

# Reflexiones sobre interacción social y comunicación: políticas y enseñanza

*Isabella Dishington Leal\**  
*Elizabeth González Angulo\*\**  
*David Andrés Jiménez\*\*\**

## Resumen

En este artículo se presenta un ejercicio de investigación colaborativo entre dos estudiantes y un docente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados en el marco de la cátedra Interacción social y comunicación, de segundo semestre de Trabajo Social de la Universidad de la Salle (Bogotá, Colombia). La investigación estableció contenidos, metodologías y estrategias para el desarrollo de la enseñanza y su manejo, diseñadas por el equipo de trabajo, a los que se agregaron características emotivas de la población en el proceso de reflexión en relación con las necesidades disciplinares.

**Palabras clave:** comunicación, enseñanza-aprendizaje, interacción social, políticas, reproducción social, sujeto

## Abstract

This article shows a collaborative research exercise developed by two students and one teacher on teaching and learning processes in the subject "Social Interaction and Communication", offered for the second semester of Social Work at the University of La Salle, (Bogotá, Colombia). The investigation established contents, methods and strategies for the development of teaching and its management, issued by teachers and students of the work group, and added emotional characteristics of the population in the process of reflection regarding disciplinary needs.

**Keywords:** Communication, Education-Learning, Social Interaction, Policies, Social Reproduction, Subject

\* Estudiante de la cátedra Interacción social y comunicación, de la Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

\*\* Estudiante de la cátedra Interacción social y comunicación, de la Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

\*\*\* Docente de la cátedra Interacción social y comunicación, de la Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.



## Introducción

La interacción social y la comunicación conforman dos caras de la misma moneda y se configuran como elementos cardinales para la reproducción social. Un ejemplo de su importancia es que esta última depende directamente de cómo se desarrolla la intersubjetividad. Para la formación académica de los trabajadores sociales, la interacción social y la comunicación también son de suma importancia cuando esta disciplina centra su preocupación en el análisis de los procesos sociales, sus interacciones y necesidades. Por eso, este artículo resume la reflexión tanto disciplinar –¿cuáles fundamentos son sustantivos?– como pedagógica –¿cómo enseñarlos?– que propició la cátedra Interacción social y comunicación en tres grupos del programa de Trabajo Social durante el segundo semestre del 2015 en la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia), en particular, respecto de la política formativa que deberían tener quienes formen a profesionales sociales interesados en estas temáticas.

Los postulados de la teoría crítica de Carlos Marx entienden el accionar social desde una perspectiva menos positivista y alejada del pragmatismo, aunque no totalmente, ya que la configura como una disciplina que integra práctica y acción. Por ello, una apuesta por este tipo de *praxis* es la formación integral del individuo para que desde su interactuar pueda convertirse en un elemento sustantivo capaz de reconocer la diversidad de nuestra realidad y evitar la generalización de los problemas o necesidades de unos con relación a las de otros.

Los jóvenes siempre están en una búsqueda de identidad que se construye con base en el contexto y su tiempo de vida. La universidad constituye para la gran mayoría el último paso

de dicha formación de identidad porque, entre otras cosas, forma la relación intersubjetiva con el otro, genera espacios para debatir, interactuar, escuchar puntos de vista, y también propicia relaciones entre los fundamentados con los autores, las lecturas y con los compañeros para que hagan parte la construcción de identidad.

En este sentido, el proceso de investigación necesitó de una población de estudio: los estudiantes de pregrado de segundo semestre de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de La Salle. Podemos catalogar a la mayoría de estudiantes como jóvenes, con las dificultades que esta categoría conlleva. El interés del ejercicio fue indagar sobre cómo los estudiantes de trabajo social dialogan y clarifican qué es la interacción social, así como sobre las dinámicas comunicativas que se van entretejiendo entre ellos. La pregunta problema de la investigación fue la siguiente: ¿cuáles son las estrategias pedagógicas recurrentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interacción social y la comunicación en estudiantes de segundo semestre de trabajo social de la Universidad de La Salle?

La investigación se vale de diversas estrategias investigativas para identificar y analizar las estrategias pedagógicas más recurrentes, entre las que podemos mencionar: lecturas hechas durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que aportan a la generación de conocimientos y posturas decantados mediante RAE; datos de observaciones del equipo de investigación registrados en diarios de campo; información recabada mediante una encuesta virtual sobre la clase. Esta información fue triangulada en las reuniones quincenales del equipo de trabajo, consignadas en actas después de ser



discutidas en grupo, ejercicio que permitió identificar recurrencias, contradicciones y elementos sustantivos en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación e interacción social en la disciplina del trabajo social. Así mismo, la estrategia interna del grupo propició procesos de análisis y escritura colectiva que buscaban objetivar el desarrollo de la clase con relación a la temática y a la disposición del grupo observado.

La pesquisa, aunque sencilla, entraña una complejidad digna de ser mencionada, en especial porque, al revisar las estrategias más recurrentes de enseñanza y aprendizaje, nos estamos cuestionando por la docencia universitaria. En este punto cobran relevancia el docente y su apuesta por generar estrategias que potencialicen e interrelacionen las inquietudes de los estudiantes con su realidad y visión de la carrera en la que se están formando. La dinámica enseñanza-aprendizaje lleva a preguntarse por cómo se interpretan los elementos cardinales para docentes y estudiantes en áreas como la interacción social y la comunicación. En este sentido, el equipo investigativo reflexionó tanto sobre los intereses de fundamentación disciplinar como sobre los elementos que complementarían esa formación disciplinar.

Es de rescatar que esta investigación, así como el proceso pedagógico, cree que apoyar la formación de estudiantes con una postura crítica fundamentada permite integrar el uso de sentimientos y razones en su interpretación de la realidad. Por ello, instó a los estudiantes, mediante actividades, a cuestionar, interpretar y concluir acerca de lo aquí expuesto. Al amparo de esta apuesta, los estudiantes que hacen parte del proceso de indagación y reflexión se integraron al camino investigativo propuesto por el docente, y trataron de fomentar el análisis, la interpretación social, así como los procesos autónomos,

autorreflexivos, rigurosos y argumentados desde diferentes posturas.

