

PAULÍN, G.; HORTA, J; SIADE, G. y JIMÉNEZ, G.

Retos de la educación superior universitaria: la enseñanza del lenguaje en la carrera de Ciencias de la Comunicación (Universidad Nacional Autónoma de México)

Resumen

El presente artículo introduce diferencias y contrastes de modo en la enseñanza-aprendizaje de asignaturas sobre el lenguaje en la educación superior, particularmente en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este marco se presenta como contexto del problema ambigüedades conceptuales en propuestas educativas de planes de estudio en la carrera citada; como problema la “resistencia” de los alumnos al aprendizaje de materias relacionadas con el lenguaje; y como una posible alternativa de solución la enseñanza entitativo-funcional-vivencial del lenguaje. En esta orientación del trabajo se muestran aproximaciones al problema en los datos recolectados de planes de estudio oficiales y de comportamientos de alumnos en situación de clase frente al aprendizaje de este tipo de asignaturas; para, finalmente, acotar reflexiones que sustenten estrategias didácticas para estimular hábitos operativos del intelecto teórico-práctico.

Palabras clave: oralidad-literalidad, lengua-lenguaje, educación entitativo-funcional-vivencial, competencia-ejecución, sociolingüística, semiología.

Abstract

This paper introduces way differences and contrasts in teaching-learning language related subjects in higher education, particularly in the Sciences of Communication Undergraduate Programme in the National Autonomous University of Mexico (UNAM). In this frame are presented: as context to the problem, conceptual ambiguities in educational proposals of the above mentioned programme; as a problem, the students learning “resistance” in language related subjects; and, as a possible solution alternative, entitative-functional-experiential teaching of language. In this orientation, here are shown approaches to the problem in the collected data from official programmes and behaviours of students in class situation learning this kind of subjects; in order to, finally, mark out reflections to uphold didactic strategies that stimulate theoretical and practical intellectual operative habits.

Keywords: orality-literacy, *langue-langage*, entitative-functional-experiential education, competence-performance, sociolinguistics, semiology.

Introducción

En la educación superior y particularmente en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México, la situación de asignaturas de carácter teórico en las que se inscriben las correspondientes al estudio del lenguaje, muestra diferencias y contrastes de modo en su enseñanza y aprendizaje. En este marco se presenta como contexto del problema ambigüedades conceptuales en propuestas educativas de planes de estudio en la carrera citada; como problema la “resistencia” de los alumnos al aprendizaje de este tipo de materias; y como una posible alternativa de solución la enseñanza entitativo-funcional-vivencial del lenguaje.

Este problema se ha identificado en la práctica docente del grupo de colegas que han colaborado en este escrito, mediante: a) la observación participante que desde hace años se ha practicado, experimentado y vivido en las reformas de planes y programas de las materias actualmente conjuntadas en lo que se conoce como eje o área del lenguaje; y b) a través de cuestionarios para explorar resistencias en el proceso enseñanza-aprendizaje de asignaturas teóricas (y particularmente del lenguaje) en los treinta y ocho alumnos inscritos en una asignatura del eje de Lenguaje durante período 2013-2.

En esta orientación del trabajo, el cuerpo del presente artículo está constituido por un esbozo preliminar de los datos recolectados en dos de los contextos seleccionados: a saber: 1) el de las propuestas educativas de planes de estudio en la carrera citada; y 2) el del comportamiento y desempeño de alumnos en situación de clase frente al aprendizaje de materias relacionadas con el lenguaje; para, finalmente, 3) acotar reflexiones que sustenten estrategias didácticas para favorecer competencias entitativo-funcional-vivenciales de los estudiantes.

1. Propuestas educativas de planes en la carrera de Ciencias de la Comunicación

Al observar la evolución de los planes y programas de estudio en la carrera de Ciencias de la Comunicación (de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México) en los últimos treinta años se puede identificar en las propuestas de las reformas educativas un argumento constante: la innovación de elementos novedosos para mejorar la educación.

Sin embargo, el cambio y la novedad no siempre contribuyen con transformaciones progresivas, pues diversos son los factores a considerar para que las propuestas educativas no queden sólo en un plano discursivo, y sobre todo se conviertan en factores regresivos de la educación. En el caso particular de Ciencias de la Comunicación advertimos en los planes de estudio ambigüedad conceptual en los enfoques y en los sentidos pedagógicos de las propuestas; en el ejercicio docente notamos inercia y resistencia a prácticas que difieran de las formas establecidas de trabajo; y, finalmente en el desempeño de los estudiantes problemas de competencia cognitiva y de ejecución.

El objeto de esta sección es presentar referencias textuales que permiten la argumentación sobre conceptos problemáticos en el contexto semántico de la Universidad, para adentrarse en problemas que se plantean en la realidad educativa universitaria.

1.1. Conceptos problemáticos

En las diversas propuestas planteadas en planes y programas de estudio de Ciencias de la Comunicación se observan orientaciones que tienden a subrayar la adquisición de conocimiento; otras que enfatizan lo utilitario, en el sentido de resolver problemas, o aquellas que puntualizan capacidades y destrezas laborales. El manejo de esta triada conceptual se vuelve problemática al considerar el contexto semántico donde se codifica el significado y sentido del concepto Universidad, y a la luz del cual se entienden las diferentes formas de realizar actividades universitarias.

En efecto, al considerar los aspectos constitutivos y rasgos esenciales del objeto significante Universidad, la relación intelectual de conceptos permite afirmar que “...los rasgos que fluyen de la esencia de (su) naturaleza universal son: por una parte, la *Universalidad*, pues el carácter de este término es su sentido de universal como objeto de la inteligencia, del conocimiento científico... que a su vez admite dos sentidos, entendido como universo de conocimiento, y en tanto saber de totalidad, de ahí el origen del *Espíritu del Saber*; por otra, el de *Comunidad*, como congregación que forma cuerpo de maestros-discípulos (*Espíritu de Cuerpo*), en tanto transmisión y transformación del saber mediante la formación-cultura (*cultivo*) de sus congregados, de donde la fuente del *Espíritu Escolástico*” (Paulín; Horta; Siade, 2012, p. 202)”. Desde estos supuestos se plantean proposiciones tales como: “... La Universidad es una *Institución Cultural del Saber* y una *Institución forjadora de Cultura Superior*...La

Universidad que *capacita*, en tanto que *capacita*, no puede ser Universidad; aunque la Universidad que *capacita* puede ser Universidad por lo que en ella no es *capacitar*” (idem).

Por eso, cuando se vinculan conceptos contrapuestos en un mismo enunciado su interpretación ambigua repercute en la normatividad que reglamenta funciones de la institución y que orienta la actividad de sus miembros. Tal sucede en el texto del artículo 1 de la Ley Orgánica de la UNAM (1945), donde se expresan los fines de la Universidad Nacional Autónoma de México, y que a la letra dice: “(...) *que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos, útiles a la sociedad*”.

