque pertenecemos desde siempre a ella” (Herrera, 2005, p. 48).

La reflexión de Heidegger podría articular y aproximar su hermenéutica de la facticidad o fenomenología más al modelo gadameriano (incluso empatar más con la filosofía del Nuevo Pensamiento) si no fuera porque el concepto del ser ahí sólo se comprende con certeza como el único existente; el otro, que también existe (*mitsein*), a diferencia del ser unos con los otros de Rosenzweig (*miteinandersein*), sólo contempla al otro como un ente *parecido* al que en dado caso soy o, lo que es lo mismo, como un ente más en el mundo que configuro y que, si bien es cierto que es análogo a la propia existencia, no se tiene la certeza de que así sea. En este sentido, el existir y, por ende, el habla, operan más bien como un solitario monólogo en que la relación con el otro aparece centrada en lo dicho por la propia existencia. El mostrar del lenguaje me muestra, pero no termina de aterrizar el mostrar-me el mundo que el otro percibe, por lo que la existencia más auténtica tendrá una palabra, un lenguaje, un mostrar mayor que aquella que no lo es.

No obstante, el salto que sí recupera a la alteridad en su proceder hermenéutico lo da el propio alumno de Martin Heidegger, y evidentemente nos referimos a Hans- Georg Gadamer, quien, como veremos, nos aproxima a una hermenéutica que recupera a la alteridad para acercarnos a constituir el acontecimiento de la conversación, del diálogo, de la palabra com-partida.

d) La hermenéutica gadameriana

Al igual que en el planteamiento de su maestro, Gadamer toma como punto de partida la diferencia con Aristóteles, en que considera que el lenguaje no es sólo un atributo más del ser humano, sino que concibe que justo en él “se basa y se fundamentó que los hombres simplemente tengan *mundo*. Para el hombre el mundo está ahí como una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente” (Gadamer, 2003, p. 531). Así, Gadamer reconoce la necesidad lingüística que tenemos para concebir al mundo o, muy cercano a Rosenzweig, el lenguaje está allí para relacionar y permitir el ser tanto del humano como del propio Mundo.

Ahora bien, el punto que distingue a Gadamer de sus antecesores se basa, sobre todo, en que lenguaje y habla tienen su auténtica concreción y manifestación en el diálogo, en la conversación, basada justo en el entenderse con el otro, en el entendimiento mutuo, lo que pone de manifiesto un mundo semejante, abierto para todos aquellos que com-

parten un mismo horizonte de comprensión, consolidando lo que se denomina comunidad lingüística, permitiendo que aquellos partícipes de la con-versación puedan poner ante el otro el mismo mundo en que se desenvuelven cotidianamente.

Así, “el mundo en realidad no es nunca objeto del lenguaje” sino de forma más correcta, “en el lenguaje se representa a sí mismo el mundo”. No hay forma de separar mundo y lenguaje. Ahora bien, en el lenguaje no sólo toma la palabra el mundo, concebido como esta relación libre respecto a las cosas y a los otros con los que convivimos y conformamos una comunidad lingüística, sino también la tradición. Así como lo hace el apellido en el pensamiento de Rosenzweig, la tradición nos llama desde la historia y nos convierte en actores participantes plenamente involucrados con ella (Rosenzweig, 1994).

De esta manera, Gadamer recupera la tradición y la alteridad para alcanzar el logro de la conversación en el habla y el escucha que conforman la unidad compleja de lo que denominamos diálogo auténtico, consolidando así la apertura al otro. Las implicaciones de este abrirse al otro no son pocas: significa que no sólo dejamos ser al otro sino lo colocamos en el mismo nivel en que nosotros nos desenvolvemos, de manera que cada participante del diálogo tiene la posibilidad de “cambiar al otro”. El diálogo, entonces, permite conservar y renovar lo que somos, y trastocar nuestro propio ser para formarnos y no sólo para informarnos. Así, el diálogo con el otro nos permite ampliar nuestro horizonte y pensamiento, lo que necesariamente deriva en un cambio en la conducta. En un enunciado: el diálogo auténtico, el lenguaje, es aquello que nos forma, que nos con-forma.

Éste ha sido un largo recorrido para recuperar y reivindicar la importancia o trascendencia del lenguaje en la tradición filosófica del siglo XX; pero a su vez puede comenzar a rastrearse la importancia que tiene el lenguaje para el formar-se del ser del ser humano. Formarse que se da en todos los espacios de la existencia, como es el caso del hogar, pero que también cobra una radical importancia en el espacio formativo por excelencia: la escuela.

e) La necesidad del diálogo y de la conversación “lograda” en la praxis educativa

En el año de 1999, muchas décadas después de haber alcanzado la madurez de su pensamiento, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer

fue invitado a exponer sus ideas en materia de filosofía de la educación en Eppelheim. En esa conferencia, el filósofo pretendió sostener la siguiente tesis: “sólo se puede aprender a través de la conversación” (Gadamer, 2006, p. 92). Esta afirmación proviene, en primera instancia, de la recuperación del primer tipo de diálogo, pre-lingüístico, pero aun así ya comunicativo, que se tiene en la vida intrauterina entre el no nacido y la madre que le gesta; este fenómeno, incluso, se mira familiar con los primeros gestos de los infantes al percibir con alegría a sus padres, reconociendo los sonidos que antes devenían de un mundo ajeno. Luego, el gozo será reiterado al pretender comunicar con cualquier tipo de ademán y sonido, los logros que va adquiriendo en su día a día, casi notificando de inmediato a sus padres para celebrar con ellos cada proeza. Conforme transcurren los días en el hogar, con el trato familiar se va generando un diálogo, una conversación que comienza la formación de un determinado pensamiento. Gadamer lo hace patente al relatar, a partir de su experiencia, los disgustos que tiene con sus estudiantes, destacando las llamadas telefónicas que irrumpen la vida cotidiana sin ningún tipo de respeto, como si la respuesta de lo que se busca fuera más importante que la propia persona: Gadamer sentencia: “estos no son modales, porque los modales exigen que uno no piense sólo en sí sino también en que se molesta a alguien cuando se le llama por teléfono” (Gadamer, 2006, p. 94). Si no hay especiales razones, no se debe requerir una respuesta inmediata.

En este sentido, el pensamiento y las modalidades de la existencia se hacen patentes ya en la propia forma de hablar que uno construyó desde su vida familiar, teniendo o no la fortuna de vivir con interlocutores que no sólo escuchen sino también respondan y reflejen, en su alteridad, lo que uno habla, solicita o demanda. El lenguaje no sólo puede aprenderse en la televisión, un soliloquio o el monólogo impositivo de un infante, porque se requiere desplegar al lenguaje en toda su intensidad a través del diálogo y de la conversación. Esta primera forma de reconocer la conversación, de saber aplicarla y de llevarla a cabo proviene exclusivamente de los primeros años, del hogar, “allí donde el hogar ya ha fracasado por completo, normalmente tampoco el maestro tendrá mucho éxito” (Gadamer, 2006, p. 94), pero en el caso de que el fracaso no se haga manifiesto, o incluso cuando, en efecto, poco haya por hacer, es menester el reconocimiento del otro, del estudiante, dentro del salón de clases, para permitirle el acercarse a sí mismo y a la formación en virtud de la correcta realización del diálogo.

En este sentido, y como educadores en el Colegio de Ciencias y Humanidades, tenemos la impetuosa necesidad de coadyuvar con la formación (la autoformación) del estudiantado; y la hermenéutica traza algunas líneas que pueden alumbrar el camino que pretende conducirnos a esta meta: la necesidad del diálogo; no obstante, para que éste se decante en cuanto tal, es necesario cumplir una serie de criterios que se han ido estructurando:

1. el reconocimiento de que la construcción del pensamiento proviene del lenguaje, porque esta es la llave, la clave de acceso, para conocer al mundo, comprendernos a nosotros y abrirnos a la alteridad que nos interpele.
2. hacer patente la importancia de la alteridad como un ser que dispone de lenguaje propio y, por ende, de pensamiento autónomo, capaz de estructurar su discurso y responder-nos a los cuestionamientos que arroja: la formación es conversación, es interactuar con el otro, es diálogo.
3. iluminarnos y vislumbrar la idea de que en el diálogo uno debe arremeter con la misma intensidad para convencer al otro, pero también para ser convencido, el auténtico diálogo termina con las imposiciones.
4. la palabra, el lenguaje, como acontecimiento, porque tanto el docente como el estudiantado se realizan dentro del aula a partir del aula, permitiendo la construcción de comunidades lingüísticas y de aprendizaje en virtud del diálogo.

La hermenéutica parece sugerir que sólo permitiendo la realización de estas condiciones lograremos un auténtico desempeño formativo dentro del aula; no obstante, siempre resta la pregunta por la actualidad, en que el diálogo formativo está mediado por la falta de presencia, por una distancia que no sabemos, a ciencia cierta, si mantiene el diálogo, si construye un nuevo tipo de diálogo o, por el contrario, si lo imposibilita por completo; fenómenos que se han experimentado a partir de la pandemia por Covid-19 que nos azota desde hace un par de años y que ha motivado a buscar nuevas formas de dialogar formativamente con el educando, con el otro.

Aún parece pronto para reflexionar sobre la pertinencia y posibilidad, los alcances formativos, de este nuevo tipo de diálogo, porque las

experiencias son múltiples y variadas, de corte negativo, ya sea porque pretendemos dialogar cómo hemos construido nuestro mundo —sin notar que este mundo, por ser nuevo, debe abordarse de forma distinta—, o por la propia imposibilidad de diálogo mediado por computadora y aplicaciones; o por el contrario, de forma positiva, ya que reconocemos y miramos resultados de alteridades que logran un proceso y aprendizaje formativo por el hecho de saber que, en tanto que se han construido a sí mismos y a su pensamiento de modo distinto al tradicional, estamos obligados a aprender y apropiarnos de nuevos lenguajes y formas de comunicación.

Sea como fuere, intuimos que esta formación que se está gestando tiene potencialidad de una nueva dialógica; sin embargo, previo a la reflexión sobre este tema, que será producto de otro espacio, hemos de adquirir, a cabalidad, ese nuevo lenguaje en el que, hoy día, como docentes, estamos intentando formar y, por qué no, formarnos.

REFERENCIAS

Fernández Labastida, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. *Anuario Filosófico*.

Gadamer, H.-G. (2011). La educación es educarse. *Revista de Santander*, 6. Herrera de la Fuente, C. (2005). Habla o lenguaje en Heidegger y Gadamer. *Contribuciones desde Coatepec*, 9.

Mate Reyes, M. (1997). Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados. *Ánthropos*.

Rosenzweig, F. (1994). *El libro del Sentido Común Sano y Enfermo*. Madrid: Caparrós.

———. (2021). *La estrella de la redención*. España: Sígueme.

Estructuración social del lenguaje y la comunicación

MARÍA DEL ROSARIO MELQUIADES ARRIAGA

I. PRESENTACIÓN

En el presente ensayo se abordan los diferentes escenarios sociales, culturales y políticos por los que ha transitado la comunicación para ser considerada y reconocida como una disciplina, así como dos líneas de suma importancia: el oficio periodístico y los estudios científicos sociales, mismos que cimentaron y diversificaron el objeto de estudio, dando como resultado la multidisciplinariedad de la comunicación.

También se hace hincapié en cómo esta multidisciplinariedad de la comunicación, tanto en su objeto de estudio como en su abordaje en diversas disciplinas, da paso a la interdisciplinariedad, a partir de la anterior y de la necesidad de la unión de diferentes disciplinas y la transformación de métodos, enfoques etcétera, aparece la transdisciplinariedad, que se describe en el tercer punto del presente trabajo.

Por último, y partiendo de esta transdisciplinariedad, se habla de la comunicación desde el interaccionismo simbólico y el psicoanálisis.

II. DISCUSIÓN

Como se revisó a lo largo del Diplomado, diversas disciplinas con sus variados enfoques han retomado la comunicación como objeto de estudio. Desde la postura en que se aborde el concepto de comunicación como objeto de estudio, ésta tendrá diversas formas de conceptualizarse.

La comunicación como objeto de estudio en el Diplomado partió de lo social, mostrando cómo los seres humanos intercambiamos mensajes

que permiten, ciertamente, llegar a consensos discursivos que posibilitan el intercambio de significados culturales que comparten tanto el emisor como el receptor.

En el desarrollo del ensayo, la comunicación se retomó desde el interaccionismo simbólico y la premisa de la interacción que ayuda a vincularse con un otro social, con el que se comparten significados culturales y sociales, mismos que favorecen el acto discursivo y comunicativo.

Otra postura, distinta de las anteriores, es la visión psicoanalítica de la comunicación, que plantea que siempre habrá un malentendido, un equívoco, ya que la palabra siempre tiene fallas, los significados no son los mismos para el emisor que para el receptor; asimismo, se plantea que este malentendido permite no decir todo, siempre falta algo que decir, lo que da cabida al chiste, a la poesía o a toda obra que tenga que ver con el lenguaje.

III. DESARROLLO

Hablar de la comunicación como disciplina es propiamente hablar de acontecimientos históricos que dieron pauta a la institucionalización y al reconocimiento, así que aludir a ella como disciplina es pensarla con marcos delimitados y alcances identificados: con un objeto de estudio, un cuerpo teórico fundamentado (teoría general), un grupo de personas que la desarrollen (comunidad científica) y un método de análisis de sus objetos de estudio (metodología). Así, para que la comunicación se consolidara como una disciplina de estudio, tuvo dos líneas con la misma raíz; la primera fue el oficio periodístico en el siglo XX, cuando se crearon las primeras escuelas en las principales universidades de Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia, como resultado de la fuerza política, económica, social y cultural que el periodismo y los medios de comunicación tuvieron.

En la segunda mitad del siglo XX, en nuestro país se institucionalizó la práctica periodística, a través de la creación de diferentes escuelas, licenciaturas y centros educativos, donde el eje de los planes y programas de estudio ofertados era el periodismo. En la actualidad se siguen creando escuelas, pero con diferentes objetivos educativos y formativos, porque se especializan en diversos campos de profesionalización, como es la locución, el periodismo televisivo o radiofónico, la publicidad y

las relaciones públicas, lo que ha generado una ruptura de su objeto de estudio: la comunicación social y humana.

Otra de las líneas se refiere a los estudios científicos sociales, que iniciaron a partir de la necesidad de comprender los problemas de índole social que provocaban los llamados medios masivos de información, por lo que psicólogos y sociólogos del siglo XX desarrollaron marcos conceptuales y teorías que pudieran ayudarlos a entender la relación entre sociedad de masas y comunicación masiva. En 1950 en España, Francia e Inglaterra se crearon Facultades donde se enseñaba comunicación social y humana. En nuestro país, en 1960 se crea la primera licenciatura en la Universidad Iberoamericana (UIA), denominada Ciencias y Técnicas de la Información; asimismo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) incluye la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) y, como podemos observar, el objeto de estudio se diversifica, creándose también diferentes perfiles profesionales para desenvolverse en cada una de las áreas específicas, por ende se crea una multidisciplinariedad en los estudios de la comunicación.

Esta multidisciplinariedad se entiende como la relación de diversas disciplinas en un contexto compartido; es decir, cada disciplina tiene su propio objeto de estudio, pero en algún momento convergen, cada una, desde su propia perspectiva, puede abordar un mismo problema, pero desde distintos puntos de vista teóricos, y colaborar, pero su análisis será desde su conceptualización disciplinar. Esta confluencia de perspectivas sobre un mismo objeto de estudio que se mira y analiza desde diferentes posturas y disciplinas teóricas, dio paso a lo que reconocemos como interdisciplinariedad.

En la interdisciplinariedad se da la posibilidad de vincular diferentes disciplinas y repensar los objetos de estudios emergentes de esta relación teórica, en la que se espera generar un nuevo conocimiento, así como la transformación de los conceptos, las metodologías y la investigación, al tiempo que surge la necesidad de crear nuevos enfoques que den cuenta de la complejidad social, que es cuando aparece la transdisciplinariedad.

En la transdisciplinariedad es donde aparece el cómo se relaciona la comunicación con la psicología social, y la comunicación como objeto de estudio transdisciplinar se ha definido desde diferentes enfoques y disciplinas. Uno de los más sonados, desde lo social, es cuando la comunicación se vincula con la interacción, específicamente con la interacción

social, dando pie a la sociedad en sí, en la que se comparten significados a nivel simbólico y organiza a las personas que se vinculan entre sí.

O'Sullivan, J. (1996) menciona que la interacción es el escenario de la comunicación, y a la inversa, por ello no existe la una sin la otra; así, en este proceso, los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, e interactúan desde sus lugares de construcción de sentido y vida cotidiana.

Ahora bien, Rizo, M. (2005) dice que el individuo es a la vez sujeto y objeto de la comunicación, ya que éste se forma en el proceso de socialización por la acción recíproca de elementos objetivos y subjetivos en la comunicación. Asimismo, explica que la importancia dada a la interacción desde el interaccionismo simbólico puede sintetizarse en tres puntos:

- El valor dado a la alienación del sentido de la comunicación cotidiana y al importante papel que desempeña en la sociedad la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- La realidad social se explica mediante las interacciones de los individuos y los grupos sociales.
- A la metodología enfocada en estudios de caso, el predominio absoluto de procedimientos inductivos y al abordaje de la realidad en términos microsociales y sincrónicos.

Como podemos observar, el interaccionismo simbólico se centra en la interacción de los individuos y la interpretación de los procesos comunicativos inmediatos, dejando a un lado las estructuras sociales, los sistemas ideológicos y las relaciones funcionales, resaltando los significados dentro de los que actúan los sujetos, lo que destaca la naturaleza simbólica de la vida social.

Es conveniente ponderar tres premisas de este enfoque:

1. Los humanos damos significado a las cosas y actuamos a partir de ello; es decir, las personas nos conducimos según el significado que atribuimos a los objetos y situaciones que nos rodean.
2. La significación de las cosas surge de la interacción social que un individuo tiene con las demás personas.
3. Estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso.

Por lo tanto, el proceso social se interioriza en la experiencia de los individuos implicados en él, esto permite al individuo adoptar la actitud del otro hacia él, estar conscientemente capacitado para adaptarse a ese proceso y modificar la resultante de éste en cualquier acto social dado. Así, el interaccionismo simbólico es una corriente que retoma, tanto elementos de corte psicosocial como consideraciones de la sociología fenomenológica.

En ese sentido, ¿qué se puede aportar desde la psicología a la comunicación? Primero, es conveniente entender que los humanos somos seres sociales, y sujetos de cultura y lenguaje, porque justamente el lenguaje es lo que nos humaniza. En el programa de Psicología I y II no hay aprendizajes que se relacionen directamente con la comunicación, pero es un hecho que todo el tiempo nos comunicamos.

En *Función y campo de la palabra*, Lacan menciona que la cultura es un término importante entre naturaleza y sociedad, además de que el campo de la lengua y el símbolo son fundadores de lo humano; también hace una distinción entre palabra y lenguaje, ya que cuando nacemos llegamos a un mundo ya estructurado de manera simbólica en el que quedamos atrapados como seres del discurso y del lenguaje que nos humaniza y encultura. Por ello, Lacan nos denomina como “sujetos de la enunciación”, que es quien dará cuenta de cómo el lenguaje lo atrapó y cómo la estructura lo ha influido (Lacan, 1952, citado por Rabinovich. s/f).