Además, este tipo de ejercicios investigativos le permite a la universidad y a los docentes de las diferentes asignaturas de trabajo social reconocer los procesos colaborativos de investigación y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje posibles de realizar con estudiantes. De la misma manera, esta asignatura, parte del ciclo de fundamentación del programa de Trabajo Social, da una mirada específica sobre los procesos de fundamentación teórica. Dispuesto así, esta investigación también aporta a la decantación de referentes teóricos y a la construcción de comprensiones que fundamenten la reflexión e intervención en este campo.

Por tanto, informar a toda la comunidad académica sobre los hallazgos alrededor de la enseñanza y aprendizaje encontrados en los grupos de la cátedra de Interacción social y comunicación de segundo semestre de 2015, pertenecientes al programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, permite discutir sobre la manera en que los sujetos, desde la academia, conciben la interacción social y la comunicación. Todo ello, realizado desde una mirada que relaciona sus vidas cotidianas y la posibilidad de emplear elementos teóricos para que estos procesos se desarrollen plenamente. Del mismo modo, este texto busca fomentar el interés en debatir acerca de la importancia de una reflexión consistente y constante sobre el papel de la interacción social y la comunicación para los investigadores sociales. Por último, podríamos decir que busca integrar a los estudiantes y al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje en la producción de conocimiento en el campo de las ciencias sociales, lo que permitirá que los sujetos se sientan protagonistas y no solo reproductores de conocimiento.

Con esto en mente, el artículo empieza con un apartado que trata brevemente los antecedentes, el problema y la metodología. Lo hace de manera articulada para evidenciar que estos tres elementos se entretajan y muestran la importancia de las definiciones metodológicas articuladas

a los antecedentes, que no solo son referentes teóricos sino contextuales, así como a los cuestionamientos que surgen después de enfrentar una realidad compleja, como lo es la establecida en un aula de clase (Briones, 1998).

## Antecedentes, problema y metodología

Durante todo el ejercicio nos preguntamos sobre la formación del trabajador social y el papel de la teoría impartida en los salones de clase. La importancia de la asignatura Interacción social y comunicación radica en que acerca a los estudiantes a las teorías más vigentes en las ciencias sociales y que han fundamentado el quehacer de los investigadores sociales en el último siglo. Sin embargo, realizar esta actividad formativa es compleja y se relaciona no solo con un problema de teoría social, sino un problema pedagógico (Briones, 1998). Esta dificultad presente en todas las disciplinas se hace más compleja en aquellas que, como lo diría Wallerstein (1996), pugnan por abrir su paradigma a la multidisciplinariedad. Por lo mismo, aquí mencionaremos cómo desde la experiencia generada es posible cuestionarse, investigar y rescatar tanto los elementos teóricos como los pedagógicos que componen esta práctica pedagógica.

Así mismo, es importante aclarar que los tres elementos de estos apartados (antecedentes, problema y metodología) serán abordados en cada argumentación y se intentará ubicar el cuestionamiento que los orientó aludiendo al problema abordado, los antecedentes que llevaron a este problema y las resoluciones metodológicas que propició. Empezaremos por resumir los cuestionamientos que nutrieron la investigación y, posteriormente, serán trabajados en extenso.

Las reflexiones más significativas que aportaron en la investigación fueron: ¿cómo se construye el proceso de formación académica en el ámbito de la formación del trabajador social?, ¿cómo se generan los resultados de reflexión e indagación sobre diferentes temáticas que tienen que ver con la comunicación y la interacción social como la reproducción social, la intersubjetividad, la construcción de la realidad, la búsqueda de identidad, la comunicación, etc.?, ¿cuál es el compromiso disciplinar en la relación docente-estudiante al que deben llegar estos actores para la producción de profesionales éticos? y ¿qué ejercicios pedagógicos permiten la fundamentación de la asignatura?. El trabajar regularmente sobre estas preguntas permitió formular la siguiente: ¿cuáles son las estrategias pedagógicas recurrentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interacción social y la comunicación en estudiantes de segundo semestre de trabajo social de la Universidad de La Salle?

Preguntarnos por cómo se construye el proceso de formación académica en el ámbito de la formación del trabajador social convoca dos componentes: el ámbito pedagógico y el ámbito disciplinar que debemos abordar. Gracias a estas preguntas confirmamos que la metodología de esta investigación estaba enlazada al orden cualitativo con énfasis interpretativo,



pues deseábamos describir, reflexionar, explicar y comprender los procesos disciplinares y pedagógicos. En esta medida, tuvimos que remitirnos al proceso de enseñanza-aprendizaje y a estudios como el de Sierra y Villegas (2009), quienes proponen prestar atención especial al debate sobre los paradigmas que han estado vigentes en la disciplina y los que ahora hacen mayor presencia. En esa lógica, los desarrollos teóricos que alimentaron el ejercicio investigativo emergieron de la experiencia investigativa del docente y de los referentes teóricos abordados al interior del seminario, consignados en el syllabus del curso y que giraron en estos cuatro ejes: primero, *ciencias sociales, conceptos y sociedad* alimentados por las reflexiones de Berger y Luckman (2005), Herrera (2009), Heller (1994) y Weber (1978); segundo, el *concepto de interacción social*, abordado a partir de las ideas de Marc y Picard (1992), y Rizo (2004); tercero, las *teorías de la comunicación*, retomadas de las reflexiones de Martín-Barbero (2005) y García Canclini (2004); cuarto, unas *lecturas críticas de la interacción, la comunicación y la transformación social*, asumidas a partir de las inflexiones propuestas por Habermas (2008), Maffesoli (1988), Perilla y Zapata (2009), Honneth (2011) y Spivak (2013). Los anteriores textos permitieron abarcar aspectos cardinales en el desarrollo teórico que ha tenido la disciplina y comprender cómo han configurado un dominio teórico específico sobre temáticas de la comunicación y la interacción social, entre ellas, la reproducción social, la intersubjetividad, la construcción de la realidad, la búsqueda de identidad y la comunicación. Este paso derivó en el uso de instrumentos de recolección

de información como resúmenes analíticos educativos<sup>1</sup>, los procesos de evaluación teórica y documentos producidos por los estudiantes (apuntes de debates, actas de presentación, fichas temáticas<sup>2</sup>, etc.). Los anteriores elementos fueron analizados para dar respuesta a la pregunta problema.