En cuanto a la *función docente*, es importante deslindar los sentidos que se implican en el vocablo *formación*. En efecto, resaltan cuando menos desde el texto de la Legislación dos posibilidades de interpretación: por un lado, como proceso de perfectibilidad del potencial humano; y por otro, en cuanto introyección de saberes especializados. En el sentido de *perfectibilidad*, el valor del educando descansa en su dignidad humana, no en su determinación funcional de ser útil; y, puesto que su formación no está limitada a un saber específico, sino al desarrollo de su potencial inteligible que puede aplicarse a cualquier ámbito del saber o del actuar, entonces la cualidad del educando es la de producir utilidad. En relación con su interpretación como *especialización y profesionalización*, se incluyen además los sentidos de capacitación, adiestramiento... entre otros afines, cuyos procesos se dirigen al desarrollo de actividades prácticas. En este ámbito es donde se habla de preparar profesionistas funcionalmente útiles, sentido que como cualquier utensilio tiende a perder su utilidad, en la medida en la que su *saber* ya no sea funcional o que ellos mismos ya no sean funcionales. Estas precisiones son indispensables puesto que los contenidos culturales y sus prácticas respectivas, refuerzan, promueven y condicionan procesos de humanización o de deshumanización.

Pero, más allá de la lectura lineal de los enunciados explícitos en la Legislación Universitaria, amerita detenerse en los vocablos *formación-utilidad*. La voz *formación* se ha interpretado tradicionalmente en el contexto del *conocimiento racional* que se identifica con el *conocimiento universalmente válido*; en tanto, el vocablo *utilidad* se inscribe dentro del ámbito práctico, del conocimiento intuitivo que representa algo subjetivo, y aunque es posible su objetividad, ésta no implica validez universal. De suerte que si en la Legislación se usa el significante *formación* tendría que ser

consecuente con la cualidad que pretende conferirle al educando, que en cuyo caso sería la racionalidad (la cultura). Pero si la cualidad es la utilidad, entonces no estaría formando, sino capacitando, y en tal sentido, la educación orientada a la realización del potencial humano y a su búsqueda por la verdad, se convierte en instrumento al servicio de las necesidades de un sistema social en una época y momento específicos para fines determinados espacial y temporalmente.

Esta ambigüedad conceptual se advierte en las propuestas de modificación de los planes de estudio (1996-2000-2007) de Ciencias de la Comunicación, en cuyo texto se hace evidente un discurso de cambio que busca superar los planes anteriores (1976) para satisfacer “...los nuevos requerimientos y exigencias de profesionalización que demandan los actuales mercados laborales” (Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, 1997, p. 7). No obstante, a pesar de que en la exposición de motivos se descalifica lo anterior para validar las bondades de lo nuevo, se mantienen las referencias conceptuales formación-capacitación, como puede advertirse en las siguientes citas: “La transformación social, económica y política, tanto a nivel nacional como internacional, que se viene dando desde principios de los años ochenta...contribuyó a la desactualización de un plan de estudios...que estaba centrado más en la formación de investigadores y analistas sociales...Todo esto coadyuvó a la marginación de una formación profesionalizante que el mercado laboral ha venido exigiendo...”(Ibidem: 1/4), “...dada la nueva división internacional de trabajo, es necesario contemplar la generación de nuevas competencias y habilidades acordes con las exigencias internacionales...”(Ibidem: 2/4). En relación con el perfil del egresado se puntualiza que “...deberá contar con una sólida formación social y humanística...asimismo con una formación teórico, metodológica y técnica en el campo de la comunicación que le permitirá comprender, explicar, analizar, criticar y teorizar...” (Ibidem: 20). En cuanto a las aptitudes y habilidades que se buscan desarrollar se citan entre otras: “Dominio en el manejo del lenguaje oral y escrito. Capacidad de análisis y disertación (oral y escrita)...Competencia en el manejo de diversas formas y modos de comunicación audio-escrito-visual. Uso óptimo de los lenguajes audio-escrito-visual...” (Idem).

Sin embargo, en los programas no se precisan las competencias profesionales que son objeto de formación y de capacitación, ni los mecanismos y etapas en los cuales se realizaría esa formación y esa capacitación para comprender, explicar, analizar, criticar y teorizar.

Por su parte, en el espacio del aula se observa —entre los estudiantes— dificultades de análisis y abstracción; retención efímera de lo inmediato y concreto; práctica del comentario; priorización de la obtención de calificación por encima del conocimiento; problemas en el manejo sintáctico y gramatical del lenguaje: repetición de términos tradicionales que imposibilitan la aprehensión de nuevos sentidos y conceptos que ofrecen las teorías contemporáneas; desinterés por la búsqueda de conocimiento articulado y lectura de textos completos, así como, incapacidad de articulación de los contenidos temáticos; pasividad en el aprendizaje, ya que los tiempos para abordar los temas del curso se limitan a las horas de clase y los contenidos a las síntesis ofrecidas por el docente.

2. Comportamiento y desempeño de alumnos en situación de clase frente al aprendizaje de asignaturas sobre lenguaje

El propósito de este apartado es el de presentar resultados de ejercicios exploratorios que se han ido practicando en situación de clase para indagar resistencias frente el estudio de temas relacionados con el lenguaje. Es importante señalar que no se trata de un estudio riguroso de aplicación estadística, sino de una inmersión preliminar abierta a perfilar posibles variables e indicadores del problema para ser tomados en cuenta en el diseño de una futura investigación. Los ejercicios exploratorios elaborados fueron aplicados en los alumnos inscritos a un curso del área o eje de lenguaje en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Cabe destacar que a pesar de contar con treinta y ocho alumnos inscritos regularmente, el número de aplicaciones efectuadas en cada cuestionario fue variable, dado que la asistencia no fue plena en ninguno de los casos.

Los comportamientos y el desempeño de alumnos en situación de clase ha llevado a detectar que la concepción de los estudiantes sobre la enseñanza del lenguaje se limita al aprendizaje formal de habilidades y destrezas para redactar y hablar “correctamente”, y en esta orientación no encuentran sentido al estudio teórico del lenguaje. Por otro lado, en la ejecución de esas habilidades y destrezas que supuestamente han cubierto, no sólo en la educación básica, media, media superior y en los distintos talleres programados en la carrera, su desempeño resulta insuficiente. Estas impresiones llevaron a formular preguntas en el sentido del reconocimiento, de la valoración y de la ejecución de diversos aspectos que se contemplan en el estudio del lenguaje no sólo como un instrumento de comunicación, sino como un fenómeno socio-

cultural. Por ello, se comenzó por cuestionar las valoraciones que otorgan los estudiantes al aprendizaje de distintos estratos de la lengua: sintáctico, semántico y pragmático; así como su desempeño pragmático frente ejercicios concretos.

Los instrumentos que se utilizaron fueron cuestionarios *ex professo*, de los cuales, aquí se presentan dos. Uno con el objetivo de explorar las valoraciones que otorgan los estudiantes, sobre la base del criterio de importancia, al aprendizaje de distintos estratos de la lengua. Otro, para explorar el desempeño pragmático (pertinencia) en las respuestas a los estímulos formulados.

La organización y ordenación de los datos se estableció en las elaboraciones tabulares que se caracterizan por el manejo de tablas de frecuencia. Las categorías o variables fueron: la variable independiente correspondiente a los estímulos (preguntas) y la variable dependiente, referida en el primer cuestionario a las asignaciones numéricas con las que los estudiantes expresaron su juicio apreciativo en razón de la importancia adjudicada a la pregunta, mientras que en el segundo caso la variable dependiente corresponde a la evaluación de las respuestas sobre un criterio de pertinencia.

