



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

El papel de *la escucha* en la formación profesional. Representaciones sociales sobre *la escucha* entre estudiantes y profesores de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México).

Para obtener el título de Maestro en Ciencias de la Educación

PRESENTA

Zuriel Alonso García Hernández

Directora

Dra. Rosa María González Victoria

Codirectora

Dra. Rosa María Valles Ruíz

Comité tutorial

Dra. Rosa Elena Durán González

Dr. Octaviano García Robelo

Pachuca de Soto, Hgo., México, 4 de noviembre de 2025

4/11/2025

Asunto: Autorización de impresión

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar
Presente.

El Comité Tutorial de la **TESIS** del programa educativo de posgrado titulado **"El papel de la escucha en la formación profesional. Representaciones sociales sobre la escucha entre estudiantes y profesores de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)"**, realizado por el sustentante **Zuriel Alonso García Hernández** con **215932** perteneciente al programa de **Maestría en Ciencias de la Educación**, una vez que ha revisado, analizado y evaluado el documento recepcional de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 110 del Reglamento de Estudios de Posgrado, tiene a bien extender la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN

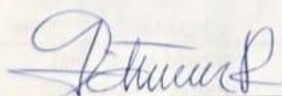
Por lo que el sustentante deberá cumplir los requisitos del Reglamento de Estudios de Posgrado y con lo establecido en el proceso de grado vigente.

Atentamente

"Amor, Orden y Progreso"

Lugar, Hidalgo a 4 de noviembre de 2025

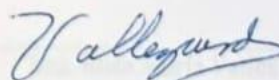
El Comité Tutorial



Dra. Rosa María
González Victoria
Directora



Dra. Rosa Elena Durán
González
Miembro del comité



Dra. Rosa María Valles
Ruiz
Codirectora



Dr. Octaviano García
Robelo

Miembro del comité

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4 s/n, Colonia
San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo,
México; C.P. 42084
Teléfono: 52 (771) 71 720 00 Ext. 4206
aaceduc@uaeh.edu.mx

Agradecimientos:

Gracias al Señor mi Dios, mi fortaleza.

Gracias a la Dra. Rosa María González Victoria por el dirección y apoyo continuo para realizar esta tesis.

Gracias a todas y todos quienes me apoyaron para realizar esta tesis. Mil gracias.

Dedicado a mi Padme y a mis seres amados.

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI)

Resumen

La escucha es un tema relevante en la formación académica de futuros profesionistas, y más aún de carreras cuya práctica o ejercicio profesional requiere no solo considerarlo como habilidad sino como una competencia. Con base en la revisión y el análisis de la literatura se observa que pese a la importancia que debiera tener en este nivel de estudios, esta temática no está plenamente integrada o contemplada en las prácticas pedagógicas. El objetivo de esta investigación es analizar ideas, opiniones, percepciones, imágenes, estereotipos valores y significados compartidos sobre *la escucha* entre estudiantes y profesores de la Licenciatura en Comunicación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), para aproximarse a la relevancia que adquiere en el proceso de su formación como futuros comunicadores sociales. Partiendo de la teoría de las representaciones sociales (RS) (Moscovici, 1961) y los planteamientos teórico-metodológicos de Abric (2001), y un enfoque mixto, por medio de la aplicación de dos cuestionarios, se identifican los componentes centrales y periféricos, y las dimensiones (campo de representación, información, y carga afectiva) de la representación social (RS) de *la escucha*, entre alumnos que cursan de primero a noveno semestre; esto es, del total de semestres que componen al programa de licenciatura en Comunicación, asimismo, de profesores que imparten clases igual, en los nueve semestres de la licenciatura. En este análisis se considera *la escucha* como un concepto constituido por tres dimensiones: ética, estética y transformadora. Y, también, desde una perspectiva educativa, inclusiva, reflexiva y orientada al diálogo. Los hallazgos revelan un distanciamiento entre esta concepción de *la escucha* y su práctica. Se identifica que mientras la RS de los estudiantes participantes giran en torno a *la escucha* selectiva y empática de tipo motivacional; en los profesores, en *la escucha* analítica enfocada a la evaluación.

Palabras clave: Escucha, Representaciones sociales, Formación profesional, Competencias comunicativas, Licenciatura en Comunicación

Índice

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1. PROBLEMA: LA ESCUCHA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.....	11
1.1 DEFINICIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	11
1.1.1 <i>La escucha como habilidad lingüística y su situación en la educación superior</i>	<i>12</i>
1.1.2 <i>Representaciones sociales de la escucha y su relevancia en la formación</i>	<i>14</i>
1.1.3 <i>Relevancia del estudio de la escucha</i>	<i>15</i>
1.1.4 <i>Preguntas y objetivos de investigación</i>	<i>19</i>
LA PREGUNTA GENERAL DE INVESTIGACIÓN FUE:.....	19
<i>Respecto a las preguntas específicas fueron:.....</i>	<i>19</i>
EL OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN CONSISTIÓ EN:	20
<i>Tres fueron los objetivos específicos que se plantearon:</i>	<i>20</i>
1.1.5 <i>Justificación</i>	<i>20</i>
1.2 ESTADO DEL ARTE: LA ESCUCHA EN EL CAMPO DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN	23
1.2.1 <i>Método para la elaboración del estado del arte.....</i>	<i>23</i>
1.2.2 <i>Estudios sobre habilidades lingüísticas y la escucha.....</i>	<i>28</i>
1.2.3 <i>La formación del comunicólogo</i>	<i>37</i>
1.2.4 <i>El estudio de las representaciones sociales.....</i>	<i>39</i>
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO/CONCEPTUAL	43
2.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	43
2.1.1 <i>Conceptualizaciones de las Representaciones Sociales. Serge Moscovici.....</i>	<i>48</i>
<i>Formación de las representaciones sociales</i>	<i>49</i>
<i>Proceso de formación de las representaciones sociales</i>	<i>50</i>
<i>Otros conceptos de Moscovici:.....</i>	<i>51</i>
2.1.2 <i>Las Representaciones Sociales desde Denisse Jodelet</i>	<i>51</i>
2.1.3 <i>Las representaciones sociales desde Jean Claude-Abric</i>	<i>52</i>
2.1.3.1 <i>Núcleo central.....</i>	<i>54</i>
2.1.3.2 <i>Elementos periféricos</i>	<i>55</i>
2.1.3.3 <i>DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....</i>	<i>57</i>
2.1.3.4 <i>Elementos de representación</i>	<i>58</i>
2.1.4 <i>Metodología de las representaciones sociales.....</i>	<i>60</i>
2.1.4.1 <i>Análisis estructural.....</i>	<i>62</i>

2.1.4.2 Análisis procesual.....	63
2.1.5 Representaciones en la investigación educativa.....	65
2.2 MARCO CONCEPTUAL. CONCEPTOS CLAVE PARA LA INVESTIGACIÓN.....	67
2.2.1 Ciencias de la Educación.....	67
2.3 CONCEPTOS ENTORNO A LA ESCUCHA: LENGUAJE Y HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	69
2.3.1 Habilidades lingüísticas	69
2.3.2 Competencia y Habilidad.....	72
2.4 LA ESCUCHA	73
2.4.1 La escucha como habilidad lingüística	74
2.4.2 La escucha y su papel en el aprendizaje.....	75
2.4.3 La escucha como elemento base en la formación profesional de las y los comunicadores sociales	77
2.4.4 Las prácticas explícitas de la escucha como estrategias para la formación integral de los comunicólogos.....	78
2.4.5 La escucha como dimensión ética y estética	83
2.4.6 La escucha como proceso interactivo. Principios desde Vygotski	85
2.4.7 La pedagogía de la escucha	88
2.4.8 Fundamentos pedagógicos desde el humanismo y el enfoque sociocultural	89
2.4.9 Las prácticas explícitas de la escucha como estrategias para la formación integral de los comunicólogos.....	91
2.4.10 La comunicación y la escucha.....	95
2.4.11 La comunicación pedagógica	99
2.4.12 Diálogo y la escucha.....	100
2.4.13 Saber escuchar	101
2.4.14 La actitud de la escucha	104
2.4.15 Tipos de escucha.....	106
2.4.16 Escucha activa	107
2.4.17 Barreras para la escucha.....	109
2.5 EL PERFIL DEL COMUNICÓLOGO	110
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	113
3.1 METODOLOGÍA Y REPRESENTACIONES SOCIALES.....	113
3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	115
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ALCANCE.....	117
3.4 MUESTRA	117
3.5 CONTEXTO DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN.....	118

3.6 EL CUESTIONARIO	120
3.7 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN: LIBRE ASOCIACIÓN DE PALABRAS	121
3.8 PROCEDIMIENTO	122
3.9 UNIDAD DE ANÁLISIS	122
3.10 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS	123
<i>Triangulación</i>	123
<i>Tratamiento de resultados y análisis</i>	124
3.11 RESUMEN DEL MÉTODO	129
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA ESCUCHA	130
4.1 LA ESCUCHA EN EL AULA	130
4.2 REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA ESCUCHA ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES	133
CONCLUSIONES	163
CAPÍTULO 5. RESULTADOS. NÚCLEO CENTRAL, ELEMENTOS PERIFÉRICOS Y DIMENSIONES	166
5.1 RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL NÚCLEO CENTRAL Y LOS ELEMENTOS PERIFÉRICOS, ASÍ COMO DE LAS DIMENSIONES DE LAS RS.	166
5.2 PROFESORES	166
EN ESTE GRUPO DE PARTICIPANTES, LA PALABRA “ATENCIÓN” RESULTÓ SER EL NÚCLEO CENTRAL DE LA ESCUCHA COMO RS (VER FIGURA 21). ESTA PALABRA FUE SELECCIONADA COMO DE MAYOR IMPORTANCIA EN 10 DE LAS 11 RESPUESTAS ANALIZADAS, Y APARECE REPRESENTADA COMO UNA POSIBLE CONDICIÓN BÁSICA PARA LA ESCUCHA.	166
<i>Núcleo central:</i>	167
<i>Elementos periféricos:</i>	167
<i>Dimensiones de las Representaciones Sociales:</i>	168
5.3 ESTUDIANTES	169
<i>Núcleo central:</i>	170
<i>Elementos periféricos:</i>	170
<i>Dimensiones</i>	171
CONCLUSIONES	192
CONCLUSIONES	195
REFERENCIAS	204
ANEXOS	212

Introducción

Escuchar es fundamental, *sine qua non* a la condición humana. En el ámbito educativo, y particularmente en la formación de comunicadores sociales, trasciende a lo meramente técnico, “lo natural” o “lo dado”; *la escucha* es un acto ético, inclusivo y transformador que debe fortalecerse durante la formación académica de estos futuros profesionistas, en las interacciones y el diálogo, al interior de las aulas; esto es, durante las clases.

En esta investigación se pudo constatar que en la Licenciatura en Comunicación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), *la escucha* no está concebida, de manera suficiente o plena, como una competencia comunicativa, y que, a lo largo de la licenciatura (de nueve semestres) sólo es atendida, explícitamente, en una de las asignaturas institucionales (en “Aprender a Aprender”), y no explícita, pero implícita, en uno de los talleres del Programa Educativo; en el Taller Edición de Audio, así como en las asignaturas de Lengua Extranjera (Inglés), en los ejercicios de escucha (*Listening*).

Escuchar es un proceso complejo; requiere de distintas habilidades y conocimientos. En esta tesis se analizan las representaciones sociales (RS) de *la escucha* entre estudiantes y profesores, donde se destaca cómo estas (las RS) interactúan y determinan las dinámicas pedagógicas en el aula y en los talleres.

En este trabajo se parte de la idea de que, en el ámbito de la educación superior, se suele subestimar el papel de *la escucha* pues, *a priori*, se observó las deficiencias en las prácticas de *la escucha*, como la falta enfatizar la enseñanza del saber escuchar, y, más aún, el desconocimiento o escasa atención en sus dimensiones ética, estética y transformadora.

Con un enfoque metodológico mixto, que incluye la observación indirecta (esto, durante la impartición de clases), la aplicación de un cuestionario se obtuvieron elementos que componen a *la escucha*, como una RS la cual se analizó en conjunto, tanto en sus componentes centrales como en sus elementos periféricos. Esto con la finalidad de aproximarse a entender cómo interviene esta RS durante las clases en las interacciones entre profesores y alumnos; esto es, al interior de las aulas y los talleres.

En el marco teórico se concibe *la escucha* como una RS, pero también una competencia comunicativa (al mismo nivel de leer, hablar y escribir) y esencial para la formación académica y profesional del comunicador social. Y, como se expuso, compuesta de tres dimensiones: ética, estética y transformadora.

Los elementos de *la escucha*, como una RS, son analizados en tres de sus dimensiones o campos: información, representación y actitud, lo cual permitió un

acercamiento a la comprensión de este tema. Se profundizó en las dinámicas de *la escucha* en sus aspectos jerárquicos y éticos en el aula y los talleres, donde se identificaron tensiones y potencialidades de la misma en el contexto escolar.

Entre los hallazgos más importantes se identificó que en *la escucha*, en estos espacios, hay un desconocimiento o una escasa atención en los componentes de *la escucha*: lo ético, lo estético y lo transformador. Que los estudiantes ejercen un tipo de escucha selectiva vinculado con factores motivacionales, mientras los docentes tienden a practicar una escucha analítica centrada en la evaluación; esto es, sustentada en la respuesta a preguntas específicas. Y se pudo inferir un tipo funcional y, hasta cierto punto, lineal (pregunta-respuesta).

En este trabajo el capítulo uno se inicia con establecer el problema central del que parte la investigación: la falta de atención a *la escucha* como una competencia comunicativa esencial en la educación superior, específicamente en la Licenciatura en Comunicación de la UAEH. Desde referencias especializadas, se evidencia que *la escucha* ha sido subestimada y ha sido escasamente promovida en el currículum de la educación superior en México y en especial en la Licenciatura en Comunicación. Por lo anterior, se analiza su importancia desde las perspectivas ética, crítica y transformadora, y se destaca su papel esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este capítulo se incluyen las preguntas y objetivos de investigación y una justificación sobre porqué se recurrió a la teoría de las representaciones sociales.

Con base en la manera en que se han realizado investigaciones y análisis sobre *la escucha*, se decidió recurrir a la Teoría de las representaciones sociales (RS), pues permite conocer cogniciones existentes respecto a esa competencia comunicativa, y aproximarse a la forma en que determinan o actúan en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. En el capítulo dos se presenta una revisión sistemática de investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con *la escucha*. Se organizan los resultados en categorías temáticas y metodológicas para concluir que hay un escaso abordaje de *la escucha* como un fenómeno formativo en el contexto de la lengua materna y en el ámbito universitario. Por lo cual, se reconoce la pertinencia de estudiar el fenómeno de *la escucha* desde la teoría de las RS de Moscovici, Abric y Jodelet, y se identifica una carencia de investigaciones especializadas que relacionen *la escucha* con el perfil profesional del comunicador en México.

En el capítulo tres se desarrolla el sustento teórico de la investigación y se estructura en torno a la teoría de las RS y en este capítulo se incluye la concepción de *la escucha* como competencia comunicativa y se discute a *la escucha* desde las tres dimensiones antes mencionadas (ética, estética y transformadora), así como las implicaciones que conlleva en el contexto educativo. En este mismo apartado se argumenta que las RS configuran las prácticas pedagógicas y la interacción comunicativa en el aula y que el comprender estas

representaciones en estudiantes y profesores sobre *la escucha* permite identificar ideas, tensiones, hábitos y omisiones formativas que afectan a la educación de las y los comunicadores.

Para el capítulo cuatro, y último, se presentan el análisis y los resultados del trabajo de campo realizado a través de cuestionarios. El análisis es realizado desde un enfoque mixto y guiado por la teoría de las RS, desde el aspecto del núcleo central, elementos periféricos y otros elementos propuestos desde el aparato teórico- metodológico propuesto por Abric, Moscovici y Jodelet. Los elementos de esta RS identificados reflejan elementos funcionalistas, jerárquicos y poco dialógicos que advierten ser transformados mediante estrategias pedagógicas integradoras.

Capítulo 1. Problema: *La escucha* en la formación profesional

La formación profesional de las y los comunicadores en México enfrenta desafíos importantes en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas fundamentales, entre las cuales *la escucha* está subestimada. A pesar de ser una habilidad lingüística y una competencia esencial para el aprendizaje, la interacción pedagógica y la formación profesional de las y los estudiantes, su enseñanza, su práctica y su evaluación han permanecido en un segundo plano dentro de los programas y prácticas educativas e institucionales. Este capítulo expone la problemática de *la escucha* desde diversas perspectivas: su ausencia en programas de educación superior, su relación con el rendimiento académico, su papel en el proceso educativo y la influencia de las representaciones sociales (RS) que existe sobre ella entre estudiantes y profesores, particularmente en el contexto de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), donde *la escucha* adquiere una relevancia fundamental para el perfil del comunicador social. Asimismo, este capítulo delimita el objeto de estudio, expone el contexto de su abordaje y se plantea el problema de investigación que da origen a este trabajo. Se presentan elementos como las preguntas de investigación, el estado del arte y se introduce a las razones teóricas y metodológicas, así como la relevancia del estudio.

1.1 Definición del objeto de investigación

La educación superior en México enfrenta desafíos importantes en la formación, de manera específica, en lo referente a competencias comunicativas. En un análisis de la educación superior en el país, se identificaron carencias que afectan en la calidad educativa, para lo cual se requiere mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes (Cruz López & Cruz López, 2008).

La escucha, desde un punto de vista lingüístico, es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en cualquier otro contexto social. Sin embargo, es escasamente considerada, a pesar de su importancia para el desempeño escolar y la formación integral de las y los estudiantes (Galán Vélez, 2015).

En el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se establece que uno de los objetivos clave para el sistema educativo del país es garantizar que los estudiantes “se sientan sentidos, escuchados y seguros de ser y estar” (SEP, 2020, pág. 311). Dicho objetivo sugiere eliminar las barreras del aprendizaje y fomentar un entorno educativo inclusivo, en el que se considera ser escuchados. En este programa se dice que se han priorizado políticas públicas de acceso a materiales didácticos y la infraestructura de las escuelas, con lo que se ha dejado de lado estrategias específicas para mejorar habilidades comunicativas en el aula, como *la escucha*.

Freire (2005) advierte esta omisión cuando señala que “Las instituciones educativas perpetúan una educación bancaria donde los estudiantes son receptores pasivos y los profesores rara vez escuchan. Esto limita el diálogo y reduce la educación a la transmisión mecánica de la información” (Freire, 2005, pág. 79). En efecto, la dinámica “bancaria” minimiza el papel de *la escucha* como herramienta pedagógica afectando la interacción y el aprendizaje significativo en las aulas.

Esta situación se podría inferir con base en resultados arrojados por documentos como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de 2018, en el cual se concluye que los estudiantes mexicanos están por debajo de la media internacional en lectura, matemáticas y ciencias. De manera textual revela que “En clases como lengua y literatura, los profesores deben esperar varios minutos para que los estudiantes guarden silencio y puedan continuar con la actividad didáctica. En estos casos, los estudiantes obtuvieron hasta 16 puntos menos en la prueba de lectura (PISA, 2018).” Este resultado sugiere que el clima escolar y la falta de habilidades o competencias comunicativas, como *la escucha*, afectan el rendimiento académico, entre los principales factores.

En una investigación de Galán Vélez (2015) se indica que “*La escucha* no se enseña de manera explícita y su evaluación apenas comienza, al menos en México en las Instituciones de Educación Superior” (Galán Vélez, 2015, pág. 32). Esto plantea un desafío para el diseño de estrategias pedagógicas que fomenten *la escucha* como una práctica educativa y profesional integral. En este sentido, es fundamental abordar *la escucha* no solo como una habilidad técnica similar al oír sino como una práctica activa, ética y apreciativa. González Robles (2014) enfatiza que “*La escucha* implica más que decodificar un mensaje; requiere una participación activa que permite la interacción dialógica, interpretativa y valorativa, indispensable para el proceso de enseñanza y aprendizaje” (González Robles, 2014, pág. 154).

Con base esta perspectiva, se considera la necesidad de investigar las prácticas de escucha en el ámbito de educación superior y, para ello, se eligió la teoría de las RS y realizarla en la Licenciatura en Comunicación para explorar los elementos de esa RS entre estudiantes y profesores y aproximarse en conocer cómo estas influyen en la formación profesional de los estudiantes.

1.1.1 *La escucha* como habilidad lingüística y su situación en la educación superior

Como se mencionó antes, *la escucha* suele ser concebida como una habilidad lingüística en el ámbito educativo, relaciona con la capacidad de comprender, interpretar y responder a los mensajes en determinados contextos comunicativos. Sin embargo, su valor ha sido

minimizado, además de dejar de lado sus dimensiones éticas, críticas y reflexivas (Galán Vélez, 2015).

En el contexto de la educación superior, la práctica de la escucha ha sido descrita como “oscura” por su carácter poco estudiado y su poca visibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante lo anterior, Galán Vélez (2015) sostiene que “*la escucha* se considera una práctica espontánea, natural e inherente al ser humano, lo que ha llevado a su subestimación como habilidad que requiere adquisición, desarrollo y evaluación” (Galán Vélez, 2015, pág. 33).

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación superior, el reconocimiento de *la escucha* se limita a considerarse como una herramienta indispensable en la interacción pedagógica y en la formación educativa y profesional.

Aquí resulta interesante mencionar los resultados de un estudio sobre habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios del área metropolitana de la Ciudad de México, en el cual se aplicó un examen para evaluar la comprensión auditiva, y los resultados revelaron lo siguiente:

El desempeño en el Examen de Habilidades Lingüísticas, en cuanto a la comprensión auditiva [es decir, *la escucha*], estuvo dentro de la calificación mínima aprobatoria, dentro del 6, con una media de 65.14 sobre el 100. Este resultado es bajo y refleja la necesidad de continuar analizando esta habilidad en contextos educativos diversos. (González Robles, 2014, pág. 154)

Este estudio revela un porcentaje preocupante de *la escucha* en su dimensión de comprensión auditiva. Esta problemática adquiere especial relevancia en la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, porque ésta profesional busca formar comunicólogos competentes en el análisis, la interpretación y la producción de mensajes en contextos diversos, como se estipula en el perfil profesional.

El licenciado en Comunicación debe ser un profesional capaz de analizar y seleccionar información, aplicando teorías, técnicas y herramientas tecnológicas para resolver problemas sociales, organizaciones y económicos, contribuyendo al desarrollo social, educativo e informativo de la región. (UAEH, 2015)

Además, se tendría que considerar que *la escucha* no se limita al ámbito académico, sino que se expande al desarrollo personal y profesional, como señala Urgilés Campos (2016):

El desarrollo de *la escucha* no solo permite la adquisición de conocimientos, sino que también fomenta la empatía, la reflexión y el respeto por las ideas de los demás aspectos esenciales para la interacción en cualquier contexto social y profesional. (Urgilés Campos, 2016, pág. 234)

1.1.2 Representaciones sociales de *la escucha* y su relevancia en la formación

El déficit en la enseñanza y la práctica de *la escucha* en las aulas de educación superior no solo está vinculado a la falta de estrategias pedagógicas explícitas, sino también a las cogniciones de docentes y estudiantes construyen en torno a *la escucha*. En este sentido, Moscovici (1961) explica:

Las representaciones sociales son formas de conocimiento práctico que orientan las conductas y las interacciones de los sujetos en contextos específicos. Estas representaciones están impregnadas de significados sociales y culturales que determinan cómo los individuos perciben y actúan frente a los fenómenos de su entorno. (Moscovici, 1961, pág. 25)

Respecto de *la escucha*, como una representación social, determina las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las formas de comunicación y la formación de los individuos, por las ideas, valores, imágenes, opiniones, y estereotipos que la componen. “El análisis de las representaciones sociales permite comprender cómo los sujetos elaboran y legitiman significados colectivos, lo que facilita identificar patrones de conducta y actitudes en relación con un fenómeno específico” (Araya Umaña, 2002, pág. 47).

Es así que analizar las representaciones de *la escucha* en estudiantes y docentes permite identificar cómo su cognición sobre *la escucha* impacta las dinámicas educativas y el perfil profesional del comunicólogo.

Por otra parte, es necesario reiterar la falta de investigación específica sobre *la escucha* en México, pues ha limitado la comprensión y relevancia esta competencia comunicativa o RS. “Los estudios sobre *la escucha* en la educación superior son incipientes y, en su mayoría, se centran en la enseñanza de idiomas extranjeros, dejando de lado su relevancia en el contexto del español como lengua materna” (Galán Vélez, 2015, pág. 34).

Desde la perspectiva de la comunicación educativa, *la escucha* no debe reducirse a un acto pasivo de recepción de información, sino como una acción activa y ética que fomente el diálogo, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento. “*La escucha* en la educación no solo es un mecanismo para recibir información, sino una herramienta para construir significados compartidos, promover la empatía y fortalecer las relaciones interpersonales en el aula” (León, Suárez, 2019, pág. 89).

Desde la teoría de las representaciones sociales, *la escucha* vincula, entre otros aspectos, a la manera en que los estudiantes y docentes valoran la interacción dialógica en las aulas. Como refiere Foresto (2020), las prácticas educativas están mediadas por concepciones sociales y culturales que determinan las dinámicas de poder, la participación y la legitimidad de las voces en el espacio pedagógico.

En suma, comprender *la escucha* en estudiantes y profesores desde las RS, permite reflexionar sobre estrategias que podrían incluir metodologías que fomenten el diálogo crítico, la reflexión ética y el desarrollo de habilidades lingüísticas avanzadas y con ello, sumar al perfil del profesional como un agente de cambio social.

1.1.3 Relevancia del estudio de *la escucha*

La importancia del estudio de *la escucha* en el ámbito de la educación superior reside no sólo en comprender sus limitaciones actuales, sino emprender estrategias para potenciar su práctica como competencia: “*La escucha* efectiva no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo personal y profesional, fomentando competencias como la empatía, el análisis crítico y la capacidad de establecer relaciones interpersonales significativas” (Galán Vélez, 2015, pág. 43).

Conocer los elementos constituidos, e incluso, constituyentes de *la escucha* desde las representaciones sociales, permite adentrarse en ésta, e incidir en que: “La enseñanza de *la escucha* debe trascender las habilidades técnicas y abordar dimensiones éticas y estéticas que promuevan una relación educativa basada en el respeto mutuo y la valoración de las ideas del otro” (León Suárez, 2019, pág. 89).

En una visión metodológica y teórica, la Teoría de las Representaciones Sociales otorga un aparato teórico-metodológico y un marco analítico sólido para el propósito de esta investigación. Pues siguiendo a Jodelet (1984): “Las representaciones sociales son herramientas cognitivas que reflejan la construcción colectiva de la realidad, permitiendo comprender cómo los sujetos asignan significado a los fenómenos que enfrentan en su vida cotidiana” (Jodelet, 1984, pág. 45).

Asimismo, este estudio tiene el propósito de contribuir al campo de la educación superior, pues uno de los debates en torno a la enseñanza y el aprendizaje en el aula de la educación superior sucede en relación a la comunicación y el lenguaje, así como el desarrollo de competencias comunicativas desde la educación básica. Si *la escucha* como competencia juega un papel relevante para el aprendizaje en un contexto educativo en el cual la oralidad ha sido la forma principal para impartir una clase, el prestar atención física y mentalmente a

través de *la escucha* puede asociarse a un mayor aprovechamiento académico (Galán Vélez, 2015, pág. 32).

En efecto, *la escucha* ha sido estudiada y comprendida como la habilidad lingüística esencial en la educación, porque significa la habilidad de entender e interpretar lo que se escucha (González Robles, 2014, pág. 154). Pero *la escucha* implica más allá de la decodificación de una lengua a través del oír, sino que implica una participación activa del escucha para la interacción dialógica, interpretativa y valorativa de un mensaje y la retroalimentación del mismo, si lo trasladamos al aula, escuchar y saber escuchar resulta indispensable para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior (González Robles, 2014, pág. 154).

Uno de los problemas de *la escucha* en el aprendizaje es la relevancia o valor que se le toma a está en cuestión de una herramienta para el aprendizaje debido a que se asocia a una cuestión natural, cotidiana o adquisición que no requiere, desarrollo ni evaluación al entenderla como una práctica espontánea. En ese sentido *la escucha* es entendida como una habilidad “oscura” (Galán Vélez, 2015, pág. 33), por los procesos poco estudiados desde la lengua materna como el español en México, es decir, la autora se refiere a una habilidad, en el contexto de que se refiere a *la escucha* como habilidad lingüística, que es importante pero que ha sido poco estudiada y valorada, y le llama oscura también porque suele asumirse como una habilidad natural o espontánea de los seres humanos, lo cual es correcto, pero, al mismo tiempo, se asume como que no tiene necesidad de ser enseñada, desarrollada o evaluada en como una habilidad de la lengua materna, es decir, en el español en México. Además, la autora le llama así “oscura” porque permanece oculta también y por tanto en los procesos educativos.

Escuchar significa “prestar atención a lo que se oye” (RAE), considerada como una de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir (Jaramillo Cardona & Vélez Álvarez, 2021), y ésta se diferencia del “oír” puesto que la capacidad auditiva reside solo en la reacción biológica y física de interceptar el sonido; es decir, utilizar el sentido del oído para la percepción del sonido, más escuchar requiere de prestar verdadera atención con cierta actitud que resulta en la discriminación, deducción, comprensión e interpretación de la información para así responder de una determinada manera.

Aun *la escucha* no se reduce a la retención y comprensión de contenidos, mensajes, o indicaciones, lo que se entiende como el aspecto técnico de *la escucha*, sino que en realidad *la escucha* tiene que ver con *el otro*; esto es, con otras personas y el contexto, en una situación ética y apreciativa de lo que dice *el otro* y en el contexto en el que lo dice.

La comprensión desde *la escucha* se puede observar desde cómo siguen las instrucciones los estudiantes, la forma común de cómo lo hace el profesor es preguntando si

se entendió y normalmente responden los estudiantes que sí, pero al momento de ejecutar las indicaciones se contrapone con la respuesta positiva que recién habían expresado los estudiantes (Hernández Calderón & Lesmes Silva, 2018).

Es importante aclarar que la oralidad es una de las principales formas de interacción en la vida cotidiana, así también en el contexto escolar (González Robles, 2014), si pensamos en el proceso comunicativo tan amplio que se da en un aula con el objetivo educativo entre profesores-alumnos, alumnos-alumnos, alumnos-materiales educativos y profesores-alumnos-contexto, que en un sentido lingüístico se da a través de lo que se dice y lo que se escucha.

La escucha resulta fundamental en el ámbito académico en cuanto al desempeño y la formación de las y los estudiantes. Sin embargo, como afirma Galán Vélez (2015), la enseñanza de esta habilidad no se enseña de manera explícita y su evaluación apenas comienza, al menos en México en las Instituciones de Educación Superior.

Para agregar a lo anterior, *la escucha* toma relevancia para el aprendizaje al considerar que la educación en un sentido básico y quizás reduccionista, se da por el factor de la comunicación entre el que habla y entre el que oye, para la transmisión de conocimientos es decir en la interacción del profesor y el estudiante. Esta interacción es un hiato de lo que se dice, el emisor, y del que interpreta o entiende, el receptor (Urgilés Campos, 2016). La problemática que surge está por un lado en el factor del emisor, en cuanto a la claridad de su discurso y; por el otro, en cuanto al receptor en la atención física y mental que pone como oyente, así como la comprensión del mensaje que al que se expone.

La escucha es un proceso educativo que complementa el acto de hablar y también es un elemento que le confiere sentido a la comunicación pedagógica. Es en el contexto específico de esta investigación que en la interacción entre docentes y estudiantes *la escucha* se convierte en un eje articulador del entendimiento y así abona al aprendizaje.

“El escuchar valida el hablar. Es el escuchar (y la correcta interpretación) no el hablar, lo que confiere sentido a lo que decimos” (Echeverría, 2003, p. 82). Esta cita expone que el acto de hablar adquiere un verdadero significado cuando hay una escucha activa y una interpretación adecuada por parte del escucha. En el contexto educativo, no es suficiente con que el profesor emita su discurso: si no existe una recepción compresiva, el mensaje pierde eficacia.

“El lenguaje entonces es una vía de doble sentido. Si el alumno no escucha o no interpreta correctamente, por excelente expositor que sea el maestro, no hay comunicación. A su vez el maestro tiene que estar atento para ver qué es lo que genera su discurso” (Urgilés Campos, 2016, pág. 234).

En esta otra cita se refuerza la idea de que la comunicación en el contexto educativo es bidireccional. La calidad del mensaje del docente no garantiza el aprendizaje si no hay una escucha comprensiva del estudiante. Asimismo, el maestro debería estar atento al impacto que tiene su mensaje para ajustar la comunicación y así mejorar la interacción en el aula.

Entonces, ambas citas anteriores hacen hincapié en que *la escucha* no es un acto pasivo, sino un proceso activo de construcción del sentido que posibilita la comunicación y con ello mejora el aprendizaje.

La escucha no solo permite el acceso a los contenidos o conocimientos en determinada disciplina o ciencia; sino que también permite **formar** a la persona misma, en el sentido de que el desarrollo de *la escucha* en la educación superior tiene que ver con la actitud, el ser receptivo con las emociones y con las relaciones con otros (Urgilés Campos, 2016).

De ahí la relevancia de estudiar desde las Ciencias de la Educación. En concordancia García Ramírez sostiene: “Desarrollar la habilidad de saber escuchar es vital en la educación superior. El profesorado además de desarrollar habilidades pedagógicas que le permita transmitir sus conocimientos a los estudiantes, necesita escuchar para ser escuchado” (García Ramírez, 2012, pág. 30).

Al respecto, Galán Vélez afirma que “en la vida profesional, su importancia no es menor. Es una herramienta poderosa en la comunicación cotidiana, así como en proyectos y negociaciones. Una audición crítica evalúa argumentos, devela intenciones, percibe dudas, traza inferencias. Con ella se pueden prevenir problemas, optimizar recursos y esfuerzos” (Galán Vélez, 2015, pág. 32).

Aunado esto, sobre el perfil del comunicólogo, Fuentes Navarro (2005, en Cortés Campos, Castillo Rocha, Quiroz Carranza, 2017) define que dos son las competencias que los comunicólogos deben tener: el dominio del lenguaje y el ejercicio ético.

Esta última competencia también está ligada a *la escucha*, como lo afirma León Suárez (2019). Los beneficios de saber escuchar son ilimitados para un comunicólogo que está en constante exposición a la información, a los discursos, las personas a las relaciones públicas y los medios masivos de comunicación de ser verdaderamente receptivos podría utilizar ese gran aprendizaje para convertirlo en un producto comunicativo que responda realmente a lo que se necesita decir o escribir y no solo utilizar palabras retóricas para convencer.

En suma, pensar en la propuesta de formar en y desde *la escucha* (León Suárez J., Hermenéutica dialógica: claves para pensar *la escucha* en la educación, 2019), observar las

problemáticas del lenguaje y de *la escucha*, así como los escasos estudios sobre esta habilidad, y la pertinencia para el alcance de la formación integral del licenciado en Comunicación.

Puesto que como se ha mencionado *la escucha* en la educación superior cobra relevancia al dimensionar los alcances o beneficios que trae consigo un grado de desarrollo de esta destreza en la formación integral en estudiantes de educación superior.

El analizar las representaciones sociales de los estudiantes sería indispensable para identificar la opiniones, creencias, actitudes y acciones sobre y a partir de *la escucha*. Y al respecto de los profesores, conocer cómo forman en y desde *la escucha* y qué relevancia le dan como formadores en educación superior, y en específico en el programa de Comunicación.

Esto anterior, para acercarse a entender ese conjunto de significaciones que poseen como rs, los profesores y los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, para identificar el papel que le asignan a *la escucha* en su formación y prácticas educativas.

El resultado de conocer lo anterior podría proponer la optimización de *la escucha* en la formación a través quizás de estrategias de enseñanza y aprendizaje dentro de las prácticas educativas y las formas de enseñanza y aprendizaje de los profesores y los estudiantes respectivamente.

1.1.4 Preguntas y objetivos de investigación

La pregunta general de investigación fue:

¿Cómo es la representación social que tienen los profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), sobre *la escucha* en el contexto educativo?

Respecto a las preguntas específicas fueron:

1. ¿Qué ideas, opiniones, imágenes, normas, estereotipos y valores compartidos tienen profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), sobre *la escucha* en el contexto educativo?
2. ¿Cuál es el núcleo central y los elementos periféricos que componen la representación social de *la escucha* de profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación?

3. ¿Cuál es el campo de representación, información y carga afectiva que tienen profesores y estudiantes de la Licenciatura en comunicación de la representación social de *la escucha*?

El objetivo general de investigación consistió en:

Analizar los componentes de la representación social (ideas, opiniones, percepciones, imágenes, estereotipos valores y significados compartidos) sobre *la escucha* entre profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), a través de la técnica del cuestionario y con la técnica de la asociación libre de palabras, para aproximarse a la relevancia que adquiere en el proceso de su formación en su contexto educativo como futuros comunicadores sociales, partiendo de la teoría de las representaciones sociales y mediante un enfoque metodológico mixto.

Tres fueron los objetivos específicos que se plantearon:

1. Identificar las ideas, opiniones, imágenes, normas, estereotipos y valores compartidos entre profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), sobre *la escucha* en el contexto educativo, a través de las respuestas del cuestionario.
2. Identificar el núcleo central y los elementos periféricos que surgieron en la representación de *la escucha* en las respuestas de estudiantes y profesores de la Licenciatura en Comunicación de la representación de *la escucha*.
3. Identificar el campo de representación, información y carga afectiva de la representación de *la escucha* en las respuestas de profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación.

1.1.5 Justificación

La escucha, como una de las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales (escuchar, leer, hablar y escribir), ha sido minimizada o relegada en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y evaluación en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior en México.

A pesar de su relevancia como herramienta comunicativa pedagógica, por su carácter llamado “oscuro” (Galán Vélez, 2015), y su naturalización como una actividad espontánea han llevado a que se subestime su importancia como su desarrollo y su impacto en el aprendizaje y en la formación profesional.

Este trabajo analiza la representación social de *la escucha* en el contexto de los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, y así entender cómo esta habilidad es percibida, valorada y práctica tanto por estudiantes como por profesores para comprender el porqué de sus prácticas y a partir de este estudio poder proponer estrategias que fortalezca su enseñanza y práctica como elemento central en la formación del comunicólogo.

La pertinencia de este proyecto se encuentra en la importancia de *la escucha* como una competencia transversal que trasciende el ámbito académico para posicionarse como una herramienta esencial en la vida profesional y social. Según Freire (2005), las instituciones educativas perpetúan una “educación bancaria”, en la cual los estudiantes son receptores pasivos de información y los profesores se limitan a depositar conocimientos, y dejan de lado el diálogo y la interacción.

Lo anterior repercute en la práctica de *la escucha*, pues no solo requiere de la atención del receptor, también de una actitud activa y reflexiva para la construcción compartida de conocimiento. Como afirma Freire (2005), la educación debe basarse en el diálogo y la interacción social, donde *la escucha* juega un papel central para superar el modelo unidireccional de transmisión de conocimiento.

Esta investigación se justifica también en su conexión directa con las necesidades del perfil profesional del comunicólogo. Según la información oficial de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH (2015), el comunicólogo es un profesional capaz de analizar, interpretar y generar información para responder a las demandas sociales, culturales y educativas de su entorno.

Las competencias, sin embargo, no podrían desarrollarse plenamente sin una base sólida en habilidades receptivas como *la escucha*, la cual hace posible captar, procesar y responder a las necesidades del entorno de forma ética, estética, crítica y creativa. Por su parte Urgilés Campos (2016) subraya que *la escucha* no solo facilita el aprendizaje, sino que también fomenta valores como la empatía y el respeto a las ideas del otro, aspectos esenciales en la formación integral de cualquier profesional.

Desde una visión teórica, la investigación se sustenta en la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1961), la cual proporciona un aparato teórico y metodológico para analizar cómo los estudiantes y docentes construyen significados colectivos en torno a *la escucha*. Las representaciones no solo reflejan percepciones individuales, sino que también orientan prácticas pedagógicas y actitudes que, en conjunto, definen la dinámica educativa. Como señala Jodelet (1984), las representaciones sociales nos permiten entender cómo los sujetos sociales dan sentido a los fenómenos complejos de su

vida cotidiana, lo cual en este caso facilita el análisis de *la escucha* como una práctica educativa, ética y estética dentro de las aulas.

Para añadir a esta justificación cabe señalar respecto al déficit en la enseñanza y práctica de *la escucha* en la educación superior, lo cual ha sido señalado por estudios como el de Galán Vélez, (2015) quien destaca que *la escucha* es una habilidad que no se enseña ni se evalúa de manera explícita en México, lo cual impacta negativamente sobre el desempeño escolar y el futuro profesional de los estudiantes.

Así también González Robles (2014) complementa esta perspectiva al evidenciar que los niveles de comprensión auditiva (escucha, en otros términos) entre estudiantes universitarios se encuentran rangos mínimos aprobatorios, así se refleja la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten esta habilidad como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje no sin antes comprender mejor este fenómeno en las representaciones sociales y su vínculo en la práctica educativa.

En el caso de la Licenciatura en Comunicación, su contexto institucional es un terreno propicio para estudiar el papel de *la escucha* en la formación profesional. Con un enfoque curricular que prioriza el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas. Este programa educativo enfrenta un desafío por integrar a *la escucha* como una habilidad transversal que favorezca el aprendizaje académico, pero también la formación integral desde *la escucha* y así prepara a los estudiantes para interactuar de forma efectiva en entornos profesionales diversos. Así lo menciona el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, uno de los principales retos de las instituciones educativas es generar entornos favorables para el aprendizaje donde se fomente el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual incluye el fortalecimiento y desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Además, la pertinencia de esta investigación se fortalece al considerar su adscripción con la línea de investigación “Currículum, innovación pedagógica y formación” del CINCODE de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH. Esta línea de investigación permite analizar *la escucha* desde una perspectiva interdisciplinaria e integra elementos del currículum, la pedagogía y la comunicación para comprender y estudiar las necesidades específicas de un programa académico como el de Comunicación, pues así se podría adaptar a las demandas sociales y profesionales de cada disciplina, en el caso de la comunicación implica considerar a *la escucha* como eje central en la formación del perfil profesional del comunicólogo.

Por último, el impacto de esta investigación con todo no se limita al ámbito académico o de la educación superior o de la Licenciatura en Comunicación. Al analizar el fenómeno de las representaciones sociales de *la escucha* y su papel en la formación de las y los estudiantes, este estudio tiene el potencial de generar futuras propuestas pedagógicas

concretas, con base en el mismo, que mejoren las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Comunicación, tal evidenciar y reflexionar sobre dicho papel. Estas propuestas podrían incluir talleres de sensibilización sobre la importancia de *la escucha*, u otras metodologías de aprendizaje dialógica y actividades prácticas que fomenten la interacción activa entre estudiantes y docentes. Asimismo, los hallazgos de este proyecto contribuirán al desarrollo de nuevas líneas de investigación en el campo de la educación superior, ampliando el conocimiento sobre la importancia de las habilidades receptivas y las demás habilidades lingüísticas en contextos educativos.

En suma, este proyecto es pertinente, relevante y necesario para la investigación, para la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, así como para el campo más amplio de la educación superior en México. Al abordar un problema poco estudiado pero significativo, esta investigación no solo trata de comprender y reflexionar sobre el papel de *la escucha* en la formación del comunicólogo y su importancia, sino también presentar el camino para proponer posibles soluciones que contribuyan a una educación más inclusiva, reflexiva y orientada al diálogo.

Por un lado, conocer el papel de *la escucha* en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en comunicación permitirá estar en disposición de proponer mejores estrategias para el desarrollo del lenguaje, la formación en educación superior y el desarrollo de *la escucha* como habilidad para el alcance de otras competencias.