La reflexión en torno a la pregunta ¿cuál es el compromiso disciplinar en la relación docente-estudiante al que deben llegar estos actores para la producción de profesionales éticos?, nos llevó a revisar trabajos como los de María Celina Tobón, quien propone ver la formación del trabajador social de manera compleja: el trabajo social no solo forma en términos teóricos y prácticos, sino éticos. Para ella, la formación del profesional pasa por la construcción de una identidad que debemos tener en cuenta. Definir lo que es un trabajador social sigue siendo polémico; eventos como el de la CELATS y ALAETS señalan que la formación y la identidad profesional del trabajador social siguen siendo objeto de profundas discusiones: la “vaguedad y ambigüedad en la definición de la identidad profesional se constituye en el rango característico y central del cuadro de la formación profesional actual [en trabajo social]” (Tobón, 1983, p. 3). Estos antecedentes nos llevaron a ver cómo la formación impartida en esta clase impactaba su identidad y se relacionaba con diferentes referentes éticos.

Lo anterior se acentúa de manera especial porque los sujetos de esta investigación eran

1 Los resúmenes analíticos educativos (RAE) correspondían a las lecturas que cada estudiante tenía a cargo y se realizaron porque era necesario considerarlos para profundizar en cada una de las lecturas. Estos RAE también fueron vitales para encontrar sentido a lo que estábamos investigando.

2 Se elaboraron de forma individual y tenían como objetivo las lecturas que los grupos debían leer en todo el semestre. El docente repartió las lecturas con las representantes de cada uno de los grupos. Los estudiantes debían realizar las fichas correspondientes a las lecturas que les fueron asignadas por el docente para evidenciar lo aprendido de cada uno de los autores (Luckman, Weber, Habermas, José Darío, Agnes Heller, Spivack, entre otros) por los grupos de segundo semestre. Además, el ejercicio se realizó para dar una muestra más amplia del proceso de enseñanza en interacción y comunicación social.

estudiantes del programa Trabajo Social del año 2015-II, organizados en 3 grupos, cada uno con 29 estudiantes. Estos grupos tenían 87 estudiantes de los cuales 12 son hombres y 75 son mujeres. Es por ello que, para la realización de la investigación, se formó un grupo investigativo conformado por Angie Morales Beltrán, Isabella Dishington Leal, Elizabeth González Angulo y el docente David Andrés Jiménez. Mientras las estudiantes reflexionaban sobre su formación, articularon el desarrollo de la investigación a preguntas de orden ético y de formación integral, hecho evidente en uno de los talleres aplicados. Visto así, los estudiantes utilizaron una serie de instrumentos de investigación que permitieron el análisis de sí mismos. Entre ellos podemos mencionar: los diarios de campo<sup>3</sup> y los talleres desarrollados al interior del seminario.

Los ejercicios pedagógicos que fundamentan la asignatura nos llevaron a buscar la reflexión de Pelegrí (2006), quien estudia los roles en el trabajo social europeo, en especial en España, donde la relación con lo que demanda el contexto impuso una apuesta por la formación en competencias que plantea diversas dificultades. Su interés era averiguar si al “analizar el significado de las competencias que se demandan a los profesionales podemos deducir las características de los roles del trabajo social que implícitamente se potencian” (p. 3). Su trabajo permite

comprender la importancia de la reflexión sobre los fines de la formación, no solo sobre el ámbito de competencias, sino sobre las relaciones que se establecen entre la teoría y los papeles que desempeñarán los futuros profesionales en trabajo social. Como la mayoría de estas reflexiones se daban en la clase, aquí también fueron útiles los diarios de campo y las actas<sup>4</sup> que resumían el trabajo del grupo investigativo.

El elemento pedagógico de la pregunta nos llevó a buscar claridades en el campo de la didáctica de las ciencias sociales para entender las estrategias de orden educativo que hicieron parte del proceso. Para abordar el *dominio teórico* buscamos identificar las unidades didácticas y de qué manera se relacionaban con los conceptos de las ciencias sociales (sociedad, interacción social, teorías de la comunicación, subjetividad, identidad, etc.). Como sabemos que la *didáctica* de las ciencias sociales intenta aclarar la pedagogía y sus fines, tal como lo dijimos anteriormente, la comprensión y la relación de las lecturas en contexto, la presentación de debates, la articulación de la investigación al espacio académico y la explicación de la dimensión subjetiva fueron elementos buscados en cada una de las técnicas aplicadas. También el uso de una encuesta a través de Google Drive permitió ver el grado de satisfacción con el espacio.

3 Se realizaron por medio de la colaboración de cada una de las estudiantes de cada uno de los grupos (Elizabeth González, grupo 1, Angie Morales, grupo 2 e Isabella Dishington, grupo 3) porque era importante registrar las actividades de cada uno, debido a que presentaban comportamientos muy distintos entre sí. Este ejercicio también fue fundamental para determinar las potencialidades y debilidades de cada uno de los conjuntos.

4 Las actas se realizaban en cada uno de los encuentros del grupo de investigación, conformado por el docente (líder investigador) y las tres estudiantes representantes de los grupos de interacción y comunicación social de segundo semestre. Esto se hacía para registrar cada una de las actividades, compromisos y deberes que teníamos. Es importante mencionar que, para que este ejercicio avanzara de manera juiciosa organizada y responsable, las actas fueron una metodología sumamente importante.