2.1. Cuestionario I: Valoraciones hacia el aprendizaje de los estratos de la lengua

En el caso del primer ejercicio, los estímulos se realizaron a partir de la división tripartita de todo sistema significativo propuesta por Charles Morris (1985): sintáctica – relaciones de los signos entre sí–, semántica –relaciones de los signos con los objetos designados– y pragmática –relaciones de los signos con los usuarios. Aquí, se buscaba conocer la valoración que el educando concede en su formación al aprendizaje de la lengua en dichos niveles, de forma que se configuró un estímulo verbal por cada nivel al que el estudiante debía asignar una valoración en una escala numérica del 1 al 3 (más importante, importante y menos importante), sin embargo dichas valoraciones no eran mutuamente excluyentes y el estudiante podía asignar el mismo valor a más de un estímulo. Los estímulos verbales se muestran a continuación:

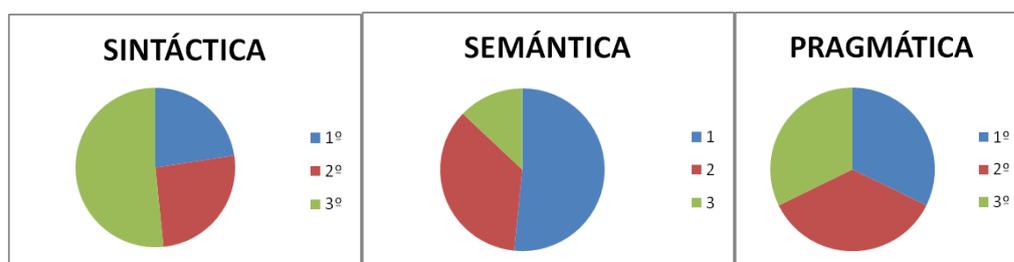
- [] Aprender técnicas que facilitan hablar y escribir (hacer discursos orales y escritos).
- [] Aprender a relacionar lo que representan los signos y la realidad que intentan representar (saber hacer discursos orales y escritos).
- [] Aprender a vincular los signos y la representación de la realidad con quienes los producen y los reciben (saber proceder para que un discurso sea eficaz).

Los resultados de la aplicación de este primer ejercicio son los siguientes:

	1°		2°		3°		TOTAL	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Sintáctica	7	0.22580645	8	0.25806452	16	0.51612903	31	1
Semántica	16	0.51612903	11	0.35483871	4	0.12903226	31	1
Pragmática	10	0.32258065	11	0.35483871	10	0.32258065	31	1
TOTAL	33	1.06451613	30	0.96774194	30	0.96774194	93	3

(de 38 Inscritos)

En la tabla anterior, se advierte que las sumas de resultados varían con respecto a la muestra ($31/38 = 81.5\%$ de asistencia) dado que hubo quien utilizó la misma valoración para todos los enunciados. Entre otras observaciones importa destacar los porcentajes de la variable “semántica”, que indican una mayor preferencia sobre las otras pues, lo que más interesa a los estudiantes cuestionados es saber hacer discursos orales y escritos, esto es, saber relacionar lo que representan los signos y la realidad que intentan relacionar, de donde se podría inferir hipotéticamente una proyección de su problemática cognitiva, y una posible toma de conciencia de la necesidad de satisfactores pedagógicos. También resulta interesante notar la variación de los valores relativos con que las variables se posicionan jerárquicamente, ya que las posiciones de las variables “semántica” y “sintáctica” son claras en el lugar jerárquico donde se localizan, en el primer lugar y tercer lugar respectivamente con el 51.6%, mientras que por lo que respecta a la variable “pragmática”, aunque ocupa el segundo lugar, presenta mayor ambigüedad en las valoraciones, pues existe una distribución casi equitativa entre las tres posibilidades de valoración. Lo que amerita una indagación sobre la lógica de las preferencias y el reconocimiento del sentido de la pregunta. Esto puede observarse claramente en los siguientes gráficos:



2.2. Cuestionario II: Desempeño pragmático

Para la aplicación del segundo cuestionario se dio a los estudiantes, con una semana de anticipación, un texto a leer. A través de preguntas sobre el texto se buscó indagar sobre dos variables, a saber: 1) el desempeño pragmático (pertinencia) del estudiante en sus respuestas frente a las nueve preguntas realizadas, 2) el factor sinceridad, en tanto se corroboró que la pregunta no sólo hubiera sido respondida correctamente, sino que efectivamente hubieran consultado el texto antes de responderla. En el primer caso se seleccionó algunos estímulos y se los precisó con instrucciones puntuales de cómo debían ser contestados, por lo que el criterio de pertinencia consistió tanto en que la respuesta contuviera explícitamente la información del modo en que se solicita (páginas, secciones), como que dicha información efectivamente se corresponda con el texto consultado. Por lo que respecta al factor de sinceridad se utilizó una pregunta adicional donde debían esbozar el contenido del texto leído (para así poder dilucidar si lo habían leído o no), y un segundo filtro desplegado una semana después en el que se hacía preguntas puntuales sobre el contenido y se pedía que contestaran siempre y cuando hubieran leído el texto. A continuación los estímulos verbales de este apartado:

1. Anote las secciones del texto cuya redacción le fue más clara, señale las páginas.
2. Indique los temas del texto que le resultaron más significativos, anote los temas.
3. Señale los contenidos del texto que considera le serán más útiles para:
 - a) su formación
 - b) su práctica profesional
4. Diga qué secciones del texto le gustaron más, señale las secciones.
5. ¿Qué es lo que recuerda de manera inmediata del texto?
 - a) porciones de texto verbal, ¿cuáles?
 - b) cuadros y esquemas, ¿cuáles?
6. Apunte las secciones de este capítulo cuya redacción le fue más confusa, señale las páginas.
7. Indique los temas del texto que le resultaron menos significativos, anote los temas.
8. Diga cuáles contenidos del texto no le serán de utilidad para:
 - a) su formación
 - b) su práctica profesional
9. Indique las secciones del texto que menos le gustaron, señale las secciones.

Los resultados de este segundo ejercicio que se muestran a continuación se han ordenado por categorías vinculadas con la apreciación del estudiante a la redacción, a la

significatividad, a la utilidad, al gusto (componente emotivo) y al recuerdo (retención o relativo a la memoria). Estas categorías representan las variables independientes del cuestionario para facilitar comparaciones, mientras que la pertinencia de la respuesta se considera la variable dependiente.