Por otro lado, la investigación de *la escucha* es altamente significativa de acuerdo a los estudios revisados en el estado del arte, debido a que añaden al conocimiento en la temática y porque dan pauta para reflexionar acerca de la enseñanza de *la escucha* y del aprendizaje de *la escucha* a lo largo de la formación académica de los alumnos de educación superior.

Este paso podría permitir proponer estrategias institucionales de enseñanza y aprendizaje concretas, para dotar a los estudiantes con mejores herramientas, habilidades, y el desarrollo de competencias, así como valores y actitudes para su formación integral.

1.2 Estado del arte: *La escucha* en el campo de estudio de la Educación

Al partir de los ejes temáticos de escucha, formación, educación superior, comunicación, perfil del comunicólogo y un acercamiento a los fenómenos educativos desde las representaciones sociales se advierte que el camino es basto y multidimensional. A continuación, se presenta el estado del arte de diversas temáticas que enmarcan a este estudio.

1.2.1 Método para la elaboración del estado del arte

De acuerdo con una revisión realizada, de trabajos realizados en la actualidad a diez años atrás, en las siguientes bases de datos y repositorios universitarios: Redalyc, Google Académico, Tesiunam, y la Biblioteca Virtual de la Universidad Autónoma del Estado de

Hidalgo (UAEH), Biblioteca Digital de la Universidad Nacional Autónoma de México, Scielo, Dialnet, Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid, Repositorio de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá Colombia.

Esta revisión no se limita a investigaciones producidas en la década reciente, se incluyeron documentos anteriores, el total 25 documentos de la problemática (*la escucha*). En una primera fase, se hizo una revisión de los documentos analizados con categorías de identificación y análisis para el estado del conocimiento en el que se tomaron en cuenta doce categorías (ver Figura 1), para la sistematización de la información.

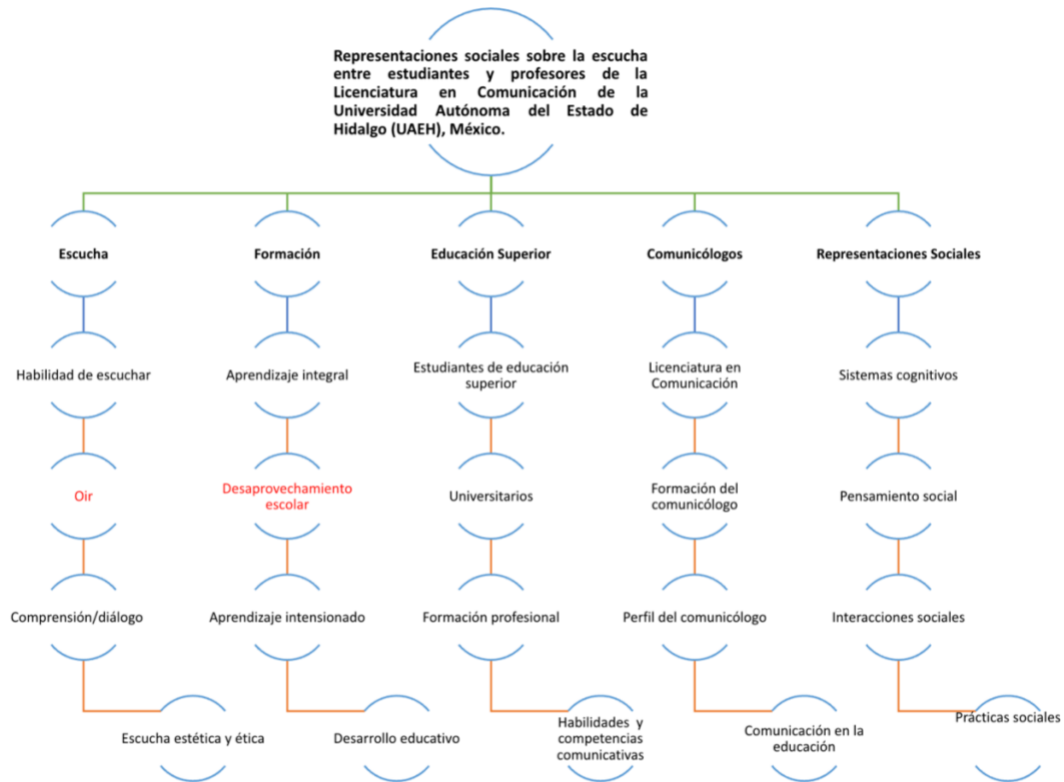
Figura 1. Tabla de categorías de búsqueda

Categoría	Características
Referencia (autor, año, título)	Referencia del texto publicado
Tipo de texto	Tesis/Libros/Artículos
Tema general de investigación	Perspectiva epistemológica del objeto de estudio
País/Nacional-Internacional	País en el cual se publicó la investigación
Metodología	Cualitativa, cuantitativa o mixta
Paradigma epistemológico	Positivista, Estructuralista, Crítico
Problema planteado	Problema del cual parten las investigaciones
Objetivo	Objetivo de la investigación y la presentación del texto
Teorías	Teorías abordadas
Conceptos	Definiciones sobre los ejes temáticos de la investigación
Objeto y sujeto de estudio	Delimitación del objeto de estudio y los sujetos de estudio
Referencias citadas	Referencias que citan las publicaciones

Elaboración propia.

En la siguiente fase, se construyó un mapa conceptual (ver Figura 2) para realizar la búsqueda de referencias de investigación en relación al tema de estudio con palabras clave que incluyeron sinónimos y antónimos para realizar una mejor búsqueda, en los repositorios mencionados y, en un primer acercamiento, en el idioma español.

Figura 2. Mapa conceptual de la búsqueda.

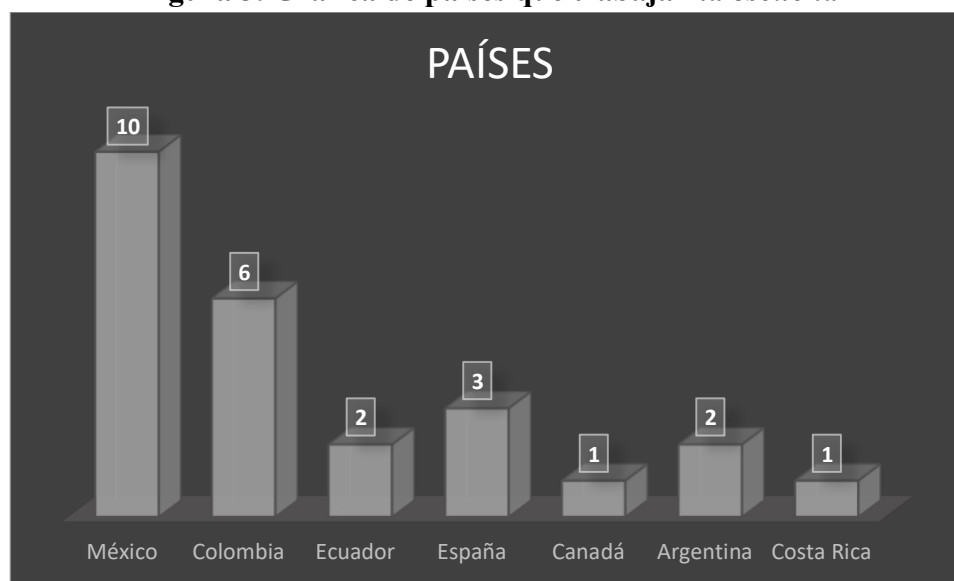


Elaboración propia

Con las palabras clave utilizadas en los buscadores, se hizo la recolección de archivos y se diseñó una matriz de referencias en la cual se registraron los datos de cada texto revisado, con las categorías antes señaladas para obtener una gestión más adecuada de los archivos revisados. Gracias a esta matriz de referencias se pudo identificar los siguientes hallazgos cuantitativos que a continuación se presentan más adelante.

En relación los países en los que se publicaron los estudios se revisaron 10 trabajos publicados en México, que en su mayoría corresponden a estudios sobre Representaciones Sociales y 6 trabajos de Colombia que se identificó, de acuerdo a lo revisado, como el país que trabaja más el fenómeno de *la escucha* (ver figura 3).

Figura 3. Gráfica de países que trabajan *la escucha*



Elaboración propia

Sobre los tipos de texto se revisaron 3 libros, 5 tesis de maestría y 17 artículos indexados (Ver figura 4).

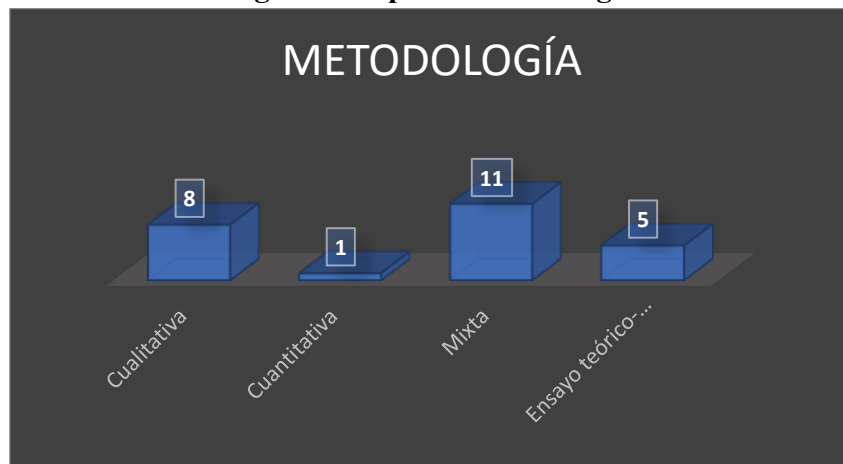
Figura 4. Tipo de texto



Elaboración propia

Se identificó que la mayoría de las investigaciones revisadas emplearon una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa; sin embargo, con tendencia hacia lo cualitativo y solo algunos elementos gestionados con lo cuantitativo, de estos fueron 11 los estudios que lo realizaron así. En cuanto a la metodología cualitativa fueron 8 trabajos, y 1 solo trabajo empleó la metodología cuantitativa. Cinco fueron los trabajos revisados que son un tanto más tipo ensayo teórico (Ver figura 5).

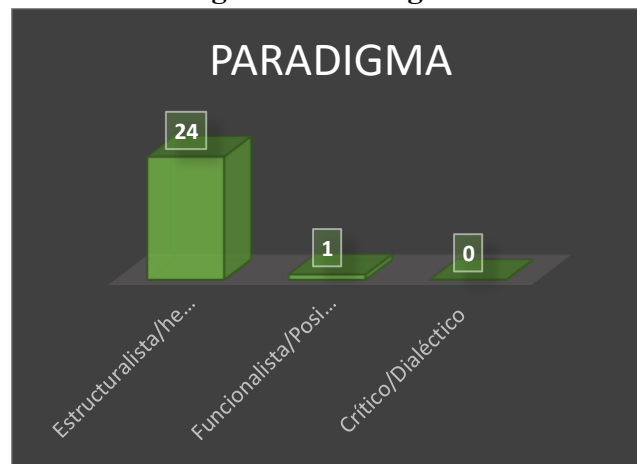
Figura. 5 Tipo de metodología



Elaboración propia

El paradigma epistemológico utilizado por 24 trabajos es el estructuralista o hermenéutico y solo uno fue positivista (Ver figura 6).

Figura 6. Paradigmas



Elaboración propia

De los 25 trabajos revisados se consideró para este estado del arte que 16 abordan temas relacionados a *la escucha* y 9 con el enfoque teórico de las representaciones sociales (Ver figura 7).

Figura 7. Tema de general de investigación



Elaboración propia

A continuación, se presentan algunos de los estudios revisados que dan cuenta de cómo se han abordado los temas relacionados a *la escucha*, la formación de comunicólogos y el estudio de las representaciones sociales en el contexto de la educación superior.

1.2.2 Estudios sobre habilidades lingüísticas y *la escucha*

El estudio sobre las habilidades lingüísticas y *la escucha* ha tenido lugar en diferentes contextos y desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinares, así como en distintos niveles educativos, desde el nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato hasta el nivel superior. En este último contexto aparecen investigaciones que dan respuesta a lo que se ha hecho y dicho al respecto. En primer lugar, Rico Martín y Níkleva (2016) publicaron un artículo en el cual sostienen que un estudiante universitario debería tener un bagaje lingüístico y lectoescritor que le posibilite la elaboración de textos con un discurso académico adecuado al nivel superior, pero, según las autoras, la investigación se ha encargado de exponer esta carencia. Su estudio sobre el análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita fue realizado en estudiantes universitarios de nuevo ingreso para el grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada, España, para detectar y clasificar dicha carencia. El análisis arrojó debilidad en cuanto a la expresión escrita-gramatical y el bajo dominio de convenciones lingüísticas. Cabe destacar que en este estudio se utilizó la terminación de **competencia lingüística**. Por lo anterior, se pudo determinar, que los trabajos revisados son realizados en función de dos perspectivas conceptuales, desde la competencia y las habilidades.

El estudio del que se viene hablando en un momento dado hace referencia específica a las habilidades lingüísticas, las cuales fundamentan que su desarrollo “favorecerá el acceso a los contenidos curriculares de los diferentes niveles educativos, pues se trata del elemento fundamental de acceso al currículum” (Padilla Góngora, *et al*, 2008, p.181)

Otros estudios refieren el término de *competencia lingüística* y su respectivo desarrollo abordado desde diferentes contextos, como diferentes países, niveles educativos y epistemología en cuanto a competencia en educación. (Rico Martín & Níkleva, 2016)

Ávila Ponce & Ludeña García (2016) definen a las habilidades lingüísticas como lo siguiente:

Se podría definir como habilidades a las destrezas o capacidades comunicativas que tiene cada persona. se utiliza el lenguaje de forma apropiada en las diversas situaciones sociales que se pudiesen presentar en la vida cotidiana. (p.17)

García Cormenzana, *et al* (2015) realizaron un artículo en el que proponen a la prensa escrita como un medio de información y de desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en la clase de inglés para motivar y fomentar el trabajo educativo y aumentar el vocabulario general y técnico de los estudiantes de medicina de Mayabeque. En este artículo se concluyó que la utilización de la prensa escrita como medio de enseñanza en las clases de inglés familiariza a los estudiantes con los medios de comunicación que utilizan el lenguaje escrito como vehículo de expresión, propició la diversificación de sus posibilidades expresivas en inglés mediante formas de comunicación más generalizadas. Creó en los estudiantes hábitos de lectura que lograron la capacidad de interpretación y comprensión, se fortaleció el desarrollo de la formación de valores y de socialización de sus opiniones que favorecieron el trabajo en equipo, el respeto a los demás y el espíritu crítico, y contribuyó por tanto al desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas en idioma inglés

Uno de los trabajos que aborda la problemática del nivel de las habilidades lingüísticas receptivas en estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior es el trabajo de Karen Natacha Sánchez Pazmiño (2018), de la Universidad de Manabí, el cual pretende ser una guía para los docentes de los cursos pre universitarios que provoquen un mejoramiento de las habilidades lingüísticas. Afirma que los universitarios presentan dificultades en cuanto a la comprensión sobre todo la comprensión lectora, y el nivel lector, esto incide directamente en la destreza de la escritura y la significación y plasmación de sus ideas, sin embargo, el énfasis de los aportes se base en la lectura, el, habla y la escritura, pero poco habla acerca de la comprensión en la habilidad de *la escucha*.

Los estudios aquí presentados dieron ubicación y guía para trabajar el tema del desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios. Quedan responder más

preguntas y revisar más estudios para dar respuesta concreta y contextualizada sobre cómo desarrollar las habilidades lingüísticas en universitarios, con una práctica de educación innovadora que de los resultados óptimos que se requieran de acuerdo a la realización de una evaluación diagnóstica de las HL y la revisión teórica y metodológica en educación.

Al ser diversos los estudios de *la escucha* que van desde la lingüística, la psicología, las ciencias de la lenguaje, la comunicación, y hasta la filosofía, resulta complejo sistematizar y condensar tanta información al respecto, es por ello que se optó por discriminar algunos estudios desde otras disciplinas que no tuvieran relación con la de educación, y de manera suficiente se presenta aquí información en manera de prosa que expone parte de la producción investigativa de un área específica que enmarca al tema del proyecto con el fin de entender y así mismo establecer algunos de los antecedentes de conocimiento en cuanto las metodologías, los objetos de estudio, los sujetos de estudio, los conceptos, las problemáticas, los teóricos, sin dejar de lado la revisión de esos estudios desde otras disciplinas como más adelante se presenta en este documento a través de gráficas en las que se sistematizó la documentación abordada.

De manera concreta este proyecto tiene por objeto de estudio a *la escucha* y en específico las representaciones sociales de *la escucha* en los sujetos de investigación que son estudiantes y profesores de educación superior de comunicación, por lo cual la selección de textos está orientada por ese objeto de estudio y esos sujetos de estudio en su respectivo contexto.

Ahora bien, en cuanto a la habilidad de escuchar, el artículo de Victoria Galera Campos y Mercedes Molina Moreno (2016), muestra que la autoras realizaron una revisión bibliográfica de *la escucha* activa, en el que expone la necesidad de que tiene el ser humano de ser comprendido y aceptado, para que esto suceda *la escucha* activa resulta ser la clave aun para verificar la comprensión de lo que se escucha con el fin del aprendizaje, empero esta escucha activa no se continúa formando en la mayoría de los programas educativos y aun en las temáticas de investigación, pues normalmente se asocia *la escucha* activa con la psicolingüística y no con la de la comprensión y para expresión, es decir el enfoque comunicativo.

La escucha es una habilidad lingüística receptiva de los seres humanos (hablar, escuchar, leer y escribir) (Jaramillo Cardona & Vélez Álvarez, 2021) conceptualmente como refiere León Suárez (2019), en su texto *Hermenéutica dialógica: claves para pensar en la escucha en la educación*, *la escucha* va más allá de la atención, recepción y comprensión de lo que se oye, sino que es una habilidad que ayuda a la formación del ser a través del aprendizaje de lo que se escucha

Bajo este pensamiento se han planteado los estudios del lenguaje y las habilidades lingüísticas desde la educación, en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, debido a que se considera al proceso educativo como “un proceso social que se da gracias al lenguaje y sin el lenguaje ni la comunicación no sería posible la educación”, así lo refiere Urgilés Campos (2016, p.33) en su trabajo intitulado *Aula, lenguaje y educación*. Sin embargo, agrega, el estudio de las implicaciones del lenguaje en la educación y en el aula han sido poco estudiados a pesar de que la educación y el lenguaje funcionan recíprocamente, es decir, para aprender se necesita el lenguaje y para adquirir el lenguaje se necesita alguien le enseñe, es parte de la naturaleza social del ser humano.

Para Urgilés Campos (2016), los humanos son “inseparables de las palabras”, estas logran una comunicación con otros y desde los otros y de sí mismos aprenden y descubren su entorno, así como se abren a sí mismos a otros, para el autor en eso consiste la educación. En consecuencia, es pertinente promover el lenguaje y sus destrezas en el ámbito de la educación. Así como su estudio desde las Ciencias de la Educación por la incidencia que el lenguaje presenta para la enseñanza y el aprendizaje. Para el autor mencionado, una educación integral debería tomar en cuenta el desarrollo del dominio del lenguaje como clave para el aprendizaje, con base, y en principio, del desarrollo de las habilidades del hablar, leer y escribir, más plantea la pregunta de “¿dónde queda *la escucha*?”.

Una de las autoras que tiene como línea de investigación *la escucha* es la Dra. Juliana León Suárez, (2019), en su trabajo *Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación* (2019) en el que muestra la necesidad de la formación de *la escucha* en la educación desde una perspectiva hermenéutica, de formación del yo desde el *bildung* alemana, y desde la dialógica, o una hermenéutica dialógica propuesta por Gadamer, Bajtín y Ponzio, para desarrollar la relación de *la escucha* en la educación con la formación del ser desde la comprensión del sí mismo, de los demás y de lo otro, en seguimiento a una pedagogía de *la escucha*. En su artículo se propone pensar en *la escucha* y su desarrollo a través de la conversación y el aprendizaje para conseguir una formación y transformación de uno mismo a partir de lo que se escucha. Para pensar en la formación desde *la escucha* la autora expone que esta habilidad tiene dos dimensiones: la estética, aludida a la contemplación de lo que se escucha, y la ética, en el reconocimiento y valoración del o los sujetos a escuchar. La autora entiende a *la escucha* como un modelo integrador y plantea, también, las siguientes preguntas. ¿Por qué se tiende a obviar *la escucha* como componente de la formación profesional?, ¿cómo valorarla más allá del desarrollo de habilidades comunicativas? (León Suárez J. *Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación*, 2019). León Suárez establece a *la escucha* como sinónimo de experiencia de vida y aprendizaje, además de ser susceptible de abordarse desde la hermenéutica.

La ponencia de Victoria Gutiérrez (2021), en el XIV Congreso de Posgrado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aborda el estudio de

la escucha desde la Pedagogía de *la escucha*, la cual, refiere, es “el arte de estar y conversar con los estudiantes” con el fin de entender sus cómo y sus por qué de cómo piensan y actúan, además agrega que *la escucha* tiene un impacto positivo en el desarrollo socioemocional, empero su estudio advierte que las prácticas de *la escucha* son mínimas en las aulas. El objetivo de su estudio consistió en que los docentes mejorarán sus habilidades de escucha para promover el desarrollo socioemocional de los alumnos. Sus resultados indican que haberlo hecho permitió además el diálogo, buenas relaciones y la mejora del rendimiento escolar. Victoria Gutiérrez concluyó que la práctica de *la escucha* hace que los estudiantes se sientan comprendidos y validados y fomenta la relación con otros estudiantes y con los docentes.

El estudio de *la escucha* se ha abordado desde el contexto de la Educación Superior, en diferentes áreas de formación, una de las áreas que se identificó que aborda más a *la escucha*, de acuerdo a la búsqueda realizada, es la de Música, como el capítulo de libro *Apuntes preliminares para una pedagogía de la escucha* de David García Castilla (2021) de la obra *Sonido, Escucha y Poder*, editado por la Facultad de Música de la UNAM, en el cual el escritor narra su experiencia como profesor de Música en relación a la necesidad de saber escuchar a sus estudiantes en función de las relaciones de poder dentro de un contexto escolar, en el que inciden los roles de los docentes y los de los estudiantes en determinados momentos lúdicos, como clases magistrales, participaciones o discusiones y el pensamiento crítico. En su investigación se trabaja con el concepto de la pedagogía de *la escucha* con la siguiente hipótesis: “los mecanismos de reproducción acrítica de los saberes dentro de un determinado campo social se encuentran estrechamente vinculados, en una relación directamente proporcional, con una sistemática falta de escucha entre los integrantes de dicho campo” (García Castilla, 2021 p. 241), con este argumento el autor realiza la propuesta de transformar las prácticas de educativas tanto de docentes como de estudiantes para dar lugar a las prácticas de *la escucha* para reconfigurar la transmisión de saberes y la formación de los estudiantes mediante una visión de fomentar, además, el pensamiento crítico y participativo de los estudiantes. El contexto y los sujetos de estudio son la Facultad de Música de la UNAM y sus docentes y estudiantes, en cual refiere, que existen actores educativos quienes consideran que no son escuchados por otros, lo cual incide en segregación social y minimización de relaciones comunitarias.

En el trabajo de García Castilla se exponen las opiniones de algunos estudiantes de lo que significa *la escucha*, y si son escuchados, entre ellas aquí se presentan dos como ejemplo:

Escuchar no es simplemente la acción de estar en silencio para que la otra persona hable. El escucha debe poner atención, tratar de tener empatía para que pueda recibir de manera más clara el mensaje del emisor, y, aunque mantenga una postura diferente, lo mejor que podría hacer un escucha es no escuchar al otro con una idea

premeditada de cómo reaccionar o qué decir ante ciertas cosas (García Castilla, 2021, pág. 243)

En mi experiencia como alumno, siento que la comunicación entre estudiantes por lo general es buena y cordial; sin embargo, esto no se mantiene en las relaciones alumno-maestro, alumno – trabajador (a), alumno-trabajador (a) administrativo. Si bien dentro de cada uno de estos grupos existen personas abiertas al diálogo y la comunicación, la asimetría jerárquica entre estos grupos por lo general genera fricciones y fallas comunicativas. (García Castilla, 2021, pág. 245)

Es decir, existen conflictos en la comunidad educativa no solo por no ser os, sino las razones por las cuáles no son escuchados, aún, en la experiencia de estos alumnos, las relaciones jerárquicas en una institución educativa influyen en las dinámicas de *la escucha*. Por lo tanto, las dimensiones de *la escucha* van más allá de un ejercicio de prestar atención, sino que tiene que ver con aspecto social en el que los alumnos son percibidos como agentes sin voz y en el caso de los docentes son percibidos como actores educativos con los que hay que ser condescendientes. García Castilla expone una pregunta sin responder en su estudio “¿Qué piensan los profesores y administrativos de esta situación?” (2021, pág. 246)

El autor expone que *la escucha* no reside solo en la acción de activar el oído sino de prestar atención y el reconocimiento a otro, lo cual permite el diálogo y resolución de conflictos, entre otros beneficios.

Autores como García Castilla (2021) refieren que si bien el estudio de *la escucha* es un tema que cuenta con amplia investigación, la tradición investigativa entre educación y escucha no es “amplia” (pág. 249) pero plantea que los antecedentes filosóficos sobre la cuestión de *la escucha* son Jean-Luc Nancy, Emmanuel Lévinas y Carlos Lenkersdorff quienes abordaron a *la escucha* desde su entorno ético y epistemológico en cuanto a *la escucha* del otro que incide en las sociedades actuales y además proporciona su estudio cinco tesis en cuanto a la relación de *la escucha* educativa o para una pedagogía de *la escucha* las cuales proporcionan una guía para entender desde donde se puede estudiar a *la escucha* y sus implicaciones variadas. Estas tesis para poderlas explorar desde un marco teórico-conceptual para profundizar en lo que significa *la escucha*:

No existe una definición estable de *la escucha*. Existen modos de escuchar, y estos modos interactúan de manera continua.

Escuchar es una acción continua, inestable y ubicada

Escuchar implica una relación permanente de reciprocidad con el otro

Solo se puede escuchar bajo condiciones adecuadas de seguridad y confianza

El error es condición fundamental para *la escucha* (García Castilla, 2021, págs. 251-259)

El trabajo de García Castilla concluye explorando el contexto de una seminario de investigación dentro de la Facultad de Música en el posgrado de maestría, para ahí reflexionar sobre las dinámicas de *la escucha* y la práctica de la pedagogía de *la escucha* a lo cual advierte que gracias a *la escucha* se gestó un compromiso, solidaridad y disposición al diálogo que benefició a su entorno institucional y que a la par las divergencias de propiciar una dinámica de escucha entre pares provoca conflictos como en todo diálogo; para él simplemente es la falta de experiencia de una tradición basada en *la escucha*.

En suma, promueve la pedagogía de *la escucha* en la educación superior sin dejar de lado las cuestiones “¿hemos de admitir que la pedagogía de *la escucha* sólo funciona bajo condiciones muy específicas, mismas que se vinculan a distinciones sociales de diversa índole? ¿Qué alcances tiene el enfoque planteado en situaciones educativas distintas a las que existen en los seminarios de la maestría de la FaM?” (García Castilla, 2021, pág. 269) Por último, el autor invita a las y los investigadores a considerar la experiencia narrada en su estudio para atender los problemas referentes a *la escucha* en otros contextos educativos y subraya el que no se debe reducir el fenómeno de *la escucha* que atiende de manera profunda a lo humano, a lo paradójico y a lo social.

El estudio de *la escucha* en México ha sido diverso desde las diferentes conceptualizaciones que se le ha dado a *la escucha*, ejemplo de ello es como definen a esta habilidad lingüística porque se ha entendido como una habilidad lingüística receptiva, parte de una competencia comunicativa, un aspecto filosófico como el del desarrollo del ser desde aprender desde el otro, también como comprensión auditiva, como escucha activa, habilidad receptiva, entre otras formas de abordar el estudio de *la escucha*. Así también el desde qué disciplinas se ha abordado *la escucha*, como la filosofía del lenguaje, la lingüística, la Comunicación, y en definitiva la Pedagogía y la Educación, entre otras ciencias y disciplinas que abonan al desarrollo del concepto de *la escucha* y aclaran la necesidad de seguir con los estudios y el desarrollo de *la escucha* en todos y en específico en los estudiantes y de todos. (León Suárez J. P., *La escucha en la educación*, 2019)

En México, uno de los primeros estudios sobre *la escucha* realizados, en cuanto a tesis, fue el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) “Escuchar para aprender” en 1994 de García Acosta Carmen” en el que desde el enfoque de la Educación y la Comunicación porque *la escucha* ayuda a aprender. (García Acosta, 1987) y así muchos han sido los estudios de *la escucha* en México con respecto a la educación como es el caso de la evaluación de las habilidades lingüísticas en la educación superior del trabajo de una de las investigaciones más relevantes para este proyecto planteado es el libro *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*

de la Mtra. Rosa Obdulia González Robles (2014), en coordinación con la ANUIES y las instituciones universitarias del área metropolitana de la ciudad de México, donde se evalúan y diagnostican dichas habilidades y definen varios elementos acerca del tema y la incorporación de un diseño de evaluación de estas habilidades en estudiantes universitarios. De igual forma presenta una estadística donde se demuestra la necesidad de mejorar la enseñanza y desarrollo de las habilidades lingüísticas, pero refieren en su trabajo, que el estudio de *la escucha* en México apenas comienza.

Otro de los trabajos más recientes es el de Xabier Barandiaran, *et al*, intitulado “¿Qué aporta *la escucha* al capital social?: Lecciones de un proceso de aprendizaje de líderes públicos” un trabajo editado por el CIDE en el que se aportan diferentes beneficios de saber escuchar para la formación de profesionales con habilidades comunicativas altas basadas en la atención, la ética y la recepción y comprensión de lo que se escucha. (Barandarian, Murphy, & Canel, 2022)

La escucha también se ha considerado como una habilidad primordial en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Miguens Liens, 2015), en el artículo de Elizabeth Margarita Miguens publicado en la Revista Cubana de Tecnología de la Salud en 2015 señala que la habilidad de saber escuchar debe ocupar un lugar importante en las aulas de educación superior. En su investigación de tipo cualitativa se tomaron como sujetos de investigación estudiantes y profesores de la licenciatura en enfermería para saber cómo se presenta la habilidad de *la escucha* para comunicarse con sus pacientes con el fin de prevenir y curar las enfermedades mediante el cuestionario. Los resultados de su estudio refieren problemas con la habilidad de saber escuchar porque carecen de atención al desarrollo de esta habilidad en el proceso de formación y de enseñanza y de aprendizaje en su programa académico por la falta de enseñanza explícita de *la escucha* relacionada con las habilidades comunicativas.

La escucha se ha estudiado desde la práctica docente como el trabajo de Fredy H. Wompner G. en el que diserta sobre las habilidades que exigen ser un docente, advierte que una de las más relevantes es la de saber escuchar a los estudiantes porque eso logra tener una buena comunicación por tanto una buena transmisión de conocimientos por lo que establece en el práctica de *la escucha* a los estudiantes con el rol protagónico del proceso educativo, para evitar una práctica docente unilateral y mecanicista y da pie a mejorar la formación de los estudiantes. Sus reflexiones giran en torno a la comunicación, al diálogo, el reconocimiento de otros, al escuchar para ser escuchados, y a la ética. Expone el autor la siguiente pregunta “¿Por qué no conocer mejor a cada uno de nuestros alumnos, sintonizarse con ellos y transmitir nuestro conocimiento a quien está abierto a escucharnos y confiar en nosotros como un verdadero guía y líder intelectual? (Wompner G, 2016, pág. 2)

Es importante destacar que el estudio de *la escucha* también se ha abordado desde la enseñanza de una segunda lengua como en un contexto cercano es la enseñanza del inglés o

del español, bajo el sinónimo de comprensión auditiva o destreza auditiva. El artículo de Patricia Córdoba Cubillo, Rossina Coto Keith y Marlene Ramírez Salas intitulado *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*, publicado en la revista *Actualidades Investigativas en Educación* en 2015 tiene por objeto de investigación la destreza auditiva empleada en una clase de inglés de escuelas públicas en Costa Rica. Los autores exponen que el estudio de la destreza auditiva en el aula se había estudiado como un complemento de la destreza oral y es en hasta las últimas décadas cuando se aborda como independiente de las otras habilidades lingüísticas. La definición de comprensión auditiva ha tenido diferentes definiciones por lo cual cita un estudio de Dunkel (1991) en el que luego de revisar 34 definiciones concluye que no existe una única definición aceptada por la comunidad científica. Su estudio trabaja con la definición de que la comprensión auditiva significa lo siguiente:

... no es una destreza, sino una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales [además]... no es pasiva. Una persona puede oír algo, pero no estar escuchando... es absolutamente necesaria para cualquier otra labor que se realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar y aún para poder escuchar. (James, 1984 en Córdoba Cubillo, Coto Keith, Ramírez Salas, 2015, pág. 3)

La importancia de la comprensión auditiva, argumenta Córdoba Cubillo y otros, es que es el modo de aprendizaje más eficaz debido a que el 60% del tiempo lectivo del estudiante se invierte en escuchar, y agrega que en el caso de la adquisición de una segunda lengua como el inglés los estudiantes que son sobresalientes en la comprensión auditiva tienen mejores puntuaciones en el examen TOEFL. (Córdoba Cubillo, Coto Keith, & Ramírez Salas, 2015)

La comprensión auditiva es una habilidad receptiva que requiere de un proceso cognitivo activo, así como las habilidades productivas de hablar y escribir, por lo que los autores presentan materiales, actividades y ejercicios para desarrollar la comprensión auditiva que funcionan tanto para la lengua materna como para la adquisición de una segunda lengua. (Córdoba Cubillo, Coto Keith, & Ramírez Salas, 2015)

El trabajo de Juliana Patricia León Suárez (2019) quien en su artículo realiza un análisis de la producción investigativa en educación sobre *la escucha* para responder a cuánto se abordado dicho tema en cuanto a la pedagogía y la didáctica y además cómo se ha problematizado desde la educación y otras áreas de conocimiento, además de por qué y cómo ha crecido el interés por investigarla en distintos contextos. Su estudio clasifica 270 documentos que abordan *la escucha* en la educación. Las propuestas de León Suárez giran en torno a qué significa formarse en y desde *la escucha* en cuanto a que *la escucha* se ha estudiado como una habilidad, un comportamiento, una habilidad educativa, un proceso comunicativo, un objeto pedagógico, una habilidad lingüística, un posición ética y moral,

una experiencia estética, un sentir, un saber cultural, un dialogismo, un oír, un escuchar, una competencia, una comprensión, una interpretación, pero que todas funcionan en el plano de los sinónimos (León Suárez, 2019). Por último, afirma que existe una falta de atención a las relaciones pedagógicas y didácticas entre el docente, los estudiantes y los conocimientos y que pocos profundizan en entender la dinámica de *la escucha* en la educación y la proposición de cambios o transformación al respecto.

Por último, otro de los trabajos más recientes es el de Xabier Barandiaran, *et al*, intitulado “¿Qué aporta *la escucha* al capital social?: Lecciones de un proceso de aprendizaje de líderes públicos” un trabajo editado por el CIDE en el que se aportan diferentes beneficios de saber escuchar para la formación de profesionales con habilidades comunicativas altas basadas en la atención, la ética y la recepción y comprensión de lo que se escucha. (Barandarian, Murphy, & Canel, 2022). A continuación, se presenta la información sobre los estudios revisados sobre la formación de las y los comunicólogos.

1.2.3 La formación del comunicólogo

De acuerdo con lo revisado en los repositorios señalados son pocos los estudios al menos en el plano de México sobre la formación de los estudiantes en la licenciatura en Comunicación, sin embargo, uno de los trabajos que aportan de manera sustancial a este proyecto es la tesis de doctorado titulado *Ética profesional de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación de la UNAM* de Araceli Noemí Barragán Solís, presentada en 2014 para optar por el grado de Doctora en Pedagogía en la cual desde una metodología cualitativa se acercó a los programas de educación superior en Ciencias de la Comunicación de diferentes facultades al interior de la UNAM con una encuesta aplicada a 18 grupos del 8° semestre, 305 estudiantes en total, para analizar la ética periodística de los profesionales en formación, con una particularidad identificada al revisar su investigación: Barragán Solís profundizó en estudiar la responsabilidad de los estudiantes como futuros receptores de la información. Reitero receptores porque su estudio analiza la ética con la que se gestiona la información recibida, de manera interesante la ética, los receptores y la información están vinculados con *la escucha*.

Su estudio reside en la formación ética de los estudiantes, así como la incidencia de los valores periodísticos en la formación universitaria y se interesa por conocer las opiniones de los alumnos con respecto a lo que los comunicólogos y periodistas aportan a la sociedad, lo que significa ser un buen profesional en el área.

Su trabajo presenta bases, y propuestas teóricas sobre la formación ética de comunicólogos y periodistas, empero, desde la perspectiva de este trabajo se puede observar el área de oportunidad de la vinculación de la ética desde el fenómeno de *la escucha*, como

la propuesta de la formación desde *la escucha* con dimensiones éticas y estéticas (León Suárez J. , *Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación*, 2019). Por último, Barragán Solís señala la apertura a la posibilidad de seguir trabajando con la formación de la ética periodística o ética en la comunicación en otras universidades (Barragán Solís, 2014, pág. 223).

Se identificó como uno de los estudios con mayor referencia en los textos revisados sobre *la escucha* en la educación y que se relaciona con ser un buen comunicador el artículo de Alexis Codina Jiménez: *Saber escuchar. Un intangible valioso*, publicado en la revista *Intangible Capital* en 2004, en el cual expone que el saber escuchar es más importante que ser un buen comunicador puesto que puede resultar en que comunicar de forma elocuente no signifique precisamente que sea información que le interese a alguien. En esta investigación se aborda a *la escucha* bajo el enfoque de que es necesaria para la profesión de los gerentes y directores y a su vez de las relaciones interpersonales y plantea el problema de que todos sabemos escuchar, pero cuántos lo hacemos realmente bien.

Por un lado, nos disponemos a prestar atención hasta cierto punto cuando en una conversación no terminamos de escuchar cuando ya se tiene la respuesta o réplica a la otra persona. Por otro lado, una de las razones por las que no sabemos escuchar bien, expone el autor, es porque tenemos miedo de ser influenciados por nuestros interlocutores y aceptar que no tenemos la única verdad y que el otro no está en un error. (Codina Jiménez, 2004, págs. 5-8). El autor expone que la comunicación no debe verse de manera unilateral a la emisión de información o a la selección de información que se amolda a lo que nos conviene o que se compagina con lo que creemos, saber escuchar implica dejar de lado la prioridad del yo y dejar al otro como primero.

En su trabajo teórico-conceptual expone los beneficios de saber escuchar, qué impide escuchar adecuadamente, los lugares desde los que se escucha, *la escucha* empática y las conductas o técnicas que se pueden aplicar para saber escuchar, su texto es una referencia de los elementos prácticos de *la escucha* para el desarrollo de las habilidades de la comunicación, y proporciona un test de autoevaluación de la habilidad de saber escuchar y también un anexo de una tabla que indica diez reglas del arte de escuchar. Sobre *la escucha*, alude el autor, se identifica como una habilidad que es difícil de desarrollar porque depende de una disposición o voluntad de “ponerse en el lugar de los demás” (Codina Jiménez, 2004, pág. 23), y que implica emociones, y actitudes y pensamientos diferentes a los propios.

Otro de los estudios que abordan la formación disciplinar de la Comunicación es el texto de Antonela Georgina Dambrosio, publicado en la revista *Doxa Comunicación* en 2020, titulado *Géneros profesionales en la formación disciplinar: el caso de la licenciatura en Comunicación*. Su artículo tiene por objetivo establecer los géneros profesionales de los comunicólogos y fomentar las competencias profesionales de la escritura y la oralidad en la

carrera de la Licenciatura en Comunicación, dejando de lado el fortalecimiento de la habilidad de escuchar en los comunicólogos.

Los trabajos de Intriago Macías y Quevedo Arnaiz (2016) abordan la labor del comunicólogo y el trabajo de Juárez A. (2017) investiga sobre la identidad profesional del comunicólogo. Sin embargo, el trabajo de D'ambrosio G. (2020) aporta al fomento de las competencias orales y escritas en el campo específico de la labor profesional del comunicólogo.

1.2.4 El estudio de las representaciones sociales

El estudio de las Representaciones Sociales en la Educación ha tenido relevancia importante en la última década y uno de esos trabajos relevantes es el de Yazmín Cuevas Cajiga y Olivia Mireles Vargas quienes pertenecen al Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la misma universidad. Su estudio *Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología*, publicado en la revista Perfiles educativos en 2016, analiza 141 documentos de producción investigativa de México que trabaja con la teoría de las Representaciones Sociales.

Revisaron las condiciones de producción, los objetos de estudio, los sujetos de investigación, los contextos educativos, los referentes teóricos, y su metodología. En suma, sus resultados muestran que la teoría de las representaciones sociales es utilizada para “comprender el pensamiento de sentido común de maestros y alumnos sobre múltiples y variados objetos”. (Cuevas Cajiga & Mireles Vargas, 2016, pág. 65). Las autoras exponen que los teóricos más empleados en el aparato teórico-metodológico de los estudios revisados son Moscovici (1979), Jodelet (1989) y Abric (2001), y además que la metodología más utilizada en dichos estudios es de metodología cualitativa.

Desde la perspectiva de los autores, en seguimiento a Moscovici, las Representaciones Sociales “forman parte del conocimiento del sentido común y son una vía para que el sujeto social comprenda su realidad” (Cuevas Cajiga & Mireles Vargas, 2016, pág. 66) y citando a Jodelet (1989) explica que “toda representación social es representación de algo y de alguien” (Cuevas Cajiga & Mireles Vargas, 2016, pág. 71). Es decir, que debe existir siempre un objeto de representación y un sujeto que construye la representación y que se enmarca en un contexto social determinado, para recabar dichas representaciones 88 por ciento de las investigaciones analizadas por las autoras recurrieron al discurso hablado de los sujetos de investigación para la obtención de dichas representaciones, en específico las investigaciones utilizaron en primer lugar de porcentaje del cuestionario y la asociación de palabras, entre otros.

Las apreciaciones finales del estudio de Cuevas Cajiga y Mireles Vargas (2016) son que la investigación educativa en México se basa en los sujetos de estudio de los estudiantes y docentes de educación superior por el interés de conocer y comprender la elaboración de dichas representaciones sociales y señalan que se debe tener cuidado con la relación de las representaciones sociales con la implicación de las prácticas educativas y no confundirlas con los objetos de representación y exponer la metodología de análisis de las representaciones obtenidas (Cuevas Cajiga & Mireles Vargas, 2016, pág. 81)

Las representaciones también se han estudiado en su vinculación con el campo de la Comunicación en cuanto a los procesos de interacción y la construcción de la realidad social (Berker y Luckmann, 1986) debido a que como refieren en el estudio de Rainer Rubira García y Belén Puebla Martínez titulado *Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso*, publicado en la revista *Convergencia* en 2018, en el cual menciona que existen tres usos de cómo las representaciones sociales tienen vinculación con los procesos comunicativos, los cuales son:

- 1- Modelos para la acción: pues dan a las informaciones circulantes un sentido que afecta el comportamiento de los individuos.
- 2- Modelos para la cognición: pues otorgan a esas informaciones significados que permiten construir un conocimiento particular del mundo
- 3- Modelos para la intención: al dotar a las informaciones aprehendidas de un valor normativo y una finalidad prescriptiva.