G. Olguín y J. Martínez (2012) dicen que la estructura del lenguaje siempre está abierta al malentendido y al equivoco, porque las palabras no son exactas, hay ambigüedad en ellas y, por ende, en toda comunicación humana hay algo de fallido. Desde esta mirada psicoanalítica, la comunicación y el mensaje que se emite al otro, no puede decodificarse según el significado del emisor, ya que por la misma estructura del lenguaje, los implicados en la comunicación no comparten los mismos significados; es decir, la idea de que la comunicación sea perfecta es algo que nunca va a ocurrir, ya que por más que se quiera comunicar un mensaje a otro sin equívocos, sin malentendidos, éste siempre surge tanto de un lado (emisor) como del otro (receptor): este malentendido es una dimensión que se va a dar constantemente y, en la medida en que no pueda decirse todo, también permite que siempre habrá algo más que decir, algo más que comunicar.

Así, y desde esta postura psicoanalítica, se sostiene que en la comunicación no se puede eliminar el malentendido, porque siempre va a

existir, pero es importante, ya que a partir de él se genera el chiste, el humor, la poesía; es decir, toda la parte creativa y creadora del lenguaje.

CONCLUSIONES

La comunicación humana y social ha pasado por diversas transformaciones y revoluciones teóricas, que han permitido que, a lo largo de su historia, ésta se haya cimentado como una disciplina abordada por diversas perspectivas teóricas, ya que de una u otra manera tiene puntos de convergencia.

Como hemos revisado a lo largo del ensayo, la comunicación humana es central en las interacciones humanas, porque el lenguaje es precisamente lo que nos humaniza y hace seres sociales; por lo que es un objeto de estudio que se puede abordar desde diferentes disciplinas, cada una de ellas con sus diferentes conceptualizaciones, pero sin perder su cualidad de acto humano y social.

REFERENCIAS

Olguín, G. y Martínez, J. (2012). Sobre psicoanálisis, cultura y comunicación. Entrevista con Daniel Gerber W. *Razón y palabra*, 79. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199524411044>

O'Sullivan, J. (1996). *La comunicación humana: grandes temas contemporáneos de la comunicación*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello/Fondo de Publicaciones Fundación Polar.

Rabinovich, D. (s/f). Lectura de "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis". En:

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/electivas/francesa1/material/lectura%20de%20funcion%20y%20campo.pdf

Rizo, M. (2006). La psicología social como fuente teórica de la comunicología. Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común. *Andamios*, 3(5). En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a9.pdf>

El uso del lenguaje en la enseñanza de la Física en la Unidad de Mecánica de la partícula: Leyes de Newton en el Colegio de Ciencias y Humanidades

IVÁN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ

PRESENTACIÓN

El presente trabajo abarca diversos tópicos, como la comunicación, abordando conceptos específicos que describen el proceso a llevar a cabo dentro del laboratorio durante la impartición de las clases, donde el docente emitirá un mensaje (contenido temático) y el alumno lo recibirá, apropiándose del conocimiento, siempre y cuando se dé un ambiente de comunicación óptimo. Cabe mencionar que el docente tiene la responsabilidad de haber desarrollado, por un lado, las habilidades para utilizar el lenguaje de la física y, por otro, el razonamiento matemático, porque sin la vinculación de estos factores resulta complicado lograr los objetivos de aprendizaje establecidos en el Programa de Estudios de la asignatura, sin restar importancia al compromiso que tiene el alumno en este contexto en su formación académica.

Otro tópico desarrollado es el lenguaje de la Física, en que se describe brevemente su evolución, empezando con el principio de invariancia de las leyes de la Física en el siglo XVI; luego, se retoma el uso de las transformaciones de Galileo y sus consecuencias en la concepción del espacio y tiempo absolutos, y los límites propios de dicho principio. Lo que da como resultado la concepción de un mundo newtoniano donde existe el determinismo causal y un lenguaje propio asociado a un razonamiento matemático.

También se describe la importancia de las unidades de medición en el lenguaje de la Física, durante la impartición de las clases, ya que es importante que profesorado y alumnado hagan uso correcto de las unidades básicas y sus combinaciones, con el fin de ser claros al expresar cantidades que pueden ser de diferente naturaleza y, por tanto, de significado físico y matemático distinto, además de ser precisos en el uso del lenguaje.

Por otro lado, se retoma el tema del razonamiento matemático en la Física, a partir de su comienzo con Arquímedes en el siglo III antes de nuestra era (a. de n. e.), que lo implementó con el objetivo de fundar una ciencia coherente y exacta. En el siglo XIII se utilizó para realizar interpretaciones geométricas que diferencian los movimientos uniformes de los uniformemente acelerados, y ya para los siglos XVII- XVIII surge la Física, cuando los físicos modernos ya utilizan el lenguaje de las matemáticas en sus modelos físicos de la realidad. Asimismo, en los siguientes siglos el lenguaje matemático se vincula de tal manera que se habla de dos tipos de lenguajes: el físico y el matemático.

Otro tema importante que se trata es el del proceso de enseñanza-aprendizaje, en que se describen los conceptos básicos que los componen, así como su definición, con el fin de comprender que las estrategias de enseñanza son de gran importancia para el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos, que se necesitan en todas las áreas, pero especialmente en la enseñanza de la Física, donde la o el docente debe planificar las diversas actividades respetando los objetivos a alcanzar descritos en el programa de la asignatura.

También se aborda el aspecto de la conducción de la enseñanza, que se considera relevante, porque es responsabilidad de la y del docente tener un panorama general del tipo de alumnado con que trabaja, y ahí es donde debe considerar la diversidad de estilos de aprendizaje de cada uno, para impartir de manera óptima sus clases, de manera que los contenidos sean comprensibles para la mayoría, generando, así, un proceso de comunicación eficaz en el uso del lenguaje de la Física y el razonamiento matemático.

Por otro lado, se retoma el rubro del docente en el constructivismo y la comunicación, que señala la importancia de la transmisión de los contenidos usando las diversas estrategias de enseñanza, así como el correcto uso del lenguaje de la Física que abarca los conceptos básicos y los códigos matemáticos. Esto, trasladándolo al ámbito del Colegio, implica

diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la falta de responsabilidad de algunos de los alumnos, profesores y autoridades universitarias, para alcanzar los objetivos de la asignatura y del Modelo Educativo.

Además, se describe el tema del alumno en el constructivismo, desde el ideal esperado de los docentes dentro del aula, al mencionar que deberían tener desarrolladas estrategias diversas, como ser autodidacta, lo que implica investigar, estructurar trabajos, tareas, ejercicios y prácticas experimentales, con el fin de construir su propio conocimiento. Es preciso resaltar que en el CCH los alumnos tienen gran desconocimiento del Modelo Educativo, porque están habituados al método tradicional, donde sólo son receptores del contenido sin tener interacción profesor-alumno, lo que dificulta la fluidez del proceso de comunicación.

Finalmente, se explica de forma breve, el Programa de estudios de Física, en la unidad de Mecánica de la partícula: Leyes de Newton, donde se abordan los contenidos, desde su desarrollo histórico, evolución del lenguaje físico y el razonamiento matemático de las diferentes temáticas, como: movimiento en línea recta, con velocidad constante y con aceleración constante, para luego avanzar a las Leyes de Newton y la síntesis del universo newtoniano, concluyendo con el principio de la conservación de la energía. Estos temas son importantes para la formación académica y el perfil de egreso del alumno, porque contribuyen al desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas que son básicas en el siguiente nivel de estudios.

DISCUSIÓN

En este apartado discutiremos brevemente, con base en las ideas de Béjar (2013), el abordaje de los lenguajes físico y matemático en la Unidad de Mecánica de la partícula: Leyes de Newton, que contiene el Programa de Estudios de Física I, del CCH. Béjar (2013, p. 807) sostiene la idea de una ley como principio rector del orden físico, pero los fundamentos físicos se refieren a la interpretación geométrica de un lenguaje matemático más técnico. Este aparato matemático no es experimental en sí mismo sino proyecta leyes fisicomatemáticas que sí pueden someterse a la experimentación; sin embargo, la estructura matemática subyacente no es física en sí y, por tanto, no ofrece conclusiones metafísicas.

De lo anterior podemos observar que la Física en general, y en la mecánica de la partícula como caso particular, se constituye de dos tipos de lenguajes complementarios: el de la Física, que fundamenta los principios y las Leyes, y el matemático, que relaciona cantidades físicas en relaciones algebraicas que son comprobables en la experimentación, pero no ofrece respuestas a cuestionamientos fundamentales de la Física. Por lo que el dominio de ambos lenguajes garantiza el entendimiento de la unidad en cuestión, así como el de la Física en general.

Resaltando lo que delinea el Programa de estudios de Física I, donde se ubica la unidad de Mecánica de la Partícula, en relación con que cada materia del área de Ciencias Experimentales tiene características propias, como sus teorías, leyes y lenguaje, que las diferencian, pero también presentan elementos que las vinculan; estos últimos dan unidad al área. Entre los aspectos que unifican las materias se encuentran los siguientes: comparten principios y conceptos que relacionan sus campos de conocimiento; promueven el estudio y la comprensión de fenómenos naturales; propician el aprendizaje de procedimientos científicos que han permitido el desarrollo de la ciencia; procuran la utilización de procedimientos para resolver problemas con criterios científicos, y favorecen el desarrollo de habilidades intelectuales que contribuyen a la generación de estrategias de razonamiento y aprendizaje (ENCCH, 2016, p. 7).

En relación con lo anterior, y después de realizar una revisión exhaustiva del programa de estudios, observo que sólo en un apartado se menciona el lenguaje de las materias, describiendo las características y los elementos que vinculan a las asignaturas del área de Ciencias Experimentales; sin embargo, no profundiza en la manera de abordar dicho lenguaje, además de que no se especifica por asignatura, lo que es importante, refiriéndome a la materia que imparto, que es Física, y en particular la Unidad de Mecánica de la partícula: Leyes de Newton, impartida en el tercer semestre en el Colegio.

Es preciso resaltar que sería conveniente que el programa desarrollara el uso del lenguaje de la Física vinculado con el razonamiento matemático, ya que esto permitirá al alumnado asimilar los contenidos en dos rubros: el primero, desde los principios y las Leyes de la Física y, el segundo, desde los modelos matemáticos asociados al área experimental, los cuales se vinculan y son complemento en el entendimiento y la comprensión de la Física.

Cabe mencionar que aun en ausencia de la descripción del lenguaje en el Programa de Estudios de la asignatura, durante mi quehacer docente me he dado a la tarea de aplicar, mediante mi programa operativo de la Unidad y en general de la asignatura, el uso de los elementos mencionados; y también he promovido el uso correcto del lenguaje de la Física y el razonamiento matemático desde el desarrollo histórico hasta las teorías actuales, explicando detalladamente cada concepto, Ley y principio, así como el desarrollo necesario para obtener modelos matemáticos que relacionan variables físicas en el área experimental y en la resolución de ejercicios.

DESARROLLO

Comunicación

La **comunicación** es el medio básico y fundamental de convivencia humana. Se da a través de una multiplicidad de habilidades y recursos de expresión que combinamos de manera compleja en nuestra vida cotidiana. De hecho, el carácter cualitativo que la comunicación adquiere entre nosotros es lo que nos hace propiamente humanos. No podemos existir como tales sino bajo la condición de interpretar el mundo en que vivimos (Amador, 2015, p. 11).

En relación con esto, se puede decir que la comunicación es indispensable en todos los contextos donde los individuos se desarrollan, por lo que existe tanto la informal como la formal, la primera se da como herencia cultural y la segunda la encontramos, específicamente, en el contexto educativo, en que se desarrollan habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes a partir de la transmisión de conocimientos relacionados con las diversas disciplinas.

La comunicación es un proceso indispensable para establecer una buena relación entre el **comunicador** y los **educandos**, ya que implica una acción recíproca entre quien envía un mensaje y quien lo recibe, con el objeto de unir sus esfuerzos hacia una meta en común: la enseñanza y el aprendizaje (Solá, 2011, p. 53).

Durante la impartición de las clases en general, el docente debe generar una atmósfera de integración grupal en la que haya interacción continua entre éste y los alumnos, con el fin de que el proceso de comunicación fluya de manera óptima para alcanzar los objetivos

planteados; es decir, que el alumno adquiriera los aprendizajes propuestos, como se establece, por ejemplo, en el programa de estudios de la asignatura en Física.

Para que la comunicación se establezca adecuadamente es necesario cumplir con los siguientes requisitos: identificarse con su papel, siendo indispensable que el que quiera ser docente desee compartir sus conocimientos y experiencias con los alumnos, disfrutando el desempeño de esta actividad y el dominio de los temas, ya que es irresponsable y poco ético que haya personas que se comprometen a impartir una materia en la que sus conocimientos son tan superficiales como los de un alumno que leyó el capítulo del libro de texto (Solá, 2011, p. 54).

En correspondencia con lo ya mencionado, se puede resaltar que es de vital importancia que el docente tenga las herramientas teórico-metodológicas para desempeñarse dentro del aula, porque es bien sabido que existe una gran cantidad de profesores que sólo ejercen debido a falta de oportunidades laborales en su área profesional. Es preciso destacar que este fenómeno es recurrente en la profesión de la Física, dado que suele haber compañeros que imparten la materia en esta situación, lo que, desde mi perspectiva, es poco conveniente tener este tipo de comportamiento, dado que impartir clases es una actividad de gran responsabilidad social, al contribuir en la formación de los futuros profesionistas del país.

No sólo **nos comunicamos** por medio del discurso, ya que además de la palabra contamos con una multiplicidad de medios de comunicación: nuestra presencia, nuestros gestos y actitudes, las distintas posibilidades de modulación de la voz, las diversas formas de producir textos, imágenes y objetos, entre otras (Amador, 2015, p. 11).

Aludiendo a lo que menciona Amador sobre la forma en que los individuos nos comunicamos, cabe mencionar que hay herramientas que facilitan el trabajo docente, como plataformas digitales, simuladores virtuales y medios de comunicación, que a su vez nos ayudan a entablar una comunicación eficaz con los discentes; por ejemplo, en la asignatura de Física, es conveniente que el docente cuente con las estrategias de enseñanza mínimas necesarias que se requieren para transmitir la información para aprender por parte del alumno.

Si el asunto que estudiamos es la **comunicación desde un punto de vista antropológico**, se entiende que ésta es instrumentalmente mediada por las nuevas tecnologías, y sólo puede entenderse a cabalidad

desde esta perspectiva, porque todas esas tecnologías son creaciones humanas y sirven a los fines de la comunicación entre seres humanos. Incluso, conforme éstas progresan, más tratan de imitar y propiciar el carácter interactivo, presencial, contextual y, en esencia, cualitativo de la comunicación cara a cara (Amador, 2015, p. 12).

Cabe mencionar que estoy de acuerdo con el autor, respecto a que la comunicación se entienda como un proceso en que es mediada por las tecnologías, ya que trasladándolo a la asignatura de Física, el uso de plataformas digitales y simuladores virtuales son herramientas que pretenden sustituir la presencia e interacción entre alumno-profesor durante la transmisión del contenido a impartir, donde los discentes tienen la responsabilidad de realizar investigación documental de la teoría, la práctica experimental, la síntesis del conocimiento y los límites de lo aprendido haciendo uso de diversas herramientas digitales.

Enfrentar **el problema de la comunicación humana en términos teóricos exige**, en primer lugar, entenderla como una práctica social inserta en contextos culturales específicos y, en segundo lugar, pensar a la cultura como una construcción simbólica o, mejor dicho, como una compleja articulación de redes simbólicas (Cassirer, 1997 [1944]; Geertz, 1997 [1973]). Cassirer explica que el ser humano no puede enfrentarse con la realidad de un modo inmediato, trata a la realidad física sólo por mediación de las construcciones simbólicas del lenguaje, el mito, el arte, la magia y la ciencia. Por su parte, Geertz considera que “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” y que “la cultura es esa urdimbre”, por lo que “el análisis de la cultura ha de ser [...] no una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1997, p. 20). La cultura “denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas, por medio de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Amador, 2015, p. 15).

Es importante mencionar que la comunicación puede analizarse desde varias aristas, como práctica social depende de las circunstancias de cada individuo, y como red compleja de símbolos estriba en la interpretación del sujeto o de la agrupación a la que pertenece. La realidad para el ser humano está constituida por un conjunto de símbolos que no necesariamente pertenecen al campo del método científico, que no

provee al ser humano de respuestas objetivas sino de símbolos convenientes a su interpretación subjetiva; es decir, a su cosmovisión. La colección de símbolos con significado subjetivo pasa a ser herencia por transmisión informal a su círculo cercano que acepta la significación de los símbolos heredados y que, a su vez, define la cosmovisión de nuevos individuos; sin embargo, en el ámbito científico, específicamente el de la Física, el uso del lenguaje debe ser objetivo, ya que se basa en principios y Leyes y no en interpretaciones, por lo que es importante conocer las etapas y el contexto histórico en que se ha desarrollado dicho lenguaje, tal como se describe a continuación.

LENGUAJE DE LA FÍSICA

En el siglo XVI, Galileo estableció el principio de invariancia de las Leyes Físicas frente a cambios de sistemas de referencia inerciales; es decir, sistemas sin aceleración. De acuerdo con este principio, las Leyes de la Física permanecen inalterables con independencia de la velocidad del sistema de referencia no acelerado. Galileo ya había descubierto que el estado de movimiento de un cuerpo descrito por dos observadores inerciales (x , X) es el mismo si se toman en cuenta unas transformaciones de las coordenadas de los sistemas de referencia ($x=X+Vt$) (Béjar, 2013, p. 808).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que, para los sistemas de referencia inerciales, las Leyes Físicas son las mismas independientemente del punto de vista de los observadores inerciales; es decir, sin importar las coordenadas espaciales en que se sitúen los observadores, siendo la descripción del movimiento de una partícula la misma y relativa a la diferencia de velocidad entre ambos observadores. Las **transformaciones de Galileo** ligán las posiciones de un cuerpo observadas por dos observadores que se mueven relativamente a velocidad constante (V) y, por tanto, perciben velocidades diferentes para un tercer móvil que se observe desde uno (v_x) o desde el otro (v_X). Básicamente, estas transformaciones de referencia mantienen la ley de la suma de velocidades ($v_x=v_X+V$) y postulan que el tiempo medido por cada observador es el mismo ($t=T$) (Béjar, 2013, p. 808).

Es importante mencionar que las ecuaciones que relacionan las coordenadas espaciales y temporales relativas a ambos observadores

con velocidades constantes diferentes proporcionan información de carácter físico implementando el lenguaje de la disciplina; es decir, que en la mecánica clásica el tiempo es absoluto y las velocidades son cantidades aditivas, relacionadas con el lenguaje matemático. Se trata, entonces, de una concepción clásica del **espacio y del tiempo como magnitudes absolutas** independientes, donde no es posible diferenciar el movimiento del reposo absoluto. En realidad, es imposible decidir si X se mueve y x está parado, o viceversa, porque sólo los movimientos relativos son físicamente detectables (Béjar, 2013, p. 808).

Se dice que el estado fundamental de un cuerpo es el reposo o el movimiento con velocidad constante, por lo que no se puede establecer diferencia alguna entre los estados de movimiento; es decir, son equivalentes. En dicha información se maneja el lenguaje físico tal como lo estableció Galileo en su Principio de inercia.

El **principio de invariancia de Galileo** exige una transformación del espacio-tiempo aristotélico, porque en éste no hay criterio para afirmar o negar que un punto del espacio ocupado por una partícula sea el mismo en otro instante; sin embargo, y de acuerdo con la física de Galileo, carece de sentido afirmar absolutamente que una partícula permanece en un mismo punto del espacio durante un cierto intervalo de tiempo, ya que no es posible diferenciar si está en reposo o en movimiento absoluto (Béjar, 2013, p. 808).