	Redacción más clara (Estímulo 1)		Redacción más confusa (Estímulo 6)		Fragmentos más significativos (Estímulo 2)		Fragmentos menos significativos (Estímulo 7)	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Pertinente	21	0.875	20	0.83333333	18	0.75	6	0.25
No pertinente	3	0.125	3	0.125	6	0.25	11	0.45833333
No contestó	0	0	1	0.04166667	0	0	7	0.29166667
TOTAL	24	1	24	1	24	1	24	1

(de 38 Inscritos)

	Útil para la formación (Estímulo 3a)		No útil para la formación (Estímulo 8a)		Útil para la práctica profesional (Estímulo 3b)		No útil para la práctica profesional (Estímulo 8b)	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Pertinente	14	0.58333333	4	0.16666667	16	0.66666667	2	0.08333333
No pertinente	10	0.41666667	11	0.45833333	7	0.29166667	10	0.41666667
No contestó	0	0	9	0.375	1	0.04166667	12	0.5
TOTAL	24	1	24	1	24	1	24	1

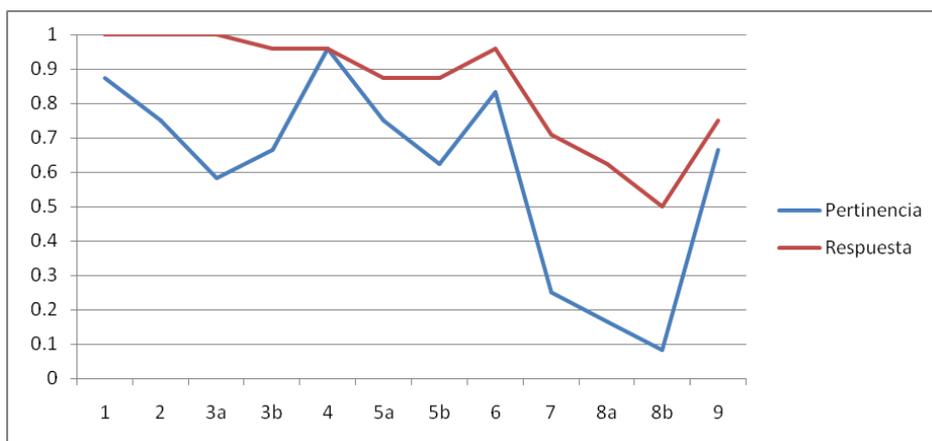
(de 38 Inscritos)

	Gustó más (Estímulo 4)		Gustó menos (Estímulo 9)		Recuerda inmediatamente del texto verbal (Estímulo 5a)		Recuerda inmediatamente cuadros, esquemas (Estímulo 5b)	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Pertinente	23	0.95833333	16	0.66666667	18	0.75	15	0.625
No pertinente	0	0	2	0.08333333	3	0.125	6	0.25
No contestó	1	0.04166667	6	0.25	3	0.125	3	0.125
TOTAL	24	1	24	1	24	1	24	1

(de 38 Inscritos)

En las tablas anteriores se advierte, en primer lugar el descenso del número de casos ($24 / 38 = 63.1\%$ de asistencia) respecto del cuestionario anterior, lo que generalmente sucede cuando se anuncia anticipadamente que se realizarán preguntas para evaluar las tareas encomendadas.

Ahora bien, la serie de datos obtenidos de este cuestionario puede ordenarse secuencialmente con las variables listadas en el eje horizontal y la frecuencia en el eje vertical, de forma que sea posible observar las tendencias de respuesta y pertinencia, como en seguida se despliega:



Aquí es posible notar que en el primer estímulo (redacción clara) el índice de respuesta es de 100% y la pertinencia de esa respuesta es de casi 90%, tras lo cual se observa una tendencia a la baja inmediata en el estímulo 2 (fragmentos más significativos) que repunta en el estímulo 4 (gusto), esta tendencia se replica de manera más evidente al avanzar en el cuestionario, los puntos más altos tanto de respuesta como de pertinencia corresponden siempre a las variables de redacción y gusto, mientras que significatividad, utilidad y recuerdo tienden a mostrar menos respuestas y menos pertinencia. Resulta también interesante notar que la sección de variables negativas (menos claridad, menos significatividad, menos utilidad, menos gusto) obtuvo menor índice promedio de respuesta y pertinencia, y sólo encontró sus puntos más altos en los estímulos 6 y 9 correspondientes a la valoración negativa de la redacción y a la valoración negativa del gusto.

Por lo que respecta al primer filtro de sinceridad, correspondiente a la pregunta adicional (esbozar el contenido del texto leído) el 87.5% fue considerado como sincero; por su parte, en el segundo filtro (preguntas puntuales sobre el contenido... siempre y

cuando hubieran leído el texto), que se aplicó una semana después a los mismos estudiantes, el 83.3% fue considerado como sincero. Sin embargo, a pesar de esta aparente consistencia estadística en las respuestas, los casos por separado no siempre presentan correspondencias, por lo que se obtuvo con el cruce de estos dos indicadores (pregunta adicional y segundo filtro) una sinceridad combinada del 75%, en la que 6 casos de 24 fueron considerados como no sinceros, esto es, el 25%.

Cabe mencionar que en ésta exploración hubo casos “límite” de no pertinencia, que no pueden ser considerados casos aislados anómicos, sino una proyección más evidente de la tendencia del resto del grupo. Así, encontramos respuestas al estímulo 3b (útil para la práctica profesional) como la siguiente: “es 100% lingüístico [*sic*] en contenidos culturales organizados en diversos niveles”; o al estímulo 8a (no útil para la formación) “no hay ninguno, pero se me dificulta [*sic*] entenderlo, me gusta cuando la profesora explica, al igual me gustan los temas”, entre otros.

Los datos que se obtuvieron de estas exploraciones iniciales, permiten ir precisando ya algunas preguntas para el diseño de la investigación, entre las que destacan las siguientes: ¿Qué es lo que entienden los estudiantes por lo que se les pregunta?; ¿Cuáles son las palabras que ellos usan para designar esos conceptos?; ¿Existen o no equivalentes para designar los mismos conceptos o es el concepto lo que no existe para ellos?

Esto nos lleva a indagar, como ya se había señalado en párrafos anteriores, sobre la lógica de las preferencias, pero también sobre la epistemología de los signos y de los conceptos, así como indagar sobre las transformaciones que se dan entre la modalidad escrita y la modalidad oral secundaria (mediada), y particularmente precisar qué tipo de estructuras y funciones predominan: ¿expresivas, connotativas, referenciales, metalingüísticas, fáticas?

Finalmente es importante señalar que en esta etapa de ejercicios exploratorios, dentro de la limitación inicial de usar el español en su manifestación escrita para sondear resistencias en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes se mezclan inextricablemente el problema situacional y el problema metodológico. No obstante, el deslinde claro de lo que es sólo o principalmente problema metodológico, y lo que principal o únicamente es problema situacional, ha de corresponder a una etapa más tardía en la que las entrevistas-cuestionarios deberán realizarse, no sólo con los estudiantes de los primeros semestres, sino con los de los semestres subsecuentes en lengua oral y escrita.

3. Reflexiones sobre contenidos y estrategias didácticas para favorecer hábitos operativos del intelecto teórico-práctico

La enseñanza del lenguaje, desde la perspectiva de la formación profesional del estudiante de comunicación, plantea la necesidad de organizar y articular los conocimientos de las diversas disciplinas que se ocupan de su estudio con los conocimientos y habilidades de las prácticas comunicativas que singularizan su formación profesional.

El objeto de este apartado es precisamente ofrecer algunas reflexiones sobre contenidos que deberían contemplarse en el estudio del lenguaje, así como posibles estrategias didácticas para estimular hábitos operativos que permitan al estudiante comprender, explicar, analizar, criticar y teorizar.