Por último, el interés por un proceso de evaluación colectivo y permanente<sup>5</sup> llevó a trabajar las *estrategias investigativas* de manera articulada con el seminario y a través de varios debates sobre los resultados que íbamos hallando. Estos ejercicios de socialización permitieron solicitar a los estudiantes un actuar de reflexión investigativa que facilitara la organización de trabajo independiente, autónomo y presencial, la planeación de un quehacer investigativo de su interés y la intervención en el diseño del seminario

## Hallazgos

El primer hallazgo fue la propia caracterización del grupo, adelantada con la ayuda de tres instrumentos. El primero fue el diario de campo; después del análisis, este mostró que eran grupos inquietos y que les gusta el espacio académico, aunque todavía con muchas prácticas vestigiales del colegio que desafortunadamente no les permiten generar procesos de lectura y producción académica autónomos. Por ello, es necesario remarcarles sus responsabilidades constantemente: por ejemplo, aunque se han diseñado cronogramas, suelen olvidarlos y hacen inferencias sobre ellos, lo que causa imprecisiones y errores en la presentación de los trabajos.

desde su inicio. Esta estrategia didáctica propició encuentros donde la discusión y el debate generaron reflexiones sobre las sociedades contemporáneas, el reconocimiento, valoración y respeto de la diversidad, de la otredad, de la experiencia humana y, por tanto, de uno mismo. Así, reafirmamos que pensar sobre el lenguaje que nos construye y mediante el cual construimos nuestra realidad permite un conocimiento de sí y de los otros como sujetos co-construidos en la co-dependencia y la autonomía.

El segundo fue el proceso de evaluación generado por la universidad a mitad del semestre, que permitió al profesor ver cómo ellos lo evaluaban, pero también confrontarlo con la coordinación del programa para diseñar un plan de mejoramiento. En este se evidenció que algunos los estudiantes señalaron que sentían temor ante el profesor, lo que podría estar relacionado con la marcada tendencia del docente a establecer distancias con los estudiantes. En la retroalimentación de este proceso realizado por el docente con los estudiantes fue confirmada la percepción de que los estudiantes relacionan mucho el proceso académico con la empatía generada por

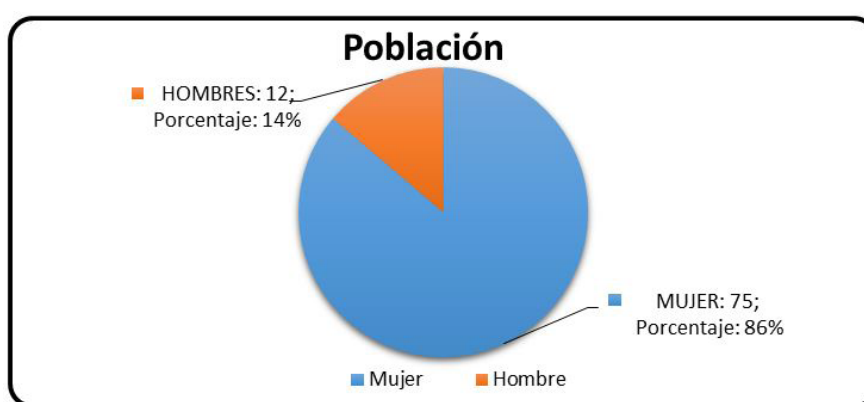
5 La evaluación, al buscar una relación entre lo enseñado y lo aprendido, acordó heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Las tres fueron hechas mediante rubricas para presentaciones con criterios como: contacto visual, introducción, contenido, uso del lenguaje, voz, uso de muletillas y pausas, enfoque investigativo, problemática, objeto de saber, objetivos, enfoque teórico y metodológico, planeación, control del nerviosismo, lenguaje corporal, apoyo de medios audiovisuales, control del tiempo y conclusiones. La autoevaluación estaba más relacionada con la parte autorreflexiva, por ello consistía en hacerse las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí?, ¿en qué contexto del área educativa puedo aplicar lo aprendido?, ¿en qué me sentí fuerte y en qué me sentí débil?, ¿qué asuntos me gustaría volver a revisar?, ¿cumplí con el trabajo propuesto por el taller y respeté su calendario?, ¿en qué y cómo puedo mejorar? Por último, se estableció la coevaluación y en relación con el ejercicio docente se concibe la reflexión en formación integral y aplicación en el seminario. Por eso se establecieron las siguientes preguntas: ¿cómo el seminario ha aplicado el principio de autonomía?, ¿cómo el seminario ha generado trabajo colaborativo?, ¿la retroalimentación de los procesos de envío que ustedes han realizado se ha cumplido de manera adecuada?, ¿cómo han entendido la investigación?, ¿cómo se ha cumplido con el syllabus propuesto?, ¿qué grado de puntualidad ha tenido usted con el seminario?, ¿cuántas veces ha leído o tenido que trabajar documentos en inglés?, ¿qué nos aporta el libro del *Canon de los 100 libros*?, ¿los criterios de evaluación han sido socializados y trabajados en el seminario?, ¿lo propuesto es acorde metodológicamente con el tipo de trabajo investigativo? Preguntas que nos llevan a pensar muy seriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante de trabajo social.

el maestro, lo que, a su vez, permite el acercamiento o distanciamiento de ellos con el espacio.

El tercer instrumento generado fue una encuesta en Google Drive que de manera pública solicitaba realizar una evaluación permanente del seminario. El contenido de la encuesta estaba

dado por las siguientes preguntas: a) Fecha de la clase; b) ¿Cuánto le gustó la clase?; c) ¿Qué tanto entendió de lo trabajado?; y d) ¿Cómo podría mejorar la clase? e) Por favor, hacer sugerencias. La encuesta fue anónima y no obligada. Fue diligenciada por 34 estudiantes. Los siguientes son los resultados (figura 1).