Cabe mencionar que como ejemplo del lenguaje físico tenemos el principio de invariancia de Galileo, en que el estado fundamental de un cuerpo es el reposo o el de velocidad constante y así no tiene sentido distinguir uno de otro; mientras que para el espacio-tiempo de Aristóteles el estado fundamental de un cuerpo es el reposo, excluyendo a los demás sistemas de referencia inerciales, por lo que no se pueden relacionar dichos sistemas. Pero el espacio absoluto es irrelevante en el lenguaje de la Física, porque las transformaciones de Galileo exigen que la Física no dependa de estas cuestiones metafísicas.

La Física no puede distinguir el estatus ontológico de la partícula referida a un sistema absoluto, simplemente es invariante ante transformaciones de sistemas de referencia relativos. En el mejor de los casos, el lenguaje fisicomatemático queda a ras de un desconocido fondo ontológico (Béjar, 2013, p. 808).

El razonamiento físico no puede indagar más allá de los límites propios de un principio físico, sólo se limita a aceptar las implicaciones

propias de éste, mientras que el lenguaje matemático queda excluido de cualquier tipo de búsqueda al respecto.

El **lenguaje de la Física clásica** produce una imagen física de la realidad basada en la asunción de la **reversibilidad temporal** y el **determinismo causal**. El propio Newton admitía que la naturaleza es simple, reversible y determinista; sin embargo, los experimentos físicos del siglo XX evidencian que las partículas elementales resultan ser casi todas inestables y distan mucho de servir del soporte permanente de las apariencias cambiantes (Béjar, 2013, p. 814).

Exclusivamente en la Física de la partícula, la descripción de la realidad implica la reversibilidad temporal y el determinismo, por lo que es importante que, en una clase, el profesor resalte este hecho con los alumnos para que lo consideren dentro de los límites de la teoría estudiada, y lo tomen en cuenta como parte del lenguaje físico, ya que puede estar fuera de la visión de las fuentes bibliográficas en el nivel de bachillerato. Establecer este tipo de sutilezas en la teoría es función del profesor, ya que es quien tiene una visión general de la Física actual.

La manera de producir conocimiento físico ha evolucionado en el tiempo. Existe un distanciamiento ontológico en el lenguaje actual de la Física, cuyo enfoque principal se proyecta hacia una excesiva formalización matemática sin una imagen física clara de la realidad. Dentro de la visión evolutiva de los primeros lenguajes de la Física está la mecánica clásica. La imagen del universo físico en la mecánica clásica, construida dentro de ciertos sistemas formales matemáticos que permitieron crear su lenguaje propio, dio lugar a una imagen determinista, mecánica, del universo (Béjar, 2013, p. 798).

En relación con la evolución del lenguaje de la Física, podemos decir que ha evolucionado hacia un lenguaje matemático, por los resultados obtenidos por esta forma de abordar los fenómenos no explicados en la Física clásica, y se ha minimizado la importancia del razonamiento físico; sin embargo, el profesor del Colegio debe estar consciente y transmitir a los alumnos que la visión determinista del universo mecánico es indispensable para el entendimiento y la comprensión de la mecánica de la partícula, así como de la totalidad de la Física clásica, lo que llevará al estudiante, si así se lo propone en un futuro, a entender la visión de la Física del siglo XX.

El lenguaje de la Física del siglo XX es el resultado de la formalización fisicomatemática de la revolución epistemológica iniciada en la

modernidad. Se mantiene la idea de una ley como principio rector del orden físico, pero los fundamentos físicos se difieren en la interpretación geométrica de un lenguaje matemático más técnico (Béjar, 2013, p. 807).

En relación con lo anterior, es importante aclarar que los principios físicos son la columna vertebral de la Física del siglo pasado, ya que sin importar la sofisticación matemática incorporada a cualquier teoría que haya visto la luz en ese siglo, resulta necesaria la apropiación del razonamiento físico para lograr el entendimiento a profundidad de dichas teorías. Asimismo, resulta inevitable la adquisición del razonamiento matemático para el desarrollo de procedimientos algebraicos que aportan información de ciertos aspectos, fenómenos o efectos propios de la teoría. El punto de vista de la Física clásica: el lenguaje Físico sintetiza los conocimientos de las estructuras estables de la dinámica Física universal, que son explicados mediante leyes Físicas con una estructura matemática que permanece invariable frente a ciertas transformaciones matemáticas. La Física ha ido incorporando del lenguaje matemático una serie de transformaciones que configuran geométricamente la cosmovisión Física moderna. Desde tiempos de Galileo se estudiaron las transformaciones de coordenadas entre dos observadores en movimiento relativo que describen el movimiento de un mismo cuerpo (Béjar, 2013, p. 806).

En concreto, cabe destacar que en la Mecánica de la partícula, unidad que nos atañe en este trabajo, se destacan las tres Leyes de Newton que son formuladas desde el razonamiento físico, donde se definen los sistemas inerciales (principio de Galileo) para la primera Ley de Newton y los sistemas con aceleración constante para la segunda Ley de Newton, así como los sistemas de partículas interactuando con fuerza en pares para la tercera Ley de Newton. Cada una de las Leyes Físicas tiene asociada una expresión matemática; así, para la primera Ley tenemos que $\mathbf{F} = 0$ N; en la segunda Ley $\mathbf{F} = d\mathbf{P}/dt$ o el caso especial $\mathbf{F} = m\mathbf{a}$, y la tercera Ley $\mathbf{F}_{12} = -\mathbf{F}_{21}$. Por lo que en cada Ley observamos cómo se incorpora el lenguaje matemático a partir de ecuaciones que, por sí mismas, proporcionan información fidedigna para la perspectiva de esta rama de la Física.

El principio y las Leyes Físicas mencionados en este apartado contienen, como parte de su propio lenguaje, cantidades físicas tales como la posición, velocidad, aceleración, masa, el momento y la fuerza, que a su vez tienen asociadas unidades de medición asignadas por la comunidad científica en el Sistema Internacional de Unidades, siendo éstas parte fundamental del uso correcto del lenguaje de la Física. Parte del

lenguaje físico es el museo que representa la **colección de unidades físicas**, la mayoría con nombres en honor de científicos famosos. Las unidades son combinaciones de unidades más básicas (como segundos para medir el tiempo, metros para la distancia, etcétera) que reciben los nombres de los que introdujeron su uso o desarrollaron esa área de la Física (López, 2011, p. 7).

Para ser claros, en el lenguaje de la Física es conveniente que al impartir la mecánica de la partícula el profesor recalque a los alumnos la importancia del uso de las unidades de medición, comenzando con las tres unidades básicas: metro, segundo y kilogramo, ya que sus combinaciones abarcan la totalidad del tema en cuestión, además de que existen cantidades físicas, como la distancia y el desplazamiento, que son de distinta naturaleza matemática y tienen asignadas las mismas unidades de medición: los metros (m), así como la rapidez y la velocidad, que también son de distinta naturaleza, y tienen asignadas las mismas unidades de medición, una combinación de los metros y los segundos (s), m/s.

Por ejemplo, la unidad que es combinación de las tres unidades básicas y que reciben el nombre de quien desarrolló esa área de la Física es el **Newton (N)**, que se utiliza como unidad de la fuerza, y es una combinación de kilogramos, metros y segundos (s), **kg m /s²**, en honor al físico británico Issac Newton (1642-1727). En este sentido, es importante que los alumnos asignen la unidad de medición correspondiente a cada cantidad Física, en este caso los **N** para la fuerza.

En la actividad experimental de la mecánica de la partícula se obtienen relaciones algebraicas de cantidades físicas asociadas a un tipo de movimiento, que dan como resultado una nueva cantidad Física por razonamiento matemático, y este último también se utiliza para conocer las unidades de medición mediante un análisis dimensional. Para entender lo antes mencionado, es conveniente tener un panorama más amplio de este tipo de razonamiento como se describe a continuación.

RAZONAMIENTO MATEMÁTICO EN LA FÍSICA

La aplicación de las matemáticas a la mecánica fue, sobre todo, obra de Arquímedes en el siglo III antes de nuestra era, y es quien pasó a la historia como el primer físico que implementó las matemáticas en el lenguaje de la Física, con el objetivo de fundar una ciencia general,

coherente y exacta. Con el fin de dar coherencia a las generalidades de la Física, se impregna la ciencia de un lenguaje geométrico para crear una metodología que asemeje los modelos físicos a la exactitud de los teoremas matemáticos. Y Galileo siempre se consideró un discípulo de Arquímedes (Béjar, 2013, p. 800).

A partir de lo anterior, se puede decir que la incorporación del lenguaje matemático a la mecánica por parte de Arquímedes y Galileo dotó a la Física de la estructura formal de las matemáticas, con la capacidad de realizar modelos descriptivos y predecir con exactitud fenómenos naturales observados desde la antigüedad, pero que no pudieron modelarse sino hasta que el lenguaje matemático se introdujo en dicha área de la Física.

En el siglo XIII surgen con fuerza nuevos estudios acerca del movimiento de los cuerpos sublunares, que pugnan contra la tradición aristotélica dominante que ligaba el movimiento a la sustancia. El círculo del Meron College de Oxford apoyó vigorosamente la idea de estudiar matemáticamente el movimiento como un fenómeno físico ajeno a las causas que lo producen. Así aparecen las primeras **interpretaciones geométricas** que diferencian los **movimientos uniformes de los uniformemente acelerados** sin referencia a la sustancia del móvil. Las ideas platónicas más geométricas empiezan a atraer la atención hacia un estudio matemático-accidental del mundo físico, que se distancia del análisis cualitativo-sustancial de la Física aristotélica, y deriva en el nacimiento de una nueva forma de hacer filosofía natural a partir de principios matemáticos (Béjar, 2013, p. 801).

Es posible observar, entonces, la diferencia entre la visión aristotélica, más cualitativa, y una nueva, la de físicos que realizaban cálculos utilizando el lenguaje matemático, para cimentar una nueva Física, que con el uso de modelos matemáticos de tipo geométrico fueron capaces de describir fenómenos de diferente naturaleza; es decir, los movimientos uniformes y uniformemente acelerados.

Con el tiempo, la incesante y siempre insatisfactoria búsqueda de respuestas a los misterios de la naturaleza ha ido conformando y puliendo una forma de expresar los conocimientos del mundo. Nos referimos al lenguaje de las ciencias físicas. En un sentido más estricto, la **Física nace entre los siglos XVII-XVIII**, cuando los físicos modernos usan ya el lenguaje de las matemáticas en sus modelos físicos de la realidad (Béjar, 2013, p. 799).

Se puede observar que el nacimiento de la Física conlleva dos tipos de lenguajes: de la Física y las matemáticas. El primero se desarrolla a partir de la observación de fenómenos naturales, y se ha perfeccionado con el transcurrir del tiempo hasta llegar a generar una explicación del funcionamiento del universo en sus diferentes escalas. Por su parte, el lenguaje matemático nace a partir de los modelos matemáticos que describen, por medio de relaciones entre cantidades, los fenómenos naturales estudiados previamente con el lenguaje matemático. En la actualidad, ambos lenguajes forman parte de la Física clásica y moderna, y es obligación de los profesores del Colegio transmitir el conocimiento de la asignatura desde los dos razonamientos, ya que esto aportará al alumno una visión más general de ésta.

El exitoso proceso de formalización del lenguaje fisicomatemático desarrollado durante los tres últimos siglos, parece haber alcanzado un estadio donde ya es más propio hablar de **dos lenguajes**: el formal, consecuente con la abstracción matemática de los modelos físicos, y un nuevo lenguaje físico por descubrir, que integre nuevos conceptos fisicomatemáticos: gravedad cuántica, energía del vacío, fondo de Planck, etcétera (Béjar, 2013, p. 799).

El lenguaje desarrollado en los modelos fisicomatemáticos en la Física más reciente ha generado el impulso de un lenguaje paralelo al físico; éste es el matemático, que muestra su éxito al explicar, al menos desde su razonamiento, los fenómenos físicos observados en experimentos aun sin contar con una visión clara del lenguaje físico.

El lenguaje matemático parece ser la clave para desvelar el universo material, porque posee una formalización capaz de explicitar la regularidad de los fenómenos físicos. Las matemáticas de **los modelos físicos trascienden la mera aplicabilidad** a la resolución de problemas aritméticos y empiezan a calar como parte constituyente de los modelos físicos de la naturaleza (Béjar, 2013, p. 800).

En la mecánica de la partícula el lenguaje matemático contribuyó a descubrir la realidad Física; con él se lograron modelar y cuantificar con exactitud cantidades nuevas, como la velocidad y la aceleración, por lo que dio paso al determinismo que caracteriza a la mecánica, a partir de generar un modelo del universo mecánico que describía y predecía fenómenos naturales observados por siglos.

Parte de la enseñanza de la mecánica de la partícula consiste en aplicar un adecuado lenguaje de la Física desde sus principios y Leyes, así

como un razonamiento matemático que permita relacionar cantidades físicas mediante expresiones algebraicas, tanto en la teoría como en la experimentación. Además de lo anterior, debemos tener claro que para la enseñanza se requieren habilidades pedagógicas que complementan las que tiene el profesorado en su formación científica, esas habilidades complementarias se abordan en los siguientes subtemas.

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para entender qué es el proceso de enseñanza-aprendizaje, retomaremos los conceptos que lo componen de acuerdo con el autor Solá.

Proceso: es un conjunto de pasos ordenados de manera sistemática, cuyo propósito es lograr un fin o una meta previamente establecida.

Enseñanza: es el sistema y los métodos de instrucción destinados a generar conocimientos, hábitos, habilidades y aptitudes en los individuos. En este proceso creador se utilizan las aptitudes físicas, intelectuales y afectivas de quien recibe la enseñanza.

Aprendizaje: es el proceso mediante el cual un individuo o conjuntos de individuos modifican su comportamiento como resultado de la realización de actividades.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el conjunto de pasos sistemáticamente ordenados cuyo propósito es brindar los instrumentos teórico-prácticos que permitan al ser humano desarrollar y perfeccionar hábitos, actitudes, aptitudes y conocimientos que se apliquen en el desempeño eficiente en sus actividades diarias (Solá, 2011, p. 49).

Haciendo alusión a lo que el autor menciona, en relación con la sistematicidad que se debe contemplar para desarrollarnos como individuos, se puede decir que la formación que recibimos en el sistema educativo es indispensable para adquirir hábitos, habilidades y destrezas que luego se pongan en práctica; por ejemplo, para la enseñanza de la Física en el Colegio, se requiere que el profesor sea capaz de proporcionar elementos teóricos y prácticos a partir de actividades experimentales, respetando el contenido de programa de estudios y realizando estrategias de enseñanza-aprendizaje para que el alumno asimile los conocimientos impartidos e investigados por él. Lo anterior poniendo en práctica los conocimientos de la conducción de la enseñanza.

CONDUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA

La conducción de la enseñanza se refiere a la tarea de dirigir y encausar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, donde el profesor se enfrentará a las necesidades y características reales del conjunto de alumnos que conforman sus grupos. En ese momento es cuando se encuentran diferencias entre la teoría y la práctica educativa. En la conducción de la enseñanza deben considerarse tres factores básicos: la **comunicación**, la **actividad magisterial** y las **características de los alumnos** (Solá, 2011, p. 53).

Pero es preciso resaltar que el docente debe tener la habilidad de discernir entre el estilo de aprendizaje y los diversos tipos de alumnos que conforman sus grupos, con el fin de crear estrategias que le permitan transmitir, de manera adecuada, la información precisa de cada tema, para que exista una comunicación idónea con la que los alumnos adquieran aprendizajes significativos. Cabe mencionar que, en la impartición de la unidad de mecánica de la partícula en el Colegio el profesor debe ser capaz de establecer el tipo de lenguaje físico y matemático que implementará de acuerdo con el nivel educativo de los educandos, y generar una comunicación fluida durante la impartición de las actividades, tanto en la teoría como en la práctica, con el propósito de que los conocimientos transmitidos sean claros para el aprendizaje. Ésta es una habilidad que el profesor debe adquirir y desarrollar de acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio: el constructivismo. En seguida, se mencionan otras habilidades de igual importancia.

EL DOCENTE EN EL CONSTRUCTIVISMO Y LA COMUNICACIÓN

El docente verificará que su comunicación tenga el resultado esperado y será capaz de resaltar las partes más importantes de su mensaje, y cuando éste no sea captado, cambiará la forma de presentarlo hasta que se comprenda (Solá, 2011, p. 31).

La comunicación que entable el docente en el laboratorio de Física con los alumnos debe considerar que están en formación, por lo que es preciso que implemente un léxico sencillo relacionado con el lenguaje físico y matemático, para que la información que transmite sea digerible, porque de lo contrario tendrá que reestructurar las diversas estrategias

que estén a su alcance para lograr el objetivo último: que el alumno se apropie del conocimiento.

Para lograr una comunicación eficaz, el profesor (emisor) debe plantearse las siguientes preguntas: ¿qué voy a comunicar?; es decir, ¿cuál es el mensaje (objetivo particular)? ¿Para qué lo vamos a comunicar?, ¿y con qué propósito (objetivo particular)? ¿A quién lo vamos a comunicar?, ¿a qué tipo de alumnos enviamos el mensaje?, ¿qué características tiene el receptor?, ¿cómo lo comunicaremos? Es importante seleccionar el método de aprendizaje (códigos) más adecuado, así como los recursos didácticos (canales) para enviar el mensaje que deseamos compartir. ¿Cuándo lo comunicaremos?, ¿cuál es el momento más adecuado para transmitir el mensaje? Y, por último, ¿dónde lo comunicaremos?, determinar el lugar propicio para llevar a cabo la comunicación (Solá, 2011, p. 32).

Es preciso aclarar que lo que dice el autor anteriormente en relación con que el docente debe lograr una comunicación fidedigna, de alguna forma es subjetivo, ya que aun realizando una planeación didáctica acorde a las necesidades institucionales, durante mi práctica docente en el Colegio me he encontrado con diversas situaciones que merman el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la disposición de los educandos para entablar una buena interacción en la impartición de las clases y, por otro lado, existe el problema de las condiciones propias del Colegio en cuanto a la infraestructura, lo que influye de manera negativa en dicha comunicación. La primera de las situaciones que menciono tiene su origen en la actitud que muestran los docentes en el laboratorio de clases, lo que me lleva a preguntarme: ¿cuáles son las habilidades que un alumno del Colegio debe poseer para lograr un cambio en su actitud?

EL ALUMNO EN EL CONSTRUCTIVISMO

En el método constructivista, el alumno busca y adquiere información, lleva a la práctica los conocimientos y las habilidades, propone estrategias de solución a situaciones problemáticas, establece normas de comportamiento y las cumple, evalúa sus procesos y sus resultados, ayuda al grupo en las dificultades y se responsabiliza de su aprendizaje (Solá, 2011, p. 58).

En relación con lo expresado en el párrafo anterior, considero que el autor resalta el “deber ser” del comportamiento del alumno durante

su proceso de aprendizaje; sin embargo, durante mi práctica docente impartiendo la unidad de mecánica de la partícula, me he percatado de que existe una diversidad de alumnos en los grupos en que he impartido clases en el Colegio y observo que, cada vez, el alumnado muestra menos interés en su propia formación, porque no conoce las metodologías de su formación académica y, por lo tanto, no aplica el Modelo Educativo del Colegio, que propone que el alumno sea activo, dejando atrás el papel de receptor de conocimiento. Aunado a ello, en el contexto educativo me encuentro un porcentaje mínimo de discentes con responsabilidad y actitud para llevar a cabo la adquisición de conocimientos significativos, además de un desconocimiento general del programa de estudios de la asignatura y, en particular, de la unidad de la mecánica de la partícula, por lo que es indispensable que los docentes den a conocer las características de dicho programa.