3.1. De contenidos en el estudio del lenguaje

En las últimas décadas de actividad docente en la carrera de Comunicación, de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha experimentado una constante en la tendencia negativa de los estudiantes para aprender tópicos relativos al lenguaje –en tanto universal sociológico, ya que es facultad del ser humano expresar y producir medios de comunicación verbal y no verbal–, a la lengua–como sistema de signos verbales conformador de una mentalidad–, así como al idioma y a las variantes lingüales –como vías de inducción de minusvalía o de hegemonía. Pero, si bien el contrasentido de tal estudio se dio o reforzó cuando sólo se puntualizaba lo lingüístico, su sentido comenzó a recuperarse al considerar, preferentemente, la vertiente comunicativa del lenguaje: pues en este horizonte se hacen evidentes las posibilidades del lenguaje para convertir las impresiones en expresiones y, en virtud de la comunicación, compartirlas, logrando con ello la comunidad vivencial empática que da sentido a las acciones humanas que hacen de ellas una sociedad.

Por consiguiente, el interés por tales temas (lenguaje y comunicación) surge de las posibilidades que ofrecen para entender el lenguaje y la lengua, como instrumentos y fenómenos que sustentan, facilitan, obstruyen, impiden, in-forman, con-forman o de-forman significados, sentidos, conceptos y valores, al tiempo que orientan las conductas entre humanos.

3.1.1. El lenguaje como fenómeno comunicativo.

En una perspectiva amplia, la trayectoria evolutiva del proceso comunicativo ha orientado el rumbo de las disciplinas que se ocupan del lenguaje como medio de comunicación y expresión. De hecho, el proceso por el que ha transitado el fenómeno comunicativo se ha desarrollado a lo largo de dos niveles de la lengua: aquellos que se vinculan con la oposición tradicional lengua-oral/lengua-escrita, y que en la nomenclatura moderna identificamos como oralidad/literalidad. Por supuesto, estas nociones se sustentan en fenómenos cuyo orden de aparición evidencian precisamente que en un principio los humanos comenzaron por comunicarse oralmente; después, inventaron la escritura, y la comunicación literal fue abarcando espacios cada vez más amplios hasta efectos tales que muchos humanos hablan como si leyeran su propio escrito o el de otros.

Estos desarrollos son sintomáticos porque, de acuerdo con el criterio de la comunicación literal, se ha puesto énfasis en la enseñanza y en el manejo de las habilidades secundarias (leer y escribir) y desvalorado las actividades primarias (hablar y entender) —que ahora comienzan a revalorarse.

En términos concretos, actualmente estamos en un proceso reivindicatorio de la oralidad que empieza a revelar la importancia de la comunicación oral. En efecto, mediante la comunicación oral se exterioriza la coerción, lo que hace posible normar y regular situaciones de tensión, conflicto y cooperación. También se van incorporando actitudes y configurando conductas, en tanto que propicia y retroalimenta los vínculos comunitarios, asegurando el funcionamiento y la vida sociales. De igual forma, en ella sobrevive la conciencia de identidad, preservada en la oralidad que guarda fielmente la idiosincrasia nacional. Así mismo, bajo condiciones de oralidad, las personas identifican y resuelven problemas, en la práctica, al trabajar conjuntamente.

En realidad, la dicotomía oralidad/literalidad no sólo perfila modalidades comunicativas, además configura niveles de la lengua que se distinguen en función de las situaciones y de los interlocutores participantes. Tales realizaciones evidencian rasgos propios con los que es posible diferenciarlas, y es a la luz de esas diferencias que la tradición destaca así las peculiaridades de su contraposición: para la modalidad escrita, el cuidado en su realización, su estabilidad y permanencia; en tanto que, para la oral, la espontaneidad, su ejecución descuidada y la apertura al cambio.

Empero, tal oposición implica, asimismo, calificativos etiquetadores de las diversas variedades, según el criterio con el cual se les tipifica. Cuando se considera las diferencias socio-culturales, se distingue entre lengua culta, lengua común o usual, y

lengua popular. En cambio, si se toma en cuenta la pronunciación, así como las formas y los enlaces de las unidades lingüísticas, el criterio fonético y morfosintáctico califica las posibles variaciones como lenguaje enfático, afectado, cuidado, descuidado, vulgar, neutro, familiar o rústico. En caso de que se considere las relaciones de las unidades significantes, con sus usos y referentes designados, dicho criterio léxico distingue entre lengua literaria, corriente, técnica o jerga profesional.

Esta diversidad lingual y valorativa, antaño circunscrita al ámbito normativo de las diversas ramas gramaticales, representa ahora un terreno de exploración crucial para el estudioso de las Ciencias de la Comunicación, que busca adquirir la capacidad de producir y comprender, competente y eficazmente, mensajes bien formados, interpretables, y apropiados a la situación comunicativa donde desempeñe su actividad profesional. Al comunicólogo se le demanda competencia en la comunicación, lo cual quiere decir que en términos teóricos debe poder identificar causas de las modalidades comunicativas y anticipar efectos sociales deseables e indeseables de las mismas. Pero, también tiene que ser hábil ejecutante, capaz de obtener eficacia en su intervención como orador, como redactor, como escritor, como locutor-comentarista, en términos profesionales.

De ahí la importancia de contar con los instrumentos indispensables necesarios para el análisis y la construcción del discurso oral y escrito, y tener así la posibilidad de aprender y valorar la propia oralidad (posibles locutores profesionales), de contrastarla y complementarla con la propia literalidad (redactores periodísticos o de otro tipo), de explorar y aprovechar las posibilidades de uno de los “medios” frente a otro, utilizando las estrategias pertinentes para el medio específico, la situación comunicativa concreta, la intención y propósitos buscados.

3.1.2. Cultura-Sociedad-Mentalidad

Si se considera que la comunicación es un fenómeno basado en sistemas de significación, es posible distinguir y precisar límites y conexiones entre la lengua y la comunicación. Dentro de esta línea de pensamiento, Eco (1978) propone estudiar los sistemas de significación como construcciones semióticas autónomas de su actualización en un acto de comunicación, pues la relación de significación surge de un código que establece reglas de correspondencia entre lo que representa y lo representado, independientemente de que exista o no destinatario alguno; en cambio, cualquier proceso de comunicación “entre seres humanos —o entre cualquier otro tipo

de aparato inteligente, ya sea mecánico o biológico— presupone un sistema de significación como condición propia necesaria” (Eco, 1978, p. 35).

La noción de significación representa una de las categorías con las que se ha buscado definir el concepto cultura, ahora como un fenómeno semiótico; esto es, como sistemas de significados que se organizan en estructuras semánticas. De tal manera que, al usar el lenguaje para mencionar objetos del mundo, no se designa precisamente el objeto *per se*, sino los contenidos culturales que se han ido organizando y acumulando al interior de un lenguaje donde se ha conservado la memoria histórica y modelado las generaciones sucesivas, de acuerdo a ciertos patrones.

Desde este enfoque, la cultura se interpreta como un fenómeno organizado en estructuras ordenadas de acuerdo con reglas que permiten generar funciones semióticas, mediante las cuales un objeto se convierte en signo de sus usos o funciones posibles. Por consiguiente, no sólo los objetos, sino también los comportamientos y los valores, funcionan como tales porque obedecen a leyes semióticas y eso es posible “(...) porque existe cultura. Pero existe cultura sólo porque eso —lo semiótico— es posible” (Ibidem, p. 61), aunque si se considera al hombre centro de imputación de lo cultural y de lo semiótico, entonces también puede afirmarse que la cultura y lo semiótico son posibles porque existe una potencia humana simbólica.

