

N.º 2

LA DINÁMICA COMUNICATIVA Y SOCIAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

INSTITUTO DE
DOCENCIA
UNIVERSITARIA



PUCP

N.º 2

**LA
DINÁMICA
COMUNICATIVA
Y SOCIAL EN
EL AULA
UNIVERSITARIA**

INSTITUTO DE
DOCENCIA
UNIVERSITARIA



PUCP

N.º 2

LA DINÁMICA COMUNICATIVA Y SOCIAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #2

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Instituto de Docencia Universitaria
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
Teléfono: (511) 626 2000

Autor:

Christian Estrada Ugarte

Editora:

Sylvana Valdivia Cañotte

Corrección de estilo:

Raúl Montesinos Parrinello

Diseño y diagramación:

Valeria Chiuyare Cervantes

Primera edición digital: junio de 2019

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin previa autorización escrita de los autores y editores.

ISBN: 978-612-47489-7-4

INSTITUTO DE
DOCENCIA
UNIVERSITARIA



PUCP

Tabla de contenidos

1.

¿Qué componentes *comunicativos* se dinamizan durante la clase?

2.

¿Qué componentes *sociales* se dinamizan durante la clase?

Pautas para reforzar la dinámica en el aula

**¿Qué
componentes
comunicativos se
dinamizan durante
la clase?**

En la película *The Mirror Has Two Faces* [*El amor tiene dos caras*] (Streisand 1996), Barbra Streisand interpreta a la profesora de literatura Rose Morgan, una docente universitaria que encarna probablemente el ideal del profesor apasionado, sorprendente, a quien todos sus alumnos escuchan absortos. En la primera parte de la película, Morgan ofrece una disertación sobre el amor cortés. Es una disertación en todo el sentido del término: un esquema muy bien cohesionado, gracioso por momentos, intelectual, que sigue su propia ruta hacia su desenlace. La vemos desplazarse por las escalinatas de un salón atiborrado por más de cien alumnos que la escuchan muy atentos, que siguen cada paso que da su profesora, que secundan su mirada. Se ríen y asienten a cada chispeante y perspicaz reflexión que ella les regala. Algunos estudiantes participan, contagiados por las elucubraciones intelectuales de la profesora Morgan. Estas participaciones son recibidas gratamente por parte de esta, aunque ella sabe que ninguna de esas respuestas es la correcta; que es ella quien tiene *la verdad*, y que las preguntas, respuestas u opiniones de los estudiantes son útiles como pequeños abrevaderos que le permiten continuar con su muy bien diseñada disertación, breves recodos para generar la reflexión final, el giro con el que cierra maravillosamente su conferencia. Una clase perfecta.

O quizás no. En esa escena, Rose Morgan, la profesora, es el centro de atención de todo lo que allí ocurre. Es una muy buena conferencia magistral. Las conferencias magistrales pueden ser poderosísimas herramientas de clase. Pero estas, por supuesto, no pueden constituir la única propuesta educativa de un curso. De ser así, no tendríamos herramientas suficientes para entender en toda su complejidad lo que está ocurriendo en el aula como un fenómeno comunicativo y de aprendizaje.

En la escena descrita, la comunicación se plantea a través de la emisión de un mensaje que llega muy bien a un conjunto variopinto de destinatarios. La conmoción que genera la presencia de la docente y su manejo de aula permiten la suspensión de una serie de posibles interferencias: el cansancio, el número de personas, la voz que puede perderse ante las dimensiones del lugar —Morgan no emplea micrófono—, etc. El mensaje seguramente está llegando a los destinatarios sin mayores inconvenientes, o al menos los rostros de los alumnos así lo sugieren. No hay distracciones... y cuando las hay, como cuando suena la alarma del reloj del profesor de matemáticas que fue a conocer la clase de la profesora Morgan —atraído seguramente por su fama docente—, se le ordena callar con una mirada, ni siquiera de la profesora, sino de otro alumno: el silencio debe ser perfecto para poder escuchar la voz perfecta de la profesora, la única voz a la que atendemos durante los cuatro minutos de la escena.