PROGRAMA DE ESTUDIOS EN FÍSICA (MECÁNICA DE LA PARTÍCULA: LEYES DE NEWTON)

El programa de estudios de Física 1 del CCH consta de tres unidades: Introducción a la Física; Energía, fenómenos térmicos, tecnología y sociedad, y Mecánica de la partícula: Leyes de Newton; en esta última se resaltan algunos aspectos de la metodología utilizada en la investigación y la explicación de fenómenos físicos (ENCCCH, 2016, p. 17).

Dicho programa propone seguir el desarrollo histórico de la mecánica, e inicia con la descripción del movimiento considerando a los cuerpos como partículas que se mueven en línea recta, con velocidad constante y luego con aceleración constante, así, los **modelos matemáticos** son simples. Para que los alumnos asimilen esto es necesario recurrir al lenguaje de la Física y al razonamiento matemático, a partir de la construcción de conceptos físicos, como tiempo, desplazamiento, velocidad y aceleración, y la relación matemática entre ellos; por ejemplo, la velocidad es el cociente del desplazamiento y del tiempo, así como la aceleración es el cociente de la velocidad y del tiempo. Este tipo de relaciones matemáticas se obtienen de la experimentación; es decir, para que se lleve a cabo la comprensión de los contenidos se requiere de los lenguajes antes mencionados. Cabe mencionar que en el programa también se aborda el tema Leyes de Newton, que son básicas para

el desarrollo de las unidades subsecuentes, se consideran las partículas de masa constante y se avanza a la descripción del movimiento a través del principio de conservación de la energía, aplicado a sistemas de dos partículas, para finalizar con la idea de potencia en sistemas mecánicos de su entorno (ENCCH, 2016, p. 17).

En este sentido, se puede explicar que el lenguaje de la Física se utiliza a partir de contenidos generales, como tiempo, desplazamiento, velocidad y aceleración, que se incluyen en las tres Leyes de Newton, y a su vez se vinculan con el razonamiento matemático desde tres ecuaciones: $\mathbf{F}=\mathbf{0}$ N, $\mathbf{F}=\mathbf{dP}/\mathbf{dt}$ o el caso especial $\mathbf{F}=\mathbf{ma}$, y $\mathbf{F}_{12}=-\mathbf{F}_{21}$; que son parte de cada una de la leyes mencionadas. Dicha vinculación ayuda a los alumnos a estructurar su conocimiento significativo en relación con la asignatura de Física.

Una vez que los alumnos conocen las Leyes de Newton, son aptos para construir un nuevo conocimiento: el Principio de la Conservación de la Energía, que se da a través de la introducción de conceptos, como el trabajo, y la energía cinética y potencial, donde se utiliza el lenguaje de la Física y el matemático. En el primero es de vital importancia entender a qué se le llama energía, dejando claro que este concepto se refiere a la realización de un trabajo físico, con lo que dejamos de lado toda interpretación subjetiva; con esto es conveniente que el alumno conozca la expresión matemática que sustenta dicho Principio, $E_{\text{inicial}} = E_{\text{final}}$, para realizar desarrollos algebraicos que relacionan la energía con el Principio de Trabajo-Energía Cinética, para que el alumno tenga una visión general de la mecánica a partir del desarrollo histórico.

En el programa también se incluye la descripción del movimiento circular uniforme de situaciones cotidianas y su aplicación al movimiento de planetas que, junto con la Ley de la Gravitación Universal, constituyen elementos básicos para lograr una síntesis newtoniana de la mecánica (ENCCH, 2016, p. 20).

Durante el abordaje del contenido de la unidad se requiere utilizar el lenguaje de la Física usando como ejemplo el fenómeno del tiro parabólico de una partícula, que interactúa gravitacionalmente con el planeta; ésta es lanzada por un “gigante” con fuerza descomunal, la partícula describirá una trayectoria elíptica, con lo que se constituye la descripción del movimiento planetario, que comprende la Ley de Gravitación Universal. Este ejemplo muestra el uso del lenguaje de la Física para la construcción de una Ley Universal, que a su vez está ligada

al lenguaje matemático a partir de las tres Leyes de Kepler, donde se describe la dinámica planetaria a partir de elipses, relación de áreas y tiempos, así como semiejes y periodos. Con esto, el alumno tiene una visión general del universo mecánico newtoniano.

CONCLUSIONES

Tras la realización de este trabajo concluyo que el lenguaje de la Física en la enseñanza en el CCH abarca diversos aspectos que son de suma importancia; uno de ellos es la comunicación, porque si este proceso no se desarrolla de manera adecuada genera deficiencias en la transmisión del contenido temático, e impedirá que el alumno adquiera aprendizajes significativos. Asimismo, se resalta la importancia que adquiere el lenguaje de la Física en la enseñanza de la Mecánica de la partícula: Leyes de Newton, en que, como ya se explicó antes, el docente debe tener un gran compromiso durante la impartición de la asignatura, y tomar su papel como alguien que coadyuva en la formación académica de las futuras generaciones. Por lo que es necesario que sea experto en el manejo de las estrategias, técnicas de enseñanza y los contenidos, que deben impartirse usando el lenguaje que es la esencia de la Física y abordando, desde mi punto de vista y para una mejor comprensión del alumno, la evolución que presenta la Física a través de los conceptos establecidos principalmente por Galileo y Newton en relación con la mecánica de la partícula desde el siglo XVII y XVIII, que están vigentes en actualidad y forman parte de la base de la Física Contemporánea, ya que en el límite de las teorías contemporáneas, la mecánica clásica es válida.

En la enseñanza de la Física como complemento del lenguaje físico, que abarca los principios, las leyes, los conceptos y las unidades de medición, existe el razonamiento matemático, que debe enseñar el profesor aun cuando no sea parte del programa de estudios y de acuerdo con el nivel académico de los estudiantes, ya que este lenguaje es indispensable para la generación de modelos matemáticos y la solución de ejercicios que relacionan variables físicas, generando un mayor entendimiento de los contenidos de la Unidad de la materia.

Desde mi cosmovisión, considero de suma importancia la labor del docente, que debe tener la habilidad para llevar a cabo sus planeaciones

didácticas considerando el tipo de alumnos al que impartirá clase, así como tener su estilo de aprendizaje, saber los contenidos que abarca la unidad en cuestión, las actividades a desarrollar en éstas dentro y fuera del aula, culminando con la forma de evaluación. Esto nos sirve para alcanzar los propósitos educativos plasmados en el programa de asignatura de Física en el Colegio, lo que implementará desde el inicio del semestre con una evaluación diagnóstica para verificar el conocimiento que poseen los alumnos en ese momento, para luego contrastarlo en la evaluación formativa y concluir con la evaluación final.

En conclusión, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Mecánica de la partícula se lleve a cabo de manera óptima, debe existir un alto nivel de compromiso por parte del docente y del alumno; éste último, y de acuerdo con el Modelo Educativo constructivista, debe participar activamente y desarrollar habilidades, actitudes y destrezas a partir de su proceso de formación adquiriendo los contenidos desde el lenguaje de la Física y el razonamiento matemático, todo esto con ayuda del profesor, quien debe dominar el lenguaje y razonamiento antes mencionado, con el fin de transmitir el contenido de manera clara y simple.

REFERENCIAS

Amador Bech, J. (2015). *Comunicación y Cultura: conceptos básicos para una teoría antropológica de la comunicación*. México: UNAM.

Béjar Gallego, M. (2013). El lenguaje de las ciencias físicas. Aspectos formales, técnicos y filosóficos de la física. *Pensamiento*, 69(261), 797-837.

ENCCH. (2016). *Programas de Estudio. Área de Ciencias Experimentales. Física I- II*. México.

López Gallardo, J. A. (Agosto de 2011). **El lenguaje de la Física y el español**. Revista Digital Universitaria, 12(8). En <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num8/art73/index.html>. (consultada el 2 de agosto de 2021).

Sola Mendoza, J. (2011), *Pedagogía en píldoras*. México: Trillas.

La comunicación de la Biología desde las actividades prácticas

ADRIANA HERNÁNDEZ OCAÑA

PRESENTACIÓN

La comunicación es el proceso de transmisión de información que permite la interacción de un individuo con otro. Aunque el lenguaje verbal en nuestra especie podría ser la expresión máxima de comunicación, existen otros mecanismos mediante los que nos comunicamos, como la forma escrita, la audiovisual o la no verbal, además de la subjetiva, la intrapersonal o la interpersonal.

Durante la actividad docente se recurre constantemente a todas las formas posibles de comunicación interpersonal, porque desde su materia se trabaja en la formación integral de individuos jóvenes y requieren de múltiples habilidades para lograr una comunicación efectiva.

En la enseñanza de las ciencias experimentales se abordan aprendizajes que incluyen el conocimiento del entorno, el reconocimiento del propio individuo como parte de un sistema y la participación ciudadana a través de acciones concretas. El reto ha sido que los profesores motiven a los estudiantes para que realicen actividades prácticas viables y participativas a lo largo de su vida y, aunque no se dediquen a carreras científicas, comprendan que sus acciones influirán en el presente y futuro de la sociedad.

La comunicación se puede entender desde las ciencias de la vida y no sólo desde la ciencia social. Los organismos sobreviven y florecen en el mundo porque tienen la habilidad de comunicarse efectivamente, así que la comunicación dirige el cambio biológico y cultural. Para argumentar este postulado, Lull y Neiva (2012) analizan los dominios esenciales de la existencia humana: sobrevivencia pura, sexo, cultura, moralidad, religión y cambio tecnológico, como fenómenos culturales.

DISCUSIÓN

Las actividades prácticas en las ciencias experimentales despiertan la curiosidad y fortalecen la formación científica y la capacidad crítica, vinculan a los estudiantes con su entorno inmediato y los acercan a la cultura. El éxito en el aprendizaje de las ciencias experimentales y, en particular en Biología, radica en la adecuada comunicación dentro del espacio áulico, entre compañeros y entre el profesor y sus estudiantes; es decir, se da una comunicación interpersonal.

Los elementos de la comunicación efectiva son, según Ongallo (2007):

- **Emisor y receptor:** en calidad de comunicadores.
- **Mensaje:** información que se intercambia (verbal, escrita u otra).
- **Canal:** medio por el que se logra la comunicación.
- **Contexto:** espacio donde se desarrolla el acto comunicativo e influye en la interpretación de la comunicación.
- **Retroalimentación:** intercambio de ideas entre el emisor y el receptor.

Mientras que las habilidades que mejoran la comunicación interpersonal son:

- **Escucha activa:** se basa en prestar atención a la persona que habla, no sólo para responderle sino también para entender lo que comunica.
- **Lenguaje corporal:** la comunicación no verbal dice mucho más de uno mismo que la comunicación verbal. Cuidar las posturas, los gestos y las expresiones durante una conversación será de gran ayuda para comunicarnos como deseamos.
- **Empatía:** ponerse en el lugar de la otra persona y valorar lo que siente, nos ayudará a entenderla mejor.
- **Asertividad:** la manera de exponer una opinión sin herir ni ofender, pero mostrando una postura honesta y resaltando lo que se desea conseguir.

Asimismo, la comunicación interpersonal incluye la conversación breve, la exposición de desacuerdos (donde se involucran emociones

que pueden confundir el mensaje o la intención, ya que los códigos se alteran), y la conversación directa o de taller. En cada tipo de comunicación interpersonal se observan características en que el uso de acciones como expresiones verbales, tacto, contacto visual, gestos y posturas es parte fundamental de la comunicación con el otro.

En la educación formal, los canales de comunicación funcionan como redes que dan soporte a las construcciones mentales del individuo. Los aprendizajes de las diferentes áreas de conocimiento se van anclando y fortaleciendo, y aumentan el desarrollo intelectual del estudiante.

La enseñanza de la Biología se realiza ya en las primeras etapas de formación académica del estudiante, desde el nivel preescolar, pasando por la educación primaria y secundaria; sin embargo, la contribución esperada no se refleja en el entorno inmediato de quien se forma, porque posiblemente las ciencias naturales, que es como se enseña, queda relegada al conocimiento del medio sin llegar a la realización de acciones concretas que contribuyan a la mejora del individuo, ni que se perciba como un organismo parte de la naturaleza, con compromisos hacia ella. La visión del docente hacia la ciencia impacta directamente en lo que fomenta y enseña en el espacio áulico. Si la visión científica se orienta más hacia las metodologías y los pasos para obtener y comprobar resultados, favorecerá una forma específica de trabajo, que tal vez difiera de quienes fomenten la reflexión sobre los fenómenos naturales y sociales; asimismo, los profesores que tengan una visión de ciencia como constructo social en que los estudiantes aprenden haciendo aportaciones prácticas, quizá realizarán actividades cuyo propósito no sea que la práctica en sí fortalezca la teoría, sino de que la práctica sea una forma de construcción mental aplicada en las propias necesidades.

Por lo anterior, en este escrito se desarrollan algunas ideas de cómo a través de las actividades prácticas logran expresarse pensamientos y sentimientos, bajo un sistema de comunicación donde se fomenta el lenguaje de la ciencia; así, las formas y prácticas comunicativas en Biología facilitan la explicación de los diversos procesos y fenómenos que, como especie, hemos sistematizado para su estudio y conocimiento.

DESARROLLO

El lenguaje es una construcción social más de las muchas que acompañan la evolución humana; los códigos y símbolos que usamos en lo cotidiano se modifican y poco a poco van permeando en la dinámica de una sociedad, y a veces se aceptan sin percibir su presencia. Al mismo tiempo, esas inclusiones alejan e incluso desaparecen formas que fueron base del desarrollo de una sociedad.

Las ideologías también se van modificando, pero no siempre a través de mecanismos sencillos o aceptados; pueden ser imperceptibles y van jugando roles que cambian las formas de convivencia en la comunidad, como la adquisición o modificación de valores, la economía, el estatus social, la política o la religión. La modificación de las dinámicas de vida en sociedad permite reflexionar sobre todas aquellas prácticas que realiza un docente que imparte la materia de Biología, ¿qué imagen³ de ciencia proyecta un profesor a través de las actividades prácticas?

La enseñanza de la ciencia desde la educación primaria es complementaria, un aspecto al que no se le dedica el tiempo necesario. En la educación secundaria se imparten materias específicas de ciencias con énfasis en Biología, Física y Química y el entorno no cambia. La visión de ciencia y de enseñanza de la ciencia apegadas al dictado y la memoria, dan una imagen distorsionada y poco útil socialmente (Flores-Camacho, 2012). La Biología es una ciencia que parte de las necesidades humanas, su desarrollo depende en cierto sentido del mismo desarrollo social.

La enseñanza de las ciencias en la educación media superior es obligatoria, fomenta el desarrollo integral de las personas sin que necesariamente se dediquen profesionalmente a ella. Prepara a los ciudadanos desde edades tempranas al desarrollo de la conciencia social, ya que logrará ejercer sus derechos y tomar decisiones con fundamentos científicos, tecnológicos, culturales que sean aplicables en su entorno inmediato.

Afortunadamente, los estudiantes de Biología se sienten atraídos por ciertos temas que relacionan con diversos sistemas biológicos; sin embargo, no se ha logrado la total trascendencia al entorno social,

³ Si bien la palabra “imagen” es polisémica, hay un sentido por el cual se la usa en diferentes campos disciplinares y es el que hace referencia a la idea de representación, prioritariamente visual, que acude a la mente de los sujetos cuando son llevados a pensar en algo concreto (Cassirer, 1971).

como el impacto de las actividades antropogénicas, que continúa sin que logremos disminuir los daños causados al ambiente.

Uno de los aspectos que se abordan en la Biología es la comunicación entre organismos de especies diferentes, a través del estudio de los ecosistemas. Otro aspecto fundamental es la comunicación como medio efectivo de sobrevivencia y a su vez de evolución, lo que ha provocado la diversidad de especies, así como sus múltiples canales de comunicación.

A través de los contenidos temáticos, de los problemas que se presentan en el ejercicio docente, de los aprendizajes del programa o de la iniciativa docente, se puede enseñar Biología desde una perspectiva diferente:

1. persuadir al docente y a los estudiantes de que también se logra el aprendizaje de las ciencias experimentales cuando se realizan actividades prácticas (aprender haciendo).
2. las actividades prácticas se ponen al mismo nivel que la teoría, ya que existe un equilibrio entre ellos. Las prácticas dejan de realizarse para comprobar la teoría.

A través de las actividades prácticas en Biología se abordan problemas sociales, como el cuidado del organismo, el metabolismo, la conservación de recursos, las causas y consecuencias del deterioro ambiental, los efectos positivos y negativos de diferentes acciones humanas (desarrollo de maquinarias, transgénicos o consumo energético), entre otros.

A pesar del trabajo realizado, el conocimiento generado en la escuela no impacta. La enseñanza de la Biología no es para quienes se dedicarán a ella sino, a través de las ciencias, se espera contribuir a la formación de una ciudadanía participativa; es decir, lograr “una educación científica para la acción” (Meinardi *et al.*, 2010, p. 24).

La enseñanza de la Biología a través de actividades prácticas logra que los estudiantes y el profesor aprendan juntos. La visión de la ciencia cambia de una ciencia teórica a una ciencia con propuestas de participación ciudadana donde se fomenta el trabajo cooperativo, el espíritu emprendedor, así como la capacidad de observación, de análisis y de síntesis.

La enseñanza actual de las ciencias en México, como parte de los niveles de educación obligatoria, tendría que redefinir sus fines educativos para cumplir con la función principal de su enseñanza: ampliar el panorama intelectual, ético y de conciencia del mundo que rodea

a los individuos, y de propiciar que tengan una mayor participación ciudadana (Blancas, 2017).

La capacidad de organización que tiene nuestra especie ha permitido que innovemos constantemente y construyamos nuevas y diferentes formas de convivencia social; sin embargo, los canales de comunicación no siempre son los viables ni los códigos son los que esperaríamos como resultado de una especie que ha desarrollado su capacidad cerebral.

Los profesores, formadores de jóvenes, tienen la oportunidad y el reto de incidir en el otro si se trabaja con las mejores formas de comunicación, donde los procesos educativos sean algo más que enseñar una disciplina, se puede lograr con la práctica diaria, ser humanos con mayor conciencia social y que los estudiantes también lo sean.

En la actualidad, los docentes cuentan con aliados que apoyan en la mejora de los procesos de comunicación: el uso de herramientas tecnológicas favorece que ésta se presente en más canales, con ambientes amigables y, además, sea de fácil incorporación a la vida cotidiana. Por supuesto que son herramientas y no deberían ser las causantes del aislamiento social, ya que el objetivo de usarlas es estrechar lazos y formar redes sociales. Son herramientas que permiten la cercanía entre quienes, tal vez, jamás tuvieran otra forma de expresar conocimientos, historias de vida y/o costumbres.

Como profesionales de la educación es necesario que antes de acreditar a otros en nuestras disciplinas y en valores, actitudes y habilidades sociales, nosotros nos reconozcamos como personas que transmitimos quiénes somos, nuestro lenguaje corporal, verbal, las gesticulaciones, nuestra vestimenta y todo lo que nos conforma, lo mostramos a quienes formamos.

Necesitamos educar para que entre todos logremos una sociedad responsable con propuestas y acciones viables, que tengamos la capacidad de deconstruir sin temor a construir las veces que sea necesario.

La materia de Biología en el Colegio de Ciencias y Humanidades, de la UNAM, se orienta a contribuir a la formación integral de los estudiantes en este campo del saber, a través de la adquisición de los conocimientos y principios propios de la disciplina, así como propiciar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que les permitan enfrentar con éxito los problemas relativos al aprendizaje de nuevos conocimientos en este campo (ENCCH, 2016).