Las conexiones que se establecen entre lo lingüístico, lo social y lo cultural también las plantea la definición descriptiva que Linton desarrolla en relación con el concepto sociedad: “todo grupo de gentes que han vivido y trabajado juntos durante el tiempo suficiente para organizarse y considerarse como una unidad social, con límites bien definidos” (R. Linton, 1963, p. 4), lo que le lleva a identificar como componentes necesarios de una sociedad los siguientes: a) el agregado de individuos (que en términos de la causalidad correspondería a su causa material); b) el sistema organizado de pautas de conducta, por medio de las cuales se controla las actividades de sus miembros así como las relaciones que mantienen entre sí, y que dan forma a esa agrupación (con la que es posible reconocer la causa formal de la sociedad); y c) el espíritu del cuerpo que produce la fuerza motriz para la expresión de esas pautas (que bien puede considerarse su causa eficiente moral). Así, Linton concluye que un sistema social es una guía (un plan) para modelar a los individuos y ajustarlos dentro de ciertas relaciones recíprocas, que hacen posible el funcionamiento conjunto de esos individuos como unidad social.

Ahora bien, esas pautas ideales son parte de la cultura del grupo como sistema de ideas, pero además se incorporan en la mente de los individuos quienes las hacen

evidentes en su expresión conductual pública. Sin embargo, para significar, valorar, interpretar, codificar y dar sentido a esos medios no lingüísticos, se requiere de la lengua.

Pero, pensar significativamente el objeto, en función de una palabra, requiere de una referencia implícita al mundo o comunidad idiomática donde se usa, pues las palabras son signos expresivos que se caracterizan por su intencionalidad, en virtud de la cual es posible distinguir el sentido idiomático de la mera significación dado que la intencionalidad no sólo incluye la relación entre aquello que significa y lo que es significado, sino también un contexto o universo de discurso presupuesto.

El universo de discurso es el contexto sistemático donde las proposiciones tienen sentido, así que su realidad está determinada por la comunicación; por ello su característica fundamental es la de ser un universo limitado, pues en la limitación es posible el sentido como referencia determinada, la que a su vez está condicionada por su suposición (porque el sentido de una palabra está determinado por lo que supone), y por el conocimiento mutuo de esa suposición (condición del discurso inteligible). De donde se deriva que el universo de discurso se crea y sostiene por el conocimiento mutuo de ciertas presuposiciones, esto es “[...] por las creencias y postulados de sentido común que han hecho de [ese contexto] [...] un mundo” (Urban, 1952, p. 168).

Por otro lado, cabe señalar que así como la suposición de una expresión idiomática es parte de su intencionalidad, y el conocimiento del supuesto es condición de la comprensión, también la referencia a valores es parte de la intencionalidad; y de la misma manera, el conocimiento de aquellos valores es condición de la comprensión. En efecto, para que ciertos hechos puedan señalarse como tales, deben tener algún sentido para quien lo indica o expresa, y ese sentido se da cuando tales hechos contienen una referencia o algún propósito o valor práctico, científico, estético. Ahora bien, en cuanto a la expresión idiomática de los valores y sus sentidos, la palabra valorativa es un nombre (sustantivo, adjetivo) y como otros nombres su significación implica un elemento de universalización, pero también un sentido intuitivo (representativo o simbólico), y asimismo, la evocación de emociones, pues las cualidades de valor sólo pueden ser vividas emocionalmente. Sin embargo, cabe distinguir entre las cualidades que significan las palabras y los sentimientos hacia esas cualidades, pues una cosa es el gusto, disgusto, o la preferencia de una cualidad, y otra distinta la cualidad misma que se reconoce y aprehende; de ahí que la variabilidad independiente de valor y de sentimiento es entre otros fenómenos evidencia de una diferencia de mentalidad.

En suma, precisamente por el sentido semántico es posible hablar de lenguaje como vivido, en contraste con el lenguaje observado (como abstracción); aunque, gracias al sistema o patrones formales que se implican en la noción de lenguaje, como entidad abstracta, es posible identificar universos tanto de objetos significantes como de los presupuestos que crean y sostienen el mundo donde esos objetos tienen sentido.

Pero, si bien el lenguaje es resultado del patrimonio textual heredado, que ha permitido la continuidad de la comunidad que vive en ese lenguaje, la comunidad como las palabras es móvil y abierta al horizonte histórico-cultural de cada comunidad; por lo que esta continuidad está sujeta a múltiples interpretaciones, que revierten no sólo en las transformaciones del vocabulario y en las modificaciones de los presupuestos, sino también en los modos de ver, vivir y producir el mundo.

Esto lleva a la correlación o relación recíproca, la cual se establece, desde la postura sociológica de Bouthoul (1971) entre las estructuras mentales y las estructuras sociales. En efecto, siguiendo los planteamientos del sociólogo francés se puede establecer tal correspondencia en los siguientes términos: las estructuras sociales vitrificadas en las instituciones (cosas-objetos socioculturales) son los elementos concretos (monumentos, documentos...) que se hacen presentes y actuantes en el pensamiento no sólo como conocimientos abstractos, sino que su funcionamiento se asegura cuando se proyectan en las estructuras mentales como objetos de adhesión y de creencia; esto es, como elementos que motivan y energizan conductas (los operantes), que provocan estados emocionales, así como comportamientos afectivos y también habituales o mecánicos (las convicciones en su dimensión subjetiva).

Con todo, la mentalidad en su dimensión social se caracteriza por ser común a todos los co-societarios (la sociedad es un colectivo humano que tiene la misma mentalidad), y por establecerse como el vínculo más resistente que une a un co-societario con la sociedad (el alejamiento físico no la cambia). Este vínculo es estable a través del tiempo en virtud de que introyecta o interioriza convicciones vitales; de la misma manera, se constituye en el lente mediante el cual los co-societarios ven la realidad como resultado de la experiencia de todos, y es la parte que se integra psicosomáticamente en los individuos puesto que les hace partícipes de los trances, entusiasmos y repulsiones de una sociedad. Así pues, en el individuo la mentalidad se manifiesta como un conjunto de ideas y disposiciones integradas por las creencias y la lógica (dimensión lógica), que acepta-aplaude formas de expresión (dimensión estética), y estimula-reprime conductas (dimensión ética).

A la luz de estos lineamientos es posible inferir, ahora, el fundamento articulador de las concepciones precedentes sobre cultura-sociedad-mentalidad. En efecto, la definición de mentalidad como representaciones, ideas, conceptos, juicios, creencias, compartidos por los miembros de una sociedad; y la definición de sociedad como grupo organizado en virtud del conjunto de ideas y valores compartidos (espíritu de grupo), y la suma de ambas como componentes del núcleo de una cultura, implican una referencia común tanto a los presupuestos (creencias y postulados) del universo de discurso o contexto idiomático en donde los objetos significados tiene realidad, cuanto a la comunidad idiomática en la que es posible la comunicación inteligible, gracias al reconocimiento mutuo de ese universo y al conocimiento recíproco de tales presuposiciones.