Figura 1. Resultados de la encuesta



Fuente: elaboración propia

### Teóricos

Los referentes teóricos también fueron estudiados mediante RAE que permitieron indagar algunas comprensiones sustantivas que los estudiantes deberían tener en cuenta durante el proceso. Los resultados que presentamos a continuación son muestra del análisis hecho por medio de estos instrumentos. Es necesario aclarar que como se trata de un proceso de extracción de elementos sustantivos no hay una discusión a fondo sobre la temática que aborda cada lectura, sino sobre los elementos sustantivos que deberían ser parte de la discusión en cuanto la formación de un trabajador social.

El primer texto abordado fue *La construcción social de la realidad* (Berger y Luckman, 1993). Este permitió sustentar que la construcción social

de la realidad demanda comprender una fundamentación teórica para una sociología del conocimiento. También aportó dos elementos sustantivos: a) la realidad se construye socialmente, y b) la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por medio del cual la realidad se construye.

El segundo texto fue *La comprensión de lo social* (Herrera, 2009). A través de sus planteamientos buscamos comprender el giro que dieron las ciencias sociales desde el positivismo hasta la hermenéutica. Posteriormente, trabajamos el libro *Sociología de la vida cotidiana* (Heller, 1994), en particular, el prólogo, prefacio y el capítulo titulado "Sobre el concepto abstracto de vida cotidiana". Con su ayuda pudimos entender que





la vida cotidiana se constituye a partir de las acciones que realizan los individuos diariamente y que le dan sentido a la interacción con su entorno social. Heller comprende la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (p. 37).

Luego, trabajamos el texto de Max Weber (1978) titulado *Ensayos de metodología sociológica*, en especial el capítulo 3, que nos permitió desplazar el debate del lado de lo institucional para centrarlo un poco más en el sujeto, puesto que, si bien, las instituciones marcan pauta en cuanto a las prácticas y un orden para *poder* manejarse, el sujeto no necesariamente requiere de estas para seguir un orden.

No podemos olvidarnos del texto de Marc y Picard (1992), *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, cuyos planteamientos nos permitieron analizar que un estudio de la comunicación y la interacción social demanda entender y comprender las lógicas comunicacionales no verbales del otro, como, por ejemplo, la vestimenta y los gestos, puesto que estos permiten un relacionamiento más o menos amplio, todo, en relación con los intereses. Así mismo, también señalan que hablar de un estudio de la comunicación y la interacción social demanda una lectura de la cultura a través de su misma historicidad y desarrollo.

En congruencia, el artículo de Rizo (2004), “La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica”, nos llevó a plantear la inseparable relación entre interacción y comunicación; siendo la primera, el primer paso para la segunda, o sea, su materia prima, lo que la compone. Su reflexión también advierte la poca exploración

académica del campo fenomenológico y la psicología social y, por supuesto, invita a hacer más exploraciones al respecto.

En cuanto las teorías de la comunicación, empezamos por el texto de Martín Barbero (2005), quien nos ubicó en un marco teórico a nivel latinoamericano en términos de pensarse lo social para generar cultura, y esta última desde una posición crítica estructural que nos orienta hacia teorías ideológicas de mensajes y consumos que deben ser analizados. También nos posibilita un reconocimiento de la diversidad cultural y el análisis de un todo.

Las lecturas críticas de la interacción, la comunicación y la transformación social nos llevaron a ahondar en *Conciencia moral y acción comunicativa* (Habermas, 2008), libro que, aunque publicado por primera vez en 1983, nos llevó a comprender que para desarrollar una concepción de sociedad es necesario integrar los paradigmas de sistemas y mundo de la vida, así como buscar una respuesta para retomar el proyecto original por medio de una teoría crítica de la modernidad.

A su vez, se leyeron los capítulos 7 y 9 de *Diferentes, desiguales y desconectados* (García Canclini, 2004). Esta lectura propició la discusión alrededor de varios asuntos capitales: 1) el desconocimiento abismal del sujeto por no ser el *héroe* o no tener una vida que contar; 2) qué tan críticos y propositivos somos ante la absorción de los medios de comunicación; 3) la deconstrucción de la vida por medio de la premisa: “la internet es al mundo moderno, lo que los libros a la antigüedad”, y, 4) cómo se confluye con la construcción y destrucción que posibilitan las nuevas generaciones y tecnologías.

Posteriormente, el abordar las reflexiones de Maffesoli (2004) en *El tiempo de las tribus...* nos

permitió aclarar que el contexto actual configura una sociedad que no solo ignora las experiencias, representaciones y emociones demostradas en la cotidianidad, sino que también crea seres individuales en una sociedad contemporánea que empieza a marcar una característica de cómo habitar en la modernidad.

No podemos olvidarnos del aporte de Perilla y Zapata (2009), quienes, en su texto "Redes sociales, participación e interacción social", relacionaron el trabajo de un investigador social con la lectura asertiva de la comunicación, y la juzgaron más como una red que como un sistema de envío y recepción de mensajes. Por ende, se hace imperante el reconocimiento de la interacción social y hacer visibles los vínculos entre las personas, grupos y organizaciones que componen esta comunicación.

Por último, este recorrido terminó con *La sociedad del desprecio* de Honneth (2011). Los capítulos 1 y 5 muestran que vivimos en una sociedad hecha de redes institucionales en las cuales creamos muchas veces sin saber su verdadero sentido. Por tanto, se hace la reflexión en cuanto a la reconstrucción del materialismo histórico.

No podríamos dejar de mencionar teorías que, sin duda, surgen en la discusión, como la de Watzlawick (1985), quien en su texto *Teoría de la comunicación humana* nos aporta cómo para él hay una clasificación de la comunicación humana en cinco axiomas. El primero sugiere que no es posible comunicarse y comprende los comportamientos como forma de comunicación. El segundo axioma es que toda comunicación presenta un aspecto de contenido y otro relacional, por lo que busca que la información se entienda. El tercer axioma parte de que la naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los

comunicantes, por ello, se presenta el flujo comunicativo en donde cada persona lo realiza de manera diferente y reacciona dependiendo del otro; esto autoriza afirmar que la comunicación es un proceso cíclico. El cuarto axioma parte de que la comunicación humana implica dos modalidades: la digital y la analógica: la primera es lo verbal, lo que se transmite con palabras (digital); la segunda es lo no verbal, la expresión con gestos (análoga). El quinto axioma plantea que los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos como complementarios; esto depende de los basamentos de la relación, por ello, es posible y necesario ver la conducta recíproca, pues allí se ven las jerarquías y las condiciones de igualdad. Esta teoría, que no estaba contemplada, también fue abordada porque muestra que existen diferentes formas de comunicación aplicables a diferentes contextos y poblaciones.