Se enseña la Biología desde las actividades prácticas no como complemento teórico, sino como metodología didáctica:

- a) favorece el conocimiento comprensivo de los problemas ambientales, científicos, sociales o económicos.
- b) contribuye al conocimiento didáctico de resolución de situaciones problemáticas en entorno.
- c) incluye modelos didácticos como diferentes posibilidades de interacción donde se traslada el aula-laboratorio al entorno o se forman lazos de comunicación en comunidad.

Mediante la enseñanza práctica de la Biología se evoca el entorno y, a partir de ello, se desarrollan experiencias escolares con metodologías rigurosas, exigentes, basadas en los principios de las ciencias experimentales (observación, planteamiento de una hipótesis, colecta de datos, obtención e interpretación de resultados), que sean atractivas para los estudiantes, de las que derivan la adquisición de conocimientos, actitudes y valores.

Si los profesores logran enganchar a los estudiantes con la Biología a través del trabajo académico fuera del laboratorio de clases, con actividades viables y empáticas, formarán estudiantes con más capacidad de conocimiento del entorno y reconocimiento de problemas, y así transformarlos en áreas de oportunidad de desarrollo. Enseñar a los estudiantes a usar el conocimiento los hará libres de tomar acciones y decidir cómo ser actores sociales (Martínez, 2008).

Un factor determinante en el éxito de la enseñanza de la Biología es que el docente tenga una imagen clara de qué enseñará, cómo lo enseñará y cuál es su utilidad. Si de forma consciente e intencionada el docente aborda los contenidos o aprendizajes a partir de actividades claras, útiles y prácticas, fomentará la participación activa de los estudiantes. En el Anexo 1 se observan las opiniones de algunos profesores de biología sobre la enseñanza de la Biología a través de las actividades prácticas y los problemas más comunes a los que se enfrentan: el tiempo o los contenidos incluidos en su programa de estudio.

Para los profesores de biología puede ser relevante enseñar desde las actividades prácticas, porque de esta forma los estudiantes logran:

Anexo 1

- Modelar un proceso o fenómeno en directo, para comprender mejor lo que tienen que aprender y así lo puedan explicar.
- Aplicar los conocimientos construidos durante su formación académica de acuerdo con lo establecido en los programas indicativos, para responder a fenómenos biológicos de su entorno.
- Comprender mejor los aprendizajes, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ellos son quienes experimentan, manipulan materiales, buscan alternativas en la resolución de problema y uno los guía. En dicho proceso, por momentos están solos y deben buscar soluciones e investigar el porqué de sus resultados, siendo los actores principales en su proceso de aprendizaje; aunado a esto, les permite la interacción con otros compañeros y el intercambio de ideas entre pares.
- Que se desarrolle la experimentación, la formulación de hipótesis, que contrasten resultados, y aprendan a interpretar lo observado mediante la escritura.
- Esto ayuda a los estudiantes a la comprensión de un aprendizaje y tener mayores habilidades.

Sin embargo, la planeación de actividades prácticas pareciera no tener la misma proporción. Si en un curso de 80 horas se llevan a cabo de dos a cinco actividades prácticas, definitivamente por más que se desee lo siguiente, será difícil de lograr.

Anexo 1

- “Dar respuesta a problemas de fenómenos biológicos para comprender su entorno, el dominio conceptual y metodológico, el manejo de material, equipo y reactivos.”
- “Sobre todo, la metodología científica en cuanto al procedimiento a realizar en cada caso, así como en el manejo de datos, su análisis y las conclusiones. Considero que cada etapa de la actividad práctica es de suma importancia para llegar a las conclusiones y a nuevos aprendizajes.”
- “El plantear preguntas, fomentar pensamiento crítico, trabajo en equipo; buscar soluciones; investigar el por qué; la aplicación para su vida cotidiana.”

En seguida se muestra otro ejemplo:

Anexo 1

1. ¿Qué aspectos o características de la ciencia fomenta en sus estudiantes? Observación, planteamiento de problemas, búsqueda de información, obtención de datos, análisis e interpretación de datos, aplicación de lo aprendido para argumentar los nuevos conocimientos, entre otros.
2. ¿Cuántas actividades prácticas realiza durante el semestre? (puede argumentar antes y durante la pandemia). En la actualidad, he realizado sólo dos, dadas las circunstancias. Antes de la pandemia, de cinco a seis por semestre, debido al alto contenido teórico de cada curso.

La ciencia también se enseña desde la propia experiencia de vida del docente, sus tradiciones, su cultura, sus códigos de comunicación, toda una inclusión de símbolos y lenguajes que se amalgaman con las historias de vida de cada estudiante, y de ello emana una visión intelectual de la ciencia (Agudelo, 2008).

La comunicación interpersonal es el nivel donde se produce la relación humana directa con mayor intensidad y es el proceso más efectivo en la comunicación humana, ya que permite intercambiar experiencias, emociones, sentimientos, datos e información. Es un proceso fundamental de persuasión en que logramos comunicarnos y organizarnos en sociedad, de acuerdo con los diferentes contextos, como el político, económico, religioso y cultural.

PROPUESTAS

1. Que el docente reflexione sobre los fines educativos de la ciencia, con el propósito de ampliar la visión cultural, ética e intelectual, y con ello promueva una imagen de ciencia con conciencia del entorno.
2. Que el docente sea un promotor de experiencias vivenciales, que sea quien, con sus estudiantes, analice y proponga activi-

dades prácticas viables a partir del conocimiento comprensivo del entorno.

3. Que la enseñanza de la Biología deje de ser teoría y práctica para que, de forma integral, los estudiantes aprendan construyendo, usando todas las posibilidades que su creatividad les permita, formando nuevos vínculos de conocimiento que los lleve al siguiente nivel: el de la participación ciudadana. Somos muchos, podemos hacer aún más por nosotros y los demás.

CONCLUSIONES

- Los estudiantes y profesores, a través de las diferentes actividades prácticas, pueden conocer el entorno inmediato y reconocerse como parte de él, lo que aumentará su participación activa.
- Los estudiantes no esperan a que las transformaciones del entorno se lleven a cabo por instituciones gubernamentales, la transformación del entorno empieza por cada uno.
- El reto de los profesores es estimular a los estudiantes para que lleven a cabo actividades prácticas viables y participativas a lo largo de su vida, y aunque no se dediquen a carreras científicas comprendan que sus acciones determinarán el presente y futuro de la sociedad.
- El reto de los estudiantes es formarse como ciudadanos activos, ya que saben cuáles son las demandas de la sociedad, las necesidades propias y con ello saber cómo actuar y darle cauce a una proximidad ciudadana.
- Las actividades experimentales fortalecen la formación científica, la capacidad crítica, vinculan a los estudiantes con su entorno inmediato y los acercan a la cultura; son actividades integrales, porque logran involucrar a los estudiantes en el campo productivo.

REFERENCIAS

Agudelo Sedano, W. (2008). *La educación en medios de comunicación*. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (tesis de doctorado). En: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8934/wilson.pdf>

Blancas Hernández, J. L. (2017). *Mejorar la enseñanza de las ciencias: ¿qué se puede hacer desde el currículo?* En: <https://educacion.nexos.com.mx/mejorar-la-ensenanza-de-las-ciencias-que-se-puede-hacer-desde-el-curriculo/>

Cáceres Acosta, A. (Enero-junio de 2014). La realidad social y las perspectivas Metodológicas. *Revista de Posgrado FACE-UC*, 8(14), 351-369.

Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*. Tomo 1. México: FCE.

ENCCCH. (2016). *Programas de estudio. Área de Ciencias Experimentales. Biología I-II*. México. En: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/BIOLOGIA_I_II.pdf

Gadea, C. A. (Septiembre-diciembre de 2018). El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica*. En: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v33n95/2007-8358-soc-33-95-39.pdf>

González Cosío, A. (s/a). *La vida cotidiana. Cuatro ensayos sobre una sociedad en decadencia*.

Hernández Cano, M. Á. y Benítez, P. A. A. (Mayo-agosto de 2018). La enseñanza de las ciencias experimentales a partir del conocimiento pedagógico de contenido. *Innovación Educativa*, 18(77).

López Riquelme, J. O. (2008). Hormigas como sistemas modelo para el comportamiento complejo: bases neurobiológicas de la comunicación química y la división del trabajo en las hormigas. México: Facultad de Ciencias-UNAM (tesis de doctorado).

Lull, J. y Neiva, E. (2014). *El Lenguaje de la vida. Cómo la comunicación dirige la evolución humana*. Estados Unidos.

Martínez García, B. (Septiembre-diciembre de 2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender, 48, 287-307.

Meinardi, E., González, L., Revel, A. y Plaza, M. V. (2010). *Educación en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

Ongallo, C. (2007). *Manual de Comunicación. Guía para gestionar el Conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones*. En: <https://www.comunicacioninterna.pe/pdf/pdf5.pdf>

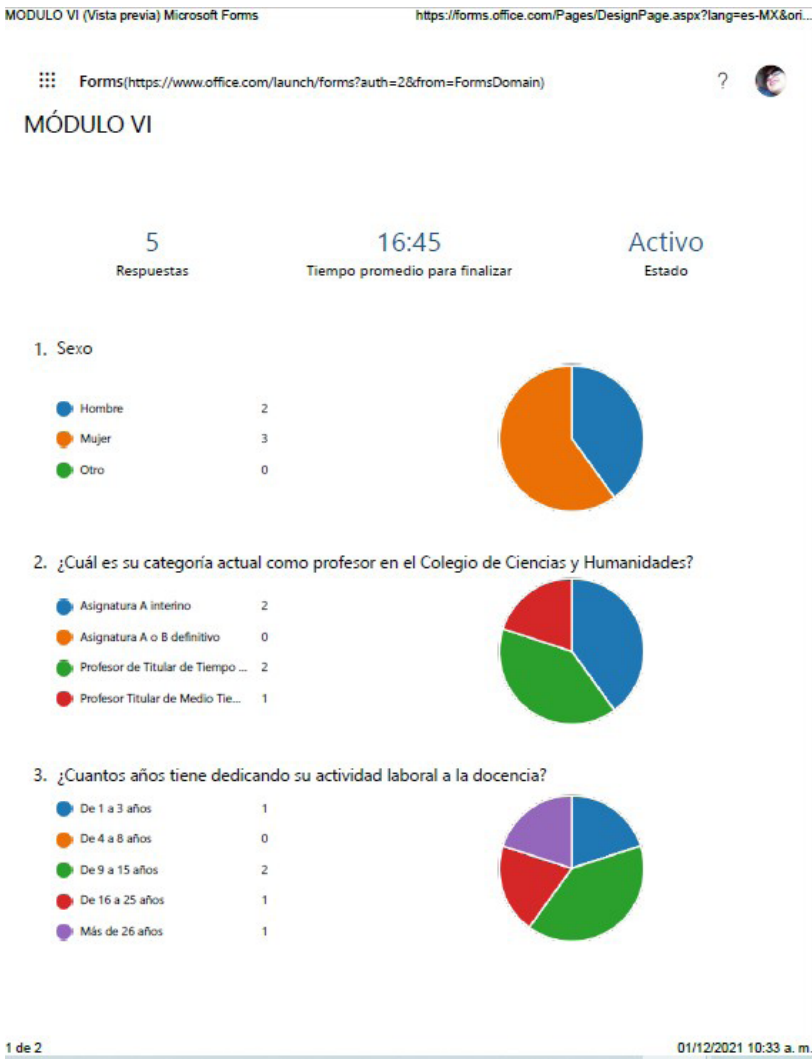
Trognon, A. y Batt, M. (Noviembre de 2018). La comunicación humana: un producto de la evolución. *Cuadernos de la ALFAL*, 10(2).

Verdugo-Perona, J. J., Solaz-Portolés, J. J. y Sanjosé-López, V. (2017). El conocimiento didáctico del contenido en ciencias: estado de la cuestión. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 586-611.

ANEXO 1

Encuesta a cinco profesores de Biología del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Objetivo: conocer las opiniones de los profesores sobre la enseñanza de la Biología a través de actividades prácticas.



4. ¿Cuál es el propósito de que sus estudiantes realicen actividades prácticas?

5

Respuestas

Respuestas más recientes

"Esto ayuda a los estudiantes esto ayuda a la comprensión de un aprend...
 "Qué se desarrolle la experimentación, formulación de hipótesis, que con...
 "Que ellos comprendan mejor los aprendizajes, facilitar el proceso de ens...

5. ¿Cuántas actividades prácticas realiza durante el semestre? (puede argumentar antes y durante la pandemia)

5

Respuestas

Respuestas más recientes

"Durante el semestre en presencial 3 a 4 practicas de laboratorio, en line...
 "Antes de la pandemia entre 10 y 15 actividades porque en el laborator...
 "Antes de la pandemia alrededor de tres y hoy alrededor de 2, uno es qu...

6. ¿Qué aspectos son relevantes o son necesarios de aprender en las actividades prácticas que realizan sus estudiantes?

5

Respuestas

Respuestas más recientes

"La observación, manejo de equipo e instrumental de laboratorio, desper...
 "El manejo de equipo La observación de los sucesos La interpretación de ...
 "El plantear preguntas Fomentar pensamiento crítico Trabajo en equipo ...

- 7.

¿Qué aspectos o características de la ciencia fomenta en sus estudiantes?

5

Respuestas

Respuestas más recientes

"La observación de fenomenos naturales, despertar el interés en las área...
 "La metodología Los hechos La experimentación"
 "La investigación Búsqueda de soluciones Que desarrollen su razonamie...

8. Gracias por su apoyo. Si gusta agregar algo con respecto a su actividad docente o las actividades prácticas de sus estudiantes, será de gran utilidad para argumentar mi tarea. Mil gracias!!! saludos

5

Respuestas

Respuestas más recientes

"La actividad docente es muy importante ya que gracias a la planeación ...
 "Considero que las actividades prácticas son parte fundamental de una c...
 "De nada y de alguna forma considero que intercambiar experiencias e i...

ID	Sexo	¿Categoría?	¿Cuántos años tiene dedicando su actividad laboral a la docencia?	¿Cuál es el propósito de que sus estudiantes realicen actividades prácticas?	¿Cuántas actividades prácticas realiza durante el semestre? (puede argumentar antes y durante la pandemia).	¿Qué aspectos son relevantes o son necesarios de aprender en las actividades prácticas que realizan sus estudiantes?	¿Qué aspectos o características de la ciencia fomenta en sus estudiantes?	Gracias por su apoyo. Si gusta agregar algo respecto a su actividad docente o las actividades prácticas de sus estudiantes, será de gran utilidad para argumentar mi tarea. ¡Mil gracias! Saludos
1	Hombre	Profesor Titular de Tiempo Completo	Más de 26 años	Modelar un proceso o fenómeno en directo, para que los estudiantes comprendan de mejor manera lo que tienen que aprender y así lo puedan explicar.	En la actualidad he realizado sólo dos, dadas las circunstancias. Antes de la pandemia, de cinco a seis por semestre, debido al alto contenido teórico de cada curso.	Sobre todo, la metodología científica en cuanto al procedimiento a realizar en cada caso, así como en el manejo de datos, su análisis y las conclusiones. Considero que cada etapa de la actividad práctica es de suma importancia para llegar a las conclusiones y a nuevos aprendizajes.	Observación, planteamiento de problemas, búsqueda de información, obtención de datos, análisis e interpretación de datos, aplicación de lo aprendido para argumentar los nuevos conocimientos, entre otros.	Como siempre, estamos limitados a los tiempos actuales y en la escuela, a la capacidad de los laboratorios curriculares para proveer de insumos en cada actividad práctica.
2	Hombre	Profesor Titular de Tiempo Completo	De 9 a 15 años	Aplican los conocimientos construidos durante su formación académica de acuerdo con lo establecido en los programas indicativos, para dar respuesta a fenómenos biológicos de su entorno.	Aproximadamente 5 por semestre, de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes, y las temáticas y los aprendizajes del programa indicativo.	Aproximadamente 5 por semestre, de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes, y las temáticas y los aprendizajes del programa indicativo.	Actitud científica, metodología científica, explicaciones con argumentos científicos.	Las prácticas son importantes para el desarrollo de habilidades, actitudes y poner en juego el conocimiento científico, ya sea para seguir construyendo o reestructurar conceptos que no estén claros.

3	Mujer	Asignatura A interino	De 1 a 3 años	Que ellos comprendan mejor los aprendizajes, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ellos son los que experimentan, manipulan materiales, buscan alternativas en la resolución de problemas y uno los guía. En dicho proceso, por momentos están solos y deben buscar soluciones e investigar el porqué de sus resultados, siendo los actores principales en su proceso de aprendizaje, además les permite la interacción con otros compañeros y el intercambio de ideas entre pares.	Antes de la pandemia alrededor de tres y hoy alrededor de 2, uno es que deben contar con los materiales y muchas veces no los tienen; sin embargo, adapto las prácticas, contemplando cosas que tengan en su casa para que esto no sea un inconveniente.	El plantear preguntas. Fomentar pensamiento crítico. Trabajo en equipo. Buscar soluciones. Investigar el porqué La aplicación para su vida cotidiana.	La investigación. Búsqueda de soluciones. Que desarrollen su razonamiento. Que verifiquen sus resultados. Que haya un orden sistemático.	De nada, y de alguna forma considero que intercambiar experiencias e ideas entre profesores en pequeños grupos, 3-5, permitirá afinar detalles y mejorar, así como enriquecer mi actividad docente.
---	-------	-----------------------	---------------	--	---	---	---	--

4	Mujer	Profesora Titular de Medio Tiempo	De 16 a 25 años	Que se desarrolle la experimentación, la formulación de hipótesis, que contrasten resultados, aprendan a interpretar a través de la escritura lo observado	Antes de la pandemia, entre 10 y 15 actividades, porque en el laboratorio se cuenta con el material y sustancias necesarias. Durante la pandemia 5, ya que muchas veces no se tiene el material ni las sustancias necesarias	El manejo de equipo. La observación de los sucesos. La interpretación de lo observado	La metodología. Los hechos. La experimentación.	Considero que las actividades prácticas son parte fundamental de una clase, pues a través de la experimentación y de hechos observables se pueden explicar conceptos teóricos, los cuales a veces son muy abstractos
5	Mujer	Asignatura A interino	De 9 a 15 años	Esto ayuda a los estudiantes a la comprensión de un aprendizaje y tener mayores habilidades.	Durante el semestre en presencial, de 3 a 4 prácticas de laboratorio, en línea realmente no he hecho prácticas, pero busco videos sobre algunas prácticas y los subo a la plataforma para que lo vean los alumnos y lo comentemos	La observación, manejo de equipo e instrumental de laboratorio, despertar en ellos el interés por la ciencia, resolver problemas y que lleguen a la reflexión	La observación de fenómenos naturales, despertar el interés en las áreas experimentales, plantearse objetivos, problemas, hipótesis	La actividad docente es muy importante, ya que gracias a la planeación, el diseño y la implementación de estrategias que pueden ser innovadoras, facilitamos a los estudiantes que construyan su conocimiento y les sea significativo, ya que van a aprender conocimientos, habilidades y valores, serán autónomos, creativos, críticos, reflexivos, capaces de resolver problemas reales.

Relatos en entornos web, la construcción del yo fragmentado. Discursos entre la comunicación y la literatura

MTRA. MARALEJANDRA HERNÁNDEZ TREJO

PRESENTACIÓN

Este ensayo se gesta desde la reflexión de dos preguntas planteadas en mi trayecto en el Diplomado en Comunicación Social y Humana, que son: ¿cómo se puede relacionar la comunicación con mi disciplina, en la que soy especialista? y ¿cómo mi disciplina puede enriquecer a la comunicación y viceversa? Para responder estas cuestiones, la respuesta obvia es que adentrarse en el conocimiento de otras disciplinas afines a nuestra formación profesional es siempre un deleite y una zona de oportunidad importante para nuestras acciones docentes. El conocimiento se complementa, nos permite ser partícipes y aprender de otros puntos de vista, así como de metodologías para la resolución de problemas y la lectura de la realidad que compartimos.