Al explorar en los sistemas de significados las estructuras semánticas —donde los signos (palabras) se configuran como unidades de una cultura determinada, y en cuanto tales, evidencian una particular organización del mundo— se reclama indagar no sólo sobre los presupuestos implicados en los universos de discurso que han creado, mantenido y transmitido las comunidades, sino al mismo tiempo explorar —en esos esquemas abstractos— supuestos que subyacen en la mentalidad de tales comunidades.

En realidad, en los sistemas de significaciones de diversos contextos semánticos se van registrando y ordenando los contenidos culturales que se comparten en las comunidades idiomáticas, porque en los diferentes niveles estructurales de una lengua se registran y codifican tanto los referentes de las palabras como las definiciones culturales que se han incorporado en sus contenidos. Así que la indagación de los contextos semánticos permite identificar signos y cosas significadas, y por eso también referencias directas e indirectas a ideas, emociones y valores; asimismo permite conocer la organización de las referencias (supuestos) y, en virtud de ésta, localizar las posiciones de los términos en diferentes campos semánticos, lo que facilita la detección de secciones parciales en un campo semántico, y al mismo tiempo, abrir el espacio para explorar el fenómeno de la selectividad cultural que se realiza en la elección de ciertas referencias (ignorando u ocultando propiedades semejantes y/o contradictorias) atribuidas al lexema dentro del espacio semántico global. De la misma manera, es posible conocer la estructura semántica de expresiones-hechas y de figuras retóricas, cuyo poder evocador de emociones, de sentidos prácticos y estéticos, las convierte en artificios-fuerza o elementos operantes que motivan y energizan conductas, e

igualmente provocan o retroalimentan convicciones, de suerte que se accede también al fenómeno ideológico desde su dimensión semántica.

En esta línea de afirmaciones es importante reiterar —razones expuestas en Paulín, Horta, Sánchez, Siade y Jiménez (2013) — que aun cuando esta dimensión del lenguaje es necesaria para conocer la diversidad de unidades culturales, es insuficiente para explicar la variabilidad en la elección de tales unidades por parte de los miembros de una comunidad. El espacio correspondiente a las repercusiones de las formas culturales en la estructura operante de vida individual (vivencia-mentalidad) es la dimensión práctica de la cultura, cuya expresión en el lenguaje activo o vivido abarca no sólo el fenómeno de la evocación, sino las manifestaciones conductuales (que incluye actitudes, disposiciones, comportamientos y acciones). De ahí que se extienda también al terreno de lo que piensan los hablantes, de sus filiaciones ideológicas, de sus representaciones emocionales y vivenciales. Esta es la dimensión pragmática del lenguaje y, en consecuencia, el espacio de las presuposiciones de este tipo, que son materia de inferencia. Pero también, son campo de estudio de otras disciplinas, pues ahí se configuran temas (formaciones sociales, sistemas sociales, sistemas de personalidad) que conciernen a la psicología, sociología, politología, etcétera... ámbitos de conocimiento que si bien están delimitados por sus enfoques científicos y metodologías particulares no se oponen al análisis semiótico, ya que gracias a éste se develan contradicciones significantes que posibilitan hacer reconocibles ciertos problemas de la vida social. De la misma manera, los enfoques de otras disciplinas permiten, no sólo detectar la parcialidad de ciertos códigos semióticos sino buscar su explicación en las causas, condiciones, motivos y consecuencias de los mismos.

De ahí que la enseñanza del lenguaje (verbal y no verbal) como estudio de los códigos que permiten cifrar y descifrar mensajes —las normas que permiten la comunicación— es importante no sólo por su forma, su música, su melodía, su ritmo, sino porque cada lengua incorpora una visión del mundo, clave privilegiada de su identidad que impide que sus hablantes se pierdan en la confusión del mundo.

La mentalidad asumida como sostén colectivo configura una estratificación funcional donde intelectuales, científicos, maestros... se convierten en intérpretes y transmisores de los rasgos constitutivos que identifican un colectivo, una comunidad, una sociedad, una nación. Estos actores sociales, élites intelectuales, deben expresar, comunicar y hacer partícipes a los “otros” de esas “interpretaciones” para propiciar y favorecer el recambio (de la interpretación a lo interpretado; del intérprete-académico-

teórico-práctico al intérprete-lego-funcional) con la masa (consumidores de la mentalidad mercantil) para transformarla en pueblo (ciudadanos conscientes de su identidad y comprometidos con la construcción de su nación).

3.1.3. De estrategias didácticas

El lenguaje cumple diferentes funciones entre las que interesa destacar la instrumental que permite valorarlo en términos de su eficacia para comunicar; y como identificador que permite su valoración en razón de la fidelidad para caracterizar a alguien. Pero, las funciones lingüales no se limitan a la identificación y comunicación, también cubren las necesidades humanas de expresión y comunicación del pensamiento, del sentimiento, de la voluntad.

Luego, la educación entitativo-funcional-vivencial, como solución aceptable para estimular la enseñanza del lenguaje es una propuesta para explorar estrategias didácticas en los diferentes niveles de la lengua que permitan desarrollar hábitos operativos del intelecto teórico, práctico y vivencial.

En este tenor de ideas, en Paulín, Horta, Sánchez, Siade y Jiménez (2013), se enuncian estrategias didácticas para algunos niveles de la lengua, como a continuación se reitera aquí.

1.-En el estrato paralingüístico, el acercamiento al análisis rítmico hace que el estudiante tome conciencia de su propia rítmica, a la vez que lo introduce en una técnica útil (funcional) tanto para la emisión de discursos (locutor) como para el análisis y producción de textos discursivos verbales. Los ejercicios de este estrato, precisamente por sus posibilidades expresivas (en el nivel de la emoción), estimulan la participación lúdica del estudiante; no obstante, se requiere de estrategias que orienten tal motivación hacia la segmentación racional de los textos.

Este análisis permite al estudiante y al estudioso del discurso explorar elementos ideológicos no discursivos, esto es, las representaciones o imágenes ligadas a prácticas y vivencias no verbalizadas. Asimismo, permite identificar también en los núcleos rítmicos unidades semánticas donde se ignora u oculta el espectro semántico de todos los significados y sentidos que se predicen (contradictorios o no) de las unidades elegidas en el discurso.

2.- En el estrato léxico-gramatical, materia prima para la producción (codificación) e interpretación (decodificación) de las cadenas discursivas, es importante la enseñanza de la lengua porque proporciona material para que el estudiante

progrese en su competencia lingüística —indispensable para el uso efectivo de la lengua. Esta enseñanza particular lleva al estudiante hacia las variedades de la lengua ligadas a la estructura social (forma idiomática interna o peculiaridades de orden y combinación de cada grupo; código); y también, a las configuraciones semánticas según el tipo de situación en las que se producen (registro, realización o actualización individual).

En esta dimensión, se propone como primer acercamiento: 1) la cuantificación (absolutos y relativos) del vocabulario de discursos específicos, y su agrupación en categorías gramaticales; y, 2) la construcción de campos semánticos, mediante la identificación de conjuntos de palabras vinculadas por sus significados dentro de los mismos textos seleccionados. No obstante, el objetivo principal de la cuantificación y agrupación del vocabulario es fortalecer el reconocimiento, por parte del estudiante, del aspecto formal de las palabras y de su función en la oración, o mejor dicho, de las relaciones que enlazan a los elementos en la oración.