Parte de las discusiones planteadas por los estudiantes versaron sobre preguntas como:

1. ¿Cuál es el significado de la teoría moral de Habermas (2008)?
2. ¿Cómo se realiza la *objetivización* (Heller, 1994)?

Según Heller (1994), la noción de *objetivación* comprende las actividades sociales -objetivaciones, en tanto se presentan exteriores a los individuos, por lo que deben ser incorporadas mediante el proceso de socialización: el hombre particular hace uso y desuso de ellas, y las aprehende a media que habita en la cotidianidad. La *particularidad* y *especificidad* (o *genericidad*) son dos dimensiones del hombre. La dimensión particular está referida a las necesidades y deseos de la propia persona, el *yo*. La dimensión específica-genérica es aquella que nos conecta con el *nosotros*, la sociedad.

La sociedad existe como realidad objetiva y subjetiva. En esa medida, las comprensiones teóricas deben abarcar ambos aspectos. La externalización, objetivación e internalización son características simultáneas que definen a la sociedad: estar en la sociedad es participar en su dialéctica. No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro. En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo junto con ese mundo.

Kant (1784) dice que un acto importante para la historia humana se sitúa en un comportamiento puramente ético en la *praxis*. Se supone que el individuo se eleva superándose de la propia particularidad. Por su parte, Heidegger (1999) describe la vida cotidiana como una vida

enajenada por principio: el punto de su partida es precisamente el estar *arrojados* a esta vida alienada, lo que está íntimamente entrelazado con el socialismo. El ser de cada sociedad surge de la totalidad de tales acciones y reacciones. La sociedad solo puede ser comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana en su heterogeneidad universal.

3. Noción de las instituciones, marcos y rituales (Weber, 1978)
4. Delimitación histórica del campo de la comunicación (Martín-Barbero, 2005)
5. Consciencia inmediata (García-Canclini, 2004)
6. Dimensiones de la comunicación y pedagogía

**Figura 2.** Diagrama de la comunicación



Fuente: elaboración propia

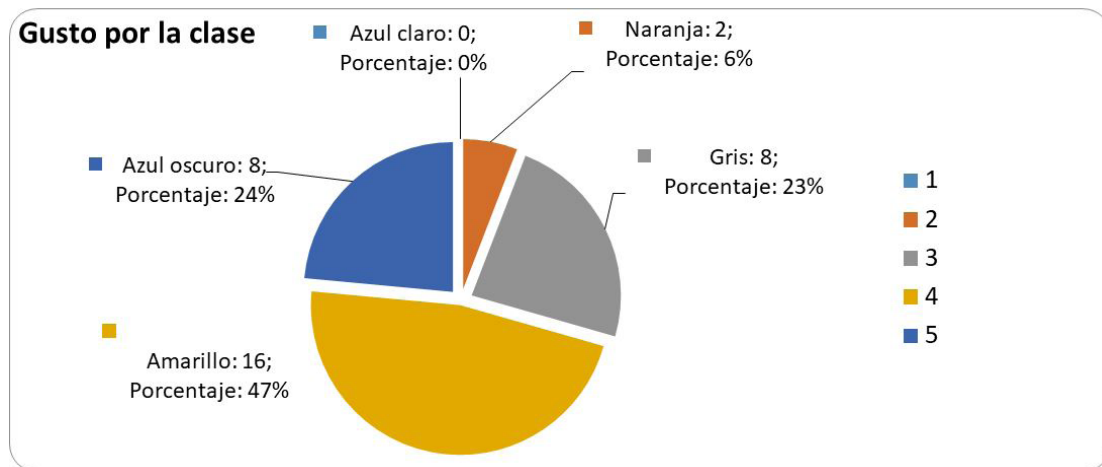
## Pedagógicos

En cuanto el gusto por la clase, podemos ver que hay una tendencia marcada por del 47 % que selecciona, en una escala de 1 a 5 –donde 1 es poco y 5 mucho–, el número 4, lo que indica que hay agrado por la clase (figura 3). Esta tendencia puede relacionarse con la tendencia marcada de

entendimiento de los temas abordados entre un 60 % y 80 % (figura 4). Esto volvería a ratificar la noción de vínculo afectivo en cuanto la comprensión de los elementos teóricos y la vinculación afectiva frente al espacio.