En el terreno conceptual, una de las ideas iniciales exploradas en el Diplomado fue la noción de *campo*, término que en su recorrido histórico-teórico y desde la perspectiva de Bourdieu se aplica a cualquier disciplina; sin embargo, a diferencia de las Ciencias, cuyo análisis aplicado se hace en *investigación de campo*, vinculada con la toma de muestras, la observación de fenómenos naturales o las exploraciones, en las Ciencias Sociales y las Humanidades el concepto se desarrolla en el orden de lo *simbólico*; es decir, la *intención social ligada a la acción*. Los objetos de estudio y de observación en estas áreas son las producciones culturales subjetivas o con aspiración de objetividad narrativa o persuasiva, y se ligan con los discursos políticos, sociales y estéticos.

La legitimidad de estas disciplinas se logra mediante la búsqueda de una posición ética consensual en la construcción simbólica del capital cultural y social (Bourdieu, 1990, pp. 237-239). Misma que se vincula con las convenciones históricas y el estudio de las interacciones humanas en el nivel socioemocional. No obstante, en la ruptura con las convenciones es que las disciplinas, como la Comunicación y la Literatura, se actualizan y están en manos de los usuarios, los académicos y la sociedad en general, motivar y crear nuevas formas de aproximación y análisis de medios y producciones que busquen caminos de crecimiento para la lectura-observación y generación de estos productos culturales.

Mi punto de partida en la formación de licenciatura y de posgrado ha estado vinculado con la literatura (Letras inglesas y Literatura comparada). Además, como profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en las asignaturas de Lengua Extranjera, TLRIID y Lectura y Análisis de Textos Literarios, el conocimiento de la comunicación como disciplina y el enfoque comunicativo que es base para los programas actualizados es esencial, ya que nos dota de herramientas transversales que podemos aplicar a nuestro desarrollo en clase e implementaciones didácticas que son observables en todas las materias del área.

Asimismo, el conocimiento de la terminología y las metodologías aplicables de las distintas disciplinas servirán a los alumnos de los primeros semestres de bachillerato, que quizá elegirán Comunicación en su último año, como una materia optativa. Este conocimiento evitará que transiten por un terreno desconocido por completo y tengan bases para adentrarse en el análisis de los objetos culturales necesarios para un desarrollo de la cultura básica.

Por otro lado, y en el sentido de la evolución de los medios, el impacto de la comunicación en la literatura como disciplina es innegable. Los soportes canónicos del libro impreso han evolucionado constantemente con la era digital: desde el cambio e hibridación de soportes hasta el desarrollo de ambientes, historias extendidas y expansión de universos ficcionales en diversos medios. Existen cambios que se relacionan con la digitalización de la página impresa, pero a su vez con estudios que observan el fenómeno literario vinculado con otras artes, las adaptaciones, otros tipos de géneros populares y, claro, la construcción misma de mensajes.

La observación de estos fenómenos, desde conceptos y herramientas de la comunicación vinculados con la literatura, puede resultar en

trabajos situados que provean a los estudiantes de visiones actualizadas sobre la construcción de ficciones, y de la forma en que los medios se interrelacionan para crear mensajes históricos, estéticos, políticos, sociales y personales en la construcción de los individuos que, sin duda, forman parte de nuestro entorno educativo.

DISCUSIÓN

Para la discusión de este ensayo partiré de la idea de *intermedialidad*, retomada por Roberto Cruz Arzábal (2020) desde las ideas de Dick Higgins (1967) entendida como un:

Auge de la perspectiva interdisciplinar [que] dio origen a los llamados *estudios intermediales*, que han contribuido a transformar los estudios literarios tradicionales al ofrecer tanto nuevas obras para los estudios, como nuevas metodologías para las obras canónicas. Ya sea para analizar fenómenos contemporáneos, como las novelas gráficas, las adaptaciones cinematográficas, las artes híbridas como el performance o las instalaciones; o bien para analizar fenómenos antiguos, como la presencia de imágenes en los manuscritos, las écfrasis en textos narrativos y poéticos o las relaciones entre escritores, músicos y pintores. La intermedialidad ha probado ser una herramienta metodológica y teórica de gran potencia (Cruz Arzábal, 2020).

También es importante acentuar el campo de los estudios intermediales, definidos por Maddalena Pennachia (2007) a partir del prefijo “inter”: entre. En ellos, éste resalta la idea del mensaje que se encuentra cruzando infinitamente los límites de un medio a otro y, precisamente, encontrando su existencia en ese movimiento. El resultado es que pone en evidencia las características compartidas, los vínculos y las posibles relaciones entre ellas. Asimismo, abre los límites del fenómeno literario, porque, además, explora las relaciones entre la literatura y otros campos, disciplinas, religiones o artes: plásticas, visuales, performativas, música, filosofía, historia, mitología, ciencias sociales, etcétera (Pimentel, 1990).

En este caso particular, exploraremos las relaciones con la Comunicación, a propósito de la explicación de ciertas narrativas a partir de los medios que configuran nuestra *identidad personal y social* desde

publicaciones periódicas y *updates* en redes sociales; mismas que tienen, sin duda, una carga narrativa contundente, que a la vez borran las líneas entre la realidad y la ficción a partir de herramientas de modificación accesibles para todos los usuarios con un poco de pericia digital.

Para este análisis se vuelve esencial el concepto de los *medios de comunicación*, entendidos como un conglomerado de canales, instrumentos o formas de contenido tecnológico mediante los que se completan los procesos comunicativos (Delsol, 2020). El término se vincula de forma usual con la idea de los medios de comunicación masiva; sin embargo, existen medios de comunicación como el teléfono, las cartas, los correos electrónicos y las redes sociales, que no son masivos sino *interpersonales*. En este sentido, crean una conexión intersubjetiva que nos conforma como individuos en distintos entornos sociales. Como lo señala Dolores Cáceres (2009) en su artículo “Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet”:

Una de las características de los procesos de digitalización en el momento presente es que afectan no sólo a los sistemas de acceso e intercambio de información, sino también a las *relaciones intersubjetivas y a la comunicación interpersonal*. La innovación tecnológica no puede ser contemplada como agente de cambio en sí misma sino desde los usos sociales y las prácticas de los sujetos que determinan la construcción de sentido alrededor de ella. En esta colaboración se plantea cómo el sujeto experimenta la comunicación con mediación tecnológica, a partir del estudio de un aspecto concreto como es la *identidad, múltiple y cambiante*, que los jóvenes ponen en juego en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

En este mismo estadio, y a partir de las ideas de Schutz (2007), la *intersubjetividad* se construye considerando al *otro* y la interacción de uno mismo con los demás. El contexto en el que la intersubjetividad ocurre es el mundo de la *vida cotidiana*. Así, la relación-nosotros es una relación cara a cara en la que los copartícipes son conscientes de ellos mismos y participan recíprocamente en las vidas de cada uno durante algún tiempo, sin importar lo corto que éste sea.

A lo largo del Diplomado tuve la oportunidad de vincular muchos de los conceptos vistos desde teorías de la comunicación a mi ámbito de estudio, formación y didáctica en el CCH, que es la literatura. En este sentido, me gustaría abordar, en esta reflexión, la discusión sobre

la vida cotidiana, entendida desde el concepto de Lefevre, a través de González Cosío (2010), en la que el crítico explora las características lúdicas del entorno y el proyecto del ser humano para la construcción del individuo a partir de una agencia y modificación de destino, a la que él mismo llama la *capacidad de prestidigitador*, en que el individuo descubre su voluntad y se plantea, replantea y cambia las relaciones, actitudes y reacciones con sus semejantes, el medio y su propia individualidad en construcción. De esta manera, y a diferencia de los otros seres en la naturaleza, es que el humano se pregunta y crea sistemas de significación complejos a partir de papeles sociales que no son inamovibles (González, 2010, p. 10).

Nuestras sociedades globales implican estructuras, símbolos que se vinculan con las dinámicas de producción, pero que se encuentran en otros terrenos hasta ahora poco explorados. Aquí es donde puedo observar las relaciones entre la comunicación y la literatura, sobre todo en el uso de medios para narrar historias. Considero que uno de los grandes problemas del modo tradicional de observar la literatura y su enseñanza es que no contempla el mundo *hiperconectado* y con diversas posibilidades de lectura, observación e interpretación, al menos desde el mundo escolar tradicional.

Al estudiar estos medios con sus posibilidades de construcción de espacios, físicos y mentales, se inaugura la transformación de sentido en lo cotidiano (González, 2004, p. 16), que pasa a representar y a ser parte de la formación epistémica de los individuos y no sólo sistemas de entretenimiento o escape de las necesidades reales materiales.

Desde mi óptica, herramientas de decodificación literaria que se basen en ello, ayudarían a interesar de forma contundente a nuestros alumnos, más aún por la edad en que se encuentran, a indagar sobre la complejidad del fenómeno literario y cultural que se vincula con la comunicación y el consumo en todos los medios digitales y redes socio-digitales, por ejemplo. Sin duda, estos medios están vinculados con la construcción personal de los usuarios como individuos, con el entorno de su vida cotidiana del que son partícipes en su tiempo y, por supuesto, con su capacidad para generar relaciones respecto a estas interacciones a partir de la lectura, decodificación y observación de medios desde la literatura con su característico efecto didáctico en el aula.

DESARROLLO

A partir de las ideas antes exploradas, se advierte que los medios de comunicación se han convertido en una gran fuente de influencia social en una escala global, que se vinculan con dinámicas de poder enmarcadas en nuestro sistema político neoliberal y el control ejercido por las élites sobre el contenido y las formas de interacción (González, 2020, p. 11). Justamente, por estas vinculaciones se unen con la noción de *tecnopolítica*, comprendida como la capacidad de las multitudes conectadas, de los cerebros y cuerpos conectados en red, para crear y automodular la acción colectiva (Toret, 2013, p. 20). Además, como lo explica Luz Aurora Pimentel en *El relato en perspectiva* (1998), tomando prestada la voz de Barthes (1966): “innumerables son los relatos del mundo” [...] Y bien, sí innumerables, pero no sólo los relatos *del* mundo sino aquellos que *hacen* el mundo”.

Asimismo, en esta inflexión es en la que encuentro vasos comunicantes que apoyan a la innegable relación entre la comunicación y la literatura, ya que en ambas disciplinas se analiza el contenido desde el valor contextual y político, además de las posibilidades comunicativas a partir de la connotación de las obras de ficción o con potencial ficción al momento de revisarlas con herramientas literarias o de estudios culturales. Para ello, será importante trabajar un *corpus* en el que se observe el desarrollo de las narratividades a partir de la memoria y con la configuración de identidad, conceptos relacionados con la idea del tiempo y las formas en que éste se experimenta, y cómo a su vez se conjuga con los objetos que son parte de nuestra construcción cultural como individuos. Los medios, de acuerdo con Cáceres y las conceptualizaciones de Thomson (1998):

Permiten nuevas formas de cercanía y de intimidad recíproca con un *otro* desconocido e incierto, estableciéndose nuevos modos de encuentro y relación, redes sociales como *Facebook*, *MySpace* o *Tuenti* [...] todo ello habla de una nueva *sociabilidad mediática* que podría ser rebautizada como *sociabilidad virtual* que hace posible, por ejemplo, depositar la confianza en sujetos anónimos a quienes se otorga la suficiente credibilidad, y buena voluntad (Cáceres, 2009, p. 216).

Otra idea de interés es el cambio en la sociabilización y la negociación del *yo* en el espacio, “también a las condiciones en que se desarrolla el

sentido de la historicidad o pertenencia del sujeto a un determinado grupo humano” (Cáceres, 2009, p. 216). Esto se da porque en la forma tradicional de observar las relaciones humanas, así como en los vínculos de pertenencia social, se observaba el espacio y las posibilidades de compartir en un momento específico y en conjunto los acontecimientos que le daban forma a la sociedad, “transmitidos de forma oral y, posteriormente, alterados por la irrupción de los Medios de Comunicación de Masas que dotaron de un universo simbólico de referencia común a los grupos sociales” (Cáceres, 2009, p. 216). Desde el análisis literario, este concepto se vincula con la concepción de narrador, quien para Sonja Klein (2002, p. 4) es una figura que:

Puede reconstruir ese “ya ha sido” porque recuerda, porque retiene el pasado gracias al presente que lo actualiza. Dicha representación implicaría de este modo una reconstrucción del pasado –como objeto ausente– por parte de la memoria. Es sólo a través de ella que el sujeto puede relacionarse con su tiempo pasado y actualizarlo en el presente de la narración.

Además, estas construcciones culturales utilizan diversos medios o *artefactos culturales* que evidencian que la identidad ahí reflejada está formada mediante *los otros*, que también tienen voz en su obra: esos *otros* que han permeado la configuración autoral a lo largo de su vida; es decir, autores, artistas, familiares, lecturas, música, libros de texto, boletos de avión, estampillas postales, fotografías, etcétera. Los prosumidores juegan con las barreras textuales y visuales, a la vez que dejan al descubierto todas estas influencias fragmentarias que crean una ilusión de *unidad autoral* o *identidad impermeable*.

En este sentido, todo prosumidor de medios en nuestro mundo contemporáneo puede equipararse a la idea de autor de su propia narrativa, no en el sentido de la literatura de autosuperación, en frases como “el arquitecto de tu propio destino”, sino en el entendido de que todos compartimos, recortamos y creamos historias “dignas de verse” por el *otro* que las consume, y quien puede ser un conocido en un entorno afectivo controlado, o un completo desconocido que ha creado una vinculación emocional a partir de la *sociabilidad mediática*. Esta creación de una identidad que tiene una alta carga ficcional, fragmentada y de recorte narrativo, se liga con el *sentido global* del minicuento: “Borges

y yo”, de Jorge Luis Borges (1985), donde el autor hace una discusión sobre la creación de su propia *figura autoral*, como si aquel que escribe fuera otro diferente al que vive su vida fuera de su profesión literaria.

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVII, las etimologías, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica (Borges, 1988).

En esta cita, y de forma elocuente, Borges explora su relación con su nombre propio a modo de *figura e imagen de autor*, cuya relación parece sólo de homónimo, sin más en común que un par de gustos similares y con quien, no obstante, comparte experiencias que se vierten en la literatura.

Estas vivencias sólo le causan desprendimiento, como si esa vida narrada no fuera la propia; más allá, como si ese peso de figura pública que guarda un estatus le robara partes fundamentales de la existencia para volverlas literatura y, por tanto, públicas, con el sólo propósito de mantener esa *imagen* que al final terminará por borrar por completo a la persona de carne y hueso que, para mala suerte, vive esa doble vida. Así, resulta pertinente partir de la explicación del concepto *imagen autoral* y cómo éste se relaciona con la idea de *retrato* y de *rememoración*. El mismo fenómeno se da en las construcciones del yo en las redes sociales, con el agregado de que la división entre la figura autoral de nuestras propias narraciones y aquellos momentos que recortamos, no pueden dividirse tan fácilmente como en este caso del Borges autor y el Borges persona, sobre todo cuando el uso de las redes tiene como fin “mostrar la realidad de la vida cotidiana” con una ilusión de objetividad e inmediatez.

No obstante, existe un fenómeno digital donde la dicotomía entre *el mundo público* y *el mundo privado* es un poco más discernible, y es en la *figura pública, o influencer*; sobre todo en quienes no hacen *post* de vida cotidiana sino de contenidos temáticos establecidos que se ligan con los

subgéneros de producción: terror, ciencia ficción, romance, misterio. En la interacción usual se crea un nombre diferente o pseudónimo, e incluso se construye una figura autoral al estilo Borges, que es homónimo, pero representa sólo la parte de la personalidad vinculada con el subgénero de producción. De esta manera, si sucede que su identidad se fusiona con el nombre del canal o el propósito de la red social en cuestión, ésta es una ilusión para crear una imagen que puede o no parecerse al *yo* de la vida cotidiana, pero que jamás será un doble fidedigno.

Además, esta línea desdibujada es complicada de diferenciar para los *lectores-observadores* que ven los medios y los objetos culturales creados como una extensión de la realidad, o una muestra de la misma, y no como una construcción ficcional con propósitos discursivos y de entretenimiento específico. En su ensayo “La doble naturaleza de la imagen de autor”, Ruth Amossy (2009, p. 67) explica que para empezar a conceptualizar sobre esta idea es indispensable “dejar de lado la persona real (aquella que firma la obra) para ocuparse más bien de su figura imaginaria; esto es, de la imagen discursiva que se elabora tanto en el texto literario como en sus alrededores”. Sólo mediante esta configuración establecida podemos hacer un análisis contextual riguroso que incorpore posturas políticas, culturales y sociohistóricas en los fenómenos de construcción de identidad a través de las redes sociodigitales.

Asimismo, las formas de reconstrucción del pasado se producen por varios medios, que incluyen: los discursos orales y escritos, además de las artes visuales como la fotografía y todos los medios digitales que incluyen las redes sociales. En este sentido, se configura el terreno de producción simbólica de identidad reconfigurable, que son siempre cambiantes y se actualizan constantemente desde el presente (Seydel, 2014, pp. 82-96).

Así, el grado de supuesto apego a la realidad depende del tipo de discurso que se quiera crear en la reconstrucción de su narratividad; es decir, si el discurso está construido para ser parte de un documental o como parte de una muestra de una *realidad* no ficcional, se crea la ilusión de inmediatez transparente (Seydel, 2014, p. 116) que difiere de una novela, un cuento, un poema o una crónica que responden más a esquemas de *premediatización*; esto es, que se sirven de la lectura y apropiación de prácticas culturales para crear narratividad. Desde esta perspectiva, en cualquier medio que no tenga por objetivo el discurso

histórico, e incluso a veces en este tipo de discursos, es posible poner en tela de juicio cualquier narratividad que intente ser objetiva, porque estas reconstrucciones se observan como ejemplos de *espacios de articulación* o de *rememoración* mediante los cuales la identidad personal y colectiva se inscribe a través de los medios de los que somos partícipes.

CONCLUSIONES

Las conclusiones a que podemos arribar con este ensayo son varias y se encuentran en diversos niveles. Hemos observado que existen importantes vasos comunicantes entre la literatura y la comunicación, y que el uso de herramientas, metodologías y conceptos propios de la disciplina comunicativa nos ayudan a entender el enfoque centrado en el análisis contextual de las obras literarias desde los formatos más tradicionales hasta su evolución y cambios en los soportes, tipos de mensaje e hibridación de medios.

Asimismo, se constata que es importante vincular aspectos canónicos de la literatura y herramientas literarias para actualizar la forma de observación de los medios actuales, porque a partir de estos análisis podemos entender los fenómenos desde estructuras ya revisadas e históricamente legítimas, como la narratología y el análisis de figuras autorales aplicadas a objetos culturales comunicativos.

También exploramos, aunque brevemente, las posibilidades de creación ficcional en redes sociales y sus implicaciones de lectura.

Entonces, podemos decir que la construcción de discursos no ficcionales, como los de las redes sociales, se articulan a partir de las interacciones, las fotografías, las publicaciones y los enlaces que proyectamos en estos espacios virtuales. Estas dinámicas se generan desde herramientas de ficción, porque a pesar de su aspiración de mostrar realidades que ocurren en el mundo cotidiano, “el uso de filtros, el recorte, la edición, e incluso la selección más inocente, nos ayuda a crear narrativas personales, que gran parte del tiempo ocultan al narrador y director de esta información mostrada” (Hernández, 2021). Esta descontextualización fotográfica, escrita y audiovisual evidencia el recurso de lo fragmentario en las redes y de las formas en que en estos recortes se genera una narratividad.