Cuando nos comunicamos con una sola persona, no podemos asegurar que la comunicación se haya dado en un ciento por ciento. Todo acto comunicativo supone un ejercicio de traducción, y en toda traducción siempre algo se pierde. Cuando le decimos a alguien «te amo», existen muchos factores que impiden que este mensaje llegue con claridad. La idea de amor que tiene el emisor y la de su interlocutor no necesariamente son la misma; no tendrían por qué serlo. Hay una experiencia personal que le brinda ciertos rasgos semánticos y connotativos al concepto. La forma en que se dice, la entonación, la mirada, lo que le ocurrió a cada uno minutos antes de haber pronunciado o escuchado, según sea el caso, esta frase: todo esto participa de manera determinante en esta comunicación. ¿Al final qué queda de lo dicho en el destinatario? Quizás muy poco. Sin embargo, esta no es en sí una mala noticia. Primero, porque se trata de un hecho normal, pero, segundo, porque es lo que permite que la comunicación se dé de una

manera compleja, lo cual le da vida a eso que llamamos, precisamente, *comunicación*: lleva al receptor a entender que su comprensión del mensaje no se limita a una simple decodificación de lo dicho por el emisor. Lo que el receptor o interlocutor hace es completar vacíos, evocar aspectos tangenciales a lo expresado, relacionar lo escuchado con su propia experiencia, vincular emocionalmente la frase con su experiencia más inmediata y también con las más alejadas.

No se trata de distracciones, sino de la base de la comunicación. El receptor no puede seguir segundo a segundo un discurso. Quizás eso solo pase en las películas. La comunicación real supone vacíos y un diálogo entre aspectos que no están en la línea superficial del mensaje, sino en lo que podríamos llamar, prestándonos expresiones musicales, los armónicos (*overtones*, en inglés) de la comunicación, los bajos tonos, o quizás, incluso, el ruido blanco de la comunicación. Estos aspectos son, a la vez, interferencias

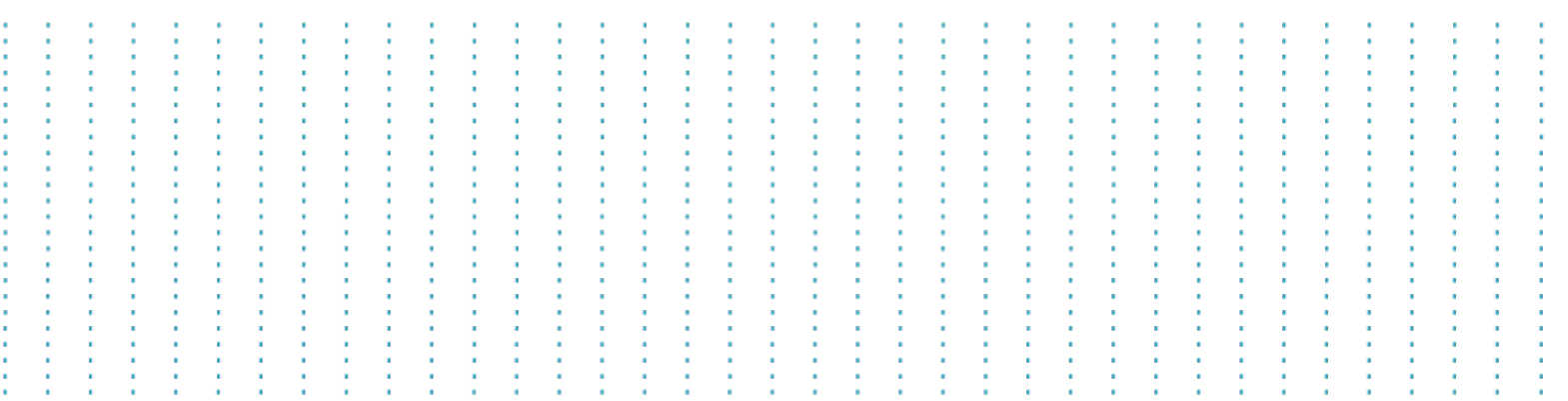
y potenciadores de la comunicación. Esta no constituye una realidad secuencial. No es una idea tras otra que el receptor va decodificando linealmente. Se trata, más bien, de una simultaneidad de ideas, sentimientos e identidades que van convergiendo en la interacción misma:

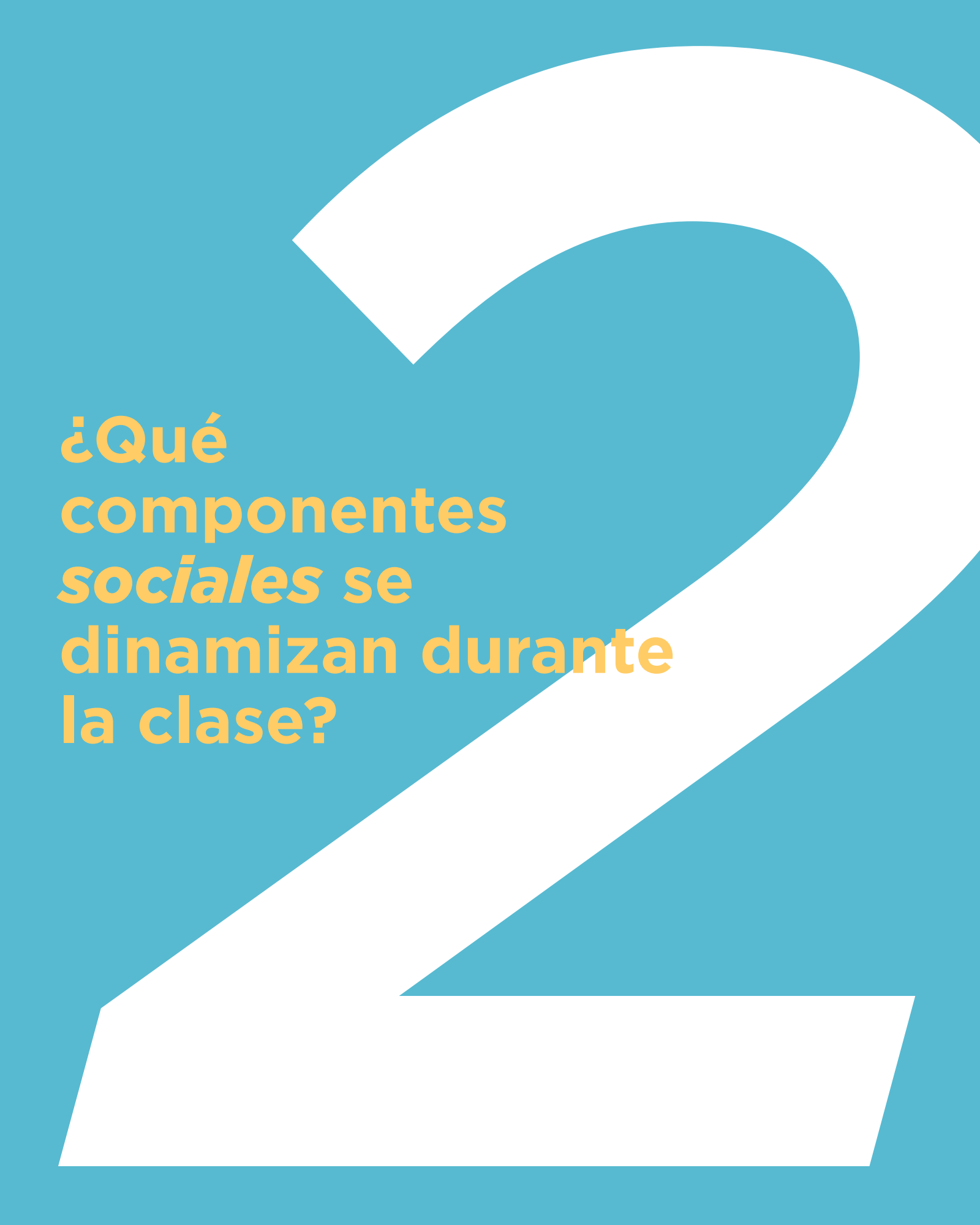
[...] a una misma información se la puede dotar de tantos sentidos como contextos identitarios (de género, de etnia, de raza, de clase social, generacional, familiar, educacional, laboral, religioso, laico) existan a los cuales ella —potencialmente— pueda articularse.

La comunicación, por lo mismo, constituye el proceso de la articulación real de la información ya con uno, ya con otro de tales contextos identitarios

de dotación de sentido (Sotolongo 2010: 121).