(Rubira García & Puebla Martínez, 2018, págs. 158-159)

Las conclusiones del artículo de Rubira García y Puebla García (2018) señalan que Serge Moscovici sustenta que las Representaciones sociales son “un intento de buscar las intersecciones de la comunicación, la ciencia y, sobre todo, de la cultura con el conocimiento de una sociedad” (Rubira García & Puebla Martínez, 2018, pág. 162) en el que desde un aspecto cualitativo se adentra en los sujetos y sus subjetividades. El aporte de las Representaciones Sociales al campo de la Comunicación es el siguiente:

Ofrecen una gran riqueza epistemológica a la hora del análisis de los procesos de comunicación contemporáneos y de las mediaciones que rodean a objetos de relevancia social. Las representaciones que se estructuran en y desde las subjetividades en torno a los fenómenos de comunicación son, principalmente, una vía eficaz para acceder no sólo a las visiones respecto a los intercambios comunicativos, sino también a las habilitaciones y constricciones que se constituyen para la interacción con y a través de los medios. (Rubira García & Puebla Martínez, 2018, pág. 163)

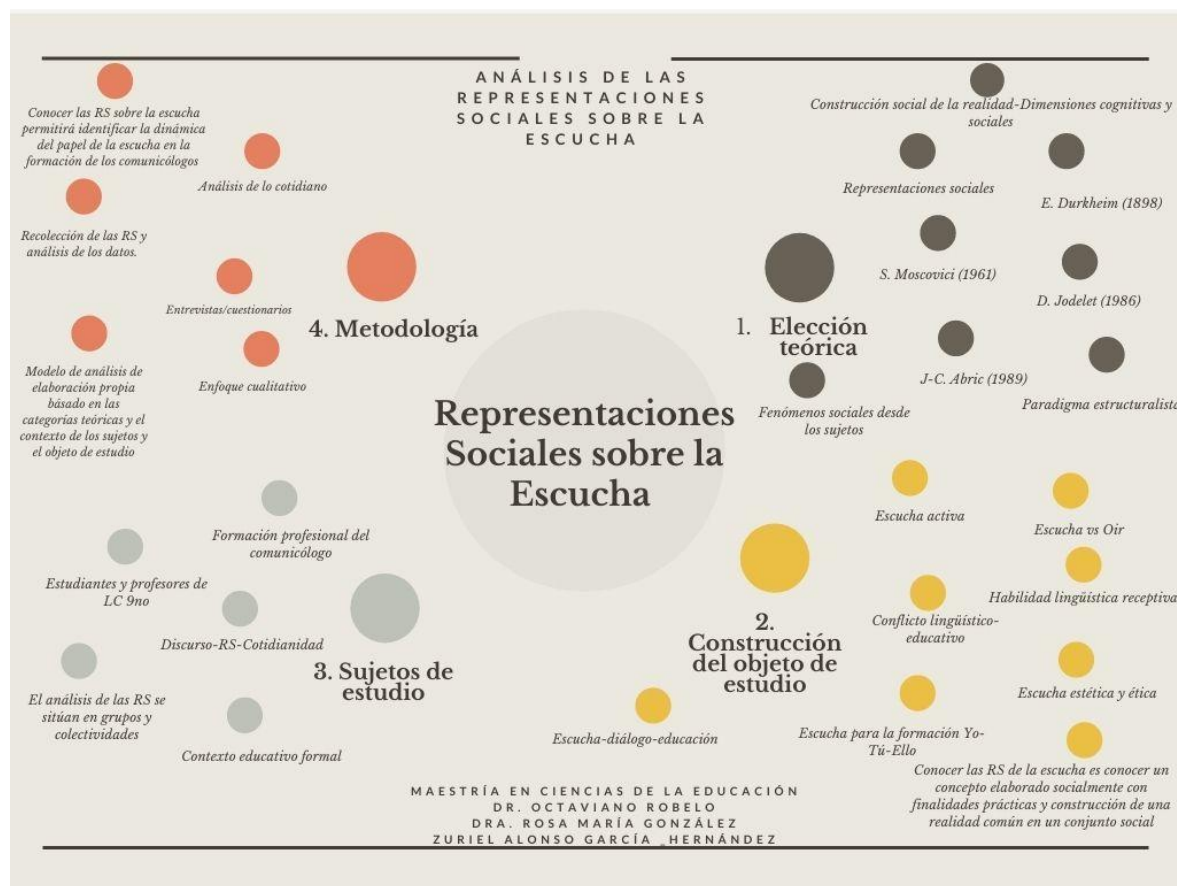
El referente de este estudio en relación al proyecto de investigación planteado aporta un sustento para establecer a *la escucha*, un proceso comunicativo, como objeto de representación en el campo educativo entre estudiantes y profesores.

En el área de las Ciencias de la Educación también se han abordado fenómenos educativos desde el acercamiento de las Representaciones Sociales con una metodología cualitativa que tiene como sujetos de investigación a estudiantes de educación superior, en específico estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), podría decirse del mismo contexto en el que se configura el proyecto de investigación aquí planteado. Son los casos de las tesis de Maestría en Ciencias de la Educación de Ramírez Gómez (2018) *Representaciones sociales sobre la asignatura de inglés en la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, y el de Morales Vanegas (Morales Vanegas, 2018) en el que ambos coinciden en que conocer las representaciones sociales sobre sus objetos de estudio les permite exponer comprender los objetos de estudio seleccionados en cuanto a las dinámicas de pensamiento y acción de los estudiantes de licenciatura.

Luego de la revisión de estos textos se pudo determinar gracias al estado del arte elaborado, que el estudio de las Representaciones Sociales sobre *la escucha* tiene el enfoque teórico de las Representaciones Sociales bajo la propuesta teórica de Moscovici (1961), Jodelet (1986) y Abric (1989) como la construcción social de la realidad basada en el conocimiento del sentido común con dimensiones cognitivas y sociales las cuales se estudian desde los sujetos. Además, el objeto de estudio se construye desde la perspectiva de *la escucha* estudiada como escucha activa, diferencia de oír con escuchar, como una habilidad lingüística receptiva, como un conflicto lingüístico-educativo, como comprensión auditiva, como competencia comunicativa, destreza auditiva, etc.

El conocer las Representaciones Sociales de *la escucha* es conocer un concepto elaborado socialmente con finalidades prácticas y una construcción de una realidad común en un conjunto social, y además permitiría identificar la dinámica del papel de *la escucha* en la formación de los comunicólogos. Gracias al estado de arte se puede afirmar que la metodología a emplear es cualitativa y con las técnicas del cuestionario a estudiantes y profesores del noveno semestre de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH. A continuación, se expone un mapa mental que organiza lo anterior mencionado (Ver figura 8).

Figura 8. Análisis de las representaciones sociales sobre *la escucha*



Elaboración propia

A partir de lo anterior, se elabora el capítulo 2 que profundiza en el marco teórico y conceptual de las representaciones sociales, así como su metodología y además establece el campo de *la escucha* en sus diferentes dimensiones conceptuales.

Capítulo 2. Marco Teórico/conceptual

Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto. Es un tipo de conocimiento que juega un papel en cómo la gente piensa y organiza su vida: un conocimiento del sentido común (Araya Umaña, 2002, p. 11).

En este capítulo se desarrolla el marco teórico de la investigación, el cual está centrado en la teoría de las representaciones sociales como eje fundamental para comprender cuáles son y cómo los estudiantes y profesores construyen significados compartidos sobre *la escucha* y cómo con base en ellos, actúan e interpretan la realidad social. Se exponen los principales fundamentos teóricos y conceptos desde autores como Moscovici, Jodelet y Abric. Además, se presenta la fundamentación teórica y conceptual de *la escucha* y los elementos que la distinguen y la componen, en específico, en el contexto de la educación superior y la licenciatura en comunicación. En la parte final de este capítulo se describe el enfoque teórico-metodológico que guía el análisis de trabajo.

2.1 Las Representaciones Sociales

El origen de la teoría de las Representaciones Sociales, como una forma de conocimiento compartido socialmente (Moscovici, 1961) remonta a los estudios realizados por Serge Moscovici (1925-2014), quien fue un psicólogo que fue reconocido como uno de los “grandes pensadores” de las ciencias sociales en Europa y Estados Unidos. Moscovici nació en Rumania, de una familia judía lo cual lo hizo padecer discriminación antisemita y fue prisionero durante la Segunda Guerra Mundial y luego de ser liberado por Rusia emigró a París, Francia. En París, estudió a Descartes y Spinoza y luego estudió psicología en la Sorbona donde presentó en 1961 su tesis doctoral: “El psicoanálisis, su imagen y su público” en la cual aborda el término de “representación social” (Comité Editorial, 2015).

El concepto de Representaciones Sociales tiene como influencia las aportaciones de la teoría durkheimiana, con el acuñamiento que Emilio Durkheim (1858-1917), sociólogo y filósofo francés, hace sobre las “representaciones colectivas” lo cual refiere a las concepciones de las imágenes sociales que se construyen como un “producto de la vida en común” (Durkheim, 1979, p. 62), las cuales son conceptos elaborados socialmente sobre determinados objetos de la realidad cotidiana, y que estas representaciones son cuestiones objetivas y subjetivas que inciden en cómo se desarrollan los sujetos en sociedad. Es decir, tiene que ver con la mente de los individuos que están constituidas por representaciones de ideación colectiva estables y de transición y reproducción en la comunidad. Emilio Durkheim

incidió en el campo de las Representaciones sociales porque este conceptualizó las representaciones tanto colectivas como individuales como construcciones colectivas de imágenes sociales (ideas) que tienen que ver con la vida común de la sociedad. (Escamilla Salazar, 2004) Durkheim, con la incorporación de la representación colectiva, buscaba entender las determinaciones y comportamientos sociales (Villaruel E, 2017)

Es entonces, a partir de Durkheim, principalmente, que Moscovici desde la psicología social establece la perspectiva teórica de las Representaciones Sociales en la década de los 60s en una época en la que estaba dominada por la psicología conductista desde los 60s, con poca influencia de la propuesta teórica Moscovici durante los 70s hasta la llegada de los 80s con la aparición de dos teóricos que aportaron más a las Representaciones Sociales como Denisse Jodelet (1986) y Jean Claude Abrie (2001).

Moscovici enmarca a las Representaciones Sociales como una forma diferente de acercarse a la construcción de los conocimientos por parte de los sujetos de su realidad inmediata, y de explicar la realidad, como luego aportarían más al campo de las RS autores como Berger y Luckman (1968) con la construcción social de la realidad de cómo las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada y objetiva que les impone y hacen propia estableciendo así sus saberes y sus acciones con respecto a la conceptualización de la realidad de la vida cotidiana (Araya Umaña, 2002).

Para Moscovici una representación social es “una organización de imágenes y de lenguaje” que están en torno al lenguaje, los signos y símbolos que parten de los actos y situaciones comunes de una sociedad, lo cual le ayudó observar cómo los grupos en los individuos son influenciados por una ideología dominante y que podían reproducir y ser parte de esa reproducción. (Moscovici, La psychanalyse son images, son publicadas, 1976).

Los orígenes conceptuales y teóricos de las Representaciones Sociales tienen alta influencia tanto contradictoria como a fin en cuanto al conductismo como contraste, la influencia del psicologismo como procesos individuales en la mente a partir de la sociedad, estudios sobre el lenguaje de Estados Unidos, el positivismo, estudios sobre mitos y formas de pensamiento, los aportes de Jean Piaget y la genética piagetiana, el psicoanálisis de Sigmund Freud, y de forma más cercana los aportes de Pierre Bourdieu (Araya Umaña, 2002).

Las Representaciones sociales permiten conocer la construcción social de la realidad y las dimensiones cognitivas y sociales a través del entendimiento de los fenómenos sociales estudiados desde los sujetos. Es decir, significa conocer un concepto elaborado socialmente con finalidades prácticas y construcción de una realidad común en un conjunto social (Araya, 2002)

Normalmente cuando desde el punto de vista sociológico se habla de la *vida cotidiana*, es imprescindible referirse según la orden de objetos designados y nombrados con anterioridad a una situación en específico. Pero ¿cómo surgen este tipo de objetivaciones? Es aquí que podemos decir que el *lenguaje* es el que las proporciona pues aun cuando ordena este tipo de objetivaciones, sólo adquieren sentido a partir del significado que se les da en la vida cotidiana. Es decir, sólo el lenguaje es capaz de marcar la significación de los objetos y coordinarse para formar parte de lo que es la vida dentro de la sociedad (Berger & Luckmann, 2003).

Es preciso decir, que no hay modo de existir en la vida cotidiana si no es a través de la interacción y comunicación con otros, de allí la importancia del lenguaje, pero no es más que a través de los gestos, signos y significados que atribuimos tanto al modo del habla que recibimos como la que emitimos que sólo así podemos constatar que estamos en una realidad real y no en un tipo de realidad múltiple, como la de los sueños.

Solo si acaso no alcanzamos la comprensión completa de las palabras emitidas de un individuo hacia nosotros, es que aquí Berger & Luckmann (2003) refieren al *salto*, una especie de dislocación comprensiva del lenguaje en el cual los cambios verbales emitidos interrumpen la constancia del lenguaje.

Pero, antes de plantear algunas generalizaciones, resulta imprescindible hablar del *lenguaje* en virtud de una *interacción social*, más aún si ésta es *cara a cara* y entre dos personas, hay un presente vívido que ambos comparten, pues se desenvuelven elementos como la expresividad tanto gestual como verbal, esto dando significado a la subjetividad de la situación *cara a cara*, pues según Berger & Luckmann (2003), no hay una realidad más objetiva y propiamente real que ésta.

Ahora, qué si hay otros elementos consecuentes dentro de la interacción cara a cara, son las *tipificaciones*, elementos clasifica toritos según los roles en los cuales se desenvuelve una persona con otra y que a la vez le dan significado, de hecho, si bien para Berger & Luckmann (2003) así lleva el nombre, para otros autores le darán el nombre de rol social y hasta tipo de agente social.

Sin embargo, aunado a esto y al tema que aquí nos interesa, los *esquemas tipificadores* son aludidos en función de las características tanto que yo construyo sobre la persona con la que me encuentro interactuando cara a cara como la que ella construye sobre sí misma. Según Berger & Luckmann (2003), ambos esquemas tipificadores envuelven un momento de *negociación* en la interacción *cara a cara*.

Algo conveniente para el estudio que aquí nos concierne, es que dentro de los elementos caracterizadores del lenguaje es la expresividad humana, la cual se ve objetivada según los productos de la actividad humana, y dependiendo de su uso y continuidad es que podrán considerarse dentro de los procesos subjetivos, incluso también las intenciones subjetivas tanto de los demás como las propias (Berger & Luckmann, 2003)

Por otro lado, según Berger & Luckmann (2003) hay ciertas objetivaciones que ante la significación que se les da se les atribuye el nombre de *signos*, los cuales también según su cantidad se agrupan en sistemas, como los gesticulatorios, o bien, según ciertos movimientos corporales pautados de la cara.

Pero en sí, ¿qué es el lenguaje? Para Berger & Luckmann (2003) no es otra cosa que el sistema de signos vocales más importante de la sociedad humana, cuya capacidad intrínseca es la expresividad vocal ocupada para una interacción del aquí y ahora y bajo la inmediatez de los estados subjetivos. Por otro lado, hay algunas expresiones vocales que se vuelven lingüísticas en tanto se vuelven signos accesibles objetivados, más bien compartidos con los semejantes.

Siguiendo en la misma tesitura y casi de manera concluyente, para Berger & Luckmann (2003), no hay otra forma de ver al lenguaje que como el modo más primigenio del humano para representar la vida cotidiana según las intervenciones cara a cara bajo la distinción de transmitir ciertas subjetividades en las expresividades gestuales y signos vocales de los individuos. Incluso aún toman en cuenta la constante transformación del propio lenguaje según los objetivos programados de los individuos, pues, así como se adapta, también es adaptativo. Aunque no tiene esta unicidad, también las experiencias de la vida cotidiana construyen al lenguaje a un nivel tanto espacial como temporal, pues nos construye a un nivel histórico – biográfico. Ahora, cabe aclarar que el lenguaje también es capaz de constituir campos semánticos, o bien, espacios de significado clasificados para diferenciar objetos según cualquier tipo de categoría.

Pero, ¿para qué hablar única y exclusivamente del lenguaje? ¿No es esa también una forma para construir *representaciones simbólicas* de la propia realidad? Entre la complejidad de diversos fenómenos, su estrecha relación con el devenir de la sociedad global, así como la multiplicidad de niveles en los que estas se pueden abordar, las representaciones sociales tienen un dominio de investigación bastante favorable; por ello es que el campo de la salud y el campo educativo son una buena opción para reconstruir vínculos tanto históricos como lógicos con las representaciones sociales (Jodelet 1986).

Teniendo la particularidad de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos, el conocimiento ordinario corresponde a lo que son las *representaciones sociales*, por ello es que el lenguaje también las construye, sin embargo, la dependencia a la

comunicación social la cual se dedica producir y mantener una visión común a un grupo social es una de las características del *conocimiento* y también como parte del resultado del uso del lenguaje. Si bien las *representaciones sociales* se localizan a través del discurso, es de gran importancia tomarlas en cuenta de manera histórica también, tal cual Berger & Luckmann (2003) también lo proponen en cuanto al lenguaje se refiere.

En la década de 1960, Serge Moscovici inspiró su teoría de las representaciones sociales aunada a la educación del concepto de representación colectiva de Émile Durkheim, pues tanto la educación como la teoría de las representaciones sociales formaban parte de teorías prácticas, y realizó un estudio sobre la representación social del psicoanálisis, una propuesta teórica en la que el sentido común y el de lo cotidiano podría valorarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad. Más allá de productos mentales, las representaciones sociales son construcciones simbólicas que en el curso de las interacciones sociales crean y recrean el curso de estas; a veces hasta podría considerarse la versión contemporánea del sentido común, pero con la capacidad de dotar de sentido a la realidad social, y es algo que tanto Berger & Luckmann (2003) como Ruiz Morón, García, Peña, & Ruiz, (2011) coinciden en su pensar.

Construcción y transformación son lo que implica una representación social, pues los sujetos interpretan la realidad mediada por ámbitos como valores, religión, necesidades, roles sociales entre otros en el proceso de representación que forman parte del proceso de representación. Más allá de productos mentales, las representaciones sociales son construcciones simbólicas que en el curso de las interacciones sociales crean y recrean el curso de estas; a veces hasta podría considerarse la versión contemporánea del sentido común, pero con la capacidad de dotar de sentido a la realidad social, o bien también como las creencias, actividades y hasta emociones (Ruiz Morón, García, Peña, & Ruiz, 2011). ¿No es acaso esto lo que emite el lenguaje? Si lo valoramos desde el punto de vista educativo, tanto el docente como el alumno como emisor y receptor respectivamente deben ampliar sus actividades orientadas.

Es de carácter imperativo hacer el uso de la teoría de representaciones sociales si se pretende realizar un tratamiento en el campo educativo, pues si bien acabamos de dar cuenta que mientras el lenguaje construye representaciones sociales, ambos también se dedican a construir una historicidad biográfica del individuo ya sea a nivel social, o según la especificidad del ámbito, a un nivel escolar y futuramente profesional (Berger & Luckmann, 2003; Jodelet, 1986).

2.1.1 Conceptualizaciones de las Representaciones Sociales. Serge Moscovici

La conceptualización teórica de las representaciones sociales (RS) ha tenido lugar desde tres principales autores: Serge Moscovici (1979), Denisse Jodelet (1986), y Jean-Claude Abric (2001). Desde sus conceptualizaciones el enfoque teórico metodológico de las RS se ha construido y establecido en cuanto a la naturaleza de las RS sus dimensiones, el acercamiento hacia el conocimiento de las mismas y sus funciones. A continuación, se presentan desde cada uno de los autores antes mencionados.

Con su tesis doctoral *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1976), Serge Moscovici como psicólogo social, en París, Francia, conceptualizó el término de Representaciones Sociales desde la influencia de Durkheim a partir de las representaciones colectivas, al considerar las reconstrucciones cognitivas del psicoanálisis a través del análisis de la prensa parisina. Lo cual revolucionó el área de la Psicología Social (Materán, 2008), en el sentido del estudio del sentido común y lo cotidiano que brinda un elemento para comprender la construcción social de la realidad que resulta en prácticas sociales determinadas.

Moscovici define a las representaciones sociales como:

...sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Moscovici, 1979, pág. 33-34)

Y también:

"la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios". (Moscovici, 1979, p.18)

Desde su conceptualización las RS son construcciones simbólicas más allá de productos mentales que recrean el discurso de un objeto de la interacción social, dinámico en su reconstrucción y no determinante de las representaciones subjetivas de cada individuo. Estas pueden ser por ejemplo como los mitos, las creencias culturales y el sentido común de una sociedad, como función simbólica y reproducción del conocimiento para establecer sentido a lo desconocido y convertirlo en algo cercano.

Para Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, al respecto de la definición de las RS de Moscovici, refieren que se acerca al sentido común el cual es "un

tipo de conocimiento predominante que permite la interacción y la comunicación entre los individuos de una sociedad” (pág. 184)

Para los autores la definición de las RS es “sistemas de valores, ideas y prácticas que establecen un orden, el cual permite a los individuos situarse e identificarse en un mundo material y social” (Mijangos Fuentes, Vázquez González, Torres López, 2020, pág. 185). A su vez, refieren, como comunidad social reproducen y comunican los conceptos y códigos que mantienen y transforman a las RS.

Otra definición al respecto de la de Moscovici es la de Cuevas (2016) quien entiende a las RS como “un conjunto de conocimientos que le permiten al ser humano comprender e interpretar al mundo” (pág. 111)

Formación de las representaciones sociales

Las RS se forman en condiciones de crisis y conflictos en determinados momentos de emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo, y la presión a la inferencia del objeto social.

Estas determinantes en que son pensadas y construidas las representaciones sociales inciden en el proceso de la formación de las RS en los individuos. Metarán (2008, pp. 245-246) las resume desde la perspectiva de Moscovici de la siguiente manera:

Dispersión de la información: La información que se tiene nunca es suficiente y generalmente está desorganizada: los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea o propósito de un objeto preciso, son generalmente limitados y muchas veces abundantes (Moscovici, 1971)

Focalización: Una persona o una colectividad –dice Moscovici– se focalizan porque están involucradas en la interacción social como hechos que alteran las ideas y opiniones. En palabras de otros investigadores como Banchs (1984) y Herzlich (1979), la focalización es señalada, en términos de implicación o atractivo social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo perteneciente a los grupos sociales. La focalización será diversa.

Presión a la inferencia: socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público. En la vida cotidiana, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del grupo social o de los miembros que lo integran, que sean capaces, en todo momento, que estén en situación de responder (Moscovici, 1979)

Proceso de formación de las representaciones sociales

De acuerdo con el autor, la objetivación y el anclaje son los procesos mediante los cuales se forman las RS como una forma de mecanismos para la constitución en los grupos sociales y ante las RS guían su comprensión de la realidad y las maneras de vida cotidiana que practican.

Objetivación: La objetivación es entendida como lo social de la representación. Según Moscovici es un proceso de selección y descontextualización de ideas o conceptos que resulta en un núcleo figurativo que establece lo abstracto en objetos concretos.

En seguimiento con Araya (2002) los conceptos como la amistad, el amor, la educación, la realidad con conceptos un tanto abstractos en el sentido de la multiplicidad de definiciones; sin embargo, son palabras que se usan cotidianamente con una conceptualización de sentido común. Hacer de lo abstracto a un uso concreto es un proceso de objetivación que se materializa en el discurso social. Más adelante, en 1984, Jodelet retoma la objetivación, en cuanto a tres fases: La construcción selectiva, el esquema figurativo, y la naturalización. Más adelante en este apartado se retoman y definen. Moscovici agregó que la objetivación tiene vínculos con lo social en cuanto a los valores e ideología del contexto en el que se enmarcan los individuos. Un ejemplo concreto es el proceso de objetivación del conocimiento científico al dominio público, por ello del psicoanálisis como conocimiento científico a conocimiento de sentido común.

Anclaje: El segundo proceso en la formación de las representaciones sociales es la categorización y clasificación de lo desconocido a lo familiar, de aquello que es extraño y problemático a un sistema de categorías relacionadas con la memoria y lo pre conocido y preexistente a través de la inserción del objeto de representación a un marco de referencia preestablecido y a través de la instrumentalización social que adhiere como instrumentos útiles para la interacción social. (Araya, 2002, p.36) Sin embargo esta incorporación depende de la recepción del grupo en cuanto a su dinámica social, intereses y valores, entre otros elementos.

El anclaje es una integración cognitiva de objetos de representación como innovaciones a esquemas de pensamiento establecidos en sociedad y reconstruidos por elementos particulares de cada grupo como sistema de creencias, historia, contexto, valores, normas, etc. El anclaje permite identificar cómo se construyen las significaciones del objeto en función del sentido que se brinda desde cada grupo que a su vez guían su conducta.

En suma, Moscovici (1979) sostiene que estos dos procesos se relacionan con trasladar la ciencia al dominio individual (objetivación) y la delimitación del recrear lo extraño a familiar en función de lo social haciendo visible la reconstrucción del objeto que toma lugar en un sistema de pensamiento preestablecido y apropiándose lo cual ayuda a moldear la conducta y prácticas sociales e interacción de determinado grupo social.

Otros conceptos de Moscovici:

Desde Moscovici se puede describir en tres elementos lo que ejemplifican a las RS:

“Las representaciones son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas”. (Moscovici, 1979, pág. 27)

“La representación social solo es una vía para captar el mundo concreto, circunscrita en sus fundamentos y circunscrita en sus consecuencias”. (Moscovici, 1979, pág.29)

“Las representaciones sociales, por su parte, proceden por sus observaciones, por análisis de estas observaciones, se apropian a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de las ciencias o de las filosofías y extraen conclusiones.” (Moscovici, 1979, pág.30)

2.1.2 Las Representaciones Sociales desde Denisse Jodelet

De acuerdo con Denisse Jodelet las representaciones sociales son textualmente lo siguiente:

Designa una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados.

La caracterización social de los contenidos o del proceso de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones sociales, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

(Jodelet, 1986, págs. 474-475)

Reitera la conceptualización de las representaciones sociales como un conocimiento de sentido común que responden a un entendimiento de la realidad de acuerdo a determinados contextos sociales, históricos y culturales.

Desde la perspectiva de Jodelet (1986) una representación social es una construcción o transformación del objeto que se representa con influencia de la interpretación subjetiva de la realidad mediada por factores sociales y culturales como religión, valores, roles sociales, necesidades, etc. La realidad se interpreta y más que hacer una copia mental de un objeto dado se realiza una reconstrucción de ese objeto con composición del lenguaje y prácticas sociales de determinado grupo o comunidad. Lo que hace diferente a una representación mental de una representación social es el factor de construcción influenciado por el aspecto social en el que un objeto se conceptualiza socioculturalmente.

En la perspectiva de Jodelet (1986) las RS son “entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana” (Citado en Materán, 2008, p.245) Son una serie de elementos conceptuales elaborados tras la experiencia de la vida cotidiana y las situaciones particulares de cada sociedad e individuo, es decir, un sistema de creencias, imágenes, mitos, normas sociales, idearios, etc.

Bajo la postura de Jodelet (1986) las representaciones sociales pueden ser presentadas como contenido y como proceso, puesto que la primera involucra un tipo de conocimiento particular de una comunidad social y la segunda porque las RS se articulan con una estrategia determinada de su adquisición y la reproducción y/o comunicación del conocimiento de un determinado objeto de representación (Ruiz Pérez & Pineda Silva, 2021).

Por un lado, el primero debe dar preferencia al saber científico, mientras que el segundo es imperativo que su aprendizaje sea de competencias nuevas. Por otra parte, entre las normas, valores, ideas, funciones y lenguaje reclama a mayores exigencias que responde a la teoría de las representaciones sociales (Jodelet 1986).

Según Jodelet (1989), entre la teoría de las representaciones sociales, diversas disciplinas se han encargado de dar su enfoque, entre ellas la psicología social. Desde la mirada psicosociológica se articula al sujeto y alter en relación al mundo por una parte, y por otra con herramientas conceptuales y metodológicas; pero si tomamos en cuenta la postura de Berger & Luckmann (2003), ¿no es el lenguaje el que toma las relaciones de los otros a través de las interacciones en función del juego de las representaciones sociales en los niveles del sistema escolar que se encuentran el nivel político, el nivel de jerarquía institucional y el nivel de los usuarios del sistema escolar para pasar por un proceso de aprendizaje (Jodelet, 1989)

Cuando los procesos de aprendizaje suceden, se convierten en sustento de los procesos de constitución y adquisición de identidades sociales ya sea a nivel escolar, o profesional, y por lo tanto el lenguaje también las construye. Entonces, vigilar las representaciones de trabajo también se convierte en una situación similar entre los docentes y alumnos, lo que permitiría que los jóvenes construyan identidades en las que el trabajo tenga una connotación positiva dentro de su dimensión social. Es aquí donde se tiene que prestar especial atención a las identidades sociales, pues pueden contribuir a la formación de representaciones sociales (Jodelet 1986).

2.1.3 Las representaciones sociales desde Jean Claude-Abrie

Para Jean Claude-Abrie las representaciones son textualmente lo siguiente:

Un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinan sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción. (Abrie, 2001, pág. 13)

Para Abric (2001) las representaciones sociales además de sistema son procesos cognitivos en los que la afectividad emocional es importante para determinar ciertas actitudes que se exponen y comparten en interacción con los otros. (Sáenz Díaz, Maldonado González, & Figueroa de Kutra, 2016)

De acuerdo con Abric (2001) Las representaciones sociales proporcionan el marco de interpretación de la realidad y la guía de comportamiento y acciones frente a dicha realidad y al respecto de las representaciones de determinado objeto. En ese sentido las representaciones sociales de *la escucha* inciden en el comportamiento escolar de sus participantes.

Abric sigue un enfoque estructural de las representaciones sociales en el que define acerca de las RS lo siguiente:

Son cognitivos, organizados de forma específica, y regidos por reglas de funcionamiento. La comprensión de los mecanismos de intervención de las representaciones en las prácticas sociales supone, por tanto, que la organización interna de la representación sea conocida. (Abric, 2001, pág. 8)

Por consiguiente, la estructura de las RS se desarrolla a través de la teoría del núcleo central y de sus elementos periféricos. Para el autor, esta teoría implica lo siguiente:

La organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación. (Abric, 2001, pág. 18)

Para (Ruiz Pérez & Pineda Silva, 2021) las rs son una “visión consensuada del mundo al interior de cada grupo social, contribuyendo a reforzar identidades sociales y proporcionando guías de acción con relación al objeto social al que dichas representaciones se refieren”

Bajo esa definición se puede decir que las representaciones sociales de *la escucha* no solo es un conocimiento consensuado en los estudiantes y profesores de la licenciatura en comunicación, sino que la estructura y el proceso de formación de dichas representaciones inciden de manera explícita en los comportamientos y prácticas de los sujetos en un contexto escolar.

Jean Claude-Abric (2001) establece las funciones de las RS al decir que existen cuatro principales:

Función de conocimiento: facilita a los miembros del grupo la comprensión y explicación de la realidad.

Función de identidad: los miembros conservan su identidad social y aprecian las características, normas y valores construidos históricamente dentro del grupo.

Función de orientación: determina los comportamientos y prácticas sociales de los miembros del grupo.

Función de justificación: permite validar las posturas y conductas correctas del grupo.

(Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 187)

2.1.3.1 Núcleo central

Cómo se ha mencionado, Abric sigue el enfoque estructural de las RS para entender su funcionamiento a través de su estructura y contenido, ya que para él una representación es un conjunto de conocimientos organizados. Esta estructura está organizada por un núcleo central el cual determina la significación de la representación. (Abric, 2001). Araya (2002) lo entiende así: “El núcleo central es el elemento o conjunto de elementos que dan a la representación coherencia y su significación global” (pág. 51).

Es decir, es el elemento más estable y el más resistente al cambio dentro de una determinada representación social, según Abric (2001) todas las RS están organizadas en relación a este núcleo que dan a la RS su significado. Por tanto, el núcleo central agrupa creencias, valores, normas, entre otros elementos que son compartidas por un grupo social y que dan coherencia a la representación.

Una de las características principales del núcleo central es su naturaleza colectiva, pues está anclada en la memoria social y en el sistema de valores de un grupo, es precisamente eso lo que le otorga su estabilidad y resistencia a las transformaciones contextuales (Abric, 2001).

De acuerdo con la Araya (2002) el núcleo central organiza, da sentido y orienta el conjunto de los demás elementos que conforman a una representación. Pues estructura la representación al darle unidad y coherencia, además de definir la identidad en expresar valores colectivos, y con ello genera sentido a otros elementos que se interpretan y reorganizan a partir del núcleo. Este núcleo consta de dos funciones y dos dimensiones:

Funciones

La generadora: crea o transforma la función de los demás elementos de la representación, es decir le da sentido a la significación de esos elementos.

La organizadora: organiza los elementos de la representación.

(Araya, 2002, pág. 51)

Dimensiones

Normativa: expresan dimensiones socio afectivas, sociales o ideológicas, dentro de las cuales pueden incluirse normas, estereotipos o actitudes.

Funcional: se encuentran las situaciones con una finalidad operativa o aquellas que se refieren al funcionamiento del objeto.

(Araya, 2002, pág. 51)

Textualmente agrega lo siguiente al respecto de las transformaciones de las RS:

El núcleo central es el elemento que más resistirá al cambio, pues una modificación del núcleo produce la transformación completa de la representación. Está protegido, por tanto, por los sistemas periféricos, los cuales permiten, esencialmente, la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. (Araya, 2002, pág. 52)

El núcleo central no es simplemente un conjunto de palabras más evocadas, sino es el espacio simbólico donde convergen los significados. De acuerdo con Madariaga (1996) el núcleo central es la base de la cual un grupo social interpreta el mundo y orienta sus acciones, lo cual a partir de la condensación de creencias se legitiman las prácticas y definen los límites del pensamiento social.

Por lo cual, el identificar el núcleo central permite al investigador conocer los significados que guían las conductas y los discursos de un determinado grupo social, lo cual es imprescindible para comprender sus prácticas, ideología hasta su identidad simbólica (Madariaga, 1996).

En suma, identificar el núcleo central permite conocer el significado profundo, estable y compartido de una representación social de determinado grupo social sobre un objeto dato. Analizar el núcleo central revela los valores, creencias, normas e ideas colectivas que orientan las prácticas y discursos lo cual construye un eje organizador del sentido. Estudiar el núcleo es comprender la estructura simbólica del pensamiento social y cómo esta da coherencia a las conductas y percepciones del grupo (Abric, 2001; Araya, 2002). A través de la asociación libre de palabras se puede obtener los términos más frecuentes y significativos y su jerarquización distingue los elementos más estables y por medio de la interpretación cualitativa se articulan los resultados para conocer el corazón ideológico y su papel en la comprensión social de un objeto como el de *la escucha*.

2.1.3.2 Elementos periféricos

Jean-Claude Abric (2001), define al sistema periférico como aquellos elementos que rodea al núcleo central y que hace posible la adaptación de la representación a determinados contextos o situaciones concretas. Por un lado, el núcleo central expresa los valores más

estables, y por el otro los elementos periféricos son la zona accesible y cambiante de una representación, así permiten la integración de la experiencia individual sin alterar la estructura profunda del núcleo.

Estos elementos periféricos son operativos porque median entre el núcleo y las variaciones de determinado contexto social, es porque las RS puedan responder a transformación de un entorno sin perder su coherencia.

Araya (2002) añade características importantes de los elementos periféricos:

“Los elementos periféricos están en relación directa con el núcleo, lo cual equivale a decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Están jerarquizados: pueden estar muy cerca de los elementos centrales y en este caso juegan un importante papel en la concreción del significado de la representación. Distantes de los elementos centrales, ilustran, aclaran y justifican esta significación” (Araya, 2002, pág. 52)

La función principal de los elementos es asegurar la flexibilidad al camino, pues le otorga ala posibilidad a la representación y por ende a los sujetos de incorporar nuevas experiencias o reinterpretar situaciones cambiantes. En palabras de Carletti (2011), el sistema periférico “da cuenta de la organización el contexto particular desde donde se elabora; es más fluctuante e inestable y protege al núcleo central de las modificaciones”.

Así las funciones del sistema son adaptativas, defensivas, concretizadoras y reguladoras, pues permite ajustar las representaciones a las condiciones del entorno, y protege al núcleo de contradicciones o cuestionamiento, y además traduce elementos abstractos y da coherencia y estabilidad al núcleo en la dinámica de un contexto. Desde esta perspectiva, el sistema periférico refleja una dimensión práctica, semántica y vivencial más subjetiva de la representación, vinculada a las interacciones cotidianas y a las emociones de los sujetos.

El identificar estos elementos periféricos a través e un método estructural, por medio los términos de menor frecuencia que el núcleo central permite detectar la diversidad significados individuales y situaciones contextuales en torno al objeto de representación, además de comprender la actualización del sentido según nuevas experiencias o tensiones culturales en los sujetos y así ver los matices discursivos que expresan los actores. Así en este sentido este sistema constituye un puente entre lo colectivo y lo individual, pues observarlos es observar la aparición subjetiva de una representación y así poder explicar como un grupo construye un sentido en contextos concretos, como el educativo.

2.1.3.3 Dimensiones de las representaciones sociales

Además del proceso de la formación de las RS se encuentran las dimensiones que aluden al contenido de las Representaciones sociales. El proceso es una forma de adquirir y compartir y comunicar el conocimiento elaborado socialmente y el contenido es el sistema de creencias en cuanto a la información y el campo de representación y la carga afectiva.

Información

La información se refiere a las formas de explicación del agente, este entendido como el sujeto que participa en la configuración de las representaciones sociales a través de la construcción de su realidad social desde su individualidad y su relación social, posee acerca un objeto determinado y tiene variación en cuanto a la calidad, precisión, estereotipos, prejuicios, contacto con el objeto, prácticas personales, relaciones, comunicación social y tipo de información con la que se cuenta, mediado por el grupo social (Piñero, 2008, p.4; Araya, 2002, p. 40)

Campo de representación

El campo de representación es definido como la forma en que se organizan los diversos elementos que la estructuran, lo cual incluye la especificación de su núcleo figurativo o central y de sus elementos periféricos. (Piñero, 2008, 6).

Es una ordenación y sistematización de los contenidos de las RS, es decir, la suma de las actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores. (Araya, 2002, p.41). Esta sistematización se organiza a través de un esquema llamado figurativo o también núcleo figurativo realizado durante la objetivación la cual se consolida y lleva a una función organizadora y de significación e interpretación de los contenidos de las RS. (Araya, 2002)

Estas tres dimensiones hacen posible identificar con mayor profundidad las RS de un objeto de representación, en cuanto a que se sabe (información), qué se cree (campo de representación) y qué actitud, positiva o negativa se tiene sobre un objeto (actitud).

Carga afectiva

En cuanto a la dimensión de la carga afectiva se advierte que las RS contienen componentes emocionales que los participantes exponen sobre determinado objeto de representación, son posiciones afectivas positivas o negativas que los sujetos expresan o sienten ante determinada situación u objeto abstracto de representación, que a su vez no se reduce a la subjetividad de un individuo si no es un sentir colectivo que validan con pares y reproducen y/o comunican en una interacción social (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020). Por ejemplo:

“El estrés que nos provocan las evaluaciones docentes que no tienen nada que ver con la calidad, no está enfermando”

“La exigencia de trabajo para mantenerlas es muy alta, a veces muy estresante”

(Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 186)

2.1.3.4 Elementos de representación

Las RS se configuran por diversos elementos que Banchs (1986, en Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020) señalan elementos como opinión, estereotipos, e imagen, entre otros.

Ideas

El primero de ellos, y que es relevante para este estudio, es de las ideas pues constituyen el componente conceptual de una representación, estas son construcciones de la mente que condensan creencias, conocimientos e interpretaciones compartidas sobre un objeto social.

De acuerdo con Araya (2002), las ideas expresan el nivel informativo de las representaciones, donde se integra el conocimiento construido y transmitido socialmente. Estas imágenes representan el contenido cognitivo que define la significación de un objeto representado, es decir a las ideas son la estructura conceptual básica que posibilita la formulación de las opiniones los juicios o valoraciones dentro de un grupo (Höijer, 2011).

Opiniones

Según Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López (2020) las opiniones son la fórmula a través de la cual una persona fija una posición de juicio frente a objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo, es decir, es un tipo de conocimiento que se expresa en la visión que un individuo y un grupo tiene. De un objeto del mundo en un determinado contexto.

Además, esto tiene que ver no solo con ideas compartidas sino también por la experiencia personal y la experiencia colectiva que se comparte, estas opiniones generan estereotipos, creencias, valores y normas como partes integrantes de un pensamiento social. Así las opiniones dejan ver cómo los sujetos expresan su postura frente a un objeto y son un individuo susceptible de una acción o la orientación conductual de un individuo dentro de un grupo o del grupo mismo (Urdaneta, 2013).

Estereotipos

Los estereotipos son las formas simplificadas del conocimiento social que integran la experiencias individual y colectiva y orientan una interpretación de la realidad. (Madariaga, 1996). Los estereotipos son esquemas de interpretación que permiten clasificar la realidad de manera predecible, y se vincula con la dimensión simbólica y con la objetivación de un objeto dado, pues son sistemas ‘de códigos valores y lógicas clasificatorias de las RS.

Estos son elementos fácilmente identificables en el interior de un grupo respecto de una representación porque son fórmulas que cumple una función de economía en un proceso de categorización, y quizás son el paso uno en el origen de una representación que se caracteriza por su rigidez semántica (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020).

Valores y antivalores

Los valores se centran principalmente en fundamentos morales, y culturales, que forman ejes normativos y que tienen alta estabilidad en un grupo sociales, así los antivalores representan aquello que el grupo consideran negativo o inaceptable. Para Urdaneta (2013), estos valores también son sistemas cognitivos que posibilitan reconocer la presencia de valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva y negativa.

Así, los valores y antivalores son una parte central de la estructura valorativa de una representación pues orientan a los sujetos a el qué debe ser o no debe ser dentro de ideas y prácticas en un grupo social dado. Autores como Carlett (2011) dice que estos valores están profundamente anclados en una memoria colectiva y también se presentan en el núcleo central de una RS.

Normas

Las normas son un contenido esenciales en las RS, pues dicen lo que se debe hacer o pensar frente a un objeto de representación, y su función es mantener coherencia del sistema al dirigir prácticas y proteger el núcleo central frente a tensiones de un contexto en particular. (Carletti, 2011).

Estas normas son reglas explícitas o implícitas que también regulan el discurso y las acciones, y permiten dar sentido a las creencias, ideas, mitos y opiniones. (Vergara, 2008).

Imágenes

Las imágenes son un reflejo del mundo exterior en una huella anclada en la mente. Es una reproducción pasiva de lo exterior en un interior. Las imágenes son los elementos figurativos o simbólicos de las RS, y hacen posible que las ideas o valores, entre otros, sean

materializados a través de metáforas, símbolos, dibujos, representaciones visuales o narrativas. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020).

Así, identificar las ideas, las opiniones, normas, estereotipos, imágenes y valores hace posible comprender la configuración cognitiva y simbólica del pensamiento colectivo de un grupo determinado, es decir, cómo se organiza el sentido social compartido en torno a *la escucha*. Entonces saber qué piensan ayuda a comprender cómo los sujetos estructuran y legitiman su pensamiento y con ello situar el pensamiento social en acción, (Abric, 2001; Moscovici, 1961; Araya, 2002).

2.1.4 Metodología de las representaciones sociales

Moscovici precursor principal de las representaciones sociales empleó una metodología para su investigación de psicoanálisis en la sociedad francesa. Estos procedimientos consisten en cuestionarios aplicados a diversas muestras de población y realizó análisis de contenido de artículos en periódicos, revistas y diarios. Este autor sugirió sobre la metodología de las representaciones sociales que podía ser múltiple que emplean enfoques teóricos y diversos métodos para abarcar las dimensiones que constituyen una representación social. (Mora, 2002).