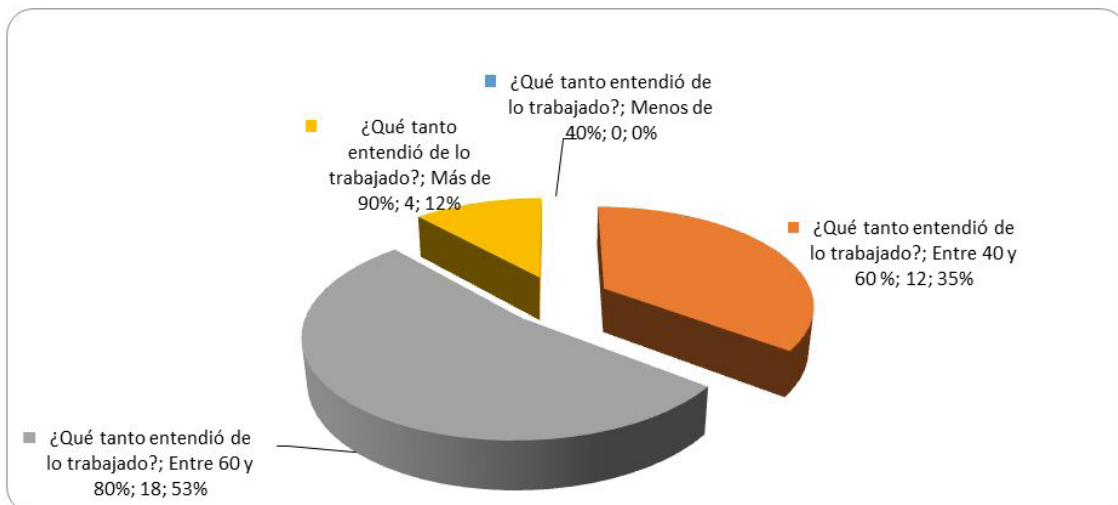


Figura 3. Gusto por la clase



Fuente: elaboración propia

Figura 4. ¿Qué tanto entendió de lo trabajado?



Fuente: elaboración propia

Por último, es necesario hacer un recuento de los datos cualitativos. La encuesta permitió ver que hay un rechazo de los temas filosóficos que dificultan la comprensión, lo que hace que los estudiantes soliciten y valoren la retroalimentación no solo de los encargados de la presentación de las lecturas, sino del docente. Es interesante el requerimiento de llevar la fundamentación

que se plantea en los textos a la práctica. Es evidente una tensión entre los que no les gusta la presión y los estudiantes que manifiestan que este método permite mejorar la respuesta de los estudiantes: "Es necesario que el profesor exija, pero también se debe tener en cuenta la complejidad de los textos. A muchos nos disgusta que el método sea de meter pánico a los estudiantes



(sic)". "Me parece una excelente clase, puesto que al ejercer presión se maneja una excelente respuesta de los estudiantes, aunque no es justo que por uno paguemos todos. Gracias".

¿Cómo ha sido el impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo ha logrado evidenciar tal impacto? Respecto de estas preguntas podemos decir que los estudiantes han generado mayor capacidad argumentativa, la cual se percibe al final en los debates, que cada día se hacen más largos y con mayor participación. Así mismo, han establecido mayor cercanía con lecturas de autores que pensaban que eran demasiado complejos; si bien al principio manifestaron tener muchas dificultades de comprensión, poco a poco empezaron a mostrar menor aprensión a dichos textos al punto de seleccionarlos de acuerdo al nivel de profundidad argumentativo que les gusta. También han comprendido la importancia de manejar sus emociones; al principio, aunque no expresaban sus emociones, subordinaban cualquier reflexión al orden emotivo. Gracias a las conversaciones comprendieron que el orden emotivo es parte de las personas, pero no es el único eje a considerar.

Por ello, se puede concluir que el proceso de aprendizaje de los estudiantes ha sido un desarrollo evolutivo de exigencia y reconocimiento de capacidades no solo de lectura sino de comprensión. Por ejemplo, se pudo evidenciar que los estudiantes que participaban en los debates no siempre eran los mismos y su nivel argumentativo trascendió de los comentarios de lecturas sueltas a participaciones más elaboradas, estructuradas y acompañadas de respuestas y preguntas para la sesión.

¿Cómo se desarrolla el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en la experiencia?

El sistema de seguimiento y evaluación está articulado al syllabus y al reglamento estudiantil, documentos que plantean diversos procesos de productos para evaluar tanto el trabajo individual como grupal. La evaluación es entendida como un sistema que se retroalimenta, por lo que el docente también es evaluado constantemente mediante un sistema de formulario electrónico que, además de identificar qué tanto les gusta la clase a los estudiantes, permite ver qué tanto entendieron los temas tratados y plantear estrategias de mejora para el docente. En cuanto los estudiantes, ellos tienen asignados dos productos en grupo y uno individual, como mínimo, por corte. El proceso de seguimiento mezcla tanto pruebas de creatividad y organización como de memorización, claridad, orden y comprensión de lectura con pruebas estilo ECAES.

¿Qué elementos del pensamiento PEUL y el EFL se hacen presentes en la experiencia? Esta ha mostrado que reflexionar sobre las sociedades contemporáneas permite fortalecer el reconocimiento, la valoración y el respeto de la diversidad, de la otredad, de la experiencia humana y, por lo tanto, de uno mismo. Por ello, la experiencia, al partir de pensar el lenguaje y la construcción de la realidad, permite un conocimiento de sí y de los otros como sujetos co-construidos en la codependencia y la autonomía. Por esta razón, el PEUL nos permitió reflexionar sobre una pregunta ética: cuando hablamos de dignidad y de desarrollo integral de la persona ¿a qué nos referimos y qué papel, como profesionales con sensibilidad y responsabilidad social, tenemos cuando intentamos aplicar estos conceptos? Esto, en efecto, está ligado a la reflexión e intencionalidad de la formación lasallista, que busca construir identidad y sentido de vida en cada estudiante mediante procesos educativos personalizadores, pensados en un trabajo para y con la comunidad.

¿La experiencia está sustentada en algún(nos) principio(s) pedagógico(s) y didáctico(s)? El horizonte educativo tiene en cuenta principios filosófico-pedagógicos de diferentes fuentes de pensamiento: el primero es la educación lasallista, centrada en la promoción de la dignidad de la persona humana; el segundo retoma a Freire y busca la crítica para que la educación sea liberadora. En ese marco, los principios pedagógicos privilegiados cotidianamente fueron: generar ambientes de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje personal y de los compañeros, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje de manera digna, evaluar críticamente para aprender e incorporar temas de relevancia social. Los principios didácticos tenidos en cuenta fueron: el principio de socialización, de creatividad, de actividad y de autonomía, los cuales fueron puestos en juego en cada uno de los procesos llevados a cabo por los estudiantes y el docente.