Y, si todo esto ocurre en una conversación de uno a uno, ¿qué sucede cuando la comunicación se produce en un grupo numeroso (cien, ochenta personas, o veinte, o cinco)? Todo esto que venimos describiendo se multiplica y se dinamiza. Los ritmos de cada receptor asumen su propio derrotero. Entonces, estamos ante una multitud de ideas, representaciones, sentimientos, historias que enriquecen la comunicación a la vez que la dificultan. Supone entender la comunicación desde una perspectiva social, retornarle las variables sociales que se entretajan en la dinámica comunicativa del aula.





**¿Qué
componentes
sociales se
dinamizan durante
la clase?**

Si entendemos la comunicación en su sentido más básico y unidireccional, pensaremos la experiencia de una clase como la de la transmisión de un mensaje: un emisor quiere decir algo y un grupo numeroso lo recibe, lo decodifica, hace algunas preguntas y, al final, sintetiza lo escuchado con sus propias palabras. Pero esto no es lo que ocurre en una clase. Por ello, quizás no sea el mensaje último —por ejemplo, en una clase de economía, qué es *deflación*— aquello que debemos considerar como el centro de nuestro interés en la experiencia comunicativa del aula universitaria, sino el proceso en que aquel va llegando a nuestros interlocutores clase a clase —por ejemplo, cómo insertamos o entretejimos dicho concepto con lo que hemos venido trabajando en las sesiones anteriores—. La comunicación es, precisamente, el proceso, no el destino. A veces, no es necesario ser conscientes de esto cuando nos comunicamos en una situación cotidiana, como, por ejemplo, cuando tenemos el objetivo puntual de comprar un paquete de galletas en una bodega —en realidad, una situación así tampoco es tan simple como podemos suponer,



pero seguramente no compramos un paquete de galletas pensando en estas complejidades—. Pero, cuando nos encontramos en situaciones más complejas de comunicación —una negociación política, sindical, judicial; una cita médica; con nuestros hijos para explicarles por qué ciertas sustancias pueden resultarles dañinas—, sí nos sería muy útil tener en cuenta cómo participa el proceso en las circunstancias mismas de la comunicación. Pues bien, la comunicación para el aprendizaje es una de esas situaciones

especialmente complejas a las que debemos atender desde su proceso social.

Por supuesto, no hay una forma única y segura de hacer una clase. De hecho, no hay nada *seguro* en una clase. La comunicación en la enseñanza entraña riesgos y frustraciones. Lo importante es que el desarrollo de un ciclo esté caracterizado por una dinámica que no solo suponga momentos de participación eventual de nuestros estudiantes, sino que todos los que formamos parte de la clase coparticipemos de lo que allí ocurre. Se trata de formar parte de un proceso de construcción de conocimiento. Todos los que estamos en la clase estamos deseosos de aprender: esta es la premisa de la que tendríamos que partir. Por supuesto, la actitud de un determinado estudiante podría sugerirnos que no tiene mayor interés en aprender, al menos no sobre la materia del curso en cuestión. Tal vez. Pero será muy difícil saberlo con seguridad. Es importante leer las actitudes de nuestros estudiantes desde la complejidad de lo social: los factores sociales que condicionan la forma de actuar de un estudiante nos superan.

Sus gestos, la forma de sentarse, su silencio, sus palabras, si se queda dormido, si está revisando su celular, etc., son aspectos que podrían sugerirnos interés o desinterés, pero será muy difícil, al menos en la mayoría de casos, entender con claridad qué está detrás de esos gestos, silencios, distracciones. Lo que sí es seguro es que estos estudiantes forman también parte de nuestra clase y somos sus docentes. Podría acusarse a esta idea de una idealización de la docencia, pero, en realidad, no es así. Sabemos que no siempre podremos tener la disposición de invertir todo nuestro esfuerzo en estudiantes que no muestran atención en gran parte de nuestras clases; a veces, inevitablemente, priorizaremos nuestros recursos comunicativos en aquellos estudiantes que realmente estén tomando apuntes, preguntando, debatiendo sobre los temas de clase. Lo que intentamos decir es que, aunque esto pueda resultar así, esos otros estudiantes siguen formando parte de nuestra clase: sus silencios son parte de la dinámica comunicativa y social de todo lo que ocurre en el aula.