La metodología de las representaciones sociales es diversa en cuanto a técnicas de recolección de información, así como su procedimiento de análisis y también el enfoque cualitativo o cuantitativo, sin embargo, esto depende de las orientaciones de cada investigador y de cada investigación al respecto de sus objetivos. Lo anterior porque las representaciones sociales son un enfoque y una teoría (Banchs, 2000).

Así lo señala Banchs (2000) quien refiere que los investigadores emplean la teoría de acuerdo a los intereses específicos de la investigación, más estas investigaciones siempre son en dos enfoques: el de proceso y el de estructura.

En el sentido de que las investigaciones sobre representaciones sociales se interesan por la recuperación del conocimiento consensuando y de sentido común el cual es socialmente construido y reproducido desde “la experiencia, de las informaciones, conocimiento su modelos de pensamiento transmitidos por medio del lenguaje en contextos específicos” (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 181) , la metodología para identificar esos conocimientos es a través de la recuperación de esos discursos como fuente de datos para saber las motivaciones, las razones o los porqués los individuos de determinada comunidad piensan y actúan de cierta forma en su vida. Es decir, la respuesta a cuestionamientos al respecto posible a través de la teoría y metodología de las representaciones sociales. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020)

Cómo se ha referido, las representaciones sociales de los sujetos son producto y proceso (Ibañez, 2001, en Mijangos Fuentes, Vázquez González, Torres López, 2020). Son

productos porque son conocimientos organizados y estructurados en un campo de representación determinado y en una comunidad determinada. Por lo cual, en seguimiento a Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López (2020), el producto de contenido sobre *la escucha* es un:

“entramado de conceptos que se entrelazan y organizan para construir una definición, a su vez, dicho razonamiento se compone de códigos, prácticas, símbolos y rituales que facilitan la comunicación entre sus miembros, además que permiten crear un sentido de identidad en quienes comparten dicha información) (págs. 190-191)

Así entonces el producto de representación de cada determinado objeto de conocimiento y representación social es diferente en cada comunidad, pero sin disminuir la validez y confianza de dichos conocimientos, sino que solo son diferentes por las implicaciones sociales e individuales que caracterizan a cada grupo social. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020)

Las investigaciones sobre RS que se centran en el producto se centran en el objeto de representación y en algunos estudios analizan las diferencias que se tienen como producto en diferentes grupos sociales. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020) Por ejemplo, en el caso de este estudio se centra en las representaciones sociales sobre *la escucha* como producto y sus diversas concepciones en diferentes grupos sociales en este caso pertenecientes a una misma comunidad universitaria, pero con la diferencia de que unos son estudiantes y otros son profesores en la Licenciatura en Comunicación.

Las representaciones sociales como proceso son la manera en que se construyeron dichas representaciones, es decir, cómo se formaron las rs sobre *la escucha* y la vinculación de dicho proceso con su funcionamiento en lo social. Estos procesos incluyen la revisión de las innovaciones, las modificaciones, las reproducciones, las influencias, etc., que se ven implicadas en la construcción de las rs. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020)

Las investigaciones que estudian las rs como proceso se orientan por analizar y “entender los mecanismos de producción de una determinada representación social, o bien, en conocer, interpretar y comprender el modo en que las representaciones inciden sobre la conducta de los miembros, en relación con determinado objeto” (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 191), como es *la escucha*.

Para continuar con lo anterior, el estudio de las representaciones sociales tiene una determinada manera de realizarse en tanto producto o proceso y a su vez de acuerdo con Jodelet (1986) existen diversas estrategias y métodos para recolectar los datos que conforman una representación, pero a través de un análisis de dos tipos de enfoques: estructural y procesual.

Para aclarar, esta investigación sigue el modelo estructural del núcleo central, configurado por el estudio del proceso de objetivación establecido por Moscovici (1987) y seguido por Abric (2001) el cual aborda la percepción social y la formación de impresiones para “clarificar la lógica socio cognitiva que conforma la organización general de las representaciones sociales” (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 189)

2.1.4.1 Análisis estructural

Para Banchs (2000) el enfoque estructural es lo siguiente:

Se caracteriza por buscar en el estudio de las representaciones sociales metodologías para identificar su estructura o núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de la estructura. (Banchs, 2000, pág. 3.7)

Es decir, para esta autora los estudios con el enfoque estructural tienen el objetivo de identificar la organización de los elementos de la representación social, los cuales son el núcleo central y los elementos periféricos. (Cuevas, 2016)

El análisis estructural identifica la organización, el núcleo central, los elementos periféricos, además de las dimensiones de las representaciones sociales, es decir todos los elementos de las rs como producto para explicar y comprender dicha estructura en los conocimientos y percepción, así como su vinculación con la práctica de los sujetos de determinada comunidad social, en este caso sobre la estructura de las representaciones de *la escucha* en estudiantes y profesores. Por lo anterior, el método de análisis estructural utiliza técnicas correlacionales y análisis multivariado (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020).

Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López (2020) presentan algunas aproximaciones metodológicas con diversos instrumentos y métodos de recolección, así como tipos de selección de muestra para el estudio de las rs, entre las que se encuentran el Análisis de correspondencias, y el Análisis de contenido para quienes realizan análisis estructural.

Para esta investigación se sigue la propuesta de ambas aproximaciones metodológicas, es decir el del Análisis de correspondencias y Análisis de contenido, pero con un método específico de recolección para cada uno. En este caso es el siguiente:

Análisis de correspondencias: Este tipo de metodología recupera las rs para aplicar un análisis multidimensional y factorial para describir las similitudes y diferencias de campos semánticos sobre determinado objeto de representación. Con la recuperación de estos campos semánticos se puede elaborar un gráfico que expone las dimensiones de las rs y de las cuales

se puede establecer una jerarquía y los factores que implican las rs como producto. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020)

Como se mencionó son diversos los instrumentos y métodos de recolección de datos para la identificación y análisis estructural de las rs , entre los cuales están el Listado de palabras, el Cuestionario de pares, la Técnica del sociograma, y el Cuestionario estructurado. Este proyecto sigue la técnica del Listado de palabras y el Cuestionario estructurado.

La primera técnica consiste en recuperar a través de una frase inductora un listado de palabras que los informantes (estudiantes y profesores) asocian a determinado objeto de representación (*la escucha*) (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020).

Esta técnica puede incorporarse a un cuestionario aplicado tanto a los estudiantes como a los profesores (la totalidad de ambos grupos del 9no semestre de la licenciatura en Comunicación). Este cuestionario será elaborado en un formulario de Google para la optimizar la aplicación y gestión de la información recuperada.

El procedimiento de análisis del listado de palabras se realizará una vez obtenida la información y procesada en una hoja Excel para jerarquizar las palabras por orden de importancia según los criterios de los encuestados y a través de la aplicación Atlas Ti, hacer una depuración y homogeneización de sinónimos, y palabras en singular y plural (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020)

Posteriormente los resultados de la gestión de la información serán analizados mediante la técnica de la triangulación con la categorías conceptuales y teóricas para realizar un así mismo una interpretación a través un modelo de análisis de elaboración propia basado en los enfoques del análisis de las representaciones sociales, los elementos de representación, las dimensiones de la representación y los elementos conceptuales de *la escucha* y sus prácticas así también contextualizando a los sujetos del estudio, los estudiantes y los profesores de Comunicación.

2.1.4.2 Análisis procesual

Banchs (2000) señala textualmente lo siguiente acerca del enfoque metodológico procesual de las representaciones sociales:

Se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos. (Banchs, 2000, pág. 3.6)

En ese sentido y de acuerdo con Banchs (2000) y Cuevas, (2016) el enfoque procesual intenta comprender los elementos que configuran la creación de las representaciones sociales específicas, como los significados que se vinculan con un hecho o un sujeto y con su historia sociocultural y el elemento contextual.

Para Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López (2020) el análisis procesual se realiza bajo un enfoque hermenéutico en el cual aborda el sentido de la producción humana, por lo cual se realiza un análisis de contenido de las producciones de significado a través del lenguaje. Los mismos autores señalan que este tipo de análisis permite comprender los sucesos particulares que articulan un génesis de representaciones específicas y temporales- espaciales de un objeto de representación determinado que se desarrollan en una comunidad con un contexto, historia y cultura determinados.

Así entonces, los autores señalan que el análisis de contenido sigue una técnica (hermenéutica) que “consiste en recopilar un material discursivo cuya producción puede ser, o bien espontánea (conversaciones, opiniones, entrevistas), o bien inducida por medio de cuestionarios más o menos estructurados”. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 193)

En otros términos, para realizar el análisis procesual y/o de contenido puede rescatarse la información de cualquier producción discursiva de los sujetos que realizan las representaciones sociales como publicaciones periodísticas o de redes sociales, obras literarias y teatrales, producciones audiovisuales, grabaciones de radio, etc. Este análisis también es llamado análisis de similitud y otorga los indicadores que reconstruyen el contenido de las RS. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 193)

Este tipo de análisis sigue un enfoque metodológico cualitativo y utiliza diversas técnicas para su análisis, entre las cuales está el análisis hermenéutico discursivo y la técnica de codificación. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 195)

Entre las técnicas para el análisis procesual se encuentra la técnica del texto argumentativo en la cual se le solicita a los participantes en la investigación que escriban sus opiniones, experiencias y/o vivencias en relación a un determinado objeto de representación, por ejemplo, y en este caso, *la escucha* en su entorno educativo. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 192)

Otra de las técnicas es la entrevista, es una de las más utilizadas para el estudio de las representaciones sociales y los estudios con metodología cualitativa. Se recupera “la voz de los actores, es el punto nodal de la interpretación” (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 192). Para realizar la interpretación de la entrevista es necesario considerar el contexto social y cultural de los sujetos entrevistados.

En ambas técnicas para el estudio de las RS el muestreo puede ser no probabilístico, e intencional o por conveniencia y su intención es profundizar teóricamente en el discurso emitido por los participantes (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020).

Para el análisis procesual se utilizan también diversas técnicas, entre las cuales está la Teoría fundamentada, en ella se realiza un análisis comparativo constante de los datos obtenidos de los cuestionarios con las categorías teóricas de las RS previamente establecidas en los objetivos de investigación. (Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020)

Para el procedimiento se emplea además la Técnica de codificación, permite realizar el análisis en tres etapas:

Fase de descubrimiento en progreso que permite identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones

Se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación axial, abierta y selectiva de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio

Fase de relativizar sus descubrimientos, es decir de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

(Mijangos Fuentes, Vázquez González, & Torres López, 2020, pág. 196)

2.1.5 Representaciones en la investigación educativa

Las representaciones sociales aportan una forma teórica y metodológica para la comprensión de los fenómenos educativos, en este caso se exponen algunas recomendaciones desde Cuevas (2016) sobre cómo recolectar e interpretar el material recabado desde un enfoque cualitativo.

Al respecto del campo educativo, Cuevas (2016) refiere que la investigación en educación desde las representaciones sociales es una línea relevante para el acercamiento a los sujetos escolares como estudiantes y profesores que las construcciones de dichas representaciones influyen de manera significativa en sus prácticas educativas.

Las representaciones sociales son la construcción de un conjunto de conocimientos organizados y de sentido común, elaborados socialmente, medidos y enriquecidos por la comunicación, con los cuales les permite a los sujetos tener un sistema de comprensión e interpretación del mundo físico y social, así como interactuar en él y con otros, a que su vez determina sus comportamientos y/o prácticas como una guía para su acción. (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Abric, 2001; Cuevas, 2016)

Refiere Cuevas (2016) en seguimiento con Banch, que el estudio de las representaciones sociales desde el enfoque procesual “se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura”. (pág. 113)

El estudio desde este enfoque procesual hacia las representaciones sociales de los sujetos debe ser realizado desde un acercamiento hermenéutico por ende cualitativo para entender a los sujetos (profesores y estudiantes) como productores de esos conocimientos que son a su vez sentidos para analizar esas producciones simbólicas desde el lenguaje, con los cuales, dice Banchs (2000, pág., 3.6) “los seres humanos constituimos el mundo en el que vivimos”. (Cuevas, 2016).

En ese sentido desde el enfoque cualitativo e interpretativo se realiza un acercamiento a las ideas y prácticas de *la escucha* desde el trabajo de campo en la licenciatura en Comunicación. Las representaciones sociales hacen posible identificar no solo el sentido común de los sujetos sobre *la escucha* sino además vincula las condiciones sociales contextuales que hacen posible determinada construcción de representaciones sobre *la escucha* lo cual permite analizar de mejor forma los porqués de sus prácticas y el papel que le asignan a determinado fenómeno educativo como el de *la escucha*.

Desde los aportes de Moscovici (1979) las representaciones sociales permiten realizar estudios en el campo educativo que provee información de la producción de comportamientos y reproducción de los mismos, así como la interpretación de las formas de pensar y actuar por los conocimientos sociales y las actitudes de los sujetos ante determinado objeto de representación que incide en diversos momentos en la actuación educativa por parte de estudiantes y profesores. (Gil Rojas, 2019)

En otras palabras, propuestas por Conde Miguélez & Armas Castro (2019) las representaciones sociales contribuyen a entender las formas en que los sujetos educativos conciben la escuela, la educación, los objetos conceptuales alrededor de la educación, sus funciones sociales, en suma: “ideas de estudiantes y profesores sobre diferentes contenidos escolares” (Conde Miguélez & Armas Castro, 2019, pág. 189).

Para recordar el concepto desde los aportes de Jodelet (1989) las representaciones sociales en la educación como en otros contextos son: “una forma de conocimiento socialmente desarrollada y compartida, que tiene una finalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común para un grupo social determinado” (Jodelet, 1989)

En ese tenor pensar en *la escucha* como representación social permite entender la construcción de la realidad de sus prácticas en la licenciatura en Comunicación desde las ideas y en consecuencia formas de escuchar desde los estudiantes y profesores.

2.2 Marco conceptual. Conceptos clave para la investigación

Este apartado tanto solo muestra parte de lo que se pretende abordar en la investigación. Las temáticas, los conceptos, las teorías y los referentes sustanciales que dan forma y enmarcan el papel de *la escucha* en la formación de los comunicólogos. Al revisar este apartado, ha surgido cada vez más la pasión por investigar el tema. Este apartado trata de exponer y aclarar los fundamentos teóricos y conceptuales que sostienen a esta investigación y al tema de estudio. Se presenta de manera sistemática para abordar los principales temas y conceptos que enmarcan el objetivo del proyecto, se reitera en un primer esbozo.

2.2.1 Ciencias de la Educación

Sin una pretensión exhaustiva de la presentación de la historia de las ciencias de la educación sino con el enfoque de contextualizar parte de los orígenes de las ciencias de la educación a partir de la transición desde la pedagogía. Esta transición tuvo como ejemplo a Francia, Ginebra y Colombia, como así expone Ríos Beltrán (2005), del paso de las escuelas normales a las universidades en ciencias sociales y pedagógicas y luego al surgimiento del nombramiento plural de las “ciencia de la educación” y no como una ciencia de la educación en Ginebra, Suiza en 1912 y en América Latina con el caso de Colombia en 1933.

De la Pedagogía a las Ciencias de la Educación

La transición sustancial de la pedagogía hacia las ciencias de la educación yace en la interrogante de la legitimidad científica de la pedagogía como disciplina o ciencia para pasar de la ciencia de la educación o la pedagogía hacia las ciencias de la educación durante el siglo XX, esto por las disciplinas que se consideraron están alrededor y en relación con la educación. Aunque sin olvidar que el tema de la especificidad de las ciencias de la Educación aún es ambiguo, algo similar como con las Ciencias de la Comunicación al no quedar claro su objeto de estudio.

Para algunos, como Michel Salazar (2006), las ciencias de la educación son más bien una tecnología por el hecho de avanzar tecnológicamente en materia educativa con fundamentos teóricos de la sociología, la psicología o la economía y la política, que por consiguiente no son de la educación. Y que quizás la pedagogía pudiera ser una ciencia reciente al tener como objeto de estudio a la educación.

Flores y Bar (2021) advierten que “el desarrollo de la dimensión pedagógica es la dimensión epistemológica” de las ciencias de la educación. Exponen al igual que Ríos Beltrán (2005) la amplitud disciplinar de las ciencias de la educación se generó durante la segunda mitad del siglo XX, gracias a nuevas teorías, tradiciones alternativas, miradas

amplias en cuanto a lo sociocultural, desde la sociología, la psicología social y la antropología, que dieron primacía lo descriptivo y lo científico desde estas otras miradas disciplinares para ampliar el panorama y diversificarlo. Textualmente añaden lo siguiente:

El campo de las ciencias de la educación cuenta con diferentes perspectivas teóricas sostenidas en la argumentación y en las consideraciones aceptadas por la comunidad. Sus metodologías son diversas y se sustentan en diferentes epistemologías “cuyas expresiones metodológicas van desde diseños muy estructurados para la descripción y la explicación hasta diseños flexibles para la interpretación y la comprensión”. [...] no hay un dominio disciplinar en el que se defina su objeto y la naturaleza del saber que produce, ya que se conforman como tales en la convergencia de un conjunto de disciplinas; en la continua tensión de hallar la unidad en la multidisciplinariedad. (Flores & Bar, 2021, pág. 123)

Epistemología de las Ciencias de la Educación

Del texto de Filloux, (2001), sobre la epistemología y las ciencias de la educación, se rescata que los objetos de estudios deben de abordarse con una vigilancia epistemológica que parte de una o varias disciplinas que se enfocan a cierto fenómeno social o educativo. El autor expone que una investigación pedagógica exige una mejora educativa, en contraste con las ciencias de la educación que investigan el hecho educativo. Es decir, la investigación pedagógica resalta en pulir la práctica educativa y la investigación en ciencias de la educación abarcan aún más que los problemas de desarrollo educativo, sino sus variables posibles.

El objetivo de estudio de las ciencias de la educación se podría establecer en “el hecho educativo” y en la pedagogía el proceso de enseñanza aprendizaje. La epistemología de las ciencias de la educación se basa en el estudio de todos los aspectos de la educación que utiliza los fundamentos teóricos, metodológicos y técnicos de diversas ciencias humanas para redimensionar un fenómeno educativo y generar nuevos conocimientos.

Advierte entonces que la investigación pedagógica es cerrada a las mismas preguntas, en cuanto a la innovación de las ciencias de la educación destaca por hacerse interrogantes que surgen desde diferentes perspectivas que componen a las llamadas “ciencias” de la educación por su multirreferencialidad y su multidisciplinariedad.

Los obstáculos de la investigación en las ciencias de la educación son las variables del fenómeno asignado como hecho educativo, estudiado desde cierta línea de investigación o perspectiva teórica que se vuelve una susceptibilidad. Aunque ambas, como las ciencias pedagógicas y las ciencias de la educación desean ayudar en la solución de problemas educativos. Filloux menciona:

“El objeto epistémico de las ciencias de la educación está constituido por sujetos, no abstractos, sino en una situación interactiva concretada. Es la necesidad de captar el proceso de enseñanza aprendizaje en su complejidad y en sus dimensiones multireferenciales. Ninguna hegemonía es pertinente-científica o pedagógica-puesto que las ciencias de la educación aceptan su vocación de ciencias plurales.” (Filloux, 2001, pág. 41)

2.3 Conceptos entorno a *la escucha*: Lenguaje y habilidades lingüísticas

Uno de los temas más importantes de esta investigación, es fundamentar la concepción de *la escucha* de los estudiantes desde la tradición del lenguaje. En este sentido Urigilés Campos define la importancia del lenguaje en los seres humanos, que da pie a entender el lenguaje en el contexto de la educación.

Entre lenguaje y ser humano hay una relación íntima, el ser humano es lenguaje, es lenguaje de inicio a fin, el ser humano vive en el lenguaje, como lo afirma Echeverría: el ser humano está “atravesado por el lenguaje” (2003, pág. 21).

Los seres humanos somos seres lingüísticos, seres que vivimos en el lenguaje: en él somos, nos movemos, existimos, pero a su vez lo construimos, lo pastoreamos, lo acomodamos a nuestras exigencias. El lenguaje es una condición para la humanización, pero también no puede haber lenguaje sin este ser. Hay mutuo condicionamiento y necesidad. Pero no solo el ser humano es lingüístico sino su mundo también lo es. (Urigilés Campos, 2016, pág. 232)

Y así, como sostiene Gómez y Sacristán (2011) el lenguaje es el instrumento prioritario de transmisión social, y así en la educación también lo es. Textualmente Meece (2000) dice lo siguiente sobre el lenguaje y la relación con la cultura:

Vygotsky afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Los patrones de pensamiento son producto de instituciones culturales y actividades sociales. Por medio de ello adquiere el lenguaje (y recíprocamente). (pág.33)

2.3.1 Habilidades lingüísticas

En un principio para hablar sobre las *habilidades lingüísticas (HL)* y su importancia en estudiantes universitarios es necesario hablar sobre la importancia del lenguaje, puesto que estas HL se vinculan directamente a ello.

Algunos trabajos interesantes precisan lo anterior, por ejemplo, Ríos Hernández (2010), por un lado, presenta diferentes concepciones y definiciones del lenguaje de autores y teóricos especialistas en el tema para mostrar al Lenguaje como una herramienta de reconstrucción del pensamiento; y, por otro lado, Romero (2010) presenta que el aprendizaje de lecto-escritura en estudiantes no está sólo determinado por los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, sino que está determinado por el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas.

En pocas palabras las habilidades lingüísticas que aquí son referidas son cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir, habilidades que supuestamente de acuerdo a lo expuesto anteriormente cualquier usuario de una lengua determinada puede tener. En el caso de México, el uso y conocimiento de la lengua se traduce en habilidades que según los autores deben ser desarrolladas con una visión de utilidad y funcionalidad en la comunicación cotidiana. Es por lo anterior que se rescata el texto de *Enseñar Lengua* de Daniel Cassany, et al (2003) quien afirma la naturaleza de la comunicación y/o el lenguaje en los seres humanos. Al respecto, el autor expresa que la comunicación ocupa alrededor de un 80 % del tiempo de los humanos. De ese porcentaje es dividido de la siguiente manera:

**Hablar: 30%; Escuchar 45%; Leer 16% y Escribir:9%
(Cassany, et al, 2000, pág. 96)**

Es notoria la actividad de que el comunicar ocupa la mayor parte de nuestro tiempo y aun sin contar lo que comunicamos a nosotros mismos. Ante tales datos este trabajo también se cuestiona por qué no ha habido cambios notables en el ascender de los resultados de lenguaje y comunicación en la educación, puesto que en primera instancia todos los individuos, según Chomsky, 1974 (Citado en Aguilar, 2004), tienen la capacidad innata de interpretar y expresarse en su propia lengua. Textualmente se dice lo siguiente:

Para Chomsky, cualquier individuo dotado de la facultad de hablar es capaz de expresarse en su propia lengua con corrección e interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar. Es decir, como el ser humano posee la facultad de hablar y conocer la lengua, entendido por conocer la lengua, no los conocimientos científicos sobre la misma, sino los mecanismos necesarios para expresarse en su lengua. Es a lo que llama Chomsky la “competencia lingüística” (Aguilar, 2004, pág. 13)

Los estudiantes desde niños tienen la estructura gramatical en su mente y la capacidad o competencia del lenguaje y de dominar una lengua, es decir, lo tienen todo biológicamente (a excepción de casos que tienen otras competencias o presentadas de diferente manera) para

ser aptos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas o efectuar la actuación lingüística que refiere Chomsky.

Por otro lado, según Sperber y Wilson (Citado en Cartoceti, 2014 p. 112) los seres humanos somos dispositivos de procesamiento de información eficaces, dice:

Se menciona que tal rasgo nos permite atender nuestro entorno cognitivo, procesarlo y modificarlo. En este marco, la comprensión de textos escritos es considerada una habilidad cognitiva compleja que requiere de un aprendizaje formal, que se desarrolla a lo largo del tiempo y que implica de un fenómeno multicomponencial (Cartoceti, 2014, pág. 112)

Cartoceti dice que tal habilidad se vincula con la contextualización de las condiciones sociales, económicas y culturales en la que se presenta, en este caso, el estudiante universitario. Lo que quiere decir que el contexto influye activamente en la habilidad o su desarrollo, por lo que se rescatan las palabras de Chaves Salas (2001) que afirman lo siguiente:

...la teoría sociocultural de Lev Vygotsky que indica que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico-cultural, y reflexionar sobre las implicaciones educativas de dicha teoría en los procesos de enseñanza y aprendizaje que organizamos en la escuela, pues como bien lo señala Moll (1993), para Vygotsky la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, y la expresión y el crecimiento de la cultura humana. (p. 59)

Con lo anterior se sostiene que el desarrollo cultural-humano de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación está determinado en cierto grado por las implicaciones sociales, culturales y educativas que viven y los caracterizan día a día, lo que supone la necesidad de identificar cuáles son tales implicaciones y atenderlas pedagógicamente para obtener un proceso de educativo adecuado que considere las Necesidades Educativas Especiales y de educación inclusiva.

Entonces, para referir la importancia de las habilidades lingüísticas y del Lenguaje, Julia Kristeva (1988, pág.8) menciona que éste último es “la única forma de ser del pensamiento, su realidad y su realización, y que una sociedad sin el lenguaje no puede existir”. La autora pone en evidencia que el lenguaje es inherente a toda sociedad y por lo tanto la importancia de tal. Entonces, resulta imperante tratar sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas, tomando en cuenta la teoría del lenguaje y la educación.

Con todo, otro estudio refiere a la competencia lingüística como base del aprendizaje: el trabajo de Padilla *et al* (2008) muestra las competencias básicas que ayudan a los pilares

de la educación planteados por la UNESCO (La educación encierra un tesoro, 1997) que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser que se sustenta bajo el término de competencia: saber qué, saber cómo, y el contexto. Esto se desglosa en ocho competencias básicas, incluidas en el currículum, que los alumnos debieron haber desarrollado al finalizar su educación básica para “lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, e incorporarse a la vida adulta satisfactoriamente y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente”, las cuales son:

En comunicación lingüística

Matemática

En el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Tratamiento de la información y la competencia digital

Social y ciudadana

Cultural y artística

Para aprender a aprender

Autonomía e iniciativa personal

Este abordaje ha indicado que es crucial saber cómo se ha definido competencia y habilidad en educación, puesto que la investigación que da lugar a este escrito, versa sobre el contexto educativo.

2.3.2 Competencia y Habilidad

Entre las definiciones de competencia se retoman las siguientes:

Las competencias son habilidades, destrezas y actitudes que el individuo tiene que desarrollar para poder insertarse en el mercado laboral. (Hurtado, 2016, pág. 2)

La OCDE determina que una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales y sociales para realizar una actividad o tarea. (Hurtado, 2016, pág. 6)

Un trabajo esclarecedor es el de Agut & Grau (2001, pág.2) quienes hacen referencia a que se debe diferenciar entre las definiciones de *competencia* y *habilidad* puesto que, aunque están vinculados, son distintos conceptos.

Las autoras exponen que *habilidad* se traduce como el “nivel de pericia en una tarea o grupo de tareas específicas” y que tiene que ver con actividades psicomotoras y la capacidad de realizar un desempeño competente, que son aprendidas, modificables y observables, además son adquiridas en un relativo tiempo corto para un objetivo específico y que no solo son capacidades físicas o motoras, sino que implican procesos perceptuales, decisiones cognitivas y procesos sociales. “Las habilidades se refieren a ser capaz de hacer y a saber cómo hacer las cosas” (Agut & Grau, 2001, págs. 3, 10)

En cuanto al término de competencia dichas autoras lo definen como un concepto “más amplio” que tiene que ver con conocimientos, capacidades intelectuales, actitudes, habilidades, características individuales y/o personalidad para desempeñar con eficacia ciertas tareas, actividades cognitivas, funciones o roles en un contexto o situación en particular. La competencia tiene como características cinco elementos, que se rescatan textualmente del trabajo de Agut & Grau (2001, pág. .6):

Motivos-Lo que una persona piensa o quiere de forma consistente que producen acción.

Rasgos-Características físicas y respuestas consistentes a situaciones o información.

Autoconcepto- Engloba las actitudes de una persona, sus valores y su autoimagen.

Conocimientos- La información que una persona posee sobre áreas de contenido específico.

Habilidades-La capacidad de desempeñar una tarea física o mental. Las habilidades mentales o cognitivas incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de conocimientos y datos, determinación de causas y efectos, organización de datos y planes) y el pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en datos complejos).

Por último, el texto proporciona algunas categorías y grupos sobre lo es la competencia, a saber:

Competencias umbral, que son las características esenciales (habitualmente conocimientos o habilidades básicas), que cualquier persona necesita para ser mínimamente efectivo en un puesto.

Competencias diferenciadoras, que distinguen a las personas con desempeño superior de aquellas con un desempeño medio.

Competencias técnicas, que son aquellas que están referidas a las habilidades específicas implicadas en el correcto desempeño de puestos de un área técnica o de un área funcional específica.

2.4 La escucha

Escuchar significa “prestar atención a lo que se oye” (RAE), es una de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) (Jaramillo Cardona & Vélez Álvarez, 2021) y esta se diferencia del oír puesto que la capacidad auditiva reside solo en la reacción biológica y física de interceptar el sonido, es decir utilizar el sentido del oído para la percepción del sonido, más escuchar requiere de prestar verdadera atención con cierta actitud que resulta en la discriminación, deducción, comprensión e interpretación de la información para así responder de una determinada manera. Aun *la escucha* no se reduce a la retención y comprensión de contenidos, mensajes, o indicaciones, *la escucha* tiene que ver con el otro y

el contexto, en una situación ética y apreciativa de lo que dice el otro y en el contexto en el que lo dice (Hernández Calderón & Lesmes Silva, 2018).

Escuchar se diferencia de oír, puesto que la capacidad auditiva reside solo en la reacción biológica y física de interceptar el sonido, más escuchar requiere de prestar verdadera atención con cierta actitud que resulta en la comprensión e interpretación de la información para así responder de determinada manera. La habilidad de escuchar ha tenido mayor auge en relación a lo que llaman *la escucha* activa.

Autores como Samael Aun Weor afirman que de no saber escuchar no recibimos lo nuevo y la cultura académica resulta nula, (Campos Galera & Molina, 2016). Campos Galera & Molina (2016) exponen textualmente lo que significa *la escucha* activa en palabras de Ortiz (2007) de la siguiente manera:

La escucha activa es aquella que representa un esfuerzo físico y mental para obtener con atención la totalidad del mensaje interpretando el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal, el tono de la voz y el lenguaje corporal, indicando a quien nos habla, mediante retroalimentación, lo que creemos que hemos comprendido. Significa escuchar con atención y concentración, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que se siente bien interpretado. (pág. 468)

Los beneficios de saber escuchar son ilimitados para un comunicólogo que está en constante exposición a la información, a los discursos, las personas a las relaciones públicas y los medios masivos de comunicación de ser verdaderamente receptivos podría utilizar ese gran aprendizaje para convertirlo en un producto comunicativo que responda realmente a lo que se necesita decir o escribir y no solo utilizar palabras retóricas para convencer.

La escucha no se reduce a la retención y comprensión de contenidos, mensajes, o indicaciones, *la escucha* tiene que ver con el otro y el contexto, en una situación ética y apreciativa de lo que dice el otro y en el contexto en el que lo dice.

2.4.1 *La escucha* como habilidad lingüística

El estudio sobre las habilidades lingüísticas y *la escucha* ha tenido lugar en diferentes contextos y desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinares, así como en distintos niveles educativos, desde el nivel preescolar, primaria, secundaria y bachillerato hasta el nivel superior.

Las habilidades lingüísticas pueden ser entendidas como capacidades adquiridas por los seres humanos y en el caso específico del lenguaje como unas habilidades innatas que se desarrollan. Las habilidades lingüísticas también conocidas como habilidades comunicativas son aquellas que determinan la capacidad de interacción lingüística en el entorno. (Castañeda Holguín, 2016, págs. 23-25). Escuchar, leer, hablar y escribir son habilidades para el uso del lenguaje como instrumento para comunicarse, representar, comprender y construir la realidad y así organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta. Además, son habilidades como herramientas para la vida y la conducción de la misma en la sociedad. (González Robles, 2014, pág.97).

La escucha como una de las cuatro habilidades es entendida como habilidad receptiva o de comprensión como la habilidad de la lectura (Castañeda Holguín, 2016, pág. 9). Es una habilidad que significa más allá del oír como una capacidad física biológica sino como una destreza de comprensión de la información a través de la cual se hacen interpretaciones y se crean significados de lo que se escucha. (Castañeda Holguín, 2016, pág. 10)

La habilidad lingüística receptiva de *la escucha* también es conceptualizada como comprensión auditiva (Galán Vélez, 2015), una función básica de socialización y comprensión empática que crea relaciones y favorece acuerdos.

Cecilia Beuchat (1989) refiere que de las cuatro habilidades lingüísticas *la escucha* es la primera en desarrollarse puesto que se inicia en un entorno familiar en condiciones favorables. En cuanto al lenguaje como una capacidad innata que se desarrolla es posible deducir que *la escucha* es la primera en desarrollarse para luego el desarrollo del habla y así el de la lectura y la escritura. La autora advierte que, aunque es la primera en desarrollarse no se desarrolla adecuadamente debido a que esta pierde sentido de importancia como una habilidad indispensable inferior a las tres restantes, sobre todo en el ámbito escolar porque los educadores no toman conciencia de la diferencia entre oír y escuchar y la necesidad del constante desarrollo de esta habilidad. Menciona la comprobación de un estudio en el cual en el entorno escolar el 80% de estudiantes no demostró el estar habituado a escuchar e intervenir y respetar opiniones ajenas lo cual incidía en la cuestión de la expresión verbal. Tampoco tenían un sentido apreciativo de lo que es escucha como el apreciar cuentos o poesías, por lo cual propone un programa intensivo de desarrollo de *la escucha*. (Beuchat, 1989, pág. 20)

2.4.2 *La escucha* y su papel en el aprendizaje

La escucha juega un papel relevante para el aprendizaje en un contexto educativo en el cual la oralidad ha sido la forma principal para impartir una clase, el prestar atención física y

mentalmente a través de *la escucha* puede asociarse a un mayor aprovechamiento académico (Galán Vélez, 2015, pág. 32)

La escucha es la habilidad lingüística esencial en la educación porque significa la habilidad de entender e interpretar lo que se escucha (González Robles, 2014, pág. 154) . Esta habilidad implica más allá de la decodificación de una lengua a través del oír, sino que implica una participación activa del escucha para la interacción dialógica, interpretativa y valorativa de un mensaje y la retroalimentación del mismo. (González Robles, 2014, pág. 154)

Uno de los problemas de *la escucha* en el aprendizaje es la relevancia o valor que se le toma a está en cuestión de una herramienta para el aprendizaje debido a que se asocia a una cuestión natural o cotidiana que no requiere adquisición, desarrollo ni evaluación al entenderla como una práctica espontánea. En ese sentido *la escucha* es entendida como una habilidad “oscura” (Galán Vélez, 2015, pág. 33), por los procesos poco estudiados desde la lengua materna como el español en México.

La escucha para el aprendizaje en la educación superior es un tema que comienza a estudiarse (González Robles, 2014), su relevancia en la educación superior es fundamental por la exposición constante a textos orales en la interacción educativa de la formación universitaria. La comprensión de la información disciplinar en la educación superior es un factor indispensable para el rendimiento académico y el desarrollo de todo tipo de competencias y habilidades, así como conocimientos. El saber escuchar hace posible el aprendizaje y formación de estos saberes y desarrollo de competencias y habilidades.

González Robles (2014) en su estudio sobre la evaluación de habilidades lingüísticas en estudiantes de primer ingreso a universidades del área metropolitana de la Ciudad de México expone que la comprensión auditiva en el aprendizaje es importante por lo siguiente:

La comprensión es un punto de partida para la interacción con compañeros, profesores, y autoridades. Asimismo, entender las explicaciones, los mensajes y las instrucciones del maestro es vital para la toma de apuntes, la asimilación de los contenidos y el futuro desempeño en los exámenes. (González Robles, 2014, pág. 154)

González Robles (2014) en su estudio expone que la comprensión auditiva en el aprendizaje es importante tanto para estudiantes como para profesores por lo siguiente:

Desarrollar la habilidad de saber escuchar es vital en la educación superior. El profesorado además de desarrollar habilidades pedagógicas que le permita transmitir sus conocimientos a los estudiantes, necesita escuchar para ser escuchado. (García Ramírez, 2012, pág. 30)

Para los estudiantes en formación profesional *la escucha* también es de alto valor, así en especial para los que se forman como comunicólogos:

En la vida profesional, su importancia no es menor. Es una herramienta poderosa en la comunicación cotidiana, así como en proyectos y negociaciones. Una audición crítica evalúa argumentos, devela intenciones, percibe dudas, traza inferencias. Con ella se pueden prevenir problemas, optimizar recursos y esfuerzos.” (Galán Vélez, 2015, pág. 32)

2.4.3 La escucha como elemento base en la formación profesional de las y los comunicadores sociales

Rico Martín y Nikleva (2016) publicaron un artículo en el cual sostienen que un estudiante universitario debería tener un bagaje lingüístico y lectoescritor que le posibilite la elaboración de textos con un discurso académico adecuado al nivel superior, pero, según las autoras, la investigación se ha encargado de exponer esta carencia.

Las habilidades lingüísticas son las que debe dominar un comunicólogo en todas las situaciones debido a que, como refiere Murillo Rojas (2009), “no se puede utilizar la lengua con finales comunicativas si no se dominan esas destrezas” (pág.104)

La formación de los comunicólogos se ha estudiado desde el aspecto ético profesional. *Ética profesional de los estudiantes de la licenciatura en Comunicación de la UNAM* de Araceli Noemí Barragán Solís, presentada en 2014 para optar por el grado de Doctora en Pedagogía en la cual desde una metodología cualitativa se acercó a los programas de educación superior en Ciencias de la Comunicación de diferentes facultades al interior de la UNAM con una encuesta aplicada a 18 grupos del 8º semestre, 305 estudiantes en total, para analizar la ética periodística de los profesionales en formación, con una particularidad identificada al revisar su investigación: Barragán Solís profundizó en estudiar la responsabilidad de los estudiantes como futuros receptores de la información. Reitero receptores porque su estudio analiza la ética con la que se gestiona la información recibida, de manera interesante la ética, los receptores y la información están vinculados con *la escucha*.

Su estudio reside en la formación ética de los estudiantes, así como la incidencia de los valores periodísticos en la formación universitaria y se interesa por conocer las opiniones de los alumnos con respecto a lo que los comunicólogos y periodistas aportan a la sociedad, lo que significa ser un buen profesional en el área.

Su trabajo presenta bases, y propuestas teóricas sobre la formación ética de comunicólogos y periodistas, empero, desde la perspectiva de este trabajo se puede observar

el área de oportunidad de la vinculación de la ética desde el fenómeno de *la escucha*, como la propuesta de la formación desde *la escucha* con dimensiones éticas y estéticas (León Suárez J. , *Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación*, 2019).

Alexis Codina Jiménez: *Saber escuchar. Un intangible valioso*, publicado en la revista *Intangible Capital* en 2004, en el cual expone que el saber escuchar es más importante que ser un buen comunicador puesto que puede resultar en que comunicar de forma elocuente no signifique precisamente que sea información que le interese a alguien.

Aunado esto, sobre el perfil del comunicólogo se define que dos las competencias que los comunicólogos deben tener son las del dominio del lenguaje y del ejercicio ético. (Motta Ávila, 2017) Esta última competencia también está ligada a *la escucha*, como lo afirma León Suárez (2019). Los beneficios de saber escuchar son ilimitados para un comunicólogo que está en constante exposición a la información, a los discursos, las personas a las relaciones públicas y los medios masivos de comunicación de ser verdaderamente receptivos podría utilizar ese gran aprendizaje para convertirlo en un producto comunicativo que responda realmente a lo que le exige su entorno social y profesional.

Por último, en este apartado, Barragán Solís (2014) expone que el profesional de la comunicación es quien construye el círculo comunicativo en la sociedad. Esta comunicación en un acto de socialización, de diálogo, de aprendizaje y apertura, de intercambio de conocimientos en el que participan elementos como el emisor, el mensaje y el receptor en donde en un círculo comunicativo tras la retroalimentación el receptor se convierte en emisor y luego el emisor se convierte en receptor (Barragán Solís, 2014). Es ahí donde *la escucha* encuentra su lugar, como plantea la autora, en el trabajo cotidiano de los profesionales de la comunicación saber escuchar le proporciona la identificación de un buen profesional, puesto que el hacerlo de manera correcta su labor se verá beneficiada en proporcionar el mínimo caso la difusión correcta de la información que la sociedad requiere, o de brindar a la posibilidad a las voces que necesitan ser escuchadas en un contexto complejo de una región. Afirma que en el proceso comunicativo es necesario escuchar para informar y comunicar, opinar y reflexionar sobre los fenómenos sociales en los que se desenvuelve (Barragán Solís, 2014, págs. 113-122).

2.4.4 Las prácticas explícitas de *la escucha* como estrategias para la formación integral de los comunicólogos

En nuestra sociedad moderna necesitamos profesionales competentes para el desarrollo económico, cultural, social, de infraestructura, tecnológico, etc., pero estos profesionales antes han de ser formados con un alto nivel académico en su disciplina, pero sin dejar a lado

el ejercicio de la ética, el cual es uno de los elementos de una formación integral de un estudiante universitario.

Saber escuchar, practicar *la escucha*, enseñar y aprender a través de *la escucha* es desarrollar la ética en los estudiantes por el reconocimiento del otro y lo otro por su valor intrínseco, lo cual es uno de los diversos beneficios de *la escucha* que además suma a esa formación integral buscada.

Las prácticas explícitas de *la escucha* en la universidad se vinculan con la educación de calidad y de calidad humana que potencializa el desarrollo de los estudiantes en distintas dimensiones armónicas para su formación no solo académica sino humana con elementos éticos, estéticos y socioemocionales, entre otros, los cuales más adelante se exponen.

El presente ensayo se realiza a partir de los avances del proyecto de investigación realizado en la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México, el cual sigue la línea de investigación Currículum, Innovación Pedagógica y Formación. Dicho proyecto investiga sobre el análisis de las representaciones sociales de *la escucha* en estudiantes y profesores de la licenciatura en Comunicación de la UAEH con el fin de conocer qué papel le asignan a dicha escucha con respecto a la formación de futuros licenciados en comunicación

Una de las preguntas específicas de investigación de dicho proyecto versa sobre *¿cuál es el papel de la escucha en la formación de estudiantes de la licenciatura en Comunicación?* Esta pregunta intenta responderse a través de la técnica de investigación documental bajo un enfoque hermenéutico-fenomenológico para analizar e identificar la relevancia de *la escucha* a través de la bibliografía especializada para la formación integral de estudiantes de educación superior y así interpretar y relacionar el estudio con los estudiantes universitarios de Comunicación. Por tal motivo, este ensayo tiene el objetivo de proponer como innovación educativa y pedagógica, las prácticas explícitas de *la escucha* como estrategias de enseñanza y aprendizaje para la formación integral de los alumnos de Comunicación.

La base de este ensayo aporta a dimensionar la estructura del programa de Comunicación en cuanto a los elementos del currículum, la situación problemática para proponer la innovación y los aspectos que involucran una formación integral. Con lo anterior suma a responder parte de una de las preguntas específicas de investigación, así como al planteamiento del problema de investigación.

La innovación tanto educativa como pedagógica se realiza porque se identifica una situación problemática o un área de oportunidad para la obtención de mejoras en un contexto educativo determinado. Es decir, la intención de la innovación como proceso especializado es mejorar situaciones de aprendizaje como solución o respuesta a una falta o necesidad

(Fidalgo y Sein, 2018). En cuanto a la innovación pedagógica se refiere a las acciones que desarrolla el profesorado para las mejoras cualitativas en el aula por medio de la incorporación de cambios (Rodríguez, Denegri y Alcocer, 2017).