Para tal propósito, se proponen (de la misma manera que en el caso de la rítmica) ejercicios esquemáticos que subrayan algunas de las características que derivan de los fenómenos de concordancia entre las partes (tradicionales) de la oración, buscando también la identificación de los tipos de relaciones que se establecen entre las oraciones (gramaticales y proposicionales). Además, este tipo de ejercicios visuales estimula los hábitos operativos de la segmentación.

La segmentación rítmica, formal y funcional permite al estudiante percibir y distinguir contrastes entre la lengua vista como sistema de formas y como sistema de significados: por este último camino se busca ofrecer las herramientas para identificar características lingüístico-textuales de los discursos (oral-escritos) y, en consecuencia, reconocer (posteriormente en el nivel pragmático) indicios contextualizadores de la enunciación y del enunciado de los textos discursivos.

3.- Si bien, la capacidad sintetizadora del estudiante se logra, entre otras posibilidades, cuando éste comprenda al lenguaje como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación, esto es como un fenómeno semiótico, para desarrollar este propósito, se considera necesario un esquema integrador de los diferentes contextos que se imbrican en la producción e interpretación de textos discursivos, donde confluyan categorías de la sociolingüística, lingüística funcional, teoría de la enunciación, entre otras. De manera que, en el ámbito de la docencia, se

constituya en un eje articulador de las diversas corrientes que enmarcan el estudio del discurso, y asimismo permita el análisis del sistema.

4.- Para revalorar e instrumentalizar estrategias para la enseñanza y manejo de las habilidades primarias, se busca relacionar propósitos temáticos, problemáticos y de aprehensión científica. Para ello, se pretende asociar dichos propósitos con la dinámica grupal de enseñanza-aprendizaje mediante diferentes ejercicios-taller, en los que los alumnos vean funcionar en la espontaneidad del momento, pero en situaciones o controladas o conscientemente estimuladas, la operación dinámica de los factores lingüales en la cotidianidad convivencial, así como las consecuencias de la operación de dichos factores. Los ejercicios-taller tienen que ser complementados con exposiciones y paneles.

Conclusiones

Los retos de la educación superior universitaria son múltiples, ya que involucran no sólo la influencia de las corrientes contemporáneas, cuya ideología tecnicista sostiene las ideas de modernización y desarrollo como metas de mejoramiento humano y por supuesto la de una educación centrada en la capacitación de destrezas productivas y habilidades técnicas, para legitimar su necesidad de disponer capital humano funcional, útil y productivo. Asimismo, enfrenta los efectos de un Sistema Educativo Nacional, que no ha tenido del todo resultados satisfactorios a pesar de las reformas sexenales que siempre se proponen la superación de los rezagos en la educación básica, media y media superior. En el contexto universitario los conceptos conocimiento-utilidad-profesionalización se entremezclan en sus fines educativos formación-capacitación dificultando la articulación del proceso enseñanza-aprendizaje necesaria para hacer posible la transmisión de los modos de pensar, sentir y actuar de un grupo social; y también la transformación del potencial individual en comportamientos racionales que permitan al individuo convertir el conocimiento en un saber utilizado para problematizar y buscar alternativas de solución mediante la elaboración de hipótesis, la definición de conceptos, el análisis de los elementos, la identificación de medios, la evaluación de resultados, entre otras posibilidades educativas.

En todo caso, el reto que se enfrenta en las propuestas educativas universitarias es precisamente el sentido del aprendizaje escolar en el tipo de educación que se planea para el sujeto que se busca educar con qué cualidades para producir qué efectos y con

qué finalidad, lo que desde luego ameritaría otras líneas de investigación (antropofilosófica, epistemológica, ideológica y pedagógica).

Los temas y propuestas presentados en este trabajo, merecen un análisis mucho más detallado para poder determinar sus posibilidades, sin embargo, es una aproximación al enfoque del estudio del lenguaje y de la lengua, no sólo en su función instrumental, sino como un fenómeno socio-cultural que identifica a las comunidades y orienta sus modos de vivir, pensar y sentir el mundo humano, así como un espacio propicio a las transformaciones de todas las dimensiones de la actividad humana. Por ello, los contenidos y estrategias señalados en el presente trabajo pueden contribuir a las áreas de “Formación Básica” (redacción, metodología e investigación, lenguas, teorías, historia y complementario) consideradas en el mapa curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación 2007 y facilitar el diseño de mecanismos y etapas en las cuales se realizaría la *formación* y la *capacitación* para comprender, explicar, analizar, criticar y teorizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bouthoul, Gastón. *Las Mentalidades*. Col. ¿qué sé? No. 21 Barcelona-España: Oikos-tau, 1971.
- Eco, Umberto. *Tratado de Semiótica General*. Trad. Carlos Manzano. 1ª Edición. Barcelona: Nueva Imagen, 1978.
- Linton, Ralph. *Estudio del Hombre*. 7ª edición en español. México-Buenos Aires: FCE, 1963.
- Morris, Charles. *Fundamentos de la teoría de los signos*. 1ª edición castellana. Barcelona: Paidós, 1985.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Trad. Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Paulín, P.G.; Horta, J.; Siade, G. *Humanidades y Universidad. La UNAM desde una intertextualidad humanística*. Colección Argumentos 161. México: Fontamara, 2012.
- Paulín, P.G.; Horta, J.; Sánchez, L.; Siade, G. y Jiménez, G. (2013) Reflexiones sobre la Importancia del Lenguaje en la Educación Entitativo-Funcional. En Revista *Enunciación*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, vol.17 núm.1 (en proceso editorial).
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación 1997*. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM, 1998.
- Urban, Marshall. *Lenguaje y realidad*. México: FCE, 1952.

Datos de los autores:

Georgina Paulín Pérez.

papg@unam.mx

Socióloga y maestra en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México; especialización en Artes Liberales y Humanidades por el Ateneo Filosófico.

Se desempeña como Investigadora Titular de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM donde coordina el proyecto *La Dimensión Pragmática de las Neo-Humanidades*. También, es Profesora en el área de Teoría del Lenguaje en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma Universidad.

Es autora única de seis libros y coautora de cuatro más. Ha publicado numerosos artículos en revistas arbitradas nacionales e internacionales desde 1966 sobre temas de lenguaje, cultura, educación, humanidades, sociolingüística, entre otros asuntos.

Julio Horta

julio_horta@hotmail.com

Comunicólogo y maestrante en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de asignatura del área de Teoría del Lenguaje en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM. Además, es colaborador en distintos proyectos de investigación sobre Semiótica de la Cultura.

Gabriel Siade

gsiade@prodigy.net.com

Físico y maestrante en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente realiza investigaciones relacionadas con la lógica, así como con axiomatizaciones para caracterizar lógica intuitiva y lógicas modales. Asimismo, es colaborador del proyecto *La Dimensión Pragmática de las Neo-Humanidades*.

Guillermo Jiménez Sánchez

guillermojimenez@gmail.com

Pasante de Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales/UNAM. Asistente de Investigación en el Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM y asistente de profesor en el área de Teoría del Lenguaje en la Facultad de Ciencias

Políticas y Sociales de la misma Universidad. Asimismo, participa en el proyecto *La Dimensión Pragmática de las Neo-Humanidades*.