Como hemos visto líneas antes, los

procesos mentales que nos llevan a participar en una clase nunca son de un solo tipo: convergen diversas formas de pensar, razonar, sentir. En diversos momentos, nuestros estudiantes están escuchándonos; en otros, están relacionando la nueva información con saberes previos, con su propia experiencia, o se están abriendo a nuevas interrogantes. O, por momentos, están distraídos: nos pueden estar mirando pero sin prestar atención, y estas situaciones también forman parte de la clase, de la dinámica de clase. En este sentido, el éxito de un buen docente no estaría en, simplemente, haberse dejado entender, sino en proponer situaciones donde el estudiante abandone el rol pasivo y asuma los riesgos de proponer, de equivocarse,

que sienta que realmente está participando en la construcción de un aprendizaje colaborativo. Es cierto que no todo es colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay, asimismo, momentos de reflexión individual. Y estos ocurren en diversos periodos, mediante actividades dejadas para casa o ejercicios individuales desarrollados en clase. Pero también es bueno que el docente sea consciente de que la reflexión individual se puede dar incluso mientras está ofreciendo, quizás, una conferencia magistral.

A continuación, veremos algunas pautas que podrían resultarnos útiles para reforzar las dinámicas del aula desde sus variables comunicativas y sociales:



a. Para trabajar comunicativamente la clase desde el proceso, es importante recordar el valor de plantear continuamente casos que permitan aterrizar lo que estamos explicando y que le den la oportunidad al alumno de proponer o arriesgar una idea.



b. Conversemos con nuestros estudiantes sobre el proceso que estamos siguiendo en la misma clase. Identifiquemos con ellos lo que hemos ido trabajando y las razones de haberlo hecho de tal o cual manera.

c. Es importante que nuestros estudiantes sean conscientes del proceso para llegar a algo. Si un alumno nos hace una pregunta cuya resolución encierra cierta complejidad, podemos proponer resolverla con ellos y, por supuesto, de ser el caso, equivocarnos y resaltar el valor del error. Es bueno que en la universidad nuestros estudiantes se vayan acostumbrando al valor del error. Finalmente, el error y su reconocimiento constituyen un aspecto central en los estudios universitarios, sobre el cual iremos evaluando y reevaluando nuestras metodologías de investigación.

d.

Son muy importantes los momentos de silencio. Es esencial pensar con nuestros estudiantes, valorar las pausas. Estudiar en la universidad supone, entre otros, construir un método de investigación, desarrollar una manera de hacerse preguntas sobre un hecho de la realidad, un objeto de estudio. Nos acercamos a una realidad desde cierta óptica y planteamos interrogantes que forman parte del interés de la disciplina en cuestión. El hallazgo y el asombro siguen siendo parte fundamental de la experiencia universitaria. Y el placer no está en el conocimiento en sí, sino en el proceso para llegar a él. Esta es la base, por cierto, de la investigación, piedra fundamental del sentido de la universidad.

e.

Si un alumno nos hace una pregunta que no podemos responder en ese momento, por tiempo, complejidad o porque simplemente no tenemos la respuesta, nuestros estudiantes valorarán el hecho de que nos llevemos la pregunta a, digamos, nuestras casas, y que en la clase siguiente volvamos con el resultado de alguna indagación que hayamos hecho. La idea es que sepan que las clases universitarias no concluyen dentro de esas cuatro paredes, sino que la reflexión de la sesión continúa fuera de estas. Llegar a la siguiente clase, recordar el nombre del estudiante que hizo la pregunta, mostrar lo que hemos hallado: todo esto constituirá el motor para hacer de nuestras clases espacios de real comunicación para el aprendizaje. Estaremos compartiendo la experiencia del aprender y del asombro.



f.

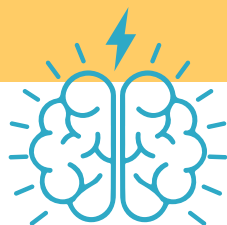
La comunicación en el aula podría tener como protagonistas a las preguntas que nos hacemos mientras vamos pensando en la resolución de algún problema o caso. Que se entienda la secuencia lógica del pensamiento. Y que les permita a los estudiantes tener una base sobre la cual construir su propio método, sus propias rutas. En la disciplina de un oficio o de una profesión, existe un placer en preguntarnos y proponernos retos. El valor de la comunicación en el aula, tal como la estamos viendo, residiría en transmitir el placer por la búsqueda y por emprender nuevas búsquedas luego de cada hallazgo, y siempre desde nuestras diferencias sociales, educativas, comunicativas.

g.