Estos cambios intencionales de procesos nuevos son incorporados a determinados elementos del currículum o en especial en el modelo educativo de una institución universitaria o en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de una asignatura. En relación a lo anterior, la enseñanza de *la escucha*, entendida como una habilidad lingüística, o el déficit de las prácticas explícitas de *la escucha*, es una problemática de la enseñanza y del aprendizaje en la educación superior, así lo señala Galán Vélez (2015).

La importancia de *la escucha*, agrega la autora Galán Vélez (2015), es fundamental para el desempeño, el aprendizaje y la formación de las y los estudiantes. (p.33). Si los estudiantes no escuchan no existe comunicación en el aula y por tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje se ven afectados de manera importante. ¿Qué le representa saber escuchar o fomentar las prácticas de *la escucha* para los estudiantes y los profesores de una licenciatura? Motta (2017, p.149) expone que el interés de *la escucha* podría ser un éxito o un fracaso escolar por el desconocimiento de las bondades del desarrollo de *la escucha*.

Muchos son los factores que reducen el interés de *la escucha*, en un contexto mediado por los dispositivos electrónicos, la individualidad de los agentes educativos, aspectos fisiológicos, estructuras de poder, la falta de empatía, los ambientes de confianza y generación del diálogo, etc., aspectos que son dignos para realizar ensayos e investigaciones sobre los ruidos para *la escucha*, sin embargo, y de manera general vale preguntarse ¿Cuáles son los beneficios de *la escucha* y sus prácticas en la educación superior? y ¿Cuánto más para un Licenciado en Comunicación?

De acuerdo con lo que expone el programa de la Licenciatura en Comunicación, el comunicólogo es un “profesional capaz de analizar y seleccionar la información, aplicando las teorías, técnicas y nuevas tecnologías de la comunicación como una herramienta para la solución de problemas sociales, organizaciones y/o económicos”. (UAEH, 2015).

Lo anterior significa que el comunicólogo gestiona el círculo comunicativo de su entorno proporcionando estrategias comunicativas basadas en sus habilidades y competencias para la respuesta o solución de diversas problemáticas de índole comunicativas. Para ello necesita ser antes que un buen emisor debería ser un excelente receptor, receptor que sabe escuchar con ejercicio ético, por lo cual su formación atiende a una dimensión más amplia que la de solo la teórica o tecnológica sino una más trascendental y comprometida con su servicio a la sociedad. (Barragán Solís, 2014, pág. 113-122)

La visión y la misión de la licenciatura en Comunicación hacen alusión a que los profesionistas no solo se desean que egresen con un alto nivel académico sino con una formación integral, que además de los fundamentos teóricos y prácticos fortalezcan valores, desarrollen el sentido de responsabilidad social, el respeto por la diversidad sociocultural para la satisfacción de los requerimientos de la sociedad (UAEH, 2015).

La educación integral es un aspecto en tendencia de la educación superior y en específico del modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el cual se basa en competencias genéricas y específicas para la formación de los estudiantes, con fundamentos en los paradigmas constructivista y humanista, por lo cual sus procesos educativos y pedagógicos están orientados al desarrollo y logro de capacidades para el acceso al conocimiento, el humanismo, lo científico y lo tecnológico, además de lo ético, entre otros, por lo cual debe ser atendido este propósito mediante un proceso armónico de la formación del humano en cuanto diversas dimensiones. (UAEH, 2011, y Rincón, 2008)

Podemos definir la Formación Integral como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad. Es decir, vemos el ser humano como uno y a la vez pluridimensional, bien diverso como el cuerpo humano y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad (Rincón, 2008).

Se trata de una educación integral a los estudiantes que se da mediante la formación científica, humanista y técnica que está orientada al logro de capacidades que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Se debe dar énfasis en los procesos pedagógicos, entendidos como toda interacción que se da durante una sesión de enseñanza y aprendizaje en el aula o fuera de ella. Para ello es necesario destinar mayor tiempo a los temas importantes y enseñarles usando diversas metodologías (UAEM, 2017).

La formación integral implica el desarrollo de diversas dimensiones del ser humano, en cuanto a la ética, la dimensión espiritual, la cognitiva, la afectiva, la comunicativa, la estética, la corporal y la sociopolítica (Rincón, 2008, pág. 2).

Estas dimensiones se vinculan a *la escucha* desde la propuesta de una habilidad más allá de la retención y comprensión de contenidos, mensajes, o indicaciones, *la escucha* tiene que ver con el aprendizaje, escuchar es aprender, con el otro y el contexto, en una situación ética y apreciativa de lo que dice el otro y en el contexto en el que lo dice, y para la formación del ser a través de lo que se escucha (Hernández Calderón & Lesmes Silva, 2018, León Suárez, 2019).

En ese sentido, *la escucha* se relaciona de manera directa con las dimensiones a desarrollar para la formación integral porque escuchar a otro desarrolla la ética, desde la propuesta de León Suárez (2019), de formarse en y desde *la escucha*, la cual implica una dimensión hermenéutica y de comprensión del sí mismo lo cual alude a la dimensión espiritual, la cognitiva se relaciona con que saber escuchar es aprender, la afectiva se relaciona con que ser escuchado es ser valorado, la comunicativa implica el ejercicio de *la escucha* para el desarrollo del diálogo, la estética con apreciar no solo que se escucha sino cómo se escucha, la corporal es la atención física y mental a través del órgano del oído y la sociopolítica es la relación de escuchar para vivir entre otros y con otros para transformarse y transformar el entorno.

En otras palabras, para Motta (2017), *la escucha* constituye un proceso de interpretación que requiere del “escuchante o escuchador” (términos usados por este autor) asumir un compromiso ético con el otro (el hablante), que llevado al aula implica la disposición entre los que participan en el acto pedagógico (docente y estudiantes, estudiantes y estudiantes), desde su sentir, actuar y pensar, con el fin de garantizar la formación de escuchas o “escuchadores competentes” (pág. 150-155).

Por lo anterior si se desea atender a la formación integral de los estudiantes, una propuesta pedagógica clave, como innovación, es la incorporación explícita de las prácticas de *la escucha* como estrategias de aprendizaje y enseñanza, como advierte García Ramírez (2012): “El profesorado además de desarrollar habilidades pedagógicas que le permita transmitir sus conocimientos a los estudiantes, necesita escuchar para ser escuchado”.

La propuesta versa sobre lo que se conoce como la pedagogía de *la escucha*, una innovación pedagógica que se refiere al arte de estar y conversar con los estudiantes, con el fin de entender sus cómo y sus porqués de cómo piensan y actúan, que impacta positivamente en el desarrollo socioemocional, empero su estudio advierte que las prácticas de *la escucha* son mínimas en las aulas (Victoria, 2021).

Las prácticas de *la escucha* hacen que los estudiantes se sientan comprendidos y validados y fomenta el diálogo, el aprendizaje, la relación con otros estudiantes y con los docentes, y mejora el rendimiento académico, lo cual fomenta su formación integral (Victoria, 2021)

Estas prácticas de *la escucha* como estrategia flexible para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y profesores, como puede ser *la escucha* activa (prestar atención a quien habla y ofrecer una respuesta) , la solución de conflictos a través de *la escucha* (Codina, 2004) , los diálogos socráticos, la autoevaluación del escucha, etc., pueden ser incorporadas como un cambio innovador en los programas de asignatura evaluados y validados por la Dirección de Educación Superior de la UAEH para desarrollar las

competencias genéricas de Comunicación, Formación, Ciudadanía, en el apartado de Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza, en cualquiera de los apartados de Técnica, Actividad Académica y Actividad del Estudiante. Que actualmente no son una opción estratégica en la licenciatura en Comunicación.

Con la exposición anterior, se ha pretendido proponer de manera breve cómo las prácticas de *la escucha* como estrategia de enseñanza y aprendizaje pueden sumar al objetivo de la licenciatura en Comunicación de la UAEH de formar de manera integral a sus estudiantes para realizar una innovación pedagógica y así formar comunicólogos que saben escuchar y asimismo son éticos y saben apreciar lo que escuchan y aprenden de lo que escuchan y son escuchados y se forman como ciudadanos que aportan desde su profesión a la solución de problemas sociales con relación a la comunicación, lo cual alude a una responsabilidad social en su contexto. Esta propuesta puede ser ampliada a la formación integral de estudiantes de otros programas académicos de licenciatura de la UAEH.

Practicar *la escucha* en el aula es fomentar el aprendizaje desde el otro y es ejecutar la comunicación a través del diálogo y desarrollar las competencias genéricas que establece el modelo educativo de la máxima casa de estudios del estado de Hidalgo. Es formar a los estudiantes en dimensiones éticas, socioemocionales, cognitivas, sociopolíticas, espirituales, corporales y comunicativas, que le serán útiles para su rendimiento académico, su calidad educativa, su calidad humana con otros y en el ejercicio de su profesión.

Incorporarlas como estrategias de enseñanza y de aprendizaje por los estudiantes y por los profesores es sumar para el alcance de los objetivos de aprendizaje, la misión y la visión de los programas académicos de licenciatura y del modelo educativo de la UAEH.

Son aún diversas dimensiones de *la escucha* en cuanto a sus prácticas y sus impedimentos que habrá que desarrollar, lo cual es una tarea primordial en la investigación que se realiza en la Maestría en Ciencias de la Educación, en el proyecto de investigación se busca ampliar la respuesta del papel de *la escucha* para la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, el cual podría ser aplicado a otros contextos educativos.

2.4.5 *La escucha* como dimensión ética y estética

El paradigma humanista ha contemplado una perspectiva más amplia del desarrollo humano y del aprendizaje, ya que este relaciona más allá de las conductas o los procesos cognitivos del sujeto sino que incorpora del desarrollo del humano como un todo, como un ser integrado que busca la autorrealización, responsabilizándose de sí mismo y tomando en cuenta factores sociales y afectivos, potencialidades, relaciones interpersonales, la libertad, interpretaciones subjetivas y sociales y el desarrollo de la personalidad para un desarrollo integral. (Hernández

Rojas, 2000, págs. 102-104). Al respecto *la escucha* es un elemento para el desarrollo del humano a través del aprendizaje y formación desde el otro, como un elemento para la formación integral propuesta por el paradigma humanista.

Sobre la formación integral se define como “aquella que permite crecer desde dentro en y para la libertad de la persona. Comprende el desarrollo de la dimensión intelectual, de la conciencia moral, del sentido estético y del pensamiento crítico”. (Orozco, 1999. p. 3). Es decir, la formación integral es un proceso en el que el sujeto se encarga de sí mismo en relación dinámica con otros y el contexto que le rodea.

Una de las autoras que tiene como línea de investigación *la escucha* es la Dra. Juliana León Suárez, en su trabajo *Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación* (2019) en el que muestra la necesidad de la formación de *la escucha* en la educación desde una perspectiva hermenéutica, de formación del yo desde el *bildung* alemana, y desde la dialógica, o una hermenéutica dialógica propuesta por Gadamer, Bajtín y Ponzio, para desarrollar la relación de *la escucha* en la educación con la formación del ser desde la comprensión del sí mismo, de los demás y de lo otro, en seguimiento a una pedagogía de *la escucha*.

En su artículo se propone pensar en *la escucha* y su desarrollo a través de la conversación y el aprendizaje para conseguir una formación y transformación de uno mismo a partir de lo que se escucha. Para pensar en la formación desde *la escucha* la autora expone que esta habilidad tiene dos dimensiones: la estética, aludida a la contemplación de lo que se escucha, y la ética, en el reconocimiento y valoración del o los sujetos a escuchar.

La autora entiende a *la escucha* como un modelo integrador y plantea, también, las siguientes preguntas. ¿Por qué se tiende a obviar *la escucha* como componente de la formación profesional?, ¿cómo valorarla más allá del desarrollo de habilidades comunicativas?

Autores como García Castilla (2021) refieren que si bien el estudio de *la escucha* es un tema que cuenta con amplia investigación, la tradición investigativa entre educación y escucha no es “amplia” (pág. 249) pero plantea que los antecedentes filosóficos sobre la cuestión de *la escucha* son Jean-Luc Nancy, Emmanuel Lévinas y Carlos Lenkersdorf quienes abordaron a *la escucha* desde su entorno ético y epistemológico en cuanto a *la escucha* del otro que incide en las sociedades actuales y además proporciona su estudio cinco tesis en cuanto a la relación de *la escucha* educativa o para una pedagogía de *la escucha* las cuales proporcionan una guía para entender desde donde se puede estudiar a *la escucha* y sus implicaciones variadas. Estas tesis para poderlas explorar desde un marco teórico-conceptual para profundizar en lo que significa *la escucha*:

No existe una definición estable de *la escucha*. Existen modos de escuchar, y estos modos interactúan de manera continua. Escuchar es una acción continua, inestable y ubicada. Escuchar implica una relación permanente de reciprocidad con el otro. Solo se puede escuchar bajo condiciones adecuadas de seguridad y confianza. El error es condición fundamental para *la escucha* (García Castilla, 2021, págs. 251-259)

Codina Jiménez, (2004) expone que la comunicación no debe verse de manera unilateral a la emisión de información o a la selección de información que se amolda a lo que nos conviene o que se compagina con lo que creemos, saber escuchar implica dejar de lado la prioridad del yo y dejar al otro como primero.

2.4.6 *La escucha* como proceso interactivo. Principios desde Vygotski

Uno de los temas más importantes de esta investigación, es fundamentar la concepción de *la escucha* de los estudiantes desde la tradición del lenguaje. En este sentido Urigilés Campos define la importancia del lenguaje en los seres humanos, que da pie a entender el lenguaje en el contexto de la educación.

Entre lenguaje y ser humano hay una relación íntima, el ser humano es lenguaje, es lenguaje de inicio a fin, el ser humano vive en el lenguaje, como lo afirma Echeverría: el ser humano está “atravesado por el lenguaje” (2003, p. 21). Los seres humanos somos seres lingüísticos, seres que vivimos en el lenguaje: en él somos, nos movemos, existimos, pero a su vez lo construimos, lo pastoreamos, lo acomodamos a nuestras exigencias. El lenguaje es una condición para la humanización, pero también no puede haber lenguaje sin este ser. Hay mutuo condicionamiento y necesidad. Pero no solo el ser humano es lingüístico sino su mundo también lo es. (Urigilés Campos, 2016, pág. 232)

El lenguaje es el principal medio de interacción social, y como se ha mencionado las habilidades lingüísticas como *la escucha* fungen un papel determinado para la comprensión entre los sujetos de interacción. Cova Jaime (2012) refiere que la comunicación es el modo esencial de la interacción sociocultural de los humanos, el lenguaje oral ha de ser interpretado para ser comprendido para ello requiere *la escucha*. El lenguaje desde el proceso interaccionista propuesto por Vygotsky es el factor primordial para la mediación social y para la reconstrucción del conocimiento desde lo sociocultural, puesto que dicho conocimiento tiene su origen una interacción dialéctica entre el sujeto que conoce con el objeto contextual en el que forma parte y este a su vez es determinado por su contexto. Es decir, el sujeto forma parte de un contexto social, cultural e histórico en el que se desenvuelve

y además es determinado por dicho contexto. *La escucha* forma parte de las funciones psicológicas superiores que el sujeto desarrolla a través de las relaciones socioculturales en las que interacciona. (Hernández Rojas, 2000)

A través de la interacción sociocultural mediada por el lenguaje el sujeto sufre un proceso de aculturación que lo desarrolla. Lo anterior porque los sujetos, como los alumnos, son seres sociales que son productos y protagonistas de las interacciones en las que se involucra a través de cuales se apropia de los saberes y adquiere conductas específicas. (Hernández Rojas, 2000)

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotski, en cuanto al aprendizaje, este se da en un ambiente determinado por lo social o por el otro en relación con el lenguaje. El aprendizaje de *la escucha* es un fenómeno educativo que implica siempre al otro o a los otros, es decir, la práctica de *la escucha* solo se puede establecer en función de una situación en la que interviene la interacción de un estudiante con otro estudiante o con un profesor. El desarrollo sociocognitivo de *la escucha* se logra cuando los estudiantes aprenden a escuchar mediante la enseñanza de otro por medio del andamiaje en el cual es un proceso de mediación que sucede por la interacción del estudiante como un sujeto guiado en su aprendizaje por el profesor como un interlocutor. Así la interacción comunicativa no solo se da de manera efectiva, sino que se aprende a cómo comunicarse y a su vez a desarrollar la habilidad de *la escucha*. (Alcón Soler, 2001)

El aprendizaje de *la escucha* no solo puede ser desarrollado y la práctica de *la escucha* entre el agente guiado y el agente que guía, sino que puede darse entre pares pues *la escucha* es una situación indiscriminada que reside su desarrollo principalmente en la reciprocidad y la ética, como ya se ha mencionado. A esto se le conoce como andamiaje colectivo, en el cual se puede desarrollar *la escucha* o el aprendizaje de la misma entre aprendientes del mismo grado de conocimientos. (Centro Virtual Cervantes, 2022)

Como señala Vygotski, el aprendizaje del lenguaje se da en los primeros años de vida del sujeto en la etapa preintelectual y etapa prelingüística con la dimensión filogenética, ontogenética que implica el desarrollo biológico, genético y el aspecto sociocultural que todos los sujetos poseen, es decir, de manera natural y a través del entorno social y cultura se desarrolla y se adquiere el lenguaje (Mazarella y Carrera, 2001). Así también *la escucha* es una habilidad que se inicia desde los primeros días de vida al escuchar y aprender a escuchar en el entorno familiar a través de la lengua materna y que se desarrolla a lo largo de la vida con la interacción con otros agentes como en el ambiente escolar.

Para Vygotski existe una Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) en la cual, según este autor, el aprendizaje es un proceso que implica lo que sabe el aprendiente y su potencial de

aprender, este aprendiente o estudiante posee un conocimiento y habilidades determinadas que pueden ser desarrolladas de mejor manera cuando lo hace con otra persona o a través de la interacción con un sujeto que sabe más y tiene mejores habilidades o más desarrolladas, también conocido como experto, y en esta interacción se potencializa el aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, 2022)

Al respecto Vygotski señala lo siguiente:

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (Vygotski, 1979: 133, en Mazzarella y Carrera, 2001, pág.43).

Es decir, el aprendizaje de *la escucha* se concibe como una práctica de interacción de *la escucha* en la cual el aprendiz desarrolla la habilidad a través del otro y los otros, el ambiente sociocultural, el experto por medio de la Zona de Desarrollo Próximo y el andamiaje.

Por otro lado, y para añadir al aprendizaje y desarrollo de *la escucha* desde el aporte de Vygotski, señala que el aprendizaje del lenguaje y el pensamiento se da también en relación con los otros y a través de herramientas psicológicas como los signos, los cuales son obtenidos de la interacción con los otros, por lo cual además, escuchar es adquirir el lenguaje y desarrollar este a través de entender y comprender por medio de *la escucha* cómo es la forma de comunicación y así poder resolver problemas comunicativos y desarrollarse a sí mismo. (Mazzarella y Carrera, 2001)

Para Vygotski el aprendizaje es una forma de desarrollo del estudiante, así como *la escucha*, aprender a escuchar es desarrollarse a sí mismo como una propuesta hermenéutica del desarrollo, lo cual se vuelve algo cíclico, por que aprender es desarrollarse, aprender a escuchar es desarrollarse y saber escuchar ayuda a aprender y al mismo tiempo saber escuchar es aprender de lo que se escucha y desarrollarse así mismo con lo que se escucha en muchos sentidos, desde los contenidos de lo que se escucha y la ética que se desarrolla al escuchar.

Es interesante observar la relación que existe entre las representaciones sociales como construcciones conceptuales de sentido común sobre los objetos sociales que se dan por medio del entorno social y cultural y cómo se construye el conocimiento y se aprende el mismo conocimiento en un entorno sociocultural a través de la intervención de los miembros de un grupo social (Mazzarella y Carrera, 2001) y cómo *la escucha* es una forma de aprender y desarrollarse así mismo a través de los otros.

Pensar en el sujeto social como parte de un entorno histórico y cultural para entender cómo se aprende y cómo se puede desarrollar sus habilidades lingüísticas desde una perspectiva psicolingüística que propone la teoría sociocultural implica determinar la cuestión nativa del lenguaje y la relación directa entre el pensamiento y el lenguaje y cómo estos son las principales herramientas del aprendizaje de todos los temas y habilidades, como *la escucha* y que a su vez aprender a escuchar es desarrollar el pensamiento, la comprensión, el conocimiento, el lenguaje y a sí mismo. El lenguaje es la forma principal en la que interactúa un individuo sin lo cual no podría acercarse a nadie y a nada. Desarrollar el lenguaje es desarrollar los procesos mentales superiores y las funciones psicológicas superiores con lo cual ayuda a la maduración y desarrollo humano y del aprendizaje. (Cisternas y Droguett, 2014)

2.4.7 La pedagogía de *la escucha*

La ponencia de Victoria Gutiérrez (2021), en el XIV Congreso de Posgrado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aborda el estudio de *la escucha* desde la Pedagogía de *la escucha*, la cual, refiere, es “el arte de estar y conversar con los estudiantes” con el fin de entender sus cómo y sus porqués de cómo piensan y actúan, además agrega que *la escucha* tiene un impacto positivo en el desarrollo socioemocional, empero su estudio advierte que las prácticas de *la escucha* son mínimas en las aulas. El objetivo de su estudio consistió en que los docentes mejorarán sus habilidades de escucha para promover el desarrollo socioemocional de los alumnos. Sus resultados indican que haberlo hecho permitió además el diálogo, buenas relaciones y la mejora del rendimiento escolar. Victoria Gutiérrez concluyó que la práctica de *la escucha* hace que los estudiantes se sientan comprendidos y validados y fomenta la relación con otros estudiantes y con los docentes.

David García Castilla (2021) trabaja con el concepto de la pedagogía de *la escucha* con la siguiente hipótesis: “los mecanismos de reproducción acrítica de los saberes dentro de un determinado campo social se encuentran estrechamente vinculados, en una relación directamente proporcional, con una sistemática falta de escucha entre los integrantes de dicho campo” (García Castilla, 2021 p. 241), con este argumento el autor realiza la propuesta de transformar las prácticas de educativas tanto de docentes como de estudiantes para dar lugar a las prácticas de *la escucha* para reconfigurar la transmisión de saberes y la formación de los estudiantes mediante una visión de fomentar, además, el pensamiento crítico y participativo de los estudiantes. Refiere:

Escuchar no es simplemente la acción de estar en silencio para que la otra persona hable. El escucha debe poner atención, tratar de tener empatía para que pueda recibir de manera más clara el mensaje del emisor, y, aunque mantenga una postura diferente, lo mejor que podría hacer un escucha es no escuchar al otro con una idea

premeditada de cómo reaccionar o qué decir ante ciertas cosas (García Castilla, 2021, pág. 243)

Por lo tanto, las dimensiones de *la escucha* van más allá de un ejercicio de prestar atención, sino que tiene que ver con aspecto social en el que los alumnos son percibidos como agentes sin voz y en el caso de los docentes son percibidos como actores educativos con los que hay que ser condescendientes. El autor expone que *la escucha* no reside solo en la acción de activar el oído sino de prestar atención y el reconocimiento a otro, lo cual permite el diálogo y resolución de conflictos, entre otros beneficios.

2.4.8 Fundamentos pedagógicos desde el humanismo y el enfoque sociocultural

Humanista

Desde la perspectiva del paradigma humanista los fundamentos pedagógicos deben propiciar la formación integral y el crecimiento personal en libertad de elección de su destino y las cualidades positivas como de la sensibilidad ante los demás, como *la escucha* en el aspecto de la dimensión estética y ética hacia el otro. (Santrock, 2013)

Para algunos autores la formación integral propuesta por los elementos pedagógicos está directamente relacionada con *la escucha* porque relaciona el paradigma humanista desde la creación de un ambiente de confianza y respeto entre los agentes educativos para la libre expresión, que el estudiante pueda expresarse libremente con sus pares y sus profesores. Para el humanismo los estudiantes son seres en un contexto humano que se caracteriza por la relación con otras personas debido a su naturaleza social, esta naturaleza incorpora una interacción grupal sensible en la que se interesa desarrollar a través de otros. (Hernández Rojas, 2000).

Desde este paradigma el aprendizaje es una cuestión participativa para el desarrollo humano, los profesores están interesados en los alumnos como personas particulares capaces de desarrollar sus potencialidades es por ello que es relevante la generación de un clima de comunicación y confianza en relaciones de respeto con esos entes que asumen una responsabilidad de autorrealización. (Hernández Rojas, 2000) El que se genere dicho clima es una puerta abierta para las prácticas de *la escucha* en la educación y formación de comunicólogos.

Sociocultural

Vygotski (1929) entendía que el conocimiento humano se produce desde un plano interpersonal hacia un plano intrapersonal. Esto se debe a que el individuo nace en un contexto sociocultural pre-existente y, por tanto, enfrenta el imperativo de internalizar gradualmente las actividades culturales, hasta que las mismas se transformen en actividades mentales. La teoría de Vygotsky es un enfoque constructivista social que subraya los

conceptos sociales del aprendizaje y la construcción de conocimientos mediante la interacción social, una interacción en la que aparece *la escucha* como un factor de recepción, comprensión, interpretación y elemento que da pie a la retroalimentación en la interacción social y cultural dentro de la educación. (Santrock, 2013)

La importancia que daba Vygotsky a las influencias sociales, especialmente la educación, sobre el desarrollo cognitivo infantil se refleja en su concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), término que él acuñó para designar el conjunto de tareas que son demasiado difíciles para que el niño las domine por sí solo, pero que puede aprender si tiene la guía y asistencia de adultos o niños con más habilidades (Santrock, 2013). *La escucha* reside en que estos adultos o niños o jóvenes puedan ser escuchados para poder desarrollarse en lo cognitivo y lo social, si nadie los escucha, si no son escuchados en cuanto a sus dificultades cómo atender efectivamente las necesidades de los estudiantes.

De acuerdo con el enfoque sociocultural el aprendizaje es un proceso de esencia interactiva y de naturaleza social. La comunicación como se ha mencionado es la herramienta principal para dicha interacción y por tanto dicho aprendizaje. Los profesores entonces se convierten en agentes culturales y sociales que promueven zonas de construcción relacionadas con el lenguaje y la interacción social. Los alumnos como esos seres sociales involucran las relaciones con otros y su influencia cultural e histórica en la vida escolar y extraescolar (Hernández Rojas, 2000).

Los paradigmas psicológicos de la educación proporcionan una perspectiva del desarrollo humano y del aprendizaje, *la escucha* puede ser observada desde el paradigma sociocultural en cuanto al considerar *la escucha* como una habilidad de aprendizaje desde un contexto social y cultural en un contexto de interacción social en el que se aprende a través de las relaciones sociales en las que se inserta un sujeto como un estudiante en proceso de formación profesional como lo es el comunicólogo.

Desde el paradigma humanista el desarrollo de ser desde el otro como una formación integral es posible gracias a *la escucha* como un elemento de aprendizaje a través de la consideración del otro como un valor importante para la autorrealización del sí mismo. Generar climas de aprendizaje que potencialicen el desarrollo humano a través de la comunicación, la confianza y el respeto son claves esenciales de una pedagogía de *la escucha*.

La escucha más que una habilidad lingüística implica un papel relevante para la formación de cualquier estudiante y de manera específica en mayor proporción a la de un comunicólogo por la implicación de su perfil y el ejercicio ético de su práctica profesional.

Conocer las representaciones sociales que se construyen en vinculación con lo sociocultural y lo humanista permite identificar qué valor le asignan los estudiantes y profesores de la licenciatura en Comunicación a *la escucha* como elemento de formación y desarrollo profesional y humano.

2.4.9 Las prácticas explícitas de *la escucha* como estrategias para la formación integral de los comunicólogos

En nuestra sociedad moderna necesitamos profesionales competentes para el desarrollo económico, cultural, social, de infraestructura, tecnológico, etc., pero estos profesionales antes han de ser formados con un alto nivel académico en su disciplina, sin dejar a lado el ejercicio de la ética, el cual es uno de los elementos principales de una formación integral de un estudiante universitario.

Saber escuchar, practicar *la escucha*, enseñar y aprender a través de *la escucha* es desarrollar la ética en los estudiantes por el reconocimiento del otro y por su valor intrínseco, como así se menciona antes en este mismo capítulo, pues es uno de los diversos beneficios de *la escucha*, que además suma a esa formación integral buscada (León Suárez, 2019).

Las prácticas explícitas de la en la universidad escucha (Galán Velez, 2015) se vinculan con la educación de calidad y de calidad humana que potencializan el desarrollo de los estudiantes en distintas dimensiones armónicas, para su formación no solo académica sino humana con elementos éticos, estéticos y socioemocionales, entre otros, que se exponen posteriormente.

Una de las preguntas específicas de investigación de esta tesis versa sobre *¿cuál es el papel de la escucha en la formación de estudiantes de la licenciatura en Comunicación?* Esta pregunta intenta responderse a través de la técnica de investigación documental bajo un enfoque hermenéutico-fenomenológico para analizar e identificar la relevancia de *la escucha* a través de la bibliografía especializada para la formación integral de estudiantes de educación superior y así interpretar y relacionar el estudio con los estudiantes universitarios de Comunicación. Por tal motivo, este ensayo tiene el objetivo de proponer como innovación educativa y pedagógica, las prácticas explícitas de *la escucha* como estrategias de enseñanza y aprendizaje para la formación integral de los alumnos de Comunicación.

La base de este ensayo aporta a dimensionar la estructura del programa de Comunicación en cuanto a los elementos del currículum, la situación problemática para proponer la innovación y los aspectos que involucren una formación integral. Con lo anterior

suma a responder parte de una de las preguntas específicas de investigación, así como al planteamiento del problema de investigación.

La innovación tanto educativa como pedagógica se realiza porque se identifica una situación problemática o un área de oportunidad para la obtención de mejoras en un contexto educativo determinado. Es decir, la intención de la innovación como proceso especializado es mejorar situaciones de aprendizaje como solución o respuesta a una falta o necesidad (Fidalgo y Sein, 2018). En cuanto a la innovación pedagógica se refiere a las acciones que desarrolla el profesorado para las mejoras cualitativas en el aula por medio de la incorporación de cambios (Rodríguez, Denegri y Alcocer, 2017).

Estos cambios intencionales de procesos nuevos son incorporados a determinados elementos del currículum o en especial en el modelo educativo de una institución universitaria o en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de una asignatura. En relación a lo anterior, la enseñanza de *la escucha*, entendida como una habilidad lingüística, o el déficit de las prácticas explícitas de *la escucha*, es una problemática de la enseñanza y del aprendizaje en la educación superior, así lo señala Galán Vélez (2015).

La importancia de *la escucha*, agrega la autora Galán Vélez (2015), es fundamental para el desempeño, el aprendizaje y la formación de las y los estudiantes. (p.33). Si los estudiantes no escuchan no existe comunicación en el aula y por tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje se ven afectados de manera importante. ¿Qué le representa saber escuchar o fomentar las prácticas de *la escucha* para los estudiantes y los profesores de una licenciatura? Motta (2017, p.149) expone que el interés de *la escucha* podría ser un éxito o un fracaso escolar por el desconocimiento de las bondades del desarrollo de *la escucha*.

Muchos son los factores que reducen el interés de *la escucha*, en un contexto mediado por los dispositivos electrónicos, la individualidad de los agentes educativos, aspectos fisiológicos, estructuras de poder, la falta de empatía, los ambientes de confianza y generación del diálogo, etc., aspectos que son dignos para realizar ensayos e investigaciones sobre los ruidos para *la escucha*, sin embargo, y de manera general vale preguntarse ¿Cuáles son los beneficios de *la escucha* y sus prácticas en la educación superior? y ¿Cuánto más para un Licenciado en Comunicación?

De acuerdo con lo que expone el programa de la Licenciatura en Comunicación, el comunicólogo es un “profesional capaz de analizar y seleccionar la información, aplicando las teorías, técnicas y nuevas tecnologías de la comunicación como una herramienta para la solución de problemas sociales, organizaciones y/o económicos”. (UAEH, 2015).

Lo anterior significa que el comunicólogo gestiona el círculo comunicativo de su entorno proporcionando estrategias comunicativas basadas en sus habilidades y

competencias para la respuesta o solución de diversas problemáticas de índole comunicativas. Para ello necesita ser antes que un buen emisor debería ser un excelente receptor, receptor que sabe escuchar con ejercicio ético, por lo cual su formación atiende a una dimensión más amplia que la de solo la teórica o tecnológica sino una más trascendental y comprometida con su servicio a la sociedad. (Barragán Solís, 2014, pág. 113-122)

La visión y la misión de la licenciatura en Comunicación hacen alusión a que los profesionistas no solo se desean que egresen con un alto nivel académico sino con una formación integral, que además de los fundamentos teóricos y prácticos fortalezcan valores, desarrollen el sentido de responsabilidad social, el respeto por la diversidad sociocultural para la satisfacción de los requerimientos de la sociedad (UAEH, 2015).

La educación integral es un aspecto en tendencia de la educación superior y en específico del modelo educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el cual se basa en competencias genéricas y específicas para la formación de los estudiantes, con fundamentos en los paradigmas constructivista y humanista, por lo cual sus procesos educativos y pedagógicos están orientados al desarrollo y logro de capacidades para el acceso al conocimiento, el humanismo, lo científico y lo tecnológico, además de lo ético, entre otros, por lo cual debe ser atendido este propósito mediante un proceso armónico de la formación del humano en cuanto diversas dimensiones. (UAEH, 2011, y Rincón, 2008)

La formación integral implica el desarrollo de diversas dimensiones del ser humano, en cuanto a la ética, la dimensión espiritual, la cognitiva, la afectiva, la comunicativa, la estética, la corporal y la sociopolítica (Rincón, 2008, pág. 2).

Estas dimensiones se vinculan a *la escucha* desde la propuesta de una habilidad más allá de la retención y comprensión de contenidos, mensajes, o indicaciones, *la escucha* tiene que ver con el aprendizaje, escuchar es aprender, con el otro y el contexto, en una situación ética y apreciativa de lo que dice el otro y en el contexto en el que lo dice, y para la formación del ser a través de lo que se escucha (Hernández Calderón & Lesmes Silva, 2018, León Suárez, 2019).

En ese sentido, *la escucha* se relaciona de manera directa con las dimensiones a desarrollar para la formación integral porque escuchar a otro desarrolla la ética, desde la propuesta de León Suárez (2019), de formarse en y desde *la escucha*, la cual implica una dimensión hermenéutica y de comprensión del sí mismo lo cual alude a la dimensión espiritual, la cognitiva se relaciona con que saber escuchar es aprender, la afectiva se relaciona con que ser escuchado es ser valorado, la comunicativa implica el ejercicio de *la escucha* para el desarrollo del diálogo, la estética con apreciar no solo que se escucha sino cómo se escucha, la corporal es la atención física y mental a través del órgano del oído y la

sociopolítica es la relación de escuchar para vivir entre otros y con otros para transformarse y transformar el entorno.

En otras palabras, para Motta (2017), *la escucha* constituye un proceso de interpretación que requiere del “escuchante o escuchador” (términos usados por este autor) asumir un compromiso ético con el otro (el hablante), que llevado al aula implica la disposición entre los que participan en el acto pedagógico (docente y estudiantes, estudiantes y estudiantes), desde su sentir, actuar y pensar, con el fin de garantizar la formación de escuchas o “escuchadores competentes” (pág. 150-155).

Por lo anterior si se desea atender a la formación integral de los estudiantes, una propuesta pedagógica clave, como innovación, es la incorporación explícita de las prácticas de *la escucha* como estrategias de aprendizaje y enseñanza, como advierte García Ramírez (2012): “El profesorado además de desarrollar habilidades pedagógicas que le permita transmitir sus conocimientos a los estudiantes, necesita escuchar para ser escuchado”.

Estas pueden generar actividades en donde suceda *la escucha*, donde puedan participar y ser escuchados como el trabajo colaborativo, formación de equipos, charlas, etc.

La propuesta versa sobre lo que se conoce como la pedagogía de *la escucha*, una innovación pedagógica que se refiere al arte de estar y conversar con los estudiantes, con el fin de entender sus cómo y sus porqués de cómo piensan y actúan, que impacta positivamente en el desarrollo socioemocional, empero su estudio advierte que las prácticas de *la escucha* son mínimas en las aulas (Victoria, 2021).

Las prácticas de *la escucha* hacen que los estudiantes se sientan comprendidos y validados y fomenta el diálogo, el aprendizaje, la relación con otros estudiantes y con los docentes, y mejora el rendimiento académico, lo cual fomenta su formación integral (Victoria, 2021)

Estas prácticas de *la escucha* como estrategia flexible para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y profesores, como puede ser *la escucha* activa (prestar atención a quien habla y ofrecer una respuesta) , la solución de conflictos a través de *la escucha* (Codina, 2004) , los diálogos socráticos, la autoevaluación del escucha, etc., pueden ser incorporadas como un cambio innovador en los programas de asignatura evaluados y validados por la Dirección de Educación Superior de la UAEH para desarrollar las competencias genéricas de Comunicación, Formación, Ciudadanía, en el apartado de Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza, en cualquiera de los aparados de Técnica, Actividad Académica y Actividad del Estudiante. Que actualmente no son una opción estratégica en la licenciatura en Comunicación.

Con la exposición anterior, se ha pretendido proponer de manera breve cómo las prácticas de *la escucha* como estrategia de enseñanza y aprendizaje pueden sumar al objetivo de la licenciatura en Comunicación de la UAEH de formar de manera integral a sus estudiantes para realizar una innovación pedagógica y así formar comunicólogos que saben escuchar y asimismo son éticos y saben apreciar lo que escuchan y aprenden de lo que escuchan y son escuchados y se forman como ciudadanos que aportan desde su profesión a la solución de problemas sociales con relación a la comunicación, lo cual alude a una responsabilidad social en su contexto. Esta propuesta puede ser ampliada a la formación integral de estudiantes de otros programas académicos de licenciatura de la UAEH.

Practicar *la escucha* en el aula es fomentar el aprendizaje desde el otro y es ejecutar la comunicación a través del diálogo y desarrollar las competencias genéricas que establece el modelo educativo de la máxima casa de estudios del estado de Hidalgo. Es formar a los estudiantes en dimensiones éticas, socioemocionales, cognitivas, sociopolíticas, espirituales, corporales y comunicativas, que le serán útiles para su rendimiento académico, su calidad educativa, su calidad humana con otros y en el ejercicio de su profesión.

Incorporarlas como estrategias de enseñanza y de aprendizaje por los estudiantes y por los profesores es sumar para el alcance de los objetivos de aprendizaje, la misión y la visión de los programas académicos de licenciatura y del modelo educativo de la UAEH.

Son aún diversas dimensiones de *la escucha* en cuanto a sus prácticas y sus impedimentos que habrá que desarrollar, lo cual es una tarea primordial en la investigación que se realiza en la Maestría en Ciencias de la Educación, en el proyecto de investigación se busca ampliar la respuesta del papel de *la escucha* para la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, el cual podría ser aplicado a otros contextos educativos.

2.4.10 La comunicación y *la escucha*

La comunicación ha sido establecida por Aristóteles (2009, en Tapia Ladino, y otros, 2011) como un proceso de interacción compuesto principalmente en un discurso que implica a quien habla o emite el discurso además de su comportamiento, el que escucha y su disposición al hacerlo, además del mensaje que se comunica.

Los oyentes o los escuchas son configurados en un estado de ánimo por el discurso y a quienes escuchan. Es decir, Aristóteles señala que dependiendo el contexto, el que habla y la situación que establece la relación determina el estado anímico de quien escucha. “No tomamos las mismas decisiones afligidos, que alegres, ni como amigos las mismas que enemigos”

Por su parte Habermas (1996 en Motta Ávila, 2016) expone que la comunicación está íntimamente relacionada con el lenguaje en un proceso multi lógico, porque pensar en el lenguaje monológico no podría pensarse como lenguaje. Por lo anterior el diálogo es el factor indispensable para el lenguaje y para la comunicación. Es decir, en una situación educativa el proceso pedagógico está relacionado con el factor de la pedagogía de la comunicación pedagógica y a su vez con la pedagogía de *la escucha*, en un acto de lo conversacional. (Motta Ávila, 2016, p. 158)

Por otra parte, Gadamer define desde una fundamentación aristotélica que los humanos son seres dotados del *logos* es decir de lenguaje y específicamente de lingüisticidad que significa aquella capacidad de compartir con otros la “interioridad” a través del habla y así compartir la vida junto con otros. (Fernández Labastida, 2006)

Esta palabra griega *logos* está definida como la palabra latina *verbum*, verbo, pero también se relaciona con la palabra *ratio* que significa racionalidad o pensamiento a través del lenguaje. Por ello es que la palabra *logos* se relaciona con la acepción aristotélica de los humanos como *animal racionales*, que, por lo anterior, se ha oscurecido la relación con la acepción del aspecto lingüístico íntimamente relacionado con la racionalidad. Por ello, es que Gadamer trabajó en fundamentar el desarrollo humano a partir del lenguaje como tema central. (Fernández Labastida, 2006)

Al respecto Gadamer refiere lo siguiente:

El hombre es tal en tanto que posee lenguaje, diferente por ejemplo de las llamadas de celo y de la advertencia de los pájaros. El lenguaje es el medio mediante el cual se manifiestan hechos, si bien no siempre “verdaderos”. Sin embargo, esto implica que el comportamiento del ser humano no sigue vías instintivas fijas, tal como ocurre por ejemplo con las aves cuando tempranos fríos de invierno las impulsan a obedecer su instinto de migración y dejan morir de hambre a las crías que hasta ahora habían estado alimentando incansablemente en el nido. Los seres humanos, en cambio, deben construir con los demás un mundo común por medio del intercambio permanente que se produce en la conversación» (Gadamer, 1991, pág.152 en Fernández Labastida, 2006, págs. 58-59)

Es decir, establece que una de las diferencias principales entre los seres vivos como los animales con los humanos es esa necesidad y capacidad de relacionarnos con otros y desarrollarnos a través del lenguaje, y en específico a través de la comunicación conversacional.

Esta propuesta de Gadamer tiene una peculiaridad y es que esta conversación, está lingüística, y esta comunicación y desarrollo humano pone de manifiesto que no se centra en el *ego* o la visión de partir desde uno mismo en función de los demás, sino que se centra en el otro, desde la experiencia de los otros, que, a diferencia del maestro de Gadamer, Heidegger, esto último era una cuestión secundaria al proponer al “in-der-Welt-Sein”, el ser en el mundo, y del “Dasein”, el ser ahí”.

En contraste, Gadamer propone una perspectiva del “Sorge”, sobre el cuidado y el “Mit-Sein”, el “ser-con” lo cual plasma lo siguiente:

Nuestro ser es fundamentalmente un ser en relación a otro, y no simplemente “ser-con”; en el sentido de que su ser depende de su relación con el otro. Por el contrario, en Heidegger, justo cuando él desarrolla estas ideas, no trata absolutamente del otro, ni se habla en absoluto del otro. El “ser-con” es más bien una afirmación del ser ahí, que de alguna manera debe también hacer valer al otro. El cuidado siempre es cuidar el propio ser, y el “ser-con” en realidad es un pensamiento del otro muy debilitado; más un dejar que también el otro sea, que no un auténtico ser cara al otro. (Gadamer, 2002, en Fernández Labastida, 2006, págs. 59-60)

Para los estudios de la comunicación, sus inicios fueron producto de la investigación realizada para explicar y entender mejor los medios masivos de comunicación y en su comienzo la comunicación era entendida como un proceso lineal en el cual eran registrados elementos conceptuales como el emisor, quien produce un mensaje, el mensaje, la información enviada, el medio, el cual era el canal por el cual se transmite la información y el receptor, a quien se dirige la información. (Gutiérrez Coba, 2013).