REFERENCIAS

- Amossy, R. (s/f). La doble naturaleza de la imagen de autor. *Argumentación y análisis del discurso*, 3, 67-84.
- Arzábal Cruz, R. (2020). *Literatura, arte, medios: introducción a la intermedialidad*. México: FFyL-UNAM. En: <http://ec.filos.unam.mx/2019/06/27/literatura-arte-medios-introduccion-a-la-intermedialidad/>
- Barthes, R. (1966). *Introduction à l'analyse structural des récits*. En: https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113
- Bordieu, P. (1990). “Espacio social y génesis de las clases”, en *Sociología y cultura*. México: Grijalbo. Pp. 281-310.
- Cáceres, M. D., Ruiz San Román, J. A. y Brändle, G. (2009). “Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet”, en *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*. En: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/22541/1/7226.pdf>
- Delsol. (2020). “Medios de comunicación”, en *Software Delsol*. En: <https://www.sdelsol.com/glosario/medios-de-comunicacion/>
- González Cosío, A. (2010). “La vida cotidiana”. En *4 ensayos sobre una sociedad en decadencia*. México: UNAM.
- González-Pazos, J. (2020). *Medios de comunicación: ¿al servicio de quién?* Buenos Aires: CLACSO/Icaria Editorial. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200423054514/Medios-de-comunicacion.pdf>
- Hernández Romero, Y. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. *Revista Espacios Públicos*.
- Hernández Trejo, M. (2021). ARG y narrativas digitales: cuando la ficción abandona el mundo ficcional. *Mediaciones. Revista Académica de Comunicación del CCH*. En: <https://mediacionescch.com/2021/10/arg-y-narrativas-digitales-cuando-la-ficcion-abandona-el-mundo-ficcional/?fbclid=IwAR1B61OkZExyoWCAz-j2FrdES1od3Igha1w2Fovu-HcYUoWgxc1VKcwhiUUc>
- Klein, S. (2002). *Memory strategies and media in intercultural dialogue*. Königshausen und Neumann.
- Penacchia, M. (2007). *Literary intermediality; the transit of literature through the media circuit*. Peter Lang Publishing.
- Pimentel, L. A. (1998). *El relato en perspectiva*. México: Siglo XXI/UNAM.

Seydel, U. (2014). “Espacios históricos-espacios de rememoración-memoria cultural”, en Borsó, V. y Seydel, U. (ed.). *Espacios históricos-espacios de rememoración: la historia mexicana decimonónica en las letras y la cultura visual de los siglos XX y XXI*. México: Bonilla Artigas Editores/UNAM.

Toret, J. (2013). *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida*. Barcelona: Internet Interdisciplinary Institute/Universitat Oberta de Catalunya.

La imagen como recurso emergente para entender y producir saberes

ADRIANA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

Con el mismo derecho que la palabra y la escritura, la imagen puede ser vehículo de todos los poderes y de todas las vivencias. Aunque lo sea a su propia manera. El pensamiento que desarrolla ofrece una materia específica, tan densa como la escritura, aunque a menudo es irreductible a ella.

Serge Gruzinski

PRESENTACIÓN

La emergencia sanitaria colocó a la humanidad en un mar de incógnitas y desafíos, vistas hoy como experiencias inéditas, algunas fallidas y otras factibles. En el ámbito educativo, la educación en línea se arraigó como una práctica viable para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, las redes sociodigitales y los ambientes virtuales se insertaron en el universo escolar; sin embargo, conviene mirar un poco más atrás y advertir que los entornos virtuales emergieron gradualmente en diversos planos en que se desenvuelve la sociedad, mucho antes de propagarse la Covid-19.

Sin negar la brecha digital como un fenómeno que impacta y atañe a la sociedad nacional y mundial, cabe afirmar que, en mayor o menor medida, el ejercicio docente recuperó, diversificó e innovó algunos entornos virtuales como posibilidad didáctica (CUAIED, 2021); es decir, se convirtieron en una iniciativa viable, porque existía un referente y una experiencia previa.

A pesar de los efectos negativos que ocasionó la pandemia en el ámbito educativo (CEPAL, 2020), paradójicamente el aislamiento sa-

nitario encaminó al ejercicio docente a un proceso de inmersión, que le permitió descubrir o resignificar el uso de las redes sociodigitales y los recursos en línea.

En dicho contexto, cabe resaltar que los ambientes virtuales se integran, entre otros aspectos, al lenguaje visual en términos discursivos. Parece interesante preguntar cuál es la percepción actual de la imagen en el ámbito educativo sin desvanecer su carácter lúdico y su posibilidad de ilustrar aquello que se escribe. Hoy se puede afirmar que el texto icónico complementa y se integra a otros lenguajes como el verbal y, en algunas ocasiones, se libera hasta convertirse en contenido único y digno de reconocerse como medio de conocimiento.

Si bien los referentes visuales se convirtieron en un recurso didáctico emergente, resulta necesario reconfigurar la mirada sobre sus alcances en el ámbito educativo, ya que es probable que los escenarios virtuales sigan presentes en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje, incluso después de la pandemia, aunque ello signifique una tarea compleja, como lo afirma Díaz Barriga (2021, p. 19), el reto será “reinventar el trabajo docente donde las tecnologías digitales puedan ser un instrumento, pero no el fundamento de esa transformación”.

DISCUSIÓN

Una multiplicidad de emociones y experiencias derivadas de un tiempo inmediato y de un pasado que parece cada día más distante es el presente de la sociedad mundial. La emergencia sanitaria obligó a improvisar y buscar diversas posibilidades para permanecer en contacto con las y los estudiantes, y continuar con el quehacer docente. Este quiebre dislocó la planeación tradicional de un curso y encaminó, en mayor o menor medida, a utilizar entornos digitales; es decir, partimos de la experiencia y gradualmente comenzamos una fundamentación teórica de nuestra práctica docente en línea.

Entre los diferentes recursos, se acudió a materiales previamente diseñados en distintos entornos mediáticos, como videos, fotografías, conferencias, tutoriales, historietas, libros digitales y *webinars*, entre otros. Por lo tanto, a partir de un ejercicio de experimentación informal y posteriormente, desde la oferta de cursos en el ámbito de la formación docente, el profesorado comenzó a diseñar sus propios

recursos didácticos y sus propias estrategias a partir de las necesidades del Programa de Estudios.

El lenguaje visual integra una parte fundamental de dichos recursos, de ahí la importancia de realizar una valoración de los aprendizajes y temas que incluye la asignatura Taller de Comunicación, en relación con el texto icónico-verbal, porque las alumnas y los alumnos incrementaron su experiencia escolar formativa a partir de una gran diversidad de recursos didácticos, y varios incluyen la imagen como parte del contenido discursivo.

En este marco, podemos afirmar que la imagen es un recurso de carácter emergente para entender y producir saberes. En dicha situación, el Taller de Comunicación propone una serie de temas que son estratégicos o necesarios para que el alumnado logre apropiarse, oportunamente, de contenidos elaborados en distintos soportes visuales.

DESARROLLO

¿Cuáles son los obstáculos y las áreas de oportunidad para considerar el momento de utilizar el texto icónico en la didáctica? Barthes (2002) afirma que toda imagen es polisémica, porque tiene una amplia gama de significados y, por tanto, el espectador selecciona algunos y desecha otros, dicha condición provoca una duda sobre su sentido. En términos didácticos, existe la posibilidad de disminuir o perder el propósito planteado por el profesorado.

Aunque, paradójicamente, como lo afirma Barthes (2002), la variación de una interpretación dependerá de los saberes utilizados que, en términos pedagógicos, serían los conocimientos previos los que podrán atenuar o decantar la polisemia. Entonces, será que el docente tenga claridad en el objetivo y precise el momento adecuado para proporcionar al estudiante un video, una película o cualquier otro recurso visual que acompañe a su estrategia durante el inicio, en el desarrollo o al cierre de la sesión.

De manera anticipada, el profesorado tiene la oportunidad de proponer otras opciones didácticas considerando el lenguaje visual. Para Buck-Morss (2015, p. 157), las imágenes “son mediadoras entre cosas y pensamientos, entre lo mental y lo no-mental. Facilitan la conexión. Copiar y pegar una imagen es apropiarse de ella, no como el producto

de otra persona sino como un objeto de la experiencia sensorial de cada uno”.

Desde la perspectiva de la historiadora estadounidense, al momento de buscar, seleccionar y agregar una imagen para integrarla en una estrategia o secuencia didáctica, el docente se apropia y resignifica el contenido. Aunque no necesariamente se desvanece el propósito original del autor de la imagen; en este sentido, quizá sea oportuno advertir al estudiante sobre el contexto de producción del texto icónico. Con ello se anticipa la importancia de ser receptores críticos.

Al respecto, como lo afirma Barbero (2017), las escuelas suelen usar la imagen como recurso de manera pasiva, porque sólo ilustran un texto escrito o se induce a que el estudiante vea lo que el profesor quiera. En el primer caso, no se reconoce su carácter discursivo; en el segundo, se reduce el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante que, en el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, se contrapone a su Modelo Educativo.

Por ello, es imprescindible replantear la relación de la imagen con la educación y, para lograrlo, como lo propone Barbero (2017, p. 29), es necesaria “la transformación de los modos de leer que atañe a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan”. Ello significa que el estudiante tenga la posibilidad de pensar la imagen como lo plantea Zunzunegui (2003).

De manera puntual, Barbero (2017) advierte que el profesor no debe perder su oficio; es decir, formular interrogantes, plantear problemas, recuperar experiencias y posibilitar el diálogo. De ello dependerá que el entorno virtual ahora insertado en la escuela no retome el paradigma conductista; lo que implica que las ideas planteadas en el medio digital subordinen el pensamiento o las propuestas del alumnado.

En este sentido, es viable que el docente precise para qué quiere un recurso didáctico icónico o icónico-verbal: para informar, ampliar un tema o se convierta en un referente que permita plantear un argumento, detonar ideas u otra actividad encaminada a generar conocimiento o experiencias significativas.

Desde esta perspectiva, ¿qué aprendizajes y temas del Taller de Comunicación II son necesarias? En general, la asignatura propone una metodología de análisis; integra los niveles de significación de los medios masivos, de manera particular se enuncia la denotación y connotación;

proporciona los elementos para valorar diferentes aspectos de las imágenes fijas, como sus características, su composición y retórica; además, se consideran los elementos para el análisis del discurso audiovisual, como el movimiento de cámara, el audio, la voz y la iluminación.

En términos generales, el programa de estudios propone aspectos nodales para la alfabetización visual a partir de la revisión de la imagen fija y en movimiento, insertada en diversos soportes visuales y en distintos contextos de producción y recepción. Paralelamente, ofrece al alumnado la oportunidad de construir sus propios contenidos y, por lo tanto, permite relacionarse con los referentes icónicos de manera integral.

La denotación de la imagen se refiere a la identificación y descripción de los elementos icónicos que la integran. No es simplemente enumerar los objetos, las personas o los colores empleados, se trata de agregar otros aspectos de carácter técnico que servirán como soporte argumentativo para desarrollar la valoración o la propuesta creada por el autor. Se pueden rescatar otros elementos, como los planos, la regla de los tercios, el color y la línea, los cuales forman parte del encuadre.

También es viable agregar otros elementos de carácter situacional, como el lugar o el momento de la toma o la grabación, algunos datos –si fuera necesario– del productor, que pueden ser significativos en un segundo momento. En otras palabras, el objetivo es realizar una descripción puntual en cuanto a la técnica o las condiciones de producción.

Posteriormente, el reto es integrar los aspectos antes mencionados, en un segundo nivel que es la connotación. En este plano se elaboran una serie de valoraciones e interpretaciones dando significado al uso del color, el punto de vista del fotógrafo o del realizador, los planos seleccionados, entre otros aspectos. Además, pueden integrarse más puntos de interés, como la posición de las personas, el lugar de los objetos, etcétera.

La lectura connotativa será uno de los referentes nodales para que el alumnado tenga los elementos necesarios que le permitan realizar una valoración crítica de la imagen que observe. Así, las películas, los documentales, los carteles o las fotografías revisadas en sus diferentes asignaturas serán apreciadas con otros aspectos que puedan ayudar a su comprensión.

Asimismo, es necesario un diálogo interdisciplinario con el propósito de advertir que, en ocasiones, es complejo entenderla en todos los

sentidos, porque algunos aspectos temporales y socioculturales forman parte de un imaginario colectivo o de procesos discursivos acotados a un determinado tiempo, espacio o cultura. De ahí que emanen algunas dificultades para utilizar la imagen como recurso didáctico en el aula. Aunque es precisamente por esta complejidad que resulta necesario dotar al estudiante de herramientas que le permitan entender diversos contenidos visuales de una manera crítica.

En este sentido las prácticas pedagógicas necesitan reconstruir los imaginarios existentes respecto a la imagen y a los medios sociodigitales en general. El confinamiento nos llevó a dimensionar su función en un ambiente educativo y es necesario identificar sus alcances y limitaciones, además de precisar los momentos en que puede ser viable como recurso didáctico. Aunque actualmente es un recurso didáctico reservado, porque en la actualidad encontramos diversos encuadres o producciones que hacen que la imagen sea un contenido sesgado y falso, como es el caso de las *fake news* o de otras producciones que permanecen en la virtualidad y no por ello tienen la suficiente calidad.

CONCLUSIONES

Replantear la relación de las imágenes en el plano de la educación deberá revisarse desde varias aristas. Indudablemente, no se trata de separar o reducir otros lenguajes tradicionalmente utilizados: oral, verbal y escrito. El reto es agregar el referente visual en un entorno de enseñanza virtual y presencial.

Indudablemente la imagen es representación, aunque también se puede comprender desde una dimensión discursiva. Por lo tanto, en el ámbito didáctico el profesorado deberá identificar la naturaleza propia del lenguaje visual, tanto sus alcances como sus limitaciones y, paralelamente, reconocer los aspectos técnicos, históricos, culturales, estéticos y éticos que emanan del uso de la imagen.

De manera particular, el documento *Sentido y Orientación de las Áreas* (2016) contempla, como uno de los propósitos generales del Taller de Comunicación, la educación para la recepción, por lo tanto, se requiere que el alumnado se apropie de diversas herramientas que le permitan desarrollar una capacidad analítica y crítica de distintos discursos verbales e icónicos.

Entre otros aspectos, el Taller de Comunicación plantea la comprensión de los elementos visuales como parte de la alfabetización visual. Puntualmente, el apartado “Perfil de egreso”, incluido en el documento *Sentido y Orientación de las Áreas* (2016), señala que el alumno comprenderá diferentes textos icónico-verbales. Quizá el reto no es sólo abordar la imagen como elemento de significación sino aplicar su capacidad crítica para entender distintos textos que los profesores de otras áreas les propongan revisar.

De ahí la importancia de no perder de vista el logro de los aprendizajes significativos, aunque faltaría también entender la dimensión del ejercicio interdisciplinario para ampliar la posibilidad de que el alumnado integre los saberes adquiridos en otras áreas de conocimiento.

REFERENCIAS

Barthes, R. (2002). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.

Buck-Morss, S. (2005). “Estudios visuales e imaginación global”, en Brea, J. (ed.). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.

CEPAL. (2020). *Informe. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. En: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf (recuperado el 8 de diciembre de 2021).

CUAIED. (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*. México: CUAIED-UNAM.

Díaz Barriga, Á. (2021). Repensar la universidad: la didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 3-20.

ENCCH. (2006). *Sentido y Orientación de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH-UNAM.

Martín-Barbero, J. y Corona, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. México: FCE.

Zunzunegi, S. (2003). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

El proceso de interacción: la importancia del uso de la lengua para mejorar la comunicación en el aula

ANTONIO GUZMÁN LÓPEZ

El lenguaje es un sistema de signos orales, escritos o gestuales; su uso es considerado como una capacidad que tiene el ser humano para expresarse y comunicarse. Su propósito es establecer un proceso de relación, interacción o intercambio de información con los seres que nos rodean, y dicho intercambio de información también se hace a través del lenguaje corporal, gestual y hasta de comportamiento.

Antes de nuestra era, el filósofo Aristóteles refería que el “el hombre es un ser **social por naturaleza**”, con ello dejó como precedente que se nace con una característica de índole social, y ésta se desarrolla a lo largo de la vida; sin embargo, en el transcurso del tiempo se observa que las relaciones de comunicación para fomentar el aspecto social aludido históricamente, han sufrido cambios que inciden en el intercambio de informaciones que establecen las personas.

Desde una perspectiva ontológica, existen conocimientos de que la comunicación sienta sus bases en los orígenes de la humanidad, toda vez que existía la necesidad de intercambiar ideas con los semejantes y, aunque las primeras manifestaciones de intercambio se establecieron a través de gestos y sonidos, luego pasaron a un proceso comunicativo a través de imágenes; rondaron los límites de la oralidad y arribaron a la escritura con la aparición de la imprenta, cuya influencia quedó demostrada en periódicos de Inglaterra y EU.

Con el trabajo de los hermanos Lumière a finales del siglo XIX, la sociedad fue testigo de la aparición de los medios audiovisuales. La creación del primer filme, *La llegada del tren*, dio lugar a una comunicación de masas. En el mismo período, Guillermo Marconi facilita el nacimiento de la radio, factor que da pauta al desarrollo de la comunicación con la transmisión de voces.

Un elemento más durante este período fue la aparición de la televisión, cuyas primeras emisiones públicas las hizo la BBC, y también marcó una comunicación de masas. Lo relevante de la aparición de los medios de comunicación debió ser, sin duda, el progreso en la difusión cultural y de la información de la sociedad en general; sin embargo, su aparición y su evolución no ha impactado en una mejora de la interacción entre enunciador y enunciatario, entre profesor y alumnado, en el proceso de interacción en el aula, al verse afectados las relaciones de intercambio informativo en ambos.

En la actualidad, el estudio del lenguaje permite valorar la evolución que ha ocurrido con su estudio, y de qué manera ayuda a estructurar el pensamiento y acceso a determinados aprendizajes, según el contexto y su uso. Así, se identifican diversas funciones que predominan en el desarrollo de la docencia, ellas son: **la emotiva**, cuando observamos los estados de ánimo de los jóvenes en el aula ante cualquier pregunta que se les plantee; **la poética**, a través de la que se generan los efectos estéticos cuando manifestamos la forma o el modo de transmitir el mensaje, y otras, en menor grado, como son la **fática**, la **apelativa** y la **referencial**.

De esta manera, consideramos que el lenguaje actúa como factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento en la sociedad, porque permite expresar los sentimientos, las vivencias e inquietudes; sin embargo, Halliday (1998, p. 143), no sólo planteaba el factor lingüístico como determinante en el proceso de interacción, sino que iba más allá, él se cuestionaba: “¿cómo mediante la interacción lingüística cotidiana ordinaria, en la familia y el grupo de iguales, se llegan aprender patrones de la estructura social, sistemas de conocimiento y de valores?”.

La interacción es un proceso que permite confrontar ideas, formas de ser, de pensar; por lo tanto, para entender y comprender todas las situaciones que confluyen en la integración de dicho proceso es necesario utilizar el lenguaje de acuerdo con las situaciones que rodean a las personas al momento de aplicarlo; esto es, hay que considerar el contexto.