Una forma de planear la clase desde la perspectiva del proceso —es decir, desde la conciencia de los procesos y no tanto desde algún tipo de información que queremos compartir— es empezar la clase con una pregunta, a modo de una pregunta de investigación. Sabemos que no todas las clases podrían funcionar bajo este criterio, pero quizás sí ayude pensar algunas clases, o varias de ellas, desde una interrogante que dispare nuestras reflexiones. Cada clase, así, respondería a la puesta en práctica de un método de análisis o de reflexión. Al final de la sesión, podríamos recordar los pasos que hemos transitado hasta llegar a nuestras conclusiones finales.

h.

Recordemos que existe siempre el riesgo de que las clases se partan: por un lado el profesor y por otro los alumnos; por un lado el profesor y por otro algún alumno que esté distraído y que nos tenga atentos a su distracción; etc. Nuestro aporte en la enseñanza estará en la capacidad que tengamos para acercar al estudiante a un tipo de razonamiento, y despertar o permitirle recordar el valor del asombro ante el hallazgo. Por diversas razones, nuestro lenguaje corporal puede dirigirse sobremanera a un lado del salón. Propongamos actividades que dinamicen la experiencia de la clase. Por ejemplo, preguntemos a nuestros estudiantes, luego de haber resuelto un problema o un caso, qué pasos hemos seguido para llegar a su resolución. Y podemos preguntarles qué punto del proceso les pareció especialmente interesante.



Socialmente, la clase universitaria está caracterizada por la diferencia, la diversidad. Esta diversidad es la que tenemos que aprovechar para establecer clases a modo de dinámicas de diálogos abiertos. Será muy útil, por tanto, saber ceder la voz y por momentos entender el caos de la discusión, y comprender que hay momentos para la discusión intensa y otros para pensar en silencio, y otros en los que podremos sintetizar los hallazgos y los procedimientos de reflexión efectuados.

Todas estas pautas que estamos ofreciendo y comentando pueden variar dependiendo, por supuesto, del número de estudiantes con los que compartamos nuestra clase. Quizás con grupos de cuarenta alumnos se podría trabajar de esta manera. Cuando tenemos sesenta u ochenta alumnos, una discusión abierta, con debates que se establecen de un lado a otro, puede resultar un poco más complicada. Entonces, es posible que con números grandes de alumnos debamos plantear dinámicas más preestablecidas, de modo que la diversidad pueda ser una real herramienta de conocimiento

y descubrimiento. Pero el principio sigue siendo el mismo: escuchar todas las voces; reformular las estructuras jerárquicas de la clase; reforzar la diversidad de pensamientos y de ritmos de aprendizaje; desarrollar en el aula la seguridad de que, a veces, un alumno —no solo el profesor— puede ofrecer la respuesta que otro alumno requiere. Este sería el mérito de un trabajo basado en los procesos mismos de enseñanza: entender que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan realmente en espacios sociales de diálogos abiertos y multidireccionales. Que enseñar no supone hablar ante un grupo de personas, sino preocuparse por la construcción misma de espacios de diálogo donde nuestra diversidad se manifieste en toda su riqueza y complejidad, y donde disfrutemos de la búsqueda tanto como de los hallazgos.





Bibliografía

SOTOLONGO, Pedro

2010 «El pensamiento y las ciencias de “la complejidad” y la comunicación». *Quórum Académico*. Maracaibo, volumen 7, número 1, enero-junio, pp. 119-140. Consulta: 27 de abril de 2019.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199014952007>

STREISAND, Barbra

1996 *The Mirror Has Two Faces* [videograbación]. Estados Unidos: TriStar Pictures / Phoenix Pictures / Arnold Milchan / Barwood Films.

N.º 2

LA DINÁMICA COMUNICATIVA Y SOCIAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

Pontificia Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria 1801, San Miguel
Lima 32 - Perú

www.idu.pucp.edu.pe
idu@pucp.pe

Tel.: (511) 626 2000
Anexo: 2040