Entonces el receptor fue visto como un elemento pasivo y susceptible de manipulación por parte de los emisores o entonces los medios de comunicación. Así surgieron los modelos de comunicación. Modelos como el de Lasswell. Shannon-Waver y Berlo, el cual fue predominante durante los años veinte y cincuenta, pero también fueron ampliamente criticados, precisamente por la linealidad del modelo. Hasta la aparición del modelo de Schramm y Osgood en 1954, el cual hace presente el proceso de retroalimentación como una forma circular en tanto que la fuente o el emisor podría jugar el mismo papel que el receptor, es decir, un poco no lineal sino recíproco o bien interactivo, lo cual pone en un papel activo al receptor y así entiendo que “también importan las experiencias personales de los receptores y la retroalimentación” (Gutiérrez Coba, 2013, pág. 8)

La autora Gutiérrez Coba explica que los receptores “buscan ejercer su derecho a intercambiar ideas” (2013, pág. 9), con ello la retroalimentación se convierte en una forma

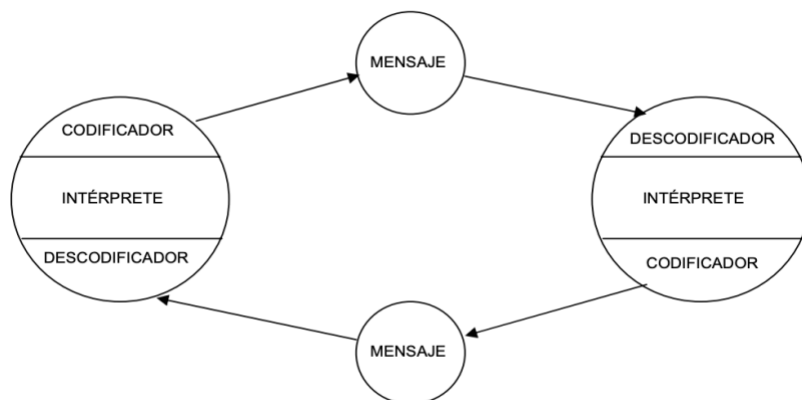
de participación política y democrática en la cual “las opiniones de cualquiera pueden ser vistas y oídas por un gran número de personas” (2013, pág. 9) así permite la “posibilidad de proponer soluciones a los problemas sociales, la existencia de lugares de interacción colectiva y la construcción conjunta de la realidad”. (Gutiérrez Coba, 2013, pág. 9).

Modelo Osgood y Wilbur Schramm:

El modelo de comunicación de Charles Osgood y Wilbur Schramm es una propuesta de estos investigadores desde una perspectiva estructural funcionalista en el cual hacen referencia a una circularidad de la comunicación puesto que entiendan a la misma como un modelo en el que la comunicación no empieza en un lugar y termina en otro sino que es un proceso que sí toma en cuenta otros elementos de la comunicación de otros modelos pero que pone su atención a la no linealidad del mismo y presta atención a la conducta de los actores. (Aguado, 2004)

Este modelo se enfoca en codificación y decodificación de los mensajes, pero se centra de forma especial en los actores de la comunicación como punto de origen y de destino iguales, es decir este modelo se asemeja a los participantes de un diálogo y se considera útil para el estudio de la comunicación interpersonal (Aguado, 2004), (Ver figura 9).

Figura 9. Modelo de Osgood y Scharamm



Fuente:

Modelo de Osgood y Scharamm (1954)

Por tanto, este modelo es útil para reflexionar y analizar sobre la comunicación en la educación y la educación superior, como una forma de interacción en la cual los sujetos tanto profesores como estudiantes se vuelven participantes activos en los procesos comunicativos y por ende en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo cual *la escucha* se vuelve un elemento no solo presente en los estudiantes como oidores de las lecciones del profesor sino escuchas activos que participan en la decodificación y la codificación

(interpretación) para emitir mensajes que también han de ser y deberán ser escuchados por el par profesor en el aula.

2.4.11 La comunicación pedagógica

Young (1993, en Motta Ávila, 2016) define una pedagogía basada en la comunicación, que incide en la comprensión y/o resolución de problemáticas en enseñanza y aprendizaje en la interacción comunicativa entre los estudiantes y los profesores, aunque también debería relacionarse entre estudiantes -estudiantes y profesores- profesores. Esta pedagogía llamada comunicación pedagógica propone una “clase discurso” en la cual todos los participantes son interlocutores pedagógicos válidos.

Es decir, estos interlocutores necesitan establecer un diálogo igualitario, y en función de que traten de conversar todos los participantes en una clase, para que sea una posición igualitaria y democrática en la que las posiciones de poder no validan los argumentos, si no las aportaciones en sí mismas otorgan validez. (Motta Ávila, 2016)

Como señala Codina, cada vez que sucede un diálogo o una comunicación tiene un propósito, una intencionalidad, el emisor tiene el objetivo y el escucha que sabe escuchar trata de identificar dicho objetivo. (Codina, 2007)

Al respecto Codina señala cuatro tipos de comunicación:

la conversación banal o trivial, que es la más común, y que generalmente se produce para satisfacer necesidades afectivas, expresivas o simplemente para dar a conocer a los otros que el emisor “existe”;

la comunicación de catarsis, que le sirve al emisor o iniciador, para liberarse de emociones intensas, dar salida a sentimientos, desahogarse;

la comunicación informativa, cuyo propósito es evidente; finalmente,

La comunicación persuasiva, cuyo propósito es convencer al interlocutor de qué debe hacer algo, coincidir con un enfoque, inculcar nuevas actitudes, creencias o valores.

(Codina, 2007, p. 17)

El acto comunicativo también se vincula con el acto pedagógico, como relaciona Motta Ávila (2016). El autor señala que en el “acto de *la escucha* -como acto performativo de doble vía, pues hablar hace al interlocutor escuchar y escuchar hace al interlocutor hablar- valida el habla del que enseña como del que aprende” (p. 158).

Por lo anterior el autor advierte que es necesario tomar en cuenta los tipos de lengua que se dan durante una clase, para su comprensión y utilización de un acto pedagógico de

la escucha, o pedagogía de *la escucha*. Estos tipos de lenguaje son “voces en concierto” como polifonía de los estudiantes, el tema y la clase, y el contexto áulico.

2.4.12 Diálogo y *la escucha*

De manera común la enseñanza en la educación superior puede consistir únicamente en la exposición del profesor y la supuesta escucha de los estudiantes sin una interacción más allá de la transición de los conocimientos. En el aspecto dialógico como señala Freire (1986, en González Pineda & Visbal Lascano, 2010) que la educación y también el aprendizaje son un proceso de comunicación en el cual se comprenden y realizan concesiones y acuerdos a través de compartir conocimientos con fundamento del diálogo.

Lo anterior se debe a que la educación en el nivel superior debería ir más allá de un sistema tipo banco en el cual se depositan los conocimientos o información como sujetos que están para apropiarse los conocimientos como un traspaso o depósito volviendo al estudiante un sujeto pasivo y quizás oprimido que impide participar en su educación. (González Pineda & Visbal Lascano, 2010)

Para Freire (1970 en González Pineda & Visbal Lascano, 2010) “la nueva educación” implica una práctica política que sucede a través del diálogo, en el que se exponga a los sujetos participativos en la educación como actores que comprenden, aprenden y no renuncian y no hacen renunciar a los estudiantes de la participación en la construcción de su aprendizaje o educación. Por ello es que el educador debe mantener una concepción de la educación como un sistema para transformar el entorno y desarrollo cognoscitivo de los estudiantes en un ambiente igualitario que promueva la individualidad y los deseos y así suelos o metas de cada estudiante, generando así el discurso de otros y así fomentar la “capacidad argumentativa de quienes interactúan para controvertir posiciones de poder”. (González Pineda & Visbal Lascano, 2010, pág. 5)

Como profesor quizás en ocasiones se podría pensar que los estudiantes no tienen argumentos que aporten a una clase, sin embargo, Freire alude a que subestimar los saberes de otros así sean de experiencias de vida son importantes. El autor expone que las personas se desarrollan no en el silencio sino en la acción, el trabajo, la reflexión y la palabra. Es decir, el diálogo es “un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial”. (González Pineda & Visbal Lascano, 2010, pág. 7)

En ese sentido va también de parte de los estudiantes a los profesores. La actitud positiva a disponerse al diálogo aun cuando lo que comenta o expone el docente no sea del interés o se crea que no tiene valor pedagógico para determinado estudiante los aportes aun

sean de saberes populares es relevante en la construcción del diálogo y la enseñanza oportuna. Por eso de que Freire propone una metodología pedagógica del diálogo, esta, se dice, “propicia la transformación social solidaria, la superación de sus integrantes y del contexto donde se desarrollan sus actividades”, puesto que seguimiento a Habermas (1983) el diálogo es “un proceso que ayuda a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si es preciso”. (González Pineda & Visbal Lascano, 2010, pág. 8}). Lo cual hace posible el objetivo de la educación según Freire: “hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola”. (González Pineda & Visbal Lascano, 2010, pág. 8)

Lo que posibilita el diálogo de acuerdo con Habermas es que da la oportunidad a cada sujeto educativo de exponer sus intereses sin la prohibición de los otros, en interacción social a través del lenguaje que permite el intercambio de ideas, el aprendizaje colaborativo, la generación de conocimiento y la transformación de vidas, la creación de posibilidades y más. (González Pineda & Visbal Lascano, 2010).

De acuerdo con la UNESCO (1998) se tiene la misión de formar profesionales capacitados y responsables así como competentes para el desarrollo social, un objetivo, según los autores referidos no es posible lograr desde una educación tradicional que minimiza el diálogo en las aulas, puesto que no hacen una educación comunitaria que promueva el conocimiento, la concientización, la transformación de estudiantes como ciudadanos libres y conscientes que provocan cambios en su realidad, a través de la crítica y la argumentación generada en espacios igualitarios que promuevan la participación activa de todos y valora los aportes de cada uno en el interacción comunicativa a través del diálogo. (González Pineda & Visbal Lascano, 2010).

Por lo anterior para fomentar el diálogo en la educación superior es necesario generar ambientes de aprendizaje mediados por la interacción entre pares procurando *la escucha* para aprender de los otros. En suma, desde los postulados anteriores, así como las de *la escucha* se puede deducir que no puede existir diálogo sin comunicación y viceversa en tanto no puede existir aprendizaje sin comunicación, y esto no puede suceder si no se práctica *la escucha*, para ello es importante una dimensión dialógica ética que abra espacios para que todos se comuniquen y todos sean escuchados en conciencia y respeto del otro.

2.4.13 Saber escuchar

Cómo se ha referido, *la escucha* es una competencia compleja y específica relacionada a otras habilidades lingüísticas; sin embargo, está más cercana a la habilidad lingüística de hablar. Principales elementos para la oralidad en la comunicación. El ser un buen comunicador se ha relacionado comúnmente con tener una habilidad desarrollada de la

oralidad, pero quien no sabe escuchar comunica de forma elocuente cosas que a nadie le interesan (Codina Jiménez, 2004).

Una característica de los profesionales en puestos elevados en empresas es la de saber escuchar porque quien no escucha a su entorno y a sus colaboradores genera conflictos de comunicación determinantes para el posible fracaso de actividades y gestiones, así como objetivos de cualquier empresa y/u organización.

Uno de los trabajos más relevantes para este estudio es el artículo de Codina Jiménez quien refiere a Winston Churchill con la siguiente cita:

“Se necesita coraje para pararse y hablar. Pero mucho más para sentarse y escuchar” (Winston Churchill en Codina Jiménez, 2004, p. 2) Con esta cita el autor trata de mostrar que la habilidad de escuchar debe ser una que necesita desarrollarse y significa una cualidad relevante para cualquier líder o profesional o simplemente para quien desea comunicarse con alguien de forma efectiva.

La escucha se ha estudiado desde la Comunicación en el sentido de un modelo que identifica a un emisor, un mensaje, un receptor y una retroalimentación, siendo el receptor quien realiza esta actividad para entonces retroalimentar, el escuchar significa la sucesión de la retroalimentación y el saber escuchar una mejor respuesta comunicativa que produzca la interlocución.

Cómo señala Codina Jiménez (2004), las personas pasamos el 55% del tiempo que usamos para comunicarnos en escuchar empero afirma que no significa que estamos con la disposición a escuchar y recibiendo la información de la forma más adecuada, porque simplemente estamos más expuestos en el mundo actual en recibir información que en transmitirla.

“Todos pensamos que escuchar es importante, pero, ¿cuántos de nosotros lo hacemos bien?. Me permito informar que sería raro encontrar uno entre cien altos ejecutivos que fuese, de verdad, un buen oyente. Mucha gente centra su atención en lo que va a decir después de que termine de hablar la otra persona. Ni siquiera intentan comprobar lo que creen haber oído, y mucho menos reconocer el tono o los matices emotivos. Se trata de errores fundamentales a la hora de emplear esta habilidad básica. Con independencia de los estudios que haya cursado o de su experiencia, usted debe aprender a escuchar...”. Robertson s.f. en Codina Jiménez, 2004, p. 3)

Codina Jiménez (2004) define algunos beneficios de saber escuchar:

Eleva la autoestima del que habla, pues le permite sentir que lo que dice es importante para el que lo escucha y, con esto, la comunicación y la

interrelación se hacen más fluidas, respetuosas y agradables. Le permite al que escucha identificar intereses y sentimientos del que habla y, de esta forma, puede ser más efectivo en la comunicación con su interlocutor. Se reducen las potencialidades de conflictos por malas interpretaciones en las comunicaciones. Se aprende de los conocimientos y percepciones del otro. Amplía el marco de referencia, cultura e intereses del que escucha. El que escucha con atención, proyecta una imagen de respeto e inteligencia. Seguramente todos hemos escuchado la expresión “que inteligente es Fulano, con qué atención te escucha cuando le hablas”. (p.4)

Saber escuchar es reconocer que lo que dice una persona es tan importante para ella como lo es lo que dices tú para otros, es decir, tratar de valorar lo que dicen otros porque para ellos es importante como es para ti importante lo que dices y por ello quieres ser escuchado.

En ese sentido se trata también de incluir a todos y no solo a los que comúnmente denominamos como los de siempre, los que participan constantemente, pero a los otros no son escuchados. Puesto que de manera general los estudiantes deben ser escuchados pues en el aula no les sucede mucho esa acción. (Freire, 2005)

Por lo anterior una de las primeras maneras de saber escuchar es simplemente prestar atención, eso implica que expresa a otro que valora lo que está compartiendo y genera entonces un ambiente de respeto y de confianza para que se desarrolle la comunicación y surjan relaciones interpersonales que además de comunicarse efectivamente se desarrollan otros beneficios como el aprendizaje y la formación. (Codina Jiménez, 2004)

Es así que prestar atención a otro ya sea un compañero, un familiar, un amigo, un profesor o cualquier persona que hable se aprende de forma indirecta del otro al escuchar. Porque algo de lo que se dice puede aportar conocimiento, o formación para quien escucha. Y aprender aun de la forma en que el otro habla, aprender de sus actitudes para bien o para mal, aprender de su estilo oral, aprender del contenido de sus mensajes y de sus sentimientos o emociones que expresa. Escuchar atentamente, a diferencia de oír los sonidos, es reconocer a la persona y al mensaje que ofrece para beneficio del otro y de sí mismo.

Sin duda, las actitudes negativas limitan la práctica de *la escucha*, tanto la de los estudiantes como las de los profesores. El tener una actitud de poca participa, de no empatizar, de no la corrección

Otro de los beneficios de saber escuchar en el aprendizaje escolar o en el aula es que de acuerdo con Codina Jiménez (2004, p. 6) quien sabe escuchar obtiene mejores resultados en su aprendizaje que quien no sabe escuchar, aunque sea de mayores capacidades intelectuales.

Sin duda el que *la escucha* o las prácticas de *la escucha* se den en el aula, siguiendo los principios referidos del humanismo y el socioconstructivismo dependen de la disposición de los estudiantes, pero también de la planeación del o la docente que ejecuten durante la clase. Es decir, los recursos didácticos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las instrucciones, la presentación de la clase, la dinámica general de clase, y las actividades en que se pueda dialogar o efectuar una comunicación con los estudiantes para que suceda *la escucha*. Puesto como refiere Motta Ávila (2016) “el acto de escucha es condición indispensable del acto pedagógico de aula” (p. 150)

En el mundo laboral y/o profesional, tanto en el académico y familiar, la ventaja de saber escuchar es que reduce conflictos porque el escuchar se compagina con la comprensión en las relaciones interpersonales, que implica elementos como el ahorro de tiempo y energías en una charla, instrucción, o discusión; en las discusiones familiares o de pareja, saber escuchar resuelve discrepancias, es conocido, afirma el autor, que los divorcios también son causados por mala comunicación; también evita malos entendidos y aporta productividad en el acto comunicativo que incide productividad en otras actividades cotidianas, y conseguir satisfacción en actividades laborales. Saber escuchar también implica gestionar una mejor inteligencia emocional (Codina, 2004).

2.4.14 La actitud de *la escucha*

La actitud de *la escucha* es determinante para el aprovechamiento de las prácticas de *la escucha*. El contexto en que se dan las prácticas escucha son determinantes para la actitud, una de esas actitudes es la disposición a priorizar al otro, o a quien habla y después a uno mismo, pues de priorizarse a sí mismo y decidimos responder o reaccionar u opinar antes de que el otro termine, es decir, interrumpir o enseguida sin comprender lo que quiso decir el otro. (Codina, 2007)

Por supuesto también hay ocasiones en las que interrumpir no es inadecuado pues hay momentos en clase que por la necesidad de aclarar es necesario interrumpir, y eso lo hace normalmente el docente, sin embargo, este tipo de interrupción debería ser centrado en el respeto a quien se interrumpe.

El escucha también está determinado por la posición que asume al escuchar, Codina refiere todos tipos, el consejero, y la víctima y juez. Estas dos anteriores se definen como la conciencia que establecemos al hablar y al escuchar. En estas se realiza una escucha entre líneas más allá de la literalidad de lo que se habla se analiza lo que se dice y el significado de lo que se dice, de manera que se lee entre líneas lo que se dice ya partir de ello se

retroalimenta, se comprende y se dialoga en un contexto que determina el entendimiento de lo no dicho explícitamente sino implícitamente. (Codina, 2007)

De acuerdo con Motta Ávila (2016) la actitud “es una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de una entidad particular con algún grado de aprobación o desaprobación” (p. 156)

En ese sentido, el ambiente del aula está configurado por las actitudes de los participantes, profesores y estudiantes, esta actitud de *la escucha* está intrínsecamente relacionada con el valor ético (Motta Ávila, 2016).

El autor recién referido refiere a *la escucha* con una “postura ética y política” entre los estudiante y profesores en el proceso comunicativo con intenciones pedagógicas y de aprendizaje, esta actitud ya sea negativa o positiva contribuye al cumplimiento de los objetivos de la clase, de la enseñanza y del aprendizaje. Además, señala que esta actitud de *la escucha* “debería ser parte de las competencias actitudinales básicas del estudiante”. (Motta Ávila, 2016, p. 156)

Aun *la escucha* como acto de entender a los demás con disposición ética y política genera la democracia en el aula que permite las negociaciones entre estudiantes y el profesor, así como entre los propios estudiantes y entre los profesores cuando son dos o más quienes participan en clase. (Motta Ávila, 2016)

Por otro lado, existe un término contrario a la actitud de *la escucha*, este es el concepto de la desescucha. Este concepto sucede como un “desvalor de la actitud de *la escucha*” (Motta Ávila, 2016, p. 157). Estas son del tipo relacionados a los modales, las intenciones, las actitudes, las normas sociales y/o culturales de pretender y asumir el compromiso de escuchar a otro.

Motta Ávila (2016) advierte textualmente lo siguiente:

La desescucha viene a ser más un meme 6 (Dawkins, 2000; Ridley, 2001; Bauer, 2008) introyectado por las prácticas sociales degenerativas, no constructivas, un pacto inconsciente que lleva a los sujetos a acogerse a la costumbre de desescuchar, a evitar el compromiso ético y político frente al interlocutor; en el fondo es la negación del otro, el no reconocimiento del decir del otro. (p. 157)

El autor explica que la actitud de *la escucha*, así como el de la desescucha es una práctica común en la vida social y en las prácticas escolares. En ese sentido, saber escuchar es mantener una actitud alejada de la presunción de pensar que en la mayoría de los casos no

tiene valor lo que se escucha o que lo que se puede decir es mejor a lo que se puede escuchar. (Motta Ávila, 2016)

La actitud de *la escucha* se vincula con la intención explícita de comprender con el fin de identificar la intención y el mensaje de quien habla, aludiendo a las emociones, al prestar atención a las palabras utilizadas y su campo semántico o significados. (Codina, 2007)

Consejos de Keith Davis para una buena escucha

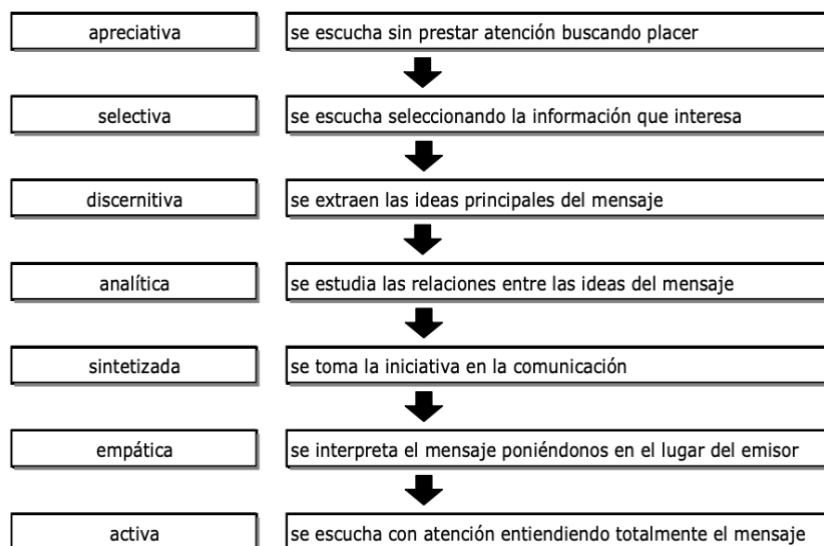
1. Deje de hablar. Usted no puede escuchar si está hablando.
 2. Hacer que el que habla se sienta cómodo. Ayúdalo a sentir que es libre de hablar.
 3. Demuéstrele que desea escucharlo. Parezca y actúe como si estuviera sinceramente interesado.
 4. Elimine y evite las distracciones. No se distraiga jugando con pedazos de papel, escribiendo, dispositivos móviles, etc.
 5. Trate de ser empático con el otro. Trate de ponerse en su lugar, comprender su punto de vista.
 6. Sea paciente. Dedícale el tiempo necesario, no interrumpa.
 7. Mantenga la calma y su humor. Una persona colérica toma el peor sentido de las palabras.
 8. Evite discusiones y críticas, sea prudente con sus argumentos.
 9. Haga preguntas. Esto estimula al otro y muestra que Ud. está escuchándolo.
 10. Pare de hablar. Esto es lo primero y lo último. Todas las otras reglas dependen de esto. Usted no puede ser un buen escucha mientras esté hablando.
- (Codina, 2007, p.22)

2.4.15 Tipos de escucha

Autores como Ortiz Crespo (2007) definen distintos tipos y niveles de escucha, entre los cuales se encuentra *la escucha* activa ya referida en este documento. Este autor define *la escucha* en función de lo que significa saber escuchar. Los tipos de escucha son los siguientes: Apreciativa, selectiva, discerniría, analítica, sintetizada, empática y activa. (Ortiz Crespo, 2007, p. 9)

El autor sintetiza lo que significa cada uno de la siguiente manera en la siguiente figura (10):

Figura 10. Tipos de escucha



Fuente: Ortiz Crespo, 2007, p.10

Los tipos de escucha son niveles técnicos de atención y también etapas en el desarrollo de la competencia comunicativa, en este sentido cada tipo implica un grado de procesamiento cognitivo y emocional. *La escucha* apreciativa y selectiva pertenecen a una dimensión más perceptiva, donde las personas reaccionan a estímulos sonoros o significativos, esto es según sea su interés o placer. En cambio, mientras que la discernitiva, analítica y sintetizada, están en un plano intelectual y racional donde se organiza la información y se establecen jerárquicas de sentido y se aplican a procesos de inferencia. Por último, las modalidades empáticas y activa implican una escucha interpersonal y ética, donde el sujeto participa del mundo del otro, al reconocer su valor y mostrando comprensión y respeto (Ortiz Crespo, 2007).

Estos tipos de escucha también exponen niveles de participación del escucha en la construcción del significado. Las primeras formas de *la escucha* son más receptivas y las últimas más dialógicas, así las personas contribuyen activamente a generar comprensión mutua. Por tanto, escuchar no solo es captar sonidos o información o hasta significados, sino involucrarse en la experiencia comunicativa de los otros, con atención, análisis, sensibilidad, y respuesta, es decir, *la escucha* es una competencia integral que combina la razón y la empatía (Crespo, 2007).

2.4.16 Escucha activa

Como se ha expuesto hasta el momento la comunicación y *la escucha* es esencial para la comprensión de las ideas, la expresión de las mismas y los aprendizajes cognitivos y así expresivos que permiten las relaciones interpersonales y relaciones educativas. Para ello es relevante poner de manifiesto que no saber escuchar en la escuela como la vida cotidiana representa problemáticas de diferente índole, por ejemplo, negociaciones, expresión de

sentimientos, resolución de problemas, trabajos en equipo, el diálogo para el aprendizaje, etc. Para ello sería esencial practicar *la escucha* activamente lo cual posibilita que la comunicación interpersonal se efectúe de mejor manera, así como en el contexto escolar para mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje. (Hernández Calderón & Lesmes Silva, 2018)

La escucha activa, refiere Hernández Calderón & Lesmes Silva (2018) es un tipo de escucha que se especializa por no interrumpir la comunicación de un interlocutor, de forma que la interacción se realice libremente en conciencia de lo que piensan y sienten los otros. Esta escucha se pone en evidencia en el diálogo cuando se presta atención reflejando que “se escucha atentamente, analizando, razonando y comprendiendo la información que se está transmitiendo en la conversación de una o varias personas”. (Hernández Calderón & Lesmes Silva, 2018, pág. 84)

La escucha activa sucede cuando el receptor tanto como el emisor actúa en un proceso dialógico en el cual interactúan conforme a la información dada. Es decir, es una escucha enfocada en el discurso expuesto en estado presente de forma activa. Para lo anterior debe suceder una conversación que se enfoque en el interlocutor tratando de generar profundidad en el diálogo a través de preguntas, lenguaje no verbal, aprobaciones, empatía, contacto visual y la erradicación de una respuesta automática sino paciente y con la intención de escuchar un mensaje en su totalidad atendiendo a la comprensión, la recepción de la información en sintonía con las emociones de los interlocutores (Hernández Calderón & Lesmes Silva, 2018).

Entre los beneficios de *la escucha* activa hace posible la resolución de problemas, la productividad relacional, evitar malentendidos, genera paciencia, fomenta la ética y la apreciación de quien habla y lo que habla. Así también lo siguiente:

“Permite el desarrollo de las relaciones personales y contribuye a describir los gustos, las necesidades e inquietudes de las otras personas, a ganar confianza y estrechar lazos de amistad, asimismo promueve el buen desempeño en equipos de trabajos resaltando el liderazgo el cual motiva e inspira para conseguir objetivos. Finalmente, cuando se escucha activamente hay un dominio para controlar y dirigir la conversación hacia el objetivo trazado, logrando de esta forma la capacidad para influir, proyectando sobre el participante una imagen de inteligencia y respeto.” (Hernández Calderón & Lesmes Silva, 2018, pág. 85)

Consejos para *la escucha activa*

Ken Cloke refiere técnicas de retroalimentación para *la escucha activa*:

Interesarse:

Muéstrele que está interesado en sus asuntos

Exprésale satisfacción porque le está hablando de su problema

Ejemplo: “Estoy teniendo problemas en el trabajo”

Respuesta: “Me complace que te sientas bien hablándome sobre tu problema”

Alentar:

Muéstrele que Ud. desea que continúe hablando, que está interesado en lo que está diciendo.

Ejemplo: Idem. anterior. Respuesta: “¿Qué tipo de problemas?”

Preguntar:

Muéstrele que Ud. desea comprender lo que está diciendo. Pregunte por más información.

Respuesta: “¿Qué piensas sobre el problema?”

Retroalimentar (replantear):

Muéstrele que Ud. comprende la importancia de lo que está diciendo.

Expresa lo que le han dicho, con sus propias palabras

Respuesta: “Estás teniendo un momento difícil en el trabajo”

Reconozca sentimientos:

Muéstrele que Ud. comprende cómo se siente.

Respóndele con alguna expresión de sentimiento.

Respuesta: “Pareces muy preocupado por esto”

Resumir:

Muéstrele que Ud. puede resumir lo que se ha dicho.

Ayúdalo a moverse a una nueva idea o asunto.

Respuesta: “Al parecer estás confrontando dificultades en tu trabajo y te gustaría hacer algo sobre esto”. (Codina, 2007)

Los especialistas coinciden en que saber escuchar es una de las habilidades más difíciles de encontrar y desarrollar porque, entre otras cosas, requiere “ponerse en el lugar de los demás”, dejar a un lado, aunque sea temporalmente, los paradigmas propios y asumir que otros pueden ver las cosas de manera diferente. Además, ser capaces de controlar las emociones propias que nos puede producir escuchar cosas que no resulten de nuestro agrado, o no coincidan con nuestros paradigmas, es decir, con los patrones con los que hemos estado viendo la realidad. (Codina, 2007)

2.4.17 Barreras para *la escucha*

En este apartado es necesario comenzar con decir que una de las principales barreras para la comunicación es no escuchar (de Gasperin, s.f.)

Roberto de Gasperin establece los obstáculos más comunes para la comunicación y las relaciones humanas:

1. No escuchar

2. El poder, la ideología, el estatus
3. El prejuizar, adivinar, suponer
4. Las actitudes negativas, la subjetividad
5. La superficialidad
6. La rutina de vivir
7. El engaño, la mentira
8. El lenguaje
9. El miedo
10. La crítica destructiva
11. Las lenguas y la cultura
12. El creer que solo existe una realidad (la nuestra por supuesto)
13. La prisa, la impaciencia
14. El modo de comunicarnos
15. El no empatizar

(p. 96)

En cuanto a la barrera para la comunicación de *la escucha*, una de las principales barreras para *la escucha* es no callar, no estar en silencio. Como refiere Roberto de Gasperin (s.f.) las relaciones humanas serían más enriquecidas si se hablara menos y se escuchara más.

Estar callado proporciona el momento para comprender mejor a quien habla pues permite identificar el lenguaje no verbal y lo que no se dice, puesto que las palabras tienen un trasfondo y el lenguaje no verbal acompaña a las palabras, el cuerpo habla y se ha de escuchar también lo que dice el cuerpo de quien habla. (Roberto de Gasperin, s.f.)

2.5 El perfil del comunicólogo

Al ser el perfil del comunicólogo formado por la UAEH, el de un “profesional capaz de analizar y seleccionar la información, aplicando las teorías, técnicas y nuevas tecnologías de la comunicación como una herramienta para la solución de problemas sociales, organizacionales y/o económicos. Se encarga también de generar propuestas e investigación que apoyen el desarrollo social, educativo e informativo de la región” (UAEH, 2015) Se infiere que la formación desde y en *la escucha* posibilita el alcance de ese perfil al considerar que un comunicólogo no solo debe ser un buen emisor sino antes bien, debe ser un receptor habilidoso. Esto en seguimiento a lo expone Galán Vélez sobre *la escucha*:

En la vida profesional, su importancia no es menor. Es una herramienta poderosa en la comunicación cotidiana, así como en proyectos y negociaciones. Una audición crítica evalúa argumentos, devela intenciones, percibe dudas, traza inferencias. Con ella se pueden prevenir problemas, optimizar recursos y esfuerzos.” (Galán Vélez, 2015, pág. 32)

Aunado esto, sobre el perfil del comunicólogo, Fuentes Navarro (2005, en Cortés Campos, Castillo Rocha, Quiroz Carranza, 2017) define que dos las competencias que los comunicólogos deben tener son las del dominio del lenguaje y del ejercicio ético. (Motta Ávila, 2017) Esta última competencia también está ligada a *la escucha*, como lo afirma León Suárez (2019).

En este estudio se trabajan conceptos relevantes para el proyecto de investigación que se está gestando con respecto a *la escucha* en los profesionales en formación de la comunicación, desde el concepto de la profesión como una constante clave en la formación universitaria, la cual la define como “la actividad humana con el compromiso de servir a la sociedad con vocación, para lo cual se requiere de la formación adquirida en las universidades, pues se traducen en la obtención de una licencia que va más allá del ejercicio..” (Barragán Solís, 2014, pág. 37) y además que “los conocimientos y habilidades que un sujeto adquiere al formarse en una profesión le dan el reconocimiento profesional” (Barragán Solís, 2014, pág. 37).

También su estudio proporciona lo que significa ser un profesional: “alguien que sabe lo que otros no saben, alguien capaz de hacer lo que otros no son capaces de hacer, siendo así que necesitan que alguien lo haga por ellos y para ellos” (Barragán Solís, 2014, pág. 38), es decir un profesional es alguien que tiene dominio de conocimientos y habilidades en un campo determinado, en función de otros y para otros. La autora basa su problema de estudio en que para ser un buen profesional la ética debe permear todo su quehacer.

Barragán Solís expone que el profesional de la comunicación es quien construye el círculo comunicativo en la sociedad. Esta comunicación en un acto de socialización, de diálogo, de aprendizaje y apertura, de intercambio de conocimientos en el que participan elementos como el emisor, el mensaje y el receptor en donde en un círculo comunicativo tras la retroalimentación el receptor se convierte en emisor y luego el emisor se convierte en receptor (Barragán Solís, 2014).

Es ahí donde *la escucha* encuentra su lugar, como plantea la autora, en el trabajo cotidiano de los profesionales de la comunicación saber escuchar le proporciona la identificación de un buen profesional, puesto que el hacerlo de manera correcta su labor se verá beneficiada en proporcionar el mínimo caso la difusión correcta de la información que la sociedad requiere, o de brindar a la posibilidad a las voces que necesitan ser escuchadas en un contexto complejo de una región. Afirma que en el proceso comunicativo es necesario escuchar para informar y comunicar, opinar y reflexionar sobre los fenómenos sociales en los que se desenvuelve (Barragán Solís, 2014, págs. 113-122).

Esta acción y esta habilidad de escuchar como profesional de la comunicación forma parte de los rasgos generales de la profesión de un comunicador o comunicólogo, aunado a

valores y acciones como la responsabilidad social, la ética, la honestidad, el compromiso, la resolución de problemas, el ser humano, el trabajo en equipo, el servicio, la investigación, la sencillez, el pensamiento crítico, la libertad de expresión, la actualización profesional, la cultura, la formalidad, la cooperación, la veracidad, la innovación, el esfuerzo, la creatividad, el intelecto, el ser emprendedor, credibilidad, confiabilidad etc., etc., (Barragán Solís, 2014). Sin embargo, en su estudio los estudiantes en su formación profesional presentaron deficiencias en cuanto a la ética y el desinterés, la falta de compañerismo, comportamiento inadecuado con el personal docente y falta de compromiso institucional.

En sus conclusiones Barragán Solís apunta que es “trascendente la preparación universitaria en torno al desempeño ético” (Barragán Solís, 2014, pág. 215) en función de las actividades profesionales dirigidas a la sociedad y en beneficio de la resolución de problemáticas susceptibles de ser gestionadas por un profesional de la comunicación.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se explican los elementos metodológicos del proyecto de investigación. El diseño de esta investigación sigue el aparato teórico-metodológico de las Representaciones Sociales, además se retoman los enfoques analíticos estructural y procesual.

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar las representaciones sociales de *la escucha* entre estudiantes y profesores de la Licenciatura en Comunicación, a través de una metodología cualitativa con un enfoque descriptivo-interpretativo, para aproximarse a la relevancia que adquiere en el proceso de su formación académica como futuros comunicadores sociales.

Se resume en conocer qué papel le asignan a dicha escucha con respecto a la formación de futuros licenciados en comunicación. Es por ello que en el presente trabajo se presenta el diseño metodológico de dicho proyecto de investigación el cual presenta el paradigma epistemológico, el enfoque de investigación, el alcance, la muestra, el contexto, las técnicas e instrumentos, el procedimiento y el análisis de los datos. Por último, se presentan algunas reflexiones finales.

La metodología de esta investigación se realizará mediante las aportaciones de las Representaciones Sociales. Se realizó y aplicó un cuestionario mediante un análisis bajo un modelo de elaboración propia que permitió analizar las RS de estudiantes y profesores. Esto puede sustentarse en el trabajo que se está realizando sobre el estado de la cuestión en el que se pudo identificar que la mayoría de los estudios sobre *la escucha* y la aplicación del aparato teórico metodológico de las Representaciones Sociales tienen un enfoque cualitativo y una de las técnicas de investigación empleadas ha sido cuestionario.

El enfoque hermenéutico interpretativo usa técnicas de tipo cualitativo y cuantitativo. (Denzin & Lincoln, 2003) Este enfoque puede usar técnicas cuantitativas y cualitativas. Sin embargo, el enfoque se centra en las cualidades para su interpretación desde el investigador.

3.1 Metodología y Representaciones Sociales

La teoría de las Representaciones Sociales y su estudio aportan no solo categorías teóricas sino también una herramienta metodológica para acercarse a “los sentidos y significantes que los sujetos le otorgan a la acción en la vida cotidiana” (Weisz, 2017, pág. 99); es decir, las representaciones sociales brindan una estrategia metodológica de investigación.

Diversas son las conceptualizaciones de lo que significan las representaciones sociales, entre éstas destaca aquella que plantea que es un “sistema socio cognoscitivo de

sentidos y significados culturalmente contruidos y reproducidos por el sujeto en todo vínculo e interacción” (Weisz, 2017, pág. 100). Ese sistema arroja los datos principales que estudia las representaciones sociales, y son los datos a recuperar desde los sujetos en interacción con otros sujetos, para realizar el análisis y la interpretación desde la metodología cualitativa.

Resulta necesario precisar que desde la metodología cualitativa se busca “comprender e interpretar los sentidos y significados que los actores le otorgan a los fenómenos de los cuales cotidianamente son parte, y, por tanto, actúan en consecuencia” (Weisz, 2017, pág. 100). Al igual que la teoría de las RS, a esta metodología le interesa estudiar el sentido común.

Weisz (2017) explica que los sujetos están un entorno y sistema social cargado de signos y significados en el que los sujetos son un producto y productores de saberes acumulados, reproducidos y transmitidos intergeneracionalmente, que responde a un deber ser coercitivo, y resultado del proceso de socialización.

En ese sentido los sistemas cognoscitivos del sentido común son elaborados desde lo subjetivo y lo individual, pero con influencia en un contexto social, por lo cual acercarse a las representaciones sociales es acercarse no solo a los individuos de manera separada, de uno en uno, sino es acercarse a un grupo determinado de individuos que forman una comunidad que construye nociones de la realidad por su contexto, como creencias o estereotipos, o imágenes, o información sobre un tema u objeto en específico.

Acercarse a este grupo de individuos, los estudiantes y profesores, puede realizarse desde un enfoque metodológico cualitativo, con una técnica que aproxime al investigador con dicho grupo que construye la representación social sobre determinado objeto social (cómo *la escucha*) esta técnica puede ser un grupo focal, grupos de discusión o entrevistas, entrevistas colectivas, también encuestas, entre otras.

La intención de estas técnicas es recuperar el discurso de esos sistemas cognoscitivos del sentido común que refieren a esas dimensiones categorías de las representaciones sociales como la información, los estereotipos, la información, las imágenes. Es una construcción del dato a través de ese discurso recuperado a partir de la aplicación de determinada técnica para el análisis e interpretación de ese dato como noción de representación social.

Weisz (2017) señala que la interpretación de lo producido socialmente puede ser desde distintas estrategias de análisis que derivan de diversas perspectivas teórico-metodológicas una de ellas puede ser el Análisis del Discurso, para analizar los códigos discursivos surgidos desde ideales sociales y su normatividad y también puede ser la Teoría Fundamentada en los Datos para la “consecución de la producción de conocimiento en torno a la RS emergente y subyacente en los discursos, más próxima a la *verstehen* weberiana, que

enfatisa en el saber, el sentido común y el acontecer fenomenológico de la vida cotidiana” (Weisz, 2017, pág. 101).

De acuerdo con Jodelet (1986) y Weiz (2017), las RS se inscriben entre lo psíquico y lo social que realizan un juego entre lo macro y lo micro, la acción y la estructura, lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo, el individuo aislado y su inmersión en un sistema construido simbólicamente y socialmente con determinados conocimientos colectivos, los cuales apropian, ayudan a su construcción y los reproducen.

Una RS es el resultado de la relación entre un objeto (algo o alguien o un evento) de representación y de un sujeto que lo representa (individuos y grupos) dentro de un marco histórico y cultural de referencia. De esta manera, podemos decir que las Representaciones Sociales son una forma de pensamiento socialmente elaborado y con una finalidad práctica, que permite la socialización y la comunicación entre miembros de un mismo grupo, incluso con miembros de grupos diferentes. Dicho de otro modo, las representaciones sociales definen y producen la particularidad de los grupos sociales (Navarro Carrascal & Restrepo Ochoa, 2013, pág. 1).

La metodología de las representaciones sociales puede ser entendida en tres fases: La definición conceptual de los elementos que conforman y definen a las representaciones sociales, como la información, los estereotipos, o el campo de representación. Luego la recolección de las representaciones sociales a través de diversas técnicas y; por último, el análisis de las representaciones sociales en la que se vinculan las primeras dos fases. Estas fases están determinadas bajo una epistemología en el sentido ontológico y axiológico desde diferentes escuelas de las representaciones sociales (Araya, 2002).

3.2 Diseño de investigación

En el entendido de que el diseño de la investigación consiste en el plan completo del proceso de investigación, es decir el plan de ejecución que involucra las etapas y las actividades organizadas con guía epistemológica de la teoría el paradigma asumido, que emplean las técnicas, los instrumentos y los criterios de análisis, esta investigación sigue una perspectiva paradigmática interpretativa (Paradigma Hermenéutico-fenomenológico), con un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo que sigue el aparato teórico-metodológico de las Representaciones Sociales, el cual permite emplear las técnicas de la encuesta, con las cuales se obtuvo la información de los estudiantes y profesores del noveno semestre de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo para triangulares con un modelo de análisis de elaboración propia basado en categorías analíticas de las RS y de los elementos conceptuales de *la escucha* para así realizar una interpretación del fenómeno del papel de *la escucha* en la formación de los licenciados en comunicación.

En otras palabras, el diseño de esta investigación sigue un enfoque cualitativo-interpretativo. Y el análisis documental para caracterizar el papel de *la escucha* en la formación desde el conocimiento multidisciplinar en diversas fuentes especializadas, correspondiente a la pregunta específica número uno. Estas técnicas de investigación se relacionan, mediante la triangulación, para así realizar un análisis integral de *la escucha*.

Desde la perspectiva de Moscovici, se planteó recurrir a una técnica flexible de investigación cualitativa, como el caso de la observación. Moscovici refiere textualmente lo siguiente:

[...] estoy en contra fundamentalmente de la tendencia a fetichizar un método. Es muy peligroso tomar tanto al método experimental como al no experimental como camino real para acceder al conocimiento, solo nos engeguece. Mi posición es que la TRS requiere del uso de las posibilidades que ofrecen todos los métodos disponibles. Si bien prefiero los métodos de observación y cualitativos es una elección personal y no epistemológica. Soy un politeísta y no un monoteísta metodológico. (1995, p. 14)

Algunas características que se vinculan con la metodología de investigación, siguiendo son:

Su método preferido es el inductivo.

No es frecuente utilizar hipótesis ni variables ni la medición.

El investigador es clave y suele estar inmerso en la población estudiada.

La reflexión es permanente.