El aula, como representante de este contexto donde se realiza el acto educativo, es un espacio de análisis social a tomar en cuenta para identificar las características de los participantes en dicho proceso, porque es necesario saber los requerimientos mínimos para que, tanto el docente como el alumno, en su calidad de enunciador y enunciatario, puedan comunicarse. Teun A. Van Dijk (2000) nos refiere el contexto como “la estructura de aquellas propiedades de la situación social que son sistemáticamente relevantes para el discurso”.

Si conjuntamos las características referidas con el avance de los medios de comunicación, existirían aspectos relevantes en el proceso comunicativo y avances significativos en la comprensión de lo que cada integrante de este proceso pretendería comunicar; pero en la práctica cotidiana percibimos que el proceso interaccional se ha caracterizado por ser unidireccional, donde sólo una persona permanece activa mientras la otra actúa como receptora de información y viceversa; cuando este proceso debería concebirse como bidireccional, que considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes. Al respecto, Guevara (2011) dice que:

Dependiendo de la forma en que el docente proyecte su práctica, es como ocurrirá la interacción. Sin embargo, a veces ni siquiera existe una interacción, una negociación o una aclaración del aprendizaje mediante el canal comunicativo, pues en ocasiones el docente es tan dominante en su clase que no permite un diálogo intelectual que produzca la interacción.

Por lo anterior, para el logro de una buena comunicación es necesario conocer la realidad del individuo, y resulta importante involucrarse también en su forma de ser, pensar, sentir y actuar. En mayor o menor grado habrá que considerar cuál es la relación de afecto que se establece entre enunciador-enunciatario, entre profesor y alumnado, al momento de iniciar el proceso de interacción.

Las relaciones establecidas entre los actores del proceso educativo (profesores y estudiantes) son importantes, por eso la interacción resulta de interés para entender el papel que juega cada uno de ellos en un proceso de comunicación. Para entender el concepto de interacción, Pomerantz y B. J. Fehr (2000) proponen centrarse en la organización de la conducta significativa de las personas en la sociedad, en el habla y en la conversación, lo que redundará en la realización de acciones sociales.

Desde esta perspectiva, hay que reconocer las características del docente en relación con el contexto en que se desempeña laboralmente: la relación con la institución, su formación y relación con los estudiantes. En cuanto a éstos, conocer qué es lo más representativo o importante para ellos y ellas: su familia, la escuela, las amistades, el trabajo, entre otros. Estas consideraciones hacen que el concepto de interacción cobre mayor importancia, porque reconocer las características de profesores y alumnos resulta relevante para saber si ambos consiguen sus propósitos.

Una vez conocidos los aspectos generales de los participantes en el proceso de interacción, ¿qué esperar de este último para mejorar los niveles de comunicación en el aula? Sin dudarlo, a través del proceso de interacción se fomenta la competencia comunicativa del enunciador y enunciatario con el fin de alcanzar un entendimiento en el intercambio de ideas, ya que representa la “capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de la comunicación en comunidades de habla correcta” (Lomas, 1999, p. 34). Por lo que, desde una perspectiva etnográfica, esta competencia comunicativa se desarrolla en la medida en que las personas se relacionan con otras, en contextos diversos y hablando sobre temas diferentes.

Hablando sobre diversos temas, efectivamente esta acción marca el inicio, establece la manera en que enunciador y enunciatario darán comienzo al intercambio de ideas, utilizando un instrumento: el uso de la lengua (Correa, 2006, p. 135); este autor refiere que el lenguaje es crucial para interactuar con los otros y para comprender y construir la realidad social que se vive en los distintos contextos de los que formamos parte.

Y es que el uso de la lengua en este proceso juega un papel importante, porque representa un instrumento que nos permite tener acceso al conocimiento. Las experiencias adquiridas, con su puesta en práctica, afirman que a partir de su uso se resuelven ciertas necesidades de los individuos y se generan otras. A partir del uso de la lengua se reconoce que no todos la usamos de la misma forma: no la hablamos, escribimos, escuchamos y leemos igual.

En la actualidad, el profesor-enunciador ya no usa la lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo para transmitir información, sino para enseñar al enunciatario-alumno a informarse; es decir, le enseña a aprender. Esta afirmación debiera considerarse como prioritaria durante el acto educativo; sin embargo, la enseñanza hoy en día entremezcla

esta posibilidad con la enseñanza, consistente en la transmisión de datos enciclopédicos; al respecto, se aprecia que una cantidad considerable de docentes siguen evaluando el resultado y enviando actividades donde los alumnos nada más resuelven, no realizan un razonamiento o una reflexión de lo que hacen.

Además, son actividades que no tienen relación con los contextos en que se encuentran o viven los alumnos, provocando apatías y poco interés, sobre todo en el contexto actual, donde la aparición del SarsCov2 ha forzado la utilización de la tecnología, cuyas plataformas privilegian la actividad didáctica desde diversas perspectivas. Cardiel (2020) comenta que:

Bajo la emergencia sanitaria se ha dado paso, además, al surgimiento de prácticas pedagógicas de carácter emergente. Así, se ha experimentado un singular tránsito desde el aula y los espacios de recreo y descanso, hasta la sala y el comedor de casa y, en el caso de la educación básica, se ha requerido de la participación de madres y padres de familia para atender problemas de orden académico.

Con el uso de signos y palabras, el intercambio de ideas considerará el empleo de una diversidad semántica, con lo que podrá afirmarse que la lengua no puede ser uniforme ni unívoca en su significación, situación de la cual se apropian los docentes y tratan de imponer su particular punto de vista al definir un concepto, hecho o situación. Por lo anterior, no hay que perder de vista que la lengua debe constituirse como el hilo conductor en un proceso de comunicación; proceso en que hace la aparición el concepto **intersubjetividad**, que apela al acuerdo, al sentido común, al significado compartido y a los significados derivados de la construcción colectiva que emerge de las interacciones cotidianas de los sujetos (Rizo, 2014).

Al utilizar el lenguaje también se percibe que los signos y las palabras remiten a una connotación semántica variada, y ésta, la diversidad semántica de la lengua, no puede ser uniforme ni unívoca en su significación, situación de la cual se apropian grandes consorcios, empresas e, incluso, representaciones institucionales para imponer su punto de vista y perspectiva. Un caso concreto lo refiere García (2009), al afirmar que los nuevos medios (con el uso del lenguaje), generan retos para los que la mayoría no está entrenada; así sucede con los desarrolladores

tecnológicos, quienes al definir un concepto, hecho o situación, usan el lenguaje de manera discrecional.

Asimismo, se percibe que los alumnos muestran diversos intereses y distracciones que influyen en el proceso de interacción, como la utilización de sus celulares, tabletas y audífonos durante el proceso de interacción, de comunicación. Al respecto, Granja Palacios (2013, p. 67) señala que “el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente”. En la actualidad, se aprecia que la comunicación entre los alumnos y el docente se ha caracterizado por presentar limitadas intervenciones y, además, se dan de forma separada, lo que en definitiva implica que la comunicación alumno-docente es deficiente (Grajales, 2013).

La comunicación es importante si en realidad se desea poner al estudiante en el centro de atención del acto didáctico; para ello es necesario que el docente fomente esta posibilidad de comunicación, interacción y funcionamiento del acto didáctico; es él quien debe procurarse este instrumento, es quien debe hacer de la lengua el vínculo para poder realizar acciones con la palabra.

Si el profesor apela al uso de un lenguaje sencillo mediante el cual dé cuenta de los pormenores por los que atraviesa el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad, con el manejo pleno de las plataformas Zoom, WhatsApp, Classroom (sustituyendo las aulas comunes y corrientes en que transcurre la vida académica “normal”), podrá retener a un número aceptable de alumnos. Entre los aspectos a considerar se menciona en la *Gaceta CCH* que:

Para evitar el abandono escolar hay que tratar de que el estudio sea atractivo, cubrir necesidades básicas, aprender diversos temas, no quedarse únicamente con lo que obtenemos de la escuela, estimular el desempeño académico y favorecer buenos ambientes para una reinserción en caso de haber tomado esa decisión drástica.

Apelar al convencimiento es una tarea difícil, pero no imposible. El uso del lenguaje juega singular importancia para que en el proceso de interacción continúe fluyendo, a pesar del cambio de contexto, medios y circunstancias.

La vida académica puede transcurrir entre pantallas, chats y correos electrónicos (o más claramente entre Zoom, WhatsApp y Google Classroom). En el caso de la UNAM, se ha vivido, además, una gran efervescencia por la movilización de las estudiantes y por el contexto del cierre de diversas facultades y escuelas (Cardidel, p. 13).

Será de ambos participantes (enunciador-maestro, enunciatario-alumno), la responsabilidad de llevar a mejor puerto la gran gama de intenciones y propósitos que deriven de la comunicación sostenida, pero será la creatividad del profesor para indagar a través de la lengua oral y escrita sobre las inquietudes de los jóvenes, el continuar con su formación.

CONCLUSIONES

La comunicación y el intercambio de ideas será determinante para que continúen en su proceso de aprendizaje. Por esta razón, el docente debe intentar el cambio en su práctica e incluir nuevas formas de enseñar; sólo así podrá involucrar a los jóvenes en esta importante labor para ambos participantes del proceso de interacción. En la actualidad, algunas de las características que deben tener los docentes son: procurar la innovación, ser creativos, procurar ser motivadores, siempre ser pacientes, dedicados, mantener una actitud positiva, entre otras tantas posibilidades. En pocas palabras, prestar atención hacia el alumnado, tratando de evitar juzgarlos y saber escucharlos.

Como se mencionó en líneas anteriores, es conveniente involucrar a la familia y a las autoridades educativas para desarrollar un proceso comunicativo que coadyuve al logro de los propósitos comunicativos entre docentes y alumnos: un uso adecuado del lenguaje en contextos diversos para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa, porque como se ha visto, la lengua tiene una gran importancia en la formación del alumnado, ya que ésta contribuye al desarrollo de las habilidades de pensamiento y a través de ella se adquieren conocimientos.

Durante el proceso de comunicación, las relaciones de enseñanza-aprendizaje hoy en día no deben basarse en la transmisión de datos enciclopédicos, sino en desarrollar las capacidades intelectuales y formativas de nuestros estudiantes; de ahí lo importante que resulta la enseñanza prescriptiva de la lengua, atendiendo el qué, a quién, el

cómo y para qué se dice. En otras palabras, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.

En la actualidad, la utilización del lenguaje presenta líneas de reflexión variadas, porque el contexto que gira en torno nuestro muestra diversas posibilidades para comunicarnos; es decir, estamos usando el lenguaje en situaciones reales y de acuerdo con nuestras necesidades. Lo que nos corresponde descubrir como consumidores de información es saber cuándo se usa como un instrumento de interacción social, convivencia, desarrollo, y cuándo como instrumento de poder, represión o limitación intelectual, sin olvidar que “el lenguaje es la condición esencial del conocimiento, el proceso por el que la experiencia se convierte en conocimiento” (Halliday, 1993).

Alumnos: para promover la comunicación

Ante las aseveraciones descritas, habrá que plantearse el mejoramiento de los alumnos en elevar el nivel de comprensión, interpretación y producción de textos verbales de distintos tipos, necesarios para la vida social, así como para la inserción en la cultura de nuestro tiempo a través de habilidades fundamentales, como son hablar, leer, escribir y escuchar. Con estas habilidades, podrá establecer procedimientos de obtención y organización de información que le permitan intercambiar ideas con el docente-enunciatorio con una amplitud necesaria y de manera reflexiva y metódica.

Todo lo anterior resulta fundamental para que el estudiante tome conciencia de que la lengua se puede manejar de distintas maneras en distintos contextos, con lo que el enunciatario-alumno se percatará de que quien enuncia un mensaje posee determinadas intenciones y es sustancial que, como enunciatarios, los identifiquemos.

Usar la lengua considerando su importancia en el proceso comunicativo elevará la capacidad del intercambio de ideas entre el enunciador y el enunciatario-alumno.

Docentes: para promover la comunicación

De acuerdo con Zavala (2005, p. 36), el docente es quien propicia las circunstancias para que la construcción de conocimientos del alumno sea más amplia o restringida, y se oriente en un sentido o en otro.

Asimismo, el docente es quien favorece los medios para que el alumno pueda contrastar y explotar sus conocimientos.

Que el profesor, como agente mediador, actúe a manera de andamio que ofrece apoyo y otras directivas al estudiante, con el fin de que avance de su nivel real a su nivel potencial durante el desarrollo de su capacidad comunicativa; por lo que será necesario que el docente use la lengua para fomentar prácticas sociales, la comunicación verbal y no verbal de las personas.

REFERENCIAS

Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*, IV (1), 57-73. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171016577009> (recuperado el 1 de diciembre de 2021).

Correa, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148. En: <https://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>

ENCCH. (2021). La meta: evitar la deserción escolar. CICLO ESCUELA PARA PADRES. El abandono ha crecido durante la pandemia. *Gaceta CCH*. En: <https://gaceta.cch.unam.mx/es/la-meta-evitar-la-desercion-escolar>

Granja, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación, Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(1), 65-93. En: <https://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>

Guevara, I. (2011). La interacción en el aprendizaje. *La ciencia y el hombre. Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de La Universidad Veracruzana*, XXIV(1). En: <https://www.uv.mx/cienciahombre/revis-tae/vol24num1/articulos/interaccion/> (recuperado el 27 de noviembre de 2021).

Halliday, M. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. Colombia: FCE.

IISUE. (2020). UNAM: educación y pandemia. Una visión académica. México: UNAM. En: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf (recuperado el 25 de mayo de 2020).

Pomerantz, A. y Fher, B. J. (2000). "Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de producción de

sentido”, en *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Rizo, M. (2014). Comunicación interpersonal y comunicación intersubjetiva. Algunas claves teóricas y conceptuales para su comprensión. *Disertaciones*, 7(2). En: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social*. España: Paidós.

Coordinadores

Fernando Martínez Vázquez. Plantel Naucalpan. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. profesor de TC Titular A. Profesor en la licenciatura en Comunicación, FES Acatlán, UNAM; profesor y asesor en la MADEMS Español, UNAM en la maestría en Comunicación, FCPyS y FES-Acatlán; Coordinador del diplomado en *Comunicación social y humana*, CCH, UNAM. Autor de los libros *Ciencias de la Comunicación I* y *Ciencias de la comunicación II*, Editorial Santillana.

Rocío Valdés Quintero. Plantel Sur. Área Histórico Social. Imparte las asignaturas de Historia de México y Ciencias Políticas y Sociales. Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales y licenciada en Sociología, ambos grados por la FCPYS de la UNAM. Es coautora de los libros “*La urdimbre escolar: palabras y miradas. Caminos de la investigación*” y “*Interpretaciones imaginadas de la historia universal moderna y contemporánea*”.

Acerca de las autoras y autores

Adriana Hernández Jiménez. Plantel Azcapotzalco. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Lic. en Ciencias de la Comunicación y en Estudios Latinoamericanos. Egresada de la Maestría en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Profesora de Asignatura en Taller de Comunicación I – II y Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV, con una antigüedad de 18 años.

Adriana Hernández Ocaña. Plantel Vallejo. Área de Ciencias Experimentales. Cursó la Licenciatura en Biología y la Maestría en Docencia para Nivel Medio Superior en Biología, FES, Iztacala, UNAM. Ha asistido a diferentes cursos y diplomados de la didáctica de la Biología y aspectos de la disciplina. Ha colaborado con profesores desde la Jefatura Auxiliar de Ciencias experimentales y posteriormente como Jefa de Sección del Área de Ciencias Experimentales en el plantel Vallejo, en donde es profesora de asignatura interina desde hace 11 años.

Antonio Guzmán López. Plantel Azcapotzalco. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Licenciado en Lengua y Lit. Hispánicas, UNAM. Maestro en Educación Media Superior (Español). Ha impartido cursos y conferencias al personal docente del CCH.

Carlos Alonso Alcántara. Plantel Plantel Sur. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. 27 años de antigüedad como académico en la UNAM. Imparte la materia de Taller de Comunicación I y II. Ha sido periodista, funcionario y consultor en áreas de comunicación e información.

Iván Rodríguez Jiménez. Plantel Vallejo. Área de Ciencias experimentales. El M. en C. realizó estudios de licenciatura en la facultad de Ciencias de la UNAM en la carrera de Física y de maestría (Física Médica) en el posgrado de la misma Universidad. Cuenta con 11 años de experiencia como profesor de nivel bachillerato, licenciatura y posgrado.

Ha participado como sinodal de exámenes de grado en el posgrado de Física Médica. Actualmente es profesor de Asignatura A interino en el CCH Vallejo y trabaja en el sector salud en el área de Radioterapia del Centro Oncológico Naval.

Manuel Alejandro Magadán Revelo. Plantel Sur, Área Histórico Social, asignatura de filosofía. Licenciado en Filosofía y Maestro en Docencia para la Educación Media Superior, acreedor a la Medalla Alfonso Caso.

Maralejandra Hernández Trejo. Plantel Azcapotzalco. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Licenciada en Lenguas y Literaturas Modernas (Letras Inglesas) por la FFyL de la UNAM. Maestra en Literatura Comparada en la misma casa de estudios. Es profesora definitiva de las materias de Inglés I-IV y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II en el CCH Azcapotzalco y profesora de Carrera SIJA Asoc. “C” en la materia de TLRID-I-II. Tiene una antigüedad docente de ocho años. Ha participado en diversos seminarios, impartido cursos de formación docente en modalidad presencial y en línea, fue coordinadora del Seminario Centralizado de Evaluación de programas TLATL-I-II (2020-2021) y tiene diversas publicaciones de artículos académicos y libros curriculares en el CCH. *maralejandra.hernandez@cch.unam.mx*

María del Rosario Melquiades Arriaga. Plantel Vallejo. Departamento de Opciones Técnicas y Área de Experimentales. Profesora interina con 11 años de antigüedad, coautora del programa del Estudio Técnico en Educación y Desarrollo Infantil y Coordinadora del Departamento de Opciones Técnicas plantel Vallejo.

Pablo Jesús Sánchez Sánchez. Plantel Naucalpan. Departamento de Idiomas. Estudió literatura inglesa, traducción y lingüística aplicada; tiene más de 35 años de experiencia docente; ha participado en el diseño de programas, cursos y materiales didácticos, así como en el desarrollo de investigaciones; ha publicado artículos académicos y de divulgación en libros y revistas y ha sido integrante de comisiones honorarias universitarias.

Enrique Pimentel Bautista. Plantel Azcapopzalco. Área de Talleres de Lenguaje y comunicación. Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva, FES Acatlán, UNAM; aspirante a Maestro en Ciencias Políticas y Sociales con especialidad en Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. Experiencia docente desde 1997 en Licenciatura y desde 2006 en Posgrado y Bachillerato. Especialista en temas de metodología de la investigación científica y uso pedagógico y didáctico de las TIC's; Asesor y Tutor a Distancia. Coautor del libro "Ciencias de la Comunicación II", Editorial Santillana.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
RECTOR

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
SECRETARIA GENERAL

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú
ABOGADO GENERAL

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Mtro. Fernando Macedo Chagolla
SECRETARIO DE SERVICIO Y ATENCIÓN A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
SECRETARIO DE PREVENCIÓN, Y APOYO A LA MOVILIDAD Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA

Lic. Mauricio López Velázquez
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
DIRECTOR GENERAL

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
SECRETARIA GENERAL

Lic. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA

QBP. Taurino Marroquín Cristóbal
SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Dulce María E. Santillán Reyes
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtro. José Alfredo Núñez Toledo
SECRETARIO ESTUDIANTIL

Mtra. Araceli Mejía Olguín
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Mtro. Héctor Baca Espinoza
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
SECRETARIO DE INFORMÁTICA