El cuarto instrumento fueron los diarios. El quinto instrumento fueron los resúmenes analíticos de investigación (RAI), realizados por los integrantes del equipo sobre las lecturas. Estos permitieron establecer énfasis desde diferentes ámbitos. Por último, tenemos las actas de reunión, que permitieron realizar la reconstrucción del recorrido reflexivo realizado por el equipo.

¿Cómo ha sido el manejo didáctico y metodológico de la experiencia? (procesos de enseñanza, metodologías, actividades, innovación). Los procesos de enseñanza se dieron mediante una estrategia de presentación abierta de las lecturas, que fueron distribuidas entre los estudiantes teniendo en cuenta su gusto. Ellos se inscribieron en ellas y las prepararon mediante talleres y presentaciones de carácter teórico e interactivo. Este proceso fue apoyado por las explicaciones

del docente, quien preparaba un texto que fundamentaba o aclaraba la temática, identificaba los elementos sustantivos, y que era leído o explicado al final de las presentaciones. El tipo de actividades fue variado y dependía mucho de la creatividad de los estudiantes; ejemplo de ello fueron juegos, debates, presentaciones de imágenes, competencias, preguntas, etc.

La relación con el PEUL se estableció desde la siguiente pregunta ética: ¿cuándo hablamos de dignidad y de desarrollo integral de la persona a qué nos referimos y qué papel, como profesionales con sensibilidad y responsabilidad social, tenemos cuando intentamos aplicar estos conceptos? Además de la construcción de identidad y sentido de vida en cada estudiante, en acuerdo con la formación lasallista.

Lecturas: como metodología, el docente líder de investigación tuvo en cuenta para este proceso que las estudiantes representantes de cada uno de los grupos hicieran lecturas extra, entre ellas, una tomada de la revista *Tendencias y Retos* de la Universidad de La Salle, acerca de la sistematización de experiencias. Este ejercicio fue necesario para ampliar nuestros conocimientos para que hiciéramos un buen ejercicio de investigación. También se realizaron lecturas de otro tipo para aprender más sobre cada una de las temáticas, en particular, sobre interacción y comunicación social.

Trabajo individual: este era asignado por el docente y buscaba que las estudiantes adelantaran este ejercicio de investigación de manera individual, en sus casas, y de manera grupal cuando se podía, porque a veces no se contaba con los espacios de reunión para adelantar dicho proceso. Esto fue importante para que se cumplieran los objetivos que se planteaban en las actas.



Trabajo grupal: se hacía los miércoles de 12:00 a 13:00 o de 13:00 a 14:00 con el propósito de adelantar este trabajo semanalmente –era necesario adelantar lo que más se pudiera de este para que el ejercicio no quedara incompleto y las estudiantes se identificaran más con él–.

¿Cómo ha sido el proceso de reflexión? El ejercicio de sistematización se basó en un seguimiento de diferentes estrategias e instrumentos de indagación que permitiera tener datos sobre

## Conclusiones

Los diarios de campo de los tres grupos de interacción social y comunicación evidencian diferentes conductas en los estudiantes y el docente (participación, guía en los debates, metodología del docente). La interacción social y la comunicación se manifiestan de manera diferente según el contexto en el que se encuentra sumergida una población determinada, mediada por el tiempo y el espacio. Una de las formas más eficaces de aprendizaje que privilegiaron los tres grupos fueron los debates. Este hecho se puede sustentar en la idea de Berger y Luckman (2005) según la cual los seres humanos construyen realidad con otros seres humanos. Si se lleva a las clases, podría decirse que los estudiantes construyen aprendizajes con otros estudiantes.

El mayor logro de la experiencia fue integrar un grupo de trabajo por estudiantes y un docente que reflexionó de manera continua sobre su

el proceso educativo. Estos datos fueron trabajados en un grupo de investigación colaborativo que empoderó a los estudiantes, enseñó a investigar sobre los procesos en los que están inmersos y logró que sus inferencias no se basen solo en las creencias, sino en informaciones y datos concretos. Así mismo, la reflexión permitió profundizar en las temáticas, y revisar cómo se ha realizado el proceso educativo y qué es posible mejorar.

proceso de enseñanza. Esta dinámica se estableció de manera horizontal, lo que permitió que todos analizaran, aprendieran y escribieran en conjunto. Como dificultad se pueden señalar algunos problemas de continuidad y perseverancia en el trabajo de investigación por parte de las estudiantes representantes de cada uno de los grupos, debido a que dos integrantes del grupo desertaron, una por motivos de fuerza mayor y otra por cuestiones de tiempo, lo que conllevó que el proceso investigativo se ralentizara un poco.

Es de destacar que los resultados y el proceso de investigación fueron socializados con los estudiantes que hicieron parte del proceso, a quienes se presentaron los hallazgos que fueron configurándose y las reflexiones que se dieron en el proceso.



## Bibliografía

- Berger, P. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Briones, G. (1998). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: TM Editores.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (1999). *Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- Heller, Á. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?* Bogotá: Universidad Nacional.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas*. México: Siglo XXI.
- Marc, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Martin-Barbero, J. (2005). Teoría de la comunicación. En R. Salas (coord.), *Pensamiento crítico latinoamericano* (pp. 1007-1015). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Pelegri, X. (2006). Los roles en trabajo social: profesionalización y formación. *Acciones e Investigaciones Sociales, 1*, 304-315.
- Perilla, L. y Zapata, B. (2009). Redes sociales, participación e interacción social. *Trabajo Social, 11*, 147-158.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI editores.
- Rizo, M. (2004). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisis, 33*, 45-62.
- Sierra, J. y Villegas, L. (2009). La formación profesional en el trabajo social. Vigencia del debate sobre los paradigmas sociales: El caso de la Universidad del Valle. *Prospectiva 14*,





48-68. Recuperado de <http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/352>.

Spivak, G. (2013). *Sobre la deconstrucción*. Buenos Aires: Hilo Rojo Editores.

Tobón, M. (1983). La formación profesional y los trabajadores sociales. *Revista Acción Crítica*, 13, 1-12.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Watzlawick (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Weber, M. (1978). *Ensayos de metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.