Sus técnicas preferidas son la observación, la entrevista, y en muchos casos la encuesta.

Sus instrumentos son preguntas, test, imágenes, textos, talleres, sociogramas, reuniones, grabaciones, documentos, etc.

Utiliza la técnica de la triangulación y se vale de crítica externa de la comunidad académica. (Niño Rojas, 2011, pág. 31)

Una de las técnicas que sigue la metodología o el enfoque cualitativo es la triangulación, misma que se utilizó en esta investigación. Esta técnica asegura la validez y credibilidad del estudio (Denzin, 1989), pues en seguimiento con diversos autores (Briones, 1998, Cerda, 2000; Bell, 2002, entre otros citados por Niño Rojas, 2011) textualmente significa

[es] la verificación de la existencia de determinados fenómenos y la veracidad de las explicaciones individuales mediante la recolección de datos de una serie de informantes y una serie de fuentes para posteriormente comparar y contrastar una explicación con otra, con el fin de elaborar un estudio lo más equilibrado posible. (Bell, 2002, en Niño Rojas, 2011, pág. 31)

Esto significa que, con la información obtenida de los participantes, bajo la estrategia metodológica de las representaciones sociales (RS), se podrá realizar un análisis con la técnica de triangulación con las categorías de análisis de las RS y los elementos conceptuales de *la escucha* y así realizar una interpretación, siguiendo la perspectiva epistemológica del paradigma fenomenológico hermenéutico.

3.3 Tipo de investigación y alcance

Considerando la vigilancia epistemológica del paradigma interpretativo, esta investigación analizó los elementos contenidos en la representación social de *la escucha* de estudiantes y profesores de la licenciatura en Comunicación por lo cual el análisis permitió una descripción de la realidad estudiada. Así pues, este proyecto de investigación es uno del tipo descriptivo; su alcance no tiende a la explicación, o una revisión histórica o exploratoria, si no su alcance se centra en describir o caracterizar la realidad del objeto de estudio (Niño Rojas, 2011, pág. 34), que se vincula con la pregunta general de esta investigación: ¿Cuáles son los elementos central y periféricos de *la escucha*?

3.4 Muestra

La metodología cualitativa permite fijar una muestra no representativa ni probabilística pero sí en conveniencia con el objeto de investigación (Niño Rojas, 2011 y Sampieri, 2014). Es decir, la muestra por conveniencia significa la más beneficiosa al caso o proyecto de investigación cualitativa (Niño Rojas, 2011). En ese sentido se determinó que la muestra fueran estudiantes y profesores del primero a noveno semestres de la licenciatura en Comunicación del periodo escolar enero-junio 2023, estudiantes quienes están por concluir su formación en el programa de la licenciatura, a quienes se le aplicaran los instrumentos para la recopilación de la información como dato construido para la identificación y posterior análisis de las representaciones sociales.

Se contó con una muestra de participantes de semestres y grupos diversos de la licenciatura. Con un nivel socioeconómico media-baja, radicados en la Ciudad de Pachuca, Hidalgo, principalmente porque la licenciatura se ubica en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH

Desde el enfoque cualitativo de corte fenomenológico se trabajó con una muestra por conveniencia para conocer las representaciones de un grupo por lo cual se aplicaron dos cuestionarios, uno a profesores y otro a estudiantes de la licenciatura.

Del cuestionario aplicado (ver anexos), se contó con 11 profesores participantes y 94 estudiantes participantes (P=participante). El criterio de selección de docentes y estudiantes fue quienes accedieron a participar.

3.5 Contexto de la Licenciatura en Comunicación

La primera Licenciatura en Ciencias de la Comunicación se funda en México, en 1960, en la Universidad Iberoamericana a propuesta del jesuita José Sánchez Villaseñor (Iberoamericana, 2020); y, a mediados de la década de 1970, la primera institución pública que la oferta en el país es la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Unidad Xochimilco; luego la Universidad Nacional Autónoma de México transforma su licenciatura de Periodismo a la de Comunicación y, de esta forma, comienzan a ofrecerse la carrera de Comunicación en universidades públicas del país y de otros países latinoamericanos, así como a proliferar en instituciones privadas, con distintas orientaciones educativas; unas más teóricas y otras más prácticas.

En el estado de Hidalgo, después de que el Centro Hidalguense de Estudios Superiores (CENHIES) oferta la primera licenciatura de Comunicación, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) la apertura. La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (actualmente Licenciatura en Comunicación) es aprobada por el Consejo Universitario y ese mismo año inicia en 2001 con un grupo de 47 estudiantes en instalaciones de Ciudad Universitaria (hoy Ciudad del Conocimiento), en las instalaciones donde estaba ubicada la Escuela de Trabajo Social. La licenciatura ha tenido dos rediseños curriculares uno en 2005 y otro en 2015, actualmente está en un nuevo proceso de rediseño.

La Licenciatura está adscrita al Área Académica de Ciencias de la Comunicación, ubicada en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) y es la segunda en demanda estudiantil después Derecho. Cabe mencionar que la UAEH es una universidad pública que cuenta con una población estudiantil de 64, 490 y tiene instalaciones en 18 de los 84 municipios de la entidad. Esta licenciatura, a su vez, registra en su matrícula a más de 450 estudiantes y alrededor de 60 profesores y profesoras. Sigue el modelo educativo por competencias establecido por la institución, y es escolarizada. Además, está avalada con el Nivel 1 por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En su currículum, de nueve semestres (cuatro años y medio), cuenta con un programa académico de asignaturas como Teorías de la Comunicación, Análisis de los Medios, Producción Radiofónica y Audiovisual, Periodismo, Comunicación Organizacional y Relaciones Públicas, Mercadotecnia y Publicidad. Además, tiene incorporada asignaturas institucionales y del Programa Institucional de Lenguas (UAEH, 2015).

En cuanto a su infraestructura cuenta con dos áreas: una de aulas y otra de talleres. Tiene 6 aulas amplias (con capacidad para 40 estudiantes) y otras 4 menos amplias (para 20

estudiantes) en el área de talleres. En esta segunda área cuenta con los talleres de radio (cuatro cabinas), de fotografía digital, medios impresos, edición de video, edición de audio y un Foro de televisión. Su forma de titulación es a través del Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL) y se puede optar, una vez realizado el EGEL, por titulación por tesis o tesina, (UAEH, 2015).

De manera parafraseada, la visión de esta licenciatura en Comunicación consiste en formar profesionistas de un alto nivel académico, y con una formación integral, para responder a procesos comunicativos complejos que permitan contribuir a su sociedad; capaces de analizar y seleccionar la información desde las teorías, las técnicas y las herramientas tecnológicas de la comunicación para la solución de problemas socioeconómicos y proponer el desarrollo social educativo e informativo de la región (UAEH, 2015).

El contexto de aprendizaje formal se define como una formación normada realizada en entornos educativos organizados y estructurados, con una duración definida y objetivos curriculares específicos que finalizan con una certificación (González, 2018). Agrega Martín (2015) que la Educación Superior se define como un contexto de aprendizaje formal por ser un sistema institucionalizado, jerárquico (como el de la Licenciatura en Comunicación: Jefatura de Área Académica, Coordinación, personal administrativo, equipo docente y estudiantes) y que requiere estudios previos de educación inicial, es decir, educación secuenciada: educación básica y bachillerato.

El contexto educativo en el que se encuentran el objeto y los sujetos de estudio definitivamente es el formal debido a su institucionalización en la UAEH. Atiende a una organización formal y metodológica que se añade a un sistema como el de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se otorga al finalizar un título profesional (licenciado o licenciada). Sus actividades están encaminadas a cumplir con objetivos curriculares y de aprendizaje.

El programa educativo establece que el Licenciado/a en Comunicación es un/a profesional capaz de analizar y seleccionar la información con las competencias y habilidades adquiridas durante la carrera, y de esta forma resolver problemáticas sociales con ética profesional y respeto a los derechos humanos, la diversidad y la pluralidad cultural (UAEH, 2015).

El programa sigue el criterio metodológico escolarizado (Martín, 2015), con atributos como su espacio en un instituto de la universidad, sistema de grupos y docentes, con una duración de nueve semestres con dos horarios de clase en la mañana y en la tarde, objetivos de aprendizaje, horas de clase, etc. Por último, el aprendizaje formal se ejecuta en el sistema escolar, así, el de la Licenciatura en Comunicación, está basado en un sistema ampliamente

detallado y validado, con un resultado de un certificado (título de licenciatura) a través de una evaluación (examen EGEL).

3.6 El cuestionario

Los cuestionarios aplicados a estudiantes y profesores fue para distinguir los elementos que configuraran a la RS de *la escucha* en el aula, utilizando preguntas abiertas y de opción múltiple tipo escala de Likert, en total el cuestionario tanto de profesores como de alumnos se compone de 11 ítems, con los cuales se identificaron los elementos y dimensiones de la RS, para su posterior análisis (Ver Anexo 1):

1. De los siguientes tipos de escucha, ¿cuáles consideras que sucede más en el aula de clases por los estudiantes?
2. ¿Consideras que durante tus clases se practica de manera constante la retroalimentación, ya sea de una participación, una actividad didáctica o una charla o diálogo?
3. ¿Consideras que durante las clases existe una buena práctica de *la escucha* tanto por los docentes como por los estudiantes?
4. Por favor, escribe las primeras tres palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra **“Escucha”**. Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia.
5. De manera breve, describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia (sobre “Escucha”).
6. Por favor, escribe las primeras tres palabras que vienen a tu mente cuando lees las palabras **“Ser escuchado”**. Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia.
7. De manera breve, describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia (sobre “Ser escuchado”).
8. Por favor, escribe las primeras tres palabras que vienen a tu mente cuando lees la expresión **“Escuchar en la escuela”**. Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia.
9. De manera breve, describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia (sobre “Escuchar en la escuela”).
10. ¿Qué imagen te viene a la mente cuando te mencionan una situación ideal donde se practique correctamente escuchar a alguien? Por favor descríbelo brevemente.
11. Por favor, describe en tres palabras cómo es una persona que no sabe escuchar.

El proceso de validación del cuestionario, elaborado con base en la teoría y categorías de análisis, fue realizado por la directora de tesis. Se aplicó con un diseño que recuperó la información tanto de estudiantes como de profesores en su totalidad con aspectos

diferenciadores de cada agente educativo. Es decir, una parte podrá ser respondida sólo por estudiantes y otra solo por profesores, pero en varias preguntas por la característica de las representaciones sociales es indistinto las preguntas sin dejar de separar las respuestas de estudiantes como de profesores.

El cuestionario está estructurado en función de la técnica de asociación libre de palabras propuesta por Abric (2001) para identificar las tres dimensiones de las representaciones sociales: Actitud, información y campo de representación y la recolección de datos fue a través de elementos cualitativos y cuantitativos sobre la percepción de *la escucha*. elaborado a través de Formularios de Google

Las preguntas tanto del cuestionario construyeron a partir de las dimensiones de las representaciones sociales: información, carga afectiva y campo de representación, así como preguntas para recuperar información sobre ideas, normas, imágenes, estereotipos, opiniones y valores, y se realizó un análisis de corte estructural de las representaciones sociales.

3.7 Técnica de recolección de información: Libre asociación de palabras

La libre asociación de palabras es una técnica o método para la recolección de datos de las representaciones sociales desde el enfoque estructural. Este método de asociación libre significa partir de un “término inductor” (Abric, 2001, pág. 59) es decir una palabra generadora que los sujetos a partir de ella generen más términos o expresiones de manera espontánea que vinculen a la primera palabra. Esta técnica de acuerdo con Araya (2002) es una técnica importante para recabar y analizar el contenido de una representación. Al respecto del tratamiento de la información obtenida de la aplicación de esta técnica Abric señala que debe tener una estrategia para la interpretación de la representación social, por lo cual refiere lo siguiente:

[...] trata en un primer tiempo de situar y analizar el sistema de categorías utilizado por los sujetos que permita delimitar el contenido mismo de la representación. Después, en un segundo tiempo, de extraer los elementos organizadores de ese contenido. Se pueden utilizar entonces tres indicadores: la frecuencia del ítem en la población, su rango de aparición en la asociación, (definido por el rango medio calculado sobre el conjunto de la población), y finalmente la importancia del ítem para los sujetos (se obtiene pidiendo a cada sujeto que designe los dos términos más importantes para él). (Abric, 2001:60).

Más adelante se presenta la forma en la cual se empleó esta técnica y la manera particular de tratar los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario.

3.8 Procedimiento

El procedimiento básicamente consiste en una serie de pasos para recuperación de información y el análisis. En primer lugar, se pretende realizar un estudio documental exploratorio de tipo argumentativo (siguiendo Barbera & Inciarte, 2012) con el objetivo de identificar los postulados teóricos y conceptuales sobre *la escucha* y su papel en la formación de un estudiante de la licenciatura en Comunicación, por lo cual se deseó emplear estrategias de recopilación análisis y comprensión de textos que permitan un análisis de contenido mediante un resumen analítico, un mapa cognitivo y un análisis se mantuvo con para establecer de manera más profunda *la escucha* en los textos consultados bajo la perspectiva interpretativa y técnicas cualitativas según (Barbera & Inciarte, 2012, pág. 11)

Estas estrategias de análisis de contenido y de interpretación permitió registrar y organizar la información de manera precisa lo cual a su vez dejará comprender los fundamentos teóricos y conceptuales de *la escucha* y de su papel en la formación de estudiantes de educación superior y en específico de estudiantes de Comunicación.

Luego se realizó el modelo de análisis basado en categorías analíticas de las representaciones sociales (estructural y procesual) y elementos conceptuales de *la escucha* para así proceder a la elaboración de los cuestionarios.

Posteriormente se validaron los instrumentos con la directora de tesis y el comité tutorial en el periodo noviembre 2022 a enero 2023. La aplicación de los instrumentos se realizó en el periodo de febrero a marzo del 2023.

3.9 Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación es *la escucha*. La unidad de análisis se define como el “tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado” (Azcona, Manzini, & Dorati, 2015). En el plano cualitativo esta puede ser formulada en diferentes momentos del proceso de la investigación; esto previo al estudio y el acercamiento a la recolección de datos en el campo o después, cuando el investigador encuentra en la información obtenida elementos que han de ser categorizados como unidades de análisis emergentes, sin perder el enfoque problemático y de objetivo general de la investigación.

Las unidades de análisis están íntimamente relacionadas con las variables cuantitativas. Estas últimas son entendidas como:

[...] cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores, pudiendo las variables producirse tanto para un mismo objeto como para diferentes objetos considerados. (Sabino, 1996 en Azcona, Manzini, & Dorati, 2015, pág. 71)

3.10 Procesamiento y análisis

El procesamiento de la información se realizó por medio de la organización, la codificación y la tabulación para su posterior análisis bajo el modelo de análisis de elaboración propia bajo el proceso de triangulación, también ya antes descrito, con la herramienta de software de Voyant Tools, la cual es una aplicación web gratuito para el análisis de textos, que permite a los usuarios visualizar y examinar el corpus de texto digital de forma interactiva, con herramientas diversas de análisis como la identificación de palabras frecuentes, detección de patrones y visualización de la distribución de términos. El análisis permitirá principalmente identificar el contenido de la representación social desde sus categorías teóricas.

Triangulación

Para analizar los datos obtenidos de los instrumentos aplicados en el campo de la Licenciatura a través de los estudiantes y profesores se utilizó la técnica de la triangulación, como se ha dicho, esta técnica es un proceso de análisis de información desde diversos ángulos para su contraste e interpretación (Feria Ávila, Matilla González, & Matecón Licea, 2019).

La triangulación permite la combinación de los hallazgos, los cuestionarios y así se analizó coincidencias y discrepancias, por ejemplo, las percepciones obtenidas en las para identificar esas consistencias o divergencias en las representaciones sociales de *la escucha*.

Esta técnica es utilizada de manera común para las investigaciones cualitativas como es el caso de este proyecto, la cual tiene la intención de establecer una objetividad con el análisis de los datos obtenidos y así generar confiabilidad interpretativa. (Feria Ávila, Matilla González, & Matecón Licea, 2019).

En otras palabras, la triangulación se basa en el sentido que “el método es un análogo de la realidad, y que, por tanto, cualquier teoría, ley, principio, habilidad..., siendo reflejo de un cierto fragmento de la realidad objetiva, puede actuar como método de investigación”. (Feria Ávila, Matilla González, & Matecón Licea, 2019, pág. 140)

La triangulación es la intención de un investigador por establecer puntos de coincidencia para la interpretación correcta de un objeto de estudio. (Okuda Benavides & Gómez-Restrepo, 2005). Esta es una herramienta que utiliza la investigación cualitativa al utilizar diferentes técnicas para estudiar un fenómeno, por ejemplo y como es este caso los

cuestionarios, eso hace que la suma de estas técnicas fortalezca la interpretación, y así obtener mejor validez de estudio.

Entre los diversos tipos de triangulación se retoma específicamente la triangulación teórica, la cual analiza a través de las teorías y sus categorías para interpretar los datos, así como la de fuentes, que vincula la variedad de diversas fuentes, entre sujetos, documentos y la información obtenida por ellas y la metodológica, la cual aplica diferentes técnicas o métodos a un mismo estudio. (Feria Ávila, Matilla González, & Matecón Licea, 2019)

Modelo de análisis

Para un mayor acercamiento al campo significativo de *la escucha*, desde los participantes, como ya se dijo, se utilizó la técnica de la libre asociación de palabras, desde el enfoque estructural y que, de acuerdo con Araya (2002), es válida para recabar y analizar el contenido de una representación. Y, se utilizó como herramienta el cuestionario en el cual se pudo recopilar ideas, opiniones, imágenes, estereotipos, valores y normas, entre otros elementos de *la escucha* compartidos, de manera separada, entre estudiantes y profesores de la Licenciatura en Comunicación, además de identificar las tres dimensiones de las representaciones sociales (campo de representación, información y carga afectiva), así como su núcleo central y los elementos periféricos de la RS.

Esta técnica mencionada de asociación libre de palabras significa presentar un “término inductor” o palabra inicial (Abric, 2001, pág. 59), con el fin de que los sujetos, a partir de ella, enuncien más términos o expresiones, de manera espontánea.

El procesamiento de la información, de los datos recolectados en bruto, se realizó con el apoyo del *software Voyant Tools*, para así identificar las palabras más frecuentes y, a su vez, el núcleo central y los elementos periféricos de la RS, el cual arroja los resultados mediante nubes de palabras; esto es, de gráficamente.

Tratamiento de resultados y análisis

El instrumento del cuestionario fue respondido por un total de 105 personas, de las cuales correspondió a 94 estudiantes y a 11 profesores de primero a noveno semestres (ver tabla X). En general, se identificó que el término “atención” fue la principal idea sobre *la escucha*.

Cabe aclarar que algunos ítems se incorporaron tanto en el cuestionario para profesores como en el cuestionario, dado que ambos comparten el mismo espacio; en este caso, el aula, e identificar algunas generalidades o coincidencias como la siguiente. Por tanto, este apartado se inicia con los resultados de estos ítems.

En el análisis describen los resultados obtenidos en los ítems dirigidos de forma específica a explicar las ideas sobre los elementos que componen a las RS sobre escucha en los participantes profesores. Previamente, se presentan de nuevo los datos generales de las y los profesores participantes con el objetivo de contextualizar la muestra y así reconocer posibles patrones que puedan surgir a partir de sus características sociodemográficas.

En la siguiente tabla se muestran los datos más relevantes del perfil de las y los profesores: edad, género, grado académico más alto alcanzado, y el o los semestres en los cuales imparten clases en la Licenciatura en Comunicación.

Figura 11. Tabla de datos de profesores y profesoras

Datos de profesores y profesoras			
Edad	Género	Último grado de estudios	Semestre en el que imparte clases
72	Mujer	Doctorado	1ro 1
44	Hombre	Doctorado	1ro 2
32	Mujer	Maestría	1ro 2 y 3ro 2
35	Mujer	Maestría	4to 1 y 5to 2
47	Hombre	Licenciatura	1ro 2
36	Mujer	Doctorado	1ro 1 y 2do 2
34	Mujer	Doctorado	8vo 1
60	Mujer	Doctorado	1ro 1y 7mo 2
40	Mujer	Maestría	6to 2 y 9no 1
55	Mujer	Maestría	2do 2
50	Mujer	Maestría	4to 2

Elaboración propia

Ideas asociadas a la escucha

Los 11 ítems fueron diseñados para captar los elementos que componen la RS entre los profesores y estudiantes, éstos permiten explorar los elementos que estructuran las RS de *la escucha*. La información obtenida por medio del cuestionario aplicado en Formularios de Google se pudo organizar a través de un archivo Excel que genera el propio formulario para realizar la organización de la información para su posterior análisis.

Para explicarlo mejor, de manera específica, por ejemplo, en el ítem 1 se solicitó a las y los participantes escribir las tres primeras palabras que vienen a su mente cuando leen la palabra “escucha” y, además, en algunos casos, como en este mismo ítem, se solicitó en el cuestionario ordenarlas de mayor a menor importancia. Estos reactivos resultaron fundamentales para identificar los conceptos o palabras que asociación a *la escucha* y que se ubican en el núcleo central de las representaciones (esto último será expuesto más adelante),

es decir, aquellas ideas que se consideras más estables y compartidas y resistentes al cambio (Abric, 2001).

En la tabla siguiente (figura 12) se muestra una sección representativa de las respuestas más recurrentes, en las cuales se destaca que la palabra con mayor presencia fue “atención”, seguida por palabras como “comprensión”, “interés”, “información” y “empatía”, entre otros.

Figura 12. Tabla de respuestas ítem 4

4. Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "Escucha". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia.	
No. de respuesta	Respuestas
1	Atención, retención, conocimiento, información, enseñanza
2	Atención, decodificar, mensaje
3	Activa, atención y Proceso
4	Atención, entendimiento, comprensión
5	Atención, atención, concentración
6	Atención, interés, disposición
7	Atención, oír, respuesta
8	Interés, respeto, responsabilidad
9	Atención, información, conversación
10	Escucha activa, escucha empatía, saber escuchar
11	Atención, observación, comprensión

Elaboración propia

En la tabla, primero se presenta el ítem que fue aplicado, luego la información de las razones obtenidas que fue organizada en una tabla (ver figura 12) y posterior a ello se generó una nube de palabras en el *software* de *Voyant Tools* para presentar de una forma más gráfica (ver figura 14) aquellas palabras que respondieron los participantes con mayor frecuencia, porque en el cuestionario se solicitó en otro ítem (número 5) que describieran de forma breve la razón de que hayan ordenado equis palabra como la de mayor importancia para así, conforme a la metodología propuesta por Abric (2001) sobre la asociación libre de palabras se pudiera identificar con mayor claridad el contenido de las RS sobre *la escucha* y la asociación. Aquí abajo se presenta en forma de ejemplo los ítems, y las tablas realizadas para organizar la información de las respuestas tanto de los/as profesores como de los/as estudiantes en cada ítem.

Figura 13. Tabla de razones ítem 5

5. De manera breve describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia, sobre: Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "Escucha". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia.

Respuesta	Palabra de mayor importancia	Respuestas	Asociaciones
1	Atención	La atención, entendiendo por este concepto la concentración, es primordial para captar la información que una persona desea transmitir	Modelo lineal – Receptor – Codificación – Concentración
2	Atención	El acto de escuchar implica poner atención	Actitud comunicativa – Disposición – Escucha activa
3	Activa	Es el tipo de escucha que procuro tener con las personas importantes de mi vida	Función emotiva (Jakobson) – Relacional – Interpersonal
4	Atención	<i>La escucha</i> brinda una atención hacia lo que se está presentando	Proceso receptivo – Canal – Función fática
5	Atención	Porque cuando escuchamos, se está poniendo atención a lo que nos dicen para poder de esa forma tener un mejor diálogo	Retroalimentación – Diálogo – Bidireccionalidad
6	Atención	Porque cuando escuchas necesitas poner atención para recibir el mensaje correctamente	Receptor – Recepción de mensaje – Modelo Shannon-Weaver
7	Atención	Cuando escuchamos a alguien , resulta fundamental prestarle atención para saber qué quiere decirnos .	Comprensión – Receptor – Decodificación – Intención comunicativa
8	Interés	Considerar el contenido de quién habla	Actitud – Función referencial – Valoración del mensaje
9	Atención	Si alguien me escucha , me está poniendo atención	Reconocimiento – Valor interpersonal – Función conativa
10	Escucha activa	Considero que es muy importante <i>la escucha</i> activa para tener la capacidad de escuchar al otro y descifrar incluso lo que no se dice con palabras	Escucha empática – Decodificación – Código – Implícito
11	Atención	Porque al poner atención, se muestra el interés por el tema y por la persona a la que se escucha	Afectividad – Compromiso comunicativo – Función emotiva

Elaboración propia

Para explicar, primero se elaboró un formato de tabla compuesta por dos columnas, la primera columna organiza el número de respuesta que se relaciona con cada uno de los participantes, es decir, 11 respuestas que corresponden a los 11 profesores participantes, y así también en la sección de los estudiantes, que son 94 respuestas correspondientes a 94 estudiantes que participaron. En la segunda columna se muestran las respuestas de cada uno de los participantes sobre determinado ítem de pregunta o indicación (ver figura 12). Por ejemplo, en el ítem 1 que dice “Por favor, escribe las primeras tres palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "Escucha". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo el

número uno la de mayor importancia y el tres la de menor importancia”, es en la segunda columna que se presentan las tres palabras que respondieron cada participante (ver figura 12)

Después se elaboró un segundo formato de tabla en la cual se muestra la información obtenida de los ítems que solicitan la razón del por qué eligieron equis palabra como la de mayor importancia (ejemplo ítem 5) (ver figura 13). Esta tabla se conforma de cuatro columnas; la primera columna presenta el número de respuesta, como la anterior tabla, la segunda columna presentan la palabra de mayor importancia que los participantes contestaron, la tercera columna presenta las respuestas de los participantes donde describen la razón de la palabra de mayor importancia y la cuarta columna se generaron palabras claves que corresponden las posibles asociaciones a las que hacen referencia las respuestas, esto último se elaboró de forma interpretativa (ver figura 13).

Posteriormente, se identificó las cinco palabras con mayor frecuencia del *corpus* obtenido de los ítems correspondientes al tipo de ítem que solicita las primeras tres palabras que vienen a la mente cuando leen equis palabra, a través del *software Voyant Tools*, y también de ese programa se generaron nubes de palabras para ver de forma gráfica las cinco palabras con mayor frecuencia en el *corpus* determinado (Ver figura 14).

Figura 14. Nube de ideas sobre *la escucha*



Imagen generada por medio de Voyant Tools.

Con esto anterior se pudo identificar cuál es el núcleo central de la representación en cada ítem a través de la primera palabra elegida y a su vez la palabra más mencionada en el *corpus* de respuestas en cada ítem. Así también se pudo identificar los elementos periféricos con las otras cuatro palabras más mencionadas en el *corpus* de cada ítem.

Además de solicitar las tres primeras palabras que vienen a la mente de las y los participantes cuando se les presenta una palabra o palabras generadoras, como es el caso de del ítem 4 que fue la palabra “Escucha”, se les pidió ordenarlas mayor a menor en orden de importancia, esto con el fin de identificar no solo la palabra más importante sino así

identificar con qué elementos de información, personal, social o cultural asocian la palabra de mayor importancia.

3.11 Resumen del método

El método de análisis se desarrolló en función del enfoque estructural y procesual de las RS, que se enmarca en un paradigma hermenéutico-fenomenológico y con un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo. Esto permitió comprender cómo estudiantes y profesores de la Licenciatura construyen significados sobre *la escucha* en el contexto educativo universitario.

El análisis se realizó con base en la técnica de asociación libre de palabras, siguiendo la propuesta de Abric (2001), lo cual permitió identificar las tres dimensiones clásicas de las RS: información, campo de representación y carga afectiva. Así, por medio de dos cuestionarios aplicados a 94 estudiantes y a 11 profesores, a través de 11 ítems se identificaron las ideas, opiniones, normas, imágenes, estereotipos, valores y antivalores que los participantes relacionaron con *la escucha*. Estos datos se procesaron mediante la codificación, tabulación y análisis léxico con el apoyo del software Excel y el de Voyant Tools, que hizo posible, además, visualizar las palabras de mayor frecuencia y jerarquía de evocación con una nube de palabras. A partir de lo anterior, se identificó el núcleo central y los elementos periféricos de las RS. Finalmente, con la triangulación entre los resultados de las categorías de *la escucha* y de las Representaciones Sociales. A continuación, se presenta el primer momento de análisis del cuestionario aplicado, el cual contiene el análisis de los elementos de las RS y las asociaciones que hicieron los participantes.

Capítulo 4. Análisis. Representación social de *la escucha*

La escucha es una característica que acompaña a las personas¹, prácticamente, todo el tiempo; en otros términos, forma parte de su vida diaria, de su vida cotidiana, desde que se levantan, quizás, despertadas por un reloj-despertador o los gritos de la madre, el padre, la esposa, el esposo o de algún otro familiar o persona cercana; al salir del hogar, en la calle, alertas a cualquier movimiento o ruido extraño; en el transporte rumbo al lugar de destino (a la escuela, al trabajo, al deportivo, al gimnasio u otro sitio) escuchan, voluntaria o involuntariamente, conversaciones de pasajeros; llegando a su destino saludan o bien responden a saludos; y de regreso a los hogares conversan o son respondidas con las “buenas noches”; sin embargo, hay actividades profesionales y académicas en las cuales, *la escucha*, toma una especial relevancia, como son las actividades académicas relacionadas con la formación profesional en comunicación, tema de estudio de esta investigación, la cual partió de la idea —entre otras— de que la calidad de la comunicación depende, entre otros elementos fundamentales, de una buena escucha. ¿Cómo es la representación social que tienen los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Comunicación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), sobre *la escucha* en el contexto educativo? Ésta es la pregunta general que se buscó responder en este estudio.

De este modo, en este apartado se presentan, de manera paulatina, los resultados de los once ítems contenidos en el cuestionario aplicado, por separado, a 94 estudiantes y 11 profesores de primero a noveno semestres de la Licenciatura en Comunicación del UAEH, del ciclo escolar julio-diciembre 2023.

Como se ha mencionado las RS son un conjunto de cogniciones o, en otros términos, el conocimiento del sentido común de las personas, la guía de acción (Abric, 2001) de las personas; de este conocimiento parte su actuación frente al mundo; con ellas responden e interpretan su entorno.

4.1 *La escucha en el aula*

Para identificar los tipos de escucha considerados más relevantes por los profesores y estudiantes participantes, se les preguntó a ambos tipos de participantes: “De los siguientes tipos de escucha, ¿cuáles consideras que sucede más en el aula de clases?”² Y, a la misma, se añadió la opción de seleccionar más de una.

¹ Las personas con capacidad auditiva.

² Cabe aclarar que, para una mayor precisión, en el mismo cuestionario se incluyó la definición de cada tipo de escucha.

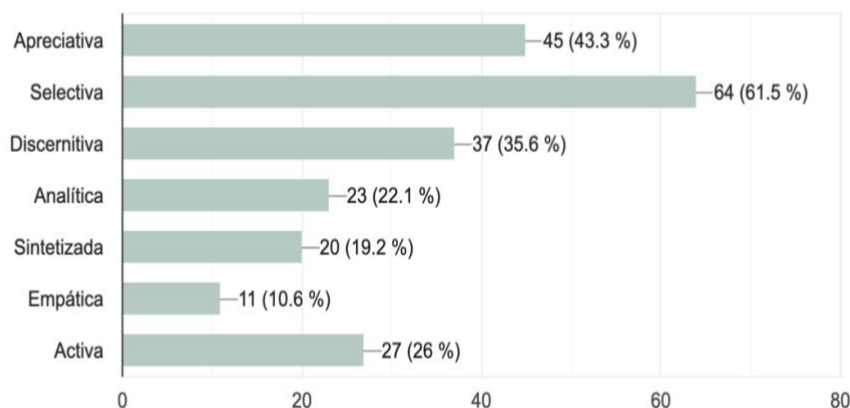
Antes de continuar es preciso aclarar que los tipos de escucha propuestos fueron los de Ortiz: apreciativa, selectiva, discernitiva, analítica, sintetizada, empática y activa ((2007, p. 9).

Y la concepción del este autor de cada uno de éstos fue la propuesta a profesores y estudiantes:

- 1) Apreciativa: Se escucha sin prestar atención buscando placer.
- 2) Selectiva: Se escucha seleccionando la información que interesa.
- 3) Discernitiva: Se extraen las ideas principales del mensaje.
- 4) Analítica: Se estudia las relaciones entre las ideas del mensaje.
- 5) Sintetizada: Se toma la iniciativa en la comunicación.
- 6) Empática: Se interpreta el mensaje poniéndonos en el lugar del emisor.
- 7) Activa: Se escucha con atención atendiendo totalmente el mensaje.

Así, de las respuestas a este ítem, resultó interesante que eligieran la “Selectiva” (61.5%), “Apreciativa” (43.3%) y “Discernitiva” (35.6%) (ver Figura 15). Esto es, desde su punto de vista, en el aula se escucha seleccionado la información que interesa; sin prestar atención; y se extraen las ideas principales.

Figura 15. Tipo de escucha según los estudiantes

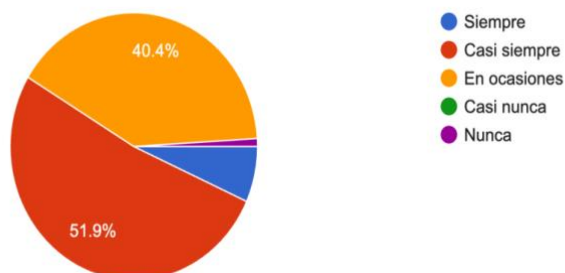


Elaboración propia.

Partiendo de la idea de que la retroalimentación es otro elemento importante en la *escucha*, la segunda pregunta que se incluyó en el cuestionario fue: “¿Consideras que durante tus clases se practica de manera constante la retroalimentación?” Esta pregunta fue formulada con escala Likert para medir la frecuencia. En este caso se usaron: “Siempre”, “Casi siempre”, “En ocasiones”, “Casi nunca” y “Nunca”.

Aquí llamó la atención que poco más de la mitad (51.9%) eligieran “Casi siempre” y más de una tercera parte (40.4%) registrar “En ocasiones” (ver Figura 16). Si estas respuestas se suman (92.3%), se podría sugerir que, aunque no constante, hay retroalimentación,

Figura 16. Retroalimentación en el aula

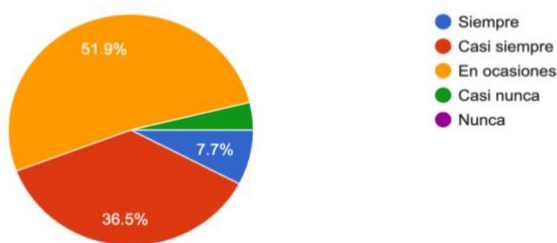


Elaboración propia.

Con la intención de que valoraran la calidad de la práctica de *la escucha*, se les preguntó: “¿Consideras que durante las clases existe una buena práctica de la escucha tanto por los docentes como por los estudiantes?” En esta pregunta también se recurrió a la escala Likert para medir su frecuencia.

Resultó interesante que los porcentajes en las respuestas se asemejaran a los porcentajes de la anterior: Poco más de la mitad (51.9%) contestó que “En ocasiones” y más de una tercera parte (36.5%) “Casi siempre” (ver Figura 17). Aunque fue bajo el porcentaje en la respuesta “Siempre” (7.7%), si la sumamos a las anteriores se diría que, en general, la mayoría coincide en que hay una buena práctica de *la escucha* (86.1%)

Figura 17. Práctica de *la escucha* en el aula



Elaboración propia.

En el siguiente apartado se analizan los resultados obtenidos en los ítems dirigidos a los profesores que aceptaron participar.

4.2 Representación social de *la escucha* entre profesores y estudiantes

Se presentan los resultados y análisis de la técnica empleada de la libre asociación de palabras donde los participantes (P), tanto profesores como estudiantes expresaron por medio del cuestionario términos que relacionan con la escucha en diversos contextos, con lo cual se identificaron los principales elementos de las ideas, opiniones, normas, estereotipos, imágenes y valores. Así también las principales asociaciones a dichos términos.

Profesores

Uno de los elementos de las RS son las ideas. En los resultados del cuestionario aplicado a los maestros participantes se identificó que la palabra “Atención” fue la que obtuvo mayor número de registros (10) y le siguieron “interés”, “información”, “comprensión” y “escucha activa”, cada una con la misma cantidad de respuestas (2).

Si bien el término “Atención” fue la que obtuvo más registros, llamó la atención que en la jerarquización disminuyó la frecuencia a 8 y se escribieron otros términos, desde “retención” hasta “observación” (ver Figura 18).

Figura 18. Tabla. Ideas sobre *la escucha*

4. Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "Escucha". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia.	
No. de respuesta	Respuestas
1	Atención, retención, conocimiento, información, enseñanza
2	Atención, decodificar, mensaje
3	Activa, atención y Proceso
4	Atención, entendimiento, comprensión
5	Atención, atención, concentración
6	Atención, interés, disposición
7	Atención, oír, respuesta
8	Interés, respeto, responsabilidad
9	Atención, información, conversación
10	Escucha activa, escucha empatía, saber escuchar
11	Atención, observación, comprensión

Elaboración propia.

Respecto a la jerarquización de las tres palabras, se pidió que escribieran, de forma breve, la razón de su elección de la primera palabra. En las once respuestas resultó, como se observó anteriormente, la “atención” como el eje o núcleo central en *la escucha*.

En las interpretaciones de los profesores se identificó lo siguiente: La asociación de “atención” fue con elementos del modelo lineal de la comunicación, como el modelo de Shannon-Weaver (1949): receptor-mensaje- codificación-decodificación:

La “atención”, entendiendo por este concepto la concentración, es primordial para captar la información que una persona desea transmitir. (P1).

[...] porque cuando escuchas necesitas poner atención para recibir el mensaje correctamente. (P6)

La respuesta del participante 1 (P1) sugiere una visión funcional o instrumental del acto de escuchar, y las dos respuestas refieren a una disposición receptiva y lineal que permita la decodificación del mensaje, contrario a lo que sugiere Giménez (2011), quien aclara que la comunicación implica una red compleja de mediaciones simbólicas que operan en el intercambio social; por ello, reducirla a un proceso lineal no agota su potencial explicativo, aunque sí constituye una etapa fundamental del mismo.

Otras respuestas introducen un matiz de tipo relacional; es decir, de una persona con otra de carácter afectiva:

Es el tipo de escucha que procuro tener con las personas importantes de mi vida. (P3)

Aquí, la atención no es solo una función cognitiva, sino también una forma de expresar interés y afectividad hacia los otros, lo cual conecta con una de las funciones del lenguaje (Jakobson, 1960): la emotiva. Asimismo, coincide con lo que León (2020) refiere al mencionar *la escucha* en su dimensión ética y lo que Mota (2017) relaciona con dar lugar al espacio dialógico del otro.

*De igual forma, la respuesta 11 enfatiza esta asociación afectiva:
Porque al poner atención, se muestra el interés por el tema y por la persona a la que se escucha. (P11)*

Este enfoque va más allá de una escucha instrumental y podría sugerir que la atención funciona como una manifestación emocional, empática y de validación hacia sí mismo y hacia el otro. En la respuesta 10 se menciona la “escucha activa”, la cuál ha sido ampliamente estudiada en la literatura especializada, en relación con las habilidades comunicativas.

Considero que es muy importante *la escucha* activa para tener la capacidad de escuchar al otro y descifrar incluso lo que no se dice con palabras. (P.10)

Este enunciado advierte una dimensión implícita de *la escucha*, donde no solo se recibe el mensaje verbal, sino también se percibe a través del lenguaje corporal, los silencios, y otros elementos paralingüísticos. Este enfoque coincide con lo que Codina (2004) plantea sobre *la escucha* activa como una competencia que incluye la empatía, el lenguaje no verbal y el contexto.

Además de lo anterior, esto también se relaciona con el concepto de “**lo no dicho**” el cual alude a los sentidos implícitos en la comunicación que no se expresan verbalmente, como el lenguaje corporal o los silencios, pero que se infieren por el contexto. Según Paul Grice (1975), esto ocurre mediante implicaturas conversacionales; y para Ronald Barthes (1970), implica una “significación latente” que el discurso deja entrever sin decirlo explícitamente.

Por lo anterior, se amplía el campo semántico de la “atención” hacia una competencia compleja que no reduce a los receptores como personas pasivas, sino que implica para ellos un procesamiento inferencial de lo recibido, además de tener sensibilidad al contexto un posible o no compromiso afectivo interpersonal.

La palabra “interés” aparece como primera elección en la respuesta del participante número 8 (P.8), en una argumentación que refiere a la valoración del contenido emitido por el hablante:

Considerar el contenido de quién habla. (P8)

Esto sugiere una representación de *la escucha* como un acto de valoración de lo que dice otra persona, que involucra una posible disposición de apertura y reconocimiento del otro como para ser escuchado. Esta dimensión se relaciona con la función referencial y conativa del lenguaje (Jakobson, 1960), y puede ser clasificada como una actitud comunicativa centrada en el respeto por el mensaje del interlocutor.

En la respuesta 3, la elección de “activa” como palabra clave remite a la dimensión actitudinal:

Es el tipo de escucha que procuro tener con las personas importantes de mi vida. (P3)

Esta afirmación pone *la escucha* no como una acción automática, sino como una actividad intencional. Desde el enfoque de las RS, este elemento del interés puede considerarse parte del sistema periférico, ya que algunos participantes refieren el término y es posible articularlo con prácticas comunicativas y disposiciones afectivas que por su puesto varían según el contexto.

Esta formulación remite a teorías contemporáneas de la comunicación que trascienden el esquema informacional y consideran el papel de los códigos, los contextos implícitos y la empatía como factores claves para la interpretación del discurso. Se vislumbra aquí una concepción semiótica y simbólica de la comunicación, donde el proceso no es unidireccional, sino que implica habilidades interpretativas complejas por parte del receptor.

Finalmente, otras respuestas complementan este panorama al considerar que:

Porque cuando escuchamos, se está poniendo atención a lo que nos dicen para poder de esa forma tener un mejor diálogo. (P5)

Si alguien me escucha, me está poniendo atención. (P9)

Estas formulaciones refuerzan la dimensión bidireccional y recíproca de *la escucha*, más allá de su dimensión funcional.

En conjunto, las respuestas recogidas permiten afirmar que las y los docentes participantes poseen una comprensión múltiple y matizada del fenómeno de *la escucha*, articulando elementos de modelos teóricos clásicos (como el modelo lineal de la comunicación), modelos funcionales del lenguaje (Jakobson, 1960), y enfoques relacionales contemporáneos que incorporan el afecto, la disposición y la ética de *la escucha*. Esta riqueza semántica y conceptual podría estar directamente vinculada con su formación profesional en el ámbito de la Comunicación, lo que refuerza la idea de que las representaciones sociales que construyen en torno a *la escucha* no son ingenuas ni espontáneas, sino el resultado de un proceso de apropiación conceptual y de experiencia práctica.

El siguiente ítem se muestra mediante una tabla para ejemplificar de qué manera se hizo la gestión de la información, para su posterior análisis.

Ítem 5. *De manera breve describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia* (Ver figura 19).

Figura 19. Tabla razones de la “Escucha”

5. De manera breve describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia, sobre: Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "Escucha". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia.			
Respuesta	Palabra de mayor importancia	Respuestas	Asociaciones
1	Atención	La atención, entendiendo por este concepto la concentración, es primordial para captar la información que una persona desea transmitir	Modelo lineal – Receptor – Codificación – Concentración
2	Atención	El acto de escuchar implica poner atención	Actitud comunicativa – Disposición – Escucha activa
3	Activa	Es el tipo de escucha que procuro tener con las personas importantes de mi vida	Función emotiva (Jakobson) – Relacional – Interpersonal
4	Atención	<i>La escucha</i> brinda una atención hacia lo que se está presentando	Proceso receptivo – Canal – Función fática
5	Atención	Porque cuando escuchamos, se está poniendo atención a lo que nos dicen para poder de esa forma tener un mejor diálogo	Retroalimentación – Diálogo – Bidireccionalidad
6	Atención	Porque cuando escuchas necesitas poner atención para recibir el mensaje correctamente	Receptor – Recepción de mensaje – Modelo Shannon-Weaver
7	Atención	Cuando escuchamos a alguien , resulta fundamental prestarle atención para saber qué quiere decirnos .	Comprensión – Receptor – Decodificación – Intención comunicativa
8	Interés	Considerar el contenido de quién habla	Actitud – Función referencial – Valoración del mensaje
9	Atención	Si alguien me escucha , me está poniendo atención	Reconocimiento – Valor interpersonal – Función conativa
10	Escucha activa	Considero que es muy importante <i>la escucha</i> activa para tener la capacidad de escuchar al otro y descifrar incluso lo que no se dice con palabras	Escucha empática – Decodificación – Código – Implícito
11	Atención	Porque al poner atención, se muestra el interés por el tema y por la persona a la que se escucha	Afectividad – Compromiso comunicativo – Función emotiva

Elaboración propia.

Como se dijo, en este apartado se solicitó a las y los docentes participantes que explicaran, de forma breve, la razón por la cual eligieron la primera palabra que les vino a la mente al leer la palabra “Escucha”.

Ideas

Como se mencionó, las RS son un conjunto de ideas, opiniones, imágenes, estereotipos, valores y también normas, entre otros, que configuran el contenido de *la escucha* como RS. Desde la perspectiva de las teorías de las RS, y para agregar a lo anterior, las *ideas* son elementos simbólicos que permiten las personas dotar de significado a los objetos sociales y orientar su conducta frente a ellos. Son construcciones compartidas que condensan experiencias, valores y saberes socialmente construidos. Como lo señala Denise Jodelet (1986), “la representación social es una forma de conocimiento particular, con una lógica propia, orientada hacia la interpretación del mundo social y hacia la práctica” (p. 36). En este sentido, las ideas son estructuras cognitivas que median entre lo social y lo individual, haciendo posible que un objeto —como *la escucha*— sea pensado, sentido y actuado de modos coherentes con el entorno cultural. Para Abric (2001), las ideas permiten “interpretar la realidad y guiar las conductas” (p. 25), y por ello, son fundamentales en el estudio de los contenidos que conforman cualquier representación social.

En el caso específico de los resultados obtenidos en los ítems 5 y 6 aplicados a docentes, las ideas asociadas a *la escucha* revelan una forma de dimensiones cognitivas, afectivas y valorativas. Palabras como “atención”, “comprensión”, “interés” o “empatía” son las respuestas más frecuentes que expresan las formas compartidas de entender *la escucha*, no como un proceso pasivo, sino posiblemente como una disposición activa, reflexiva y sensible ante el otro. Estas ideas concentran una visión profesionalizada del acto de escuchar, influida tanto por enfoques clásicos de la comunicación, por la formación en Comunicación de las y los profesores, y por marcos éticos y relacionales de su contexto. Así, las ideas recopiladas reflejan significados a la “escucha que se relacionan con prácticas y también expectativas normativas sobre cómo debe realizarse.

Normas

Las RS también se construyen a través de normas en estos ítems 4 y 5 se pudo identificar el contenido de las RS respecto de las normas. A las dimensiones informativa, valorativa y actitudinal ya descritas, se suma la **dimensión normativa**, la cual, según Abric (2001), son “las prescripciones, prohibiciones y expectativas sociales que regulan las prácticas y representaciones”. Es decir, se refiere a las reglas explícitas o implícitas que orientan el comportamiento de los individuos en un campo simbólico determinado.

En las respuestas analizadas, esta dimensión se expresa en los juicios sobre **cómo debe ser *la escucha* y qué se espera de quien escucha**. Por ejemplo, en las afirmaciones:

Cuando escuchamos, se está poniendo atención a lo que nos dicen para poder de esa forma tener un mejor diálogo (P5), y

Si alguien me escucha, me está poniendo atención. (P9)

Los profesores no solo describen *la escucha*, sino que establecen lo que *debe* hacerse: poner atención, mantener disposición activa y respetar al otro. Frases como “se muestra el interés por la persona” (P11) reflejan normas implícitas que regulan la interacción. Así, escuchar bien no solo es valorado, sino esperado, constituyéndose como una práctica socialmente prescrita.

Estudiantes

A continuación, se expone el análisis del caso de los estudiantes del ítem 4 (*Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "Escucha". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menos importancia*). En esta parte se explorará como se configura la RS de *la escucha* entre ellos y ellas, a partir de las palabras que asocian con la palabra “Escucha”. Dado el volumen considerable de respuestas obtenidas (94 registros), y con el fin de mantener la claridad analítica y la extensión del texto, en esta sección no se incluyen las tablas detalladas (pero se incorporan en anexos), sino que se hará referencia a las respuestas más significativas y recurrentes como sustento del análisis interpretativo, así también en el análisis de posteriores ítems.

Como se señaló en el marco teórico, las RS permiten comprender cómo los estudiantes construyen sentidos compartidos sobre los objetos del mundo social, como es el caso de *la escucha*, a partir de sistemas simbólicos, afectivos, normativos y prácticos (Moscovici, 1979, Jodelet, 2008). Estas RS orientan sus prácticos y también se establecen juicios sobre lo que debe ser y como debe hacerse algo. Al igual que a los profesores/as se les pidió que escribieran las tres primeras palabras que asocian con el término “Escucha”, en orden de importancia, lo cual permitió captar el sistema de significados que estructura su RS.

En el análisis del corpus (94 respuestas estudiantiles), se observa que la palabra más frecuente, al igual que en las repuestas al respecto de las y los profesores, es “atención” con 56 menciones, seguida por “oír” (20 menciones), “oído” (18), “entender” (13) y “comprender” (12).

En cuanto a la dimensión normativa de las RS, también se presentan diferencias con las respuestas de los profesores. En el caso de ellos, *la escucha* aparece ligada a valores profesionales y a una ética comunicativa, mientras que en los estudiantes las normas

implícitas son ambiguas o menos explícitas. No obstante, la presencia de palabras como “empatía”, “respeto”, y “entender al otro” permite identificar un campo de representación moral en la formación, que podría ser estimulado pedagógicamente en el aula.

Además de que ambos grupos comparten el núcleo central de “atención” como el elemento estructurante, el énfasis ético y afectivo del grupo de los profesores contrasta con el enfoque más perceptual e instrumental de los estudiantes, que puede vincularse posiblemente con sus trayectorias formativas y grados de conocimiento de modelos comunicativos más críticos no lineales. Esta diferencia es clave para pensar en posibles estrategias educativas que transformen *la escucha* de un proceso pasivo de los estudiantes a uno activo, ético y dilógico (León Suárez, 2019).

Asociaciones

Ahora se presenta el análisis del ítem 5 (*De manera breve describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia, sobre Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "Escucha". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menos importancia*), en que se solicitó la justificación de por qué eligieron su primera palabra asociada a “escucha”. Este ítem profundiza en el campo de las ideas, donde se articulan los significados atribuidos a *la escucha* desde el sentido común (Jodelet, 2008). Estas ideas permiten revelar las dimensiones valorativas, cognitivas y éticas que configuran RS de *la escucha* en los estudiantes.

En el análisis del ítem 7, se revela un conjunto de significados complejos que excede a los elementos comunes como “atención”, “empatía” y “comprensión”. A partir de la teoría estructural de las representaciones sociales (Abric, 2001), se identifican tanto elementos que abonan al núcleo central como al sistema periférico, articulando diversas dimensiones que configuran el universo semántico de *la escucha* en el contexto universitario.

Un primer conjunto de respuestas se refiere a *la escucha* como un proceso de validación del otro a través del respeto, la atención y el reconocimiento. En este aspecto, los estudiantes consideran que escuchar es un acto de presencia y disposición hacia el otro. Uno de ellos señaló:

Porque escuchar es prestar atención total a lo que se percibe. (P47)

Otra participante expresó:

Considero que lo más importante al escuchar, es comprender lo que la otra persona te quiere decir. (P80)

Más allá de estas categorías, emergen otras ideas y asociaciones relevantes para el análisis de la RS. Se identificó una dimensión de *la escucha* vinculada a lo corporal y sensorial, la mención de “oír” y “oído” como una de las palabras más importante aparecen reiteradamente Un estudiante señaló:

Sin el sentido del oído no podríamos escuchar nada (P82)

Lo cual permite observar una concepción biológica o perceptiva de *la escucha*. Esta representación, puede reflejar una aproximación funcionalista, en la que escuchar se remite al sentido auditivo como canal exclusivo. Desde la perspectiva de Jodelet (2008), este tipo de representación puede situarse en un sistema periférico, condicionado por el conocimiento práctico y experiencial.

Por otro lado, aparecen dimensiones cognitivas como el aprendizaje y el conocimiento. La palabra “aprender” fue elegida como la más importante por un participante, quien argumentó:

Aprender es uno de los más grandes beneficios de escuchar. (P78)

Esta respuesta relaciona *la escucha* con la apropiación de saberes, que concuerda con lo señalado por León Suárez (2019), para quien el escuchar activamente implica una disposición **transformadora**, que favorece la apertura hacia nuevos conocimientos y la revisión crítica del propio pensamiento. Este hallazgo es especialmente relevante en el contexto educativo, pues sugiere una visión de *la escucha* como una estrategia de formación intelectual e interpersonal, es decir, desde el otro.

A su vez, otras respuestas expresan una dimensión de *la escucha* como acto democrático y ético, al referir la importancia de escuchar a las personas y sus opiniones. Un estudiante escribió:

Las personas merecemos ser escuchadas. (P89)

Otros añadieron:

Creo que lo más importante es escuchar las opiniones de todos. (P90)

Estas afirmaciones podrían ser interpretadas como ver a *la escucha* como una práctica de ciudadanía y como principio de inclusión. En el marco teórico utilizado, esto puede vincularse con la función normativa del núcleo central que, como plantea Abric (2001), expresa valores socialmente compartidos, en este caso el reconocimiento del otro como sujeto con voz legítima o bien el aula como señala Motta (2017), un actor pedagógico válido.

También se observa una dimensión relacionada con el interés y la motivación y quizás la estética, donde la palabra “interés” se valora como la clave del acto de escuchar. Un estudiante expresó:

Porque para poder escuchar se necesita contar con interés sobre el tema que se vaya a tratar. (P61)

Esta respuesta sugiere que *la escucha* no es un acto automático, sino que implica una activación volitiva y una intencionalidad afectiva y cognitiva de lo que se escucha. Tal representación resalta *la escucha* como acto deliberado, superando la pasividad auditiva. Según Codina (2004), esta forma de escucha puede definirse como escucha significativa, la cual demanda implicación personal y comprensión contextual.

Además, aparecen elementos del lenguaje y la comunicación verbal como constituyentes de la representación estética de *la escucha*. Un ejemplo es el estudiante que escribió:

Es lo que percibes al escuchar: palabras. (P25)

Y otro que señaló:

Escuchar me habla sobre conocer cosas nuevas. (P88)

Esto sugiere una representación centrada en la función del lenguaje como medio para acceder a nuevos sentidos y afectos, lo cual, también, puede enmarcarse en una visión formadora o transformadora como construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, es notable la aparición de componentes reflexivos y críticos, como en la respuesta:

Escuchar, para mí, se relaciona con prestar atención total a lo que se percibe. (P47)

Esto permite identificar una RS de *la escucha* no como mera habilidad técnica, sino también como experiencia de conexión, autoconciencia y enfoque.

Profesores

Opiniones

En el ítem 6, y 7 se invita a los participantes a expresar las primeras tres palabras que asocien con la frase “Ser escuchado” (6. *Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees las palabras "ser escuchado"*), así como sus respectivas razones del porque eligen la primera palabra como la de mayor importancia. Esto permite identificar un

conjunto de significados que revelan juicios personales y valoraciones subjetivas sobre un objeto o experiencia social. Desde la teoría de las RS, las opiniones constituyen un componente que refleja el posicionamiento individual frente a un objeto social, en este caso, el acto de ser escuchado. Las opiniones, como lo plantea Abric (2001), manifiestan creencias y actitudes que pueden cambiar con base en la experiencia de los sujetos, en un contexto específico y/o con las relaciones interpersonales. Explicar dichas opiniones tanto de los profesores como de los estudiantes sobre *la escucha* permite comprender mejor cómo interpretan, valoran y proyectan su papel dentro del vínculo comunicativo, especialmente en los espacios educativos donde el ser escucha se asocia con reconocimiento respeto y validación del saber.

Con base en el análisis del ítem 7, en el cual describe las razones de las palabras mencionadas en el ítem 6, del cuestionario dirigido a las y los profesores, es posible interpretar los resultados, según Abric (2001), que el núcleo central es el elemento más estable, en este caso es “respeto” con 6 menciones al respecto de “ser escuchado”. El “respeto” como valor estructuran, es decir, como el principio fundamental que organiza el sentido y la valoración de *la escucha*. Para los profesores, ser escuchado podría significar un acto de reconocimiento y validación donde el respeto del otro es indispensable.

Asociaciones

A continuación, se analizan brevemente las razones que los profesores dieron para elegir la palabra más importante al leer “ser escuchado” (ítem 7). Estas justificaciones permiten identificar asociaciones y sentidos clave del núcleo central de su representación, así como opiniones, valores y estereotipos.

En varias de las respuestas se observa la asociación entre el acto de ser escuchado y valores como el **respeto**, la **empatía** y el **reconocimiento**. Una docente expresó:

Creo que, al ser escuchada, las personas sabrán de qué hablé y pueden darme un punto de vista o un consejo. (P7)

Otra participante afirmó:

Porque la empatía es la capacidad que tenemos de comprender no solo cognitivamente lo que sucede al otro, sino que también se relaciona con un nivel de comprensión emocional. (P11)

Estas respuestas muestran que, para algunas y algunos profesores, ser escuchado es sinónimo de ser comprendido, no solo a nivel de ideas, sino también en el plano emocional,

que cobra especial valor en contextos donde las relaciones interpersonales cumplen una función formativa, como lo es el aula.

Por otra parte, hay respuestas que destacan actitudes necesarias para que ocurra *la escucha*, como la concentración, el interés y la retroalimentación. Una docente mencionó:

La concentración por parte de los estudiantes es esencial para que un@ docente sepa que está transmitiendo de forma didáctica (adecuada) la información que quiere transmitir. (P1)

Otro profesor explicó:

Porque necesitan tener interés para que alguien te escuche. (P6)

Y de forma complementaria, otro profesor dijo:

Prestamos atención a lo que nos interesa. (P9)

Estas respuestas hacen evidente una comprensión de *la escucha* como una actividad que necesita disposición y apertura del oyente, aunque esta es selectiva, es decir un tipo de escucha selectiva y subjetiva en cuanto a estar dispuesto o no a escuchar algo o a alguien, según el contexto, pero se reitera que entonces no es simplemente una actividad pasiva. Escuchar, desde esta perspectiva, implica una actitud activa que valida o no la relevancia del otro y del contenido que comunica.

En otra respuesta también se manifiesta una representación que colocan al ser escuchado en el plano del reconocimiento personal y social:

Mi presencia cuenta. (P8)

Esta enunciación posiciona *la escucha* como una forma de autoestima o afirmación del yo, porque ser escuchado otorga visibilidad, sentido y pertenencia, y agregaría formación y transformación de la identidad. En este tipo de respuestas, la comunicación a través de *la escucha* se comprende como un momento de interacción en el cual cada sujeto desea ser tomado en cuenta, más allá del contenido específico de lo que expresa. Esto concuerda con la idea de que “*la escucha* no solo permite el acceso a los contenidos o conocimientos en determinada disciplina o ciencia; sino que también permite **formar** a la persona misma, en el sentido de que el desarrollo de *la escucha* en la educación superior tiene que ver con la actitud, el ser receptivo con las emociones y con las relaciones con otros” (Urgilés Campos, 2016, p. 234).

Desde un enfoque más estructural, otra docente refirió:

El emisor requiere ser escuchado (con toda la atención) por el receptor. (P2)

Este planteamiento retoma nociones básicas del modelo emisor-receptor, donde *la escucha* se concibe como parte esencial para que la comunicación tenga lugar, aunque resalta de forma particular la importancia del receptor.

Por último, una participante planteó una visión crítica sobre el acceso desigual a *la escucha*:

Ser escuchado es privilegio, porque no todas las personas tienen esa atención con los demás. (P3)

Esta razón introduce una perspectiva reflexiva y crítica sobre las condiciones que hacen posible o no ser escuchado, reconociendo el que no todas las personas son escuchados por las condiciones de desigualdad, por eso es que *la escucha* es transformadora, no todas las personas son escuchadas ni todas las personas quieren escuchar, sin embargo para alguien el ser escuchado es un privilegio y eso afecta positiva o negativamente en sus personas, porque esto depende tanto de disposiciones subjetivas como de condiciones estructurales y culturales. Este tipo de respuestas permiten identificar que el acto de ser escuchado tiene una alta carga valorativa y simbólica para quienes participaron.

Estas opiniones refuerzan la idea de que escuchar y ser escuchado es una práctica social fundamental, especialmente en los espacios educativos, en los cuales se construyen vínculos que van más allá de la transmisión de contenidos.

Esteriotipos

Cabe destacar que en estas respuestas anteriores se pudo identificar algunos estereotipos implícitos relacionados con la frase “ser escuchado”, esto desde la perspectiva de los profesores. Aunque no se mencionan de forma explícita se dejan entrever unas RS sobre los roles o disposiciones comunicativas en el plano educativo.

En respuestas como “la concentración por parte de los estudiantes es esencial para que un@ docente sepa que está transmitiendo de forma didáctica” (P1), o en “prestamos atención a lo que nos interesa” (P9) se refuerza una visión tradicional de la educación y de los roles de los profesores y estudiantes al ser emisores activos y receptores pasivos de la información. Esto anterior corresponde al modelo bancario que critica Freire (2005), en el cual se espera que el estudiante “reciba” y “procese” “lo que él o la profesora comunica, lo cual refleja un estereotipo del estudiante como un sujeto pasivo en el acto comunicativo en el aula.

En la respuesta “ser escuchado es un privilegio...” puede estereotipar a ciertos grupos como “más escuchados”, por ejemplo, docentes, expertos o figuras de autoridad, frente a otros cuya voz es menos valorada como los estudiantes.

Quizás en la respuesta “mi presencia cuenta” (P8) se puede proyectar un estereotipo del rol del proceso en el cual no es completo si no se le presta “atención”, lo cual puede obstaculizar una visión más dialógica y horizontal de *la escucha* y de la relación pedagógica con las y los estudiantes.

Estudiantes

Las respuestas de los estudiantes en el ítem 6 (*Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "ser escuchado". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menos importancia*), exponen opiniones que expresan vivencias subjetivas, valoraciones emocionales y expectativas relacionales. Con diferencias de los docentes, cuyas opiniones muestran un enfoque normativo o profesional, aunque también afectivo, los estudiantes muestran asociaciones con mayor carga afectiva. El acto de ser escuchado al igual que con los profesores se conectan con emociones, vínculos personales y necesidades de identidad. En este sentido las RS de las y los estudiantes se articulan desde el reconocimiento, la validación y lo interpersonal.

Asociaciones

A continuación, se analizan las razones (ítem 7) que las y los estudiantes ofrecieron para justificar la elección de la palabra más importante al leer “ser escuchado” correspondiente al ítem 8. Estas respuestas se relacionan al reconocimiento afectivo, el derecho a la palabra y la necesidad de conexión interpersonal, a diferencia del profesorado, en el estudiantado la carga emocional tiene mayor peso en la RS.

En varias respuestas se observa que ser escuchado es una cuestión personal y de conexión emocional con otros, ahora especialmente, en espacios íntimos. Así lo expresa un estudiante:

Porque siempre quieres que los demás escuchen tus anécdotas, pues de esta manera notas el interés de las personas en ti. (P1)

En otro caso, se señala que:

Cuando te escuchan de verdad es porque les interesas. (P28)

Lo cual denota una necesidad de atención relacionada a la validación individual y motivacional. *La escucha* es una forma de afirmación del yo en el contexto de las relaciones sociales y significativas.

En otras respuestas remiten el acto de escucha como una forma de comprensión profunda que reconoce las emociones:

Ser escuchado tiene más importancia que ser oído porque regularmente conlleva más proceso dentro de la mente. (P10)

Lo interpreto como el ser comprendido, el que conozcan tal vez tu situación, pensamientos, ideas, sentir. (P54)

Estas asociaciones otra vez refieren a la empatía activa y la capacidad interpretativa que va más allá de simplemente “prestar atención”.

De igual forma, se encuentran referencias explícitas de *la escucha* como derecho y como una necesidad universal. Una participante escribió:

Todos tenemos el derecho a ser escuchados. (P6)

Y otra añadió:

Ser escuchado es un indicador de atención: llamas la atención (P68)

Esta anterior afirmación articula a *la escucha* como principios normativos de igualdad e inclusión, lo que podría significar una conciencia crítica sobre el papel de *la escucha* en la interacción social.

En otras de las respuestas, se destaca el carácter relacional y recíproco del acto de escuchar, que implica apertura del otro, acompañamiento emocional y disposición al diálogo.

Si yo escucho, me gusta ser escuchado, así que tiene que ver con la reciprocidad. (P26)

Una buena amistad debe estar ahí para ti y escucharte. (P48)

Aquí *la escucha* se construye como un proceso bidireccional que requiere equilibrio, entrega y afecto que no se valora solo por lo que uno recibe, sino también por lo que se construye en la interacción, aquí se advierte la dimensión transformadora de *la escucha*.

También otras respuestas se relacionan con el empoderamiento subjetivo:

Ser escuchados nos hace visibles ante los demás. (P47)

Ser escuchado puede generar una sensación de validación y reconocimiento de nuestras ideas, sentimientos y perspectivas. (P53)

Estos enunciados posicionan *la escucha* como forma de visibilidad y afirmación de la identidad dentro del campo social.

En suma, estas aproximaciones desde las asociaciones de algunos de los estudiantes participantes enriquecen la RS de *la escucha*.

Esteretipos

En las respuestas de las y los estudiantes sobre ser escuchado se identificaron algunos estereotipos implícitos. Uno de ellos es el afectivo-relacional, que asocia *la escucha* con vínculos cercanos como “amigos”, “familia” o “amor”, lo cual podría limitar la comprensión de los contextos íntimos y dejar fuera ámbitos formales o institucionales como la universidad.

Otro estereotipo es el de la validación personal, donde ser escuchado se podría asociar con sentirse importante, en el cual se refuerza una visión solo del “yo” y en la necesidad de aprobación, y contradiciendo la postura de “escuchar para ser escuchado”.

También aparece el posible estereotipo de una reciprocidad condicionada al decir frases como “si yo escucho, me gusta ser escuchado” lo cual sugiere un tipo de escucha selectiva, que a su vez se asocian a un estereotipo normativo que plantea a *la escucha* como un deber moral o un derecho generar, pero sin considerar las condiciones contextuales reales que dificultan su práctica. Estos estereotipos precisamente limitan la visión ética y transformadora de *la escucha* en los contextos educativos.

Profesores

Normas

En las RS, las normas son marcos simbólicos de lo que debe o no hacerse, y hasta cómo sentirse o pensar en un contexto determinado. No son solo reglas explícitas, sino disposiciones sociales compartidas que legitiman ciertas prácticas o comportamientos (Araya, 2002). Así en el escolar, como el universitario, estas normas también configuran la RS de *la escucha*, definiéndola más allá de una habilidad lingüística o comunicativa, sino como una actitud deseable.

En el ítem 8 (Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "escuchar en la escuela". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la

número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia), en las respuestas de los profesores, sobre las palabras que asociaron con la frase “escuchar en la escuela”, se identificó un conjunto de normas implícitas que articulan a *la escucha* con funciones pedagógicas y disciplinarias. De nuevo, palabras como “atención” pero también ahora “aprendizaje”, “concentración” e “instrucciones” advierten una visión normativa donde *la escucha* está ligada al cumplimiento de roles institucionales y a la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, en este apartado, se puede aproximar a que, para el profesorado, “escuchar en la escuela” no solo es oír, sino cumplir con una expectativa educativa y social que sostiene la dinámica del aula.

Asociaciones

Las respuestas al ítem 9 (*De manera breve describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia. Sobre “escuchar en la escuela”*) introducen a las RS que asociación a *la escucha* escolar con normas actitudes y funciones educativas. Al justificar la palabra de mayor importancia, el profesorado muestra una visión de su práctica educativa y, además, normativa de *la escucha* como medio para el aprendizaje y el cumplimiento de las actividades educativas en el aula. Estas asociaciones permiten identificar el elemento normativo de las RS en coherencia con la teoría estructural de las RS.

Las y los participantes, respecto a lo que consideran más importante al pensar en *la escucha* dentro del contexto escolar, revelan RS que articulan actitudes, y roles institucionales. Estas representaciones no sólo evidencian una comprensión funcional de *la escucha*, sino también una dimensión formativa, en coherencia con el enfoque de competencias que subyace a la educación actual y con el marco teórico-conceptual utilizado en esta investigación.

Desde la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), *la escucha* es un fenómeno socialmente construido, que permite dar sentido a las relaciones escolares y a las dinámicas pedagógicas. Como señala Abric (2001), las representaciones sociales se organizan en torno a un núcleo central cargado de significaciones colectivas, pero que se actualiza en función de los contextos prácticos: en este caso, las aulas.

La concentración en el ámbito académico es fundamental para captar lo fundamental de una información que se quiere transmitir. (P1)
En la escuela se prepara al estudiante para desarrollar esta habilidad del lenguaje. (P2)

Ambas respuestas anteriores evidencian una concepción interesante de *la escucha*, centrada en la recepción eficiente de un mensaje, el desarrollo de habilidades lingüísticas y el rendimiento académico. Esta visión corresponde con el modelo lineal de la comunicación,

ya antes referido, que se relaciona con que escuchar se convierte en una técnica para asimilar contenidos.

Otras respuestas dicen:

Me parece que los miembros de una institución educativa formal, siempre están expuestos al cumplimiento de protocolos de acción; por lo tanto, para cumplir con los objetivos asignados se deben democratizar las instrucciones para realizarlos. (P3)

En esta respuesta se presenta una noción de escucha como práctica vinculada al cumplimiento normativo y a la participación institucional. Codina (2007) ha señalado que *la escucha* no solo debe ser vista como pasividad, sino como ejercicio de interpretación activa, lo cual se percibe en esta respuesta.

En otras se mantiene el aspecto normativo al respecto de *la escucha*.

Porque es indispensable prestar atención para poder aprender en un sitio como la escuela. (P4)

Porque al estar en la clase se debe de poner atención a lo que el docente en el aula está diciendo. (P5)

Porque necesitas poner atención para escuchar bien. (P6)

De igual manera, escuchar en la escuela implica poner atención a todo aquello que nos dicen. (P7)

Estas respuestas tienen una representación centrada en la actitud de la “atención” como requisito del aprendizaje, esto podría significar en una escucha estructurada por la expectativa de recepción disciplinada del mensaje de un docente. En términos del sistema periférico de Abric (2001), se trata de significados que flexibilizan el núcleo central (atención como requisito) para adaptarse al contexto escolar cotidiano.

En la siguiente afirmación se destaca una conceptualización de *la escucha*, en la que el acto de oír en el aula se asocia a la apertura del pensamiento, la construcción de nuevos sentidos y el aprendizaje transformador. León Suárez (2019) menciona que *la escucha ética* en la escuela debe habilitar horizontes de comprensión más allá de los contenidos, promoviendo la reflexión crítica del sujeto.

Ampliar un nuevo horizonte de posibilidad. (P8)

Estas últimas respuestas, al respecto de “escuchar en la escuela”, retoman el lugar tradicional o estereotipado de los estudiantes como receptores que deben ser obedientes

dentro del aula. Aquí se alude a *la escucha* como subordinación a normas, cumplimiento de indicaciones y focalización disciplinaria, lo cual es parte de la manera de ser escolar.

Quien sigue indicaciones es porque escucha. (P9)
Considero que en las escuelas los estudiantes mucho escuchan y la actividad principal consiste en poner atención y en menor medida participar. (P10)
Porque cuando se centra la atención en la persona que está hablando, se comprende mejor el mensaje. (P11)

En suma, es posible afirmar que las asociaciones expresadas por los profesores evidencian el marco normativo de las RS, en cuanto al cumplimiento de roles y expectativas educativas, y, aunque en menor medida, el potencial transformador de *la escucha* debido al aprendizaje que los participantes suponen cuando se escucha con atención. Esto advierte el carácter estructurado de *la escucha* en la práctica educativa dentro del aula.

Estudiantes

En continuación con lo que respecta a los estudiantes en relación al ítem 8 (*Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "escuchar en la escuela". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia*), las respuestas de este permiten explorar cómo las y los estudiantes conciben a *la escucha* en la escuela como parte de un entramado normativo. Las palabras asociadas muestran que no solo es una habilidad receptiva, sino una práctica regulada por expectativas escolares en función de su contexto, donde se conjuga la disciplina, la atención y el aprendizaje.

Asociaciones

A partir del ítem 9 (*De manera breve describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia sobre "Escuchar en la escuela"*) del cuestionario, el cual solicita asociar tres palabras a la expresión "escuchar en la escuela", se despliega un campo representacional de asociaciones tanto a las normas escolares como a la estructura jerárquica del sistema educativo. El caso de los estudiantes, *la escucha* se concibe menos como un intercambio dialógico y más como una práctica asociada al orden, la atención obligatoria y el cumplimiento de funciones asignadas. A diferencia de otros contextos más afectivos o íntimos (como "ser escuchado"), en el ámbito escolar las respuestas de las y los estudiantes revelan que escuchar está atravesado por lógicas institucionalizadas, finalidad académica y expectativas de rendimiento.

En varias respuestas, *la escucha* es asimilada a un requisito funcional del aprendizaje, que no sólo habilita la comprensión, sino que define quién puede “aprovechar” la educación. Así lo expresó un estudiante:

Porque cuando de verdad escuchamos es cuando aprendéis. (P17)

En esta respuesta, se acentúa la eficacia del proceso: escuchar no solo es un fin en sí mismo, sino un medio para lograr el aprendizaje. Este tipo de enunciado aparece de forma reiterada, estableciendo una especie relación entre la atención y adquisición de conocimiento, como en la siguiente respuesta:

Prestar atención cuando se escucha algo en la escuela. (P15)

Algunos participantes proyectan esta expectativa hacia sí mismos, mostrando cómo la falta de atención genera culpa, presión o la necesidad de esfuerzo adicional para mantenerse dentro de los márgenes aceptables del rendimiento escolar:

Poner atención porque no es mi estilo de aprendizaje y debo esforzarme más. (P30)
Necesito poner atención nuevamente si no me pierdo de detalles y ando preguntando. (P31)

En estas respuestas anteriores, no sólo sugieren la centralidad de la atención como filtro cognitivo, sino que colocan la carga del aprendizaje en el individuo, normalizando que la escuela es un espacio que hay que “aprovechar” bajo ciertas condiciones.

Otra asociación representada es la de autoridad en el aula, en la cual *la escucha* se dirige de manera unidireccional al profesor/a, quien es percibido como fuente principal del saber. Esta relación aparece de forma explícita en respuestas como:

Casi siempre quien habla es el docente. (P16)
Los profesores son a los que más escuchamos, y los que siempre tienen algo bueno que decirnos. (P32)
Porque regularmente es quien da instrucciones a lo que se va a realizar. (P62)

Aquí se sustenta una representación tradicional del rol docente como transmisor vertical de información, en la que el estudiante tiene un papel predominantemente receptivo. Esta estructura reproduce una pedagogía centrada en la autoridad y el cumplimiento de normas, más que en el diálogo o el pensamiento crítico, como se refirió y de forma detallada a lo largo de esta tesis.

Asimismo, en otras respuestas se hace referencia a *la escucha* como un protocolo normativo, no necesariamente vinculado a la comprensión, sino al seguimiento o

cumplimiento de indicaciones y al respeto a la dinámica del aula. Este es el caso de respuestas como:

En la escuela tenemos que prestar atención para acatar indicaciones. (P3)
Protocolo de comportamiento. (P14)

Este tipo de expresiones ponen a *la escucha* donde el no escuchar equivale a romper con las reglas de escolares. Se observa aquí una representación no reflexiva del acto de escuchar, pues no se pone énfasis en el contenido o en el sentido de lo que se escucha, sino en el hecho mismo de atender como parte de un posible contrato escolar implícito.

Sin embargo, también aparecen matices que abonan a la comprensión de la RS, como la asociación entre escucha y comprensión profunda. Por ejemplo:

Escogí esa palabra porque es lo más importante para poder asimilar y entender lo que se está enseñando. (P28)
Cuando escuchas una clase tienes el interés de aprender sobre el contenido y analizas el material de ella. (P57)

Estas respuestas dan cuenta de una escucha más reflexiva, aunque menos frecuente en el conjunto de las asociaciones. En ellas, se observan posibles procesos mentales complejos, como el análisis, la conexión de ideas y la interpretación, lo cual advierte elementos cognitivos más profundos del aprendizaje en el estudiantado.

Finalmente, algunas respuestas plantean una visión disruptiva del entorno escolar como espacio saturado de estímulos, en el que *la escucha* ideal se ve obstaculizada o deformada por el ruido ambiental, la rutina o el desinterés o la motivación personal. Un ejemplo claro es:

Porque normalmente lo que más se escucha es ruido. (P58)
No me gusta estar en la escuela. (P69)

Estas respuestas permiten leer una resistencia al modelo escolar tradicional, lo que podría indicar tensiones internas o personales en la RS dominante.

En conjunto, las asociaciones analizadas reflejan una RS en la escuela que se construye sobre tres posibles ejes: obediencia normativa, rendimiento académico y autoridad docente. Aunque existen indicios de una escucha más activa y crítica, esta aparece opacada por la centralidad de la atención como mandato educativo simbólico. Tales interpretaciones invitan a repensar las prácticas pedagógicas desde una lógica más dialógica, inclusiva y transformadora.

Imágenes

Dentro del campo teórico de las RS, el elemento de las imágenes desempeña un papel central en la estructuración del pensamiento social, pues condensa significados simbólicos y culturales en figuras mentales que son compartidas colectivamente. Según Abric (2001). Estas imágenes son simples ilustraciones, sino son estructuras de sentido que permiten una interpretación repetida y efectividad de la realidad social, al que la integran componentes afectivos, normativos y funcionales.

Jodelet (1986) señala que las imágenes son el lugar donde se guardan las evidencias sociales y culturales más importantes, lo cual permite aprehender como se visualiza un objeto social como *la escucha*.

A esta noción, Moscovici (1979) menciona que toda representación social conlleva una forma de objetivación, es decir, un proceso mediante el cual lo ajeno o abstracto se transforma en algo familiar, concreto visible. La imagen, entonces, es un modo de visualizar el contenido simbólico de una representación a través de figuras o escenas comunes.

En este estudio, *la escucha* se presenta no solo mediante palabras como “atención”, sino también a través de imágenes mentales recurrentes. Estas imágenes ofrecen pistas sobre los elementos simbólicos que operan en la construcción de la RS, y que son esenciales para entender la lógica de su funcionamiento en el contexto educativo de los profesores y estudiantes de Comunicación.

Profesores

En el ítem 10 (10. *¿Qué imagen te viene a la mente cuando te mencionan una situación ideal donde se practique correctamente escuchar a alguien? Por favor descríbelo brevemente,*) se les solicitó a los profesores describir una imagen mental relacionada con una situación ideal de escucha, con el propósito de aproximarse a explorar el componente figurativo de la RS. A diferencia de los ítems anteriores, centrados en asociaciones por palabras, esta pregunta trata de especificarse en identificar imaginarios simbólicos, lo cual permitió observar cómo los profesores, así también los estudiantes, “visualizan” *la escucha* mediante escenas concretas.

Para el análisis del ítem 10, se organizó una tabla con las respuestas de los estudiantes, así también se hizo en el caso de las respuestas de los profesores, en la cual se añadieron palabras clave interpretativas que permitieron identificar las asociaciones centrales de cada imagen. Estas categorías facilitaron reconocer sentidos como autoridad, empatía, diálogo o atención colectiva vinculados a situaciones ideales de *la escucha*. A continuación, se presenta la tabla (ver Figura 20:

Figura 20. Tabla Imágenes/escuchar a alguien/profesores

10. ¿Qué imagen te viene a la mente cuando te mencionan una situación ideal donde se practique correctamente escuchar a alguien? Por favor descríbelo brevemente		
No. de respuesta	Respuestas	Asociación
1	Conferencias magistrales de autores reconocidos, autores de libros en presentaciones	Autoridad válida en un tema
2	Cuando alguien hace comedia y todos se ríen	Conexión emocional
3	Una entrevista a alguien, dónde quieres saber todo de ella	Interés
4	Buena compañía	Acompañamiento- emociones, sentimientos
5	La escena de intensa-mente cuando Riley regresa a su casa después de escaparse y habla con sus papás	Empatía y cercanía
6	Una amiga	Confianza
7	Conversación entre la familia	Diálogo íntimo
8	Buena comunicación	Comunicación
9	En un diálogo face to face, cuando ambas personas logran entablar un verdadero proceso comunicativo, incluyendo la comprensión.	Interacción, comprensión mutua
10	Varias personas sentadas en forma de círculo y en el centro una persona hablando.	Atención colectiva
11	Una conversación larga	Tiempo de calidad

Elaboración propia.

Asociaciones

La RS expresada a través de imágenes evocadas por los participantes (mismo ítem 10) muestran prácticas de *la escucha* que funcionan como anclajes figurativos (Jodelet, 1986), donde lo educativo, lo afectivo y lo relacional se articulan como escenarios deseables. Estas imágenes permiten observar cómo se establece un modelo idealizado de *la escucha* desde las experiencias de los profesores.

Conferencias magistrales de autores reconocidos, autores de libros en presentaciones. (P1)

La primera expresión sobre una imagen hace referencia a un contexto formal de transmisión de informa, en la cual la figura del conferencista representa una autoridad de conocimiento. Esta imagen construye una RS como disposición académica, vinculada al respeto por el saber experto, y que articula elementos de la competencia cognitiva, y atención dirigida.

Cuando alguien hace comedia y todos se ríen. (P2)
Una entrevista a alguien, donde quieres saber todo de ella. (P3)

Estas respuestas relacionan a *la escucha* con escenarios de conexión emocional y curiosidad hacia una persona, donde el vínculo no es solo informativo, sino afectivo. La risa compartida denota conexión emocional, mientras que la entrevista expresa escucha empática y motivación.

Buena compañía. (P4)

La escena de Intensamente cuando Riley regresa a su casa después de escaparse y habla con sus papás. (P5)

Una amiga. (P6)

Conversación entre la familia. (P7)

Estas imágenes exponen contextos interpersonales, íntimos y afectivos, donde *la escucha* se representa como un acto de contención, cuidado y seguridad. Lo socioemocional se presenta como eje central de la representación.

Buena comunicación. (P8)

En un diálogo face to face, cuando ambas personas logran entablar un verdadero proceso comunicativo, incluyendo la comprensión. (P9)

Estas respuestas advierten a una escucha recíproca, dialógica y consciente. Aquí se sitúa a *la escucha* en un plano de comunicación horizontal, donde comprender al otro es parte de un proceso mutuo de construcción de sentido, esto se relaciona con lo que Mota Ávila (2017) denomina competencia comunicativa integral, donde escuchar es construir comprensión con el otro.

Varias personas sentadas en forma de círculo y en el centro una persona hablando. (P10)

Una conversación larga. (P11)

Ambas imágenes representan escenarios de escucha colectiva, en los que se prioriza el tiempo, la concentración y la participación ordenada. El círculo, como figura simbólica, alude a igualdad, respeto y atención común. Por su parte, la idea de “una conversación larga” remite a la calidad del tiempo como condición para *la escucha*.

Estudiantes

A continuación, se analiza el componente figurativo de las RS en el estudiantado a partir del ítem 10 (10. *¿Qué imagen te viene a la mente cuando te mencionan una situación ideal donde se practique correctamente escuchar a alguien? Por favor descríbelo brevemente.*), que corresponde a las imágenes que expresaron sobre una escucha ideal, que permitió explorar sus imaginarios simbólicos y los contextos significativos.

El análisis de las imágenes evocadas por los 94 estudiantes participantes sobre el ítem 14 permitió identificar el núcleo central y los elementos periféricos, en el cual se destaca que la palabra más referida es “persona” con 36 menciones, es decir, se relaciona con la presencia de una persona que escucha, además de otras palabras interesantes como “psicólogo” (11 menciones, “conversación” (9), “atención” (8), y terapia (7).

Asociaciones

La RS de *la escucha* entre los estudiantes también funcionan como anclajes figurativos donde su entorno, el vínculo afectivo y la comunicación configuran escenarios deseables donde se practique *la escucha*. Estas posibles representaciones revelan valores, habilidades, conocimientos, sentimientos y emociones, y además de condiciones ambientales y simbólicas de la práctica ideal de *la escucha*. A continuación, se presentan las asociaciones que se consideraron para exponer en el análisis de las respuestas de los estudiantes en el ítem 10, a través de siete categorías en las que se enmarcaron dichas respuestas seleccionadas.

1. Conferencias, ponencias, sesiones de intercambio de conocimiento:

Tal vez una conferencia (P1)

Una ponencia (P2)

Conferencias (P14)

Una conferencia (P31)

Estas posibles imágenes posicionan a *la escucha* en un entorno académico o formar donde se privilegia una atención cognitiva y respeto hacia una figura de autoridad. La RS se advierte, idealmente, según los estudiantes, en un rol más vertical de *la escucha*.

2. Contexto terapéutico: la figura del psicólogo

Cuando estas en terapia psicológica. (P6)

En una cita psicológica. (P18)

Terapia psicológica. (P45)

Sesión psicológica. (P65)

Un psicólogo con su paciente (P80)

Un ejemplo perfecto es una sesión de psicólogo-pacientes. (P91)

Estos ejemplos de la reiteración de la terapia psicológica como imagen de *la escucha* ideal sugieren una RS relacionada al ámbito de la salud mental, quizás a experiencias personales, o la idea generalizada de que un profesional de la psicología te escucha para atenderte. Es un espacio que se precise seguro, profesional y ético, en el que *la escucha* empática y ética se da por garantizada. Entonces el psicólogo opera como una figura del buen

escucha, lo cual advierte que escuchar bien también podría requerir formación académica con cuidado y atención emocional.

1. Interacción emocional y vínculos afectivos

Una persona sufriendo por amor contándole a otra lo que sucedió, la otra persona primero lo escucha y después puede dar un consejo. (P5)

Un par de amigos hablando sus problemas (P41)

Una plática amena con personas. (P58)

Una comunidad idónea. (P71)

Un grupo muy unido de amigos. (P44)

Apoyo emocional. (P70)

Estos enunciados funcionan como un anclaje afectivo de *la escucha*, de relaciones íntimas como las de los amigos, en un acto de comprensión y reciprocidad emocional. La unión personal y la proximidad son los ejes centrales de las imágenes en las cuales se configura una escucha solidaria. La RS es una escucha que consuela y apoya, además de construir lazos entre los sujetos.

2. Diálogo y reciprocidad

Cuando dos personas están concentradas en lo que dice uno y el otro. (P72)

Alguien que habla y otra persona que la ve a los ojos y asiente. (P27)

Escucha activa ideal. (P46)

Comprensión por parte de ambos lados. (P21)

Prestar atención a lo que una persona dice, analizarlo, contrastar la información y no dejarse llevar por prejuicios. (P40)

Aquí se observa una RS dialógica y horizontal que se basa en la reciprocidad. En este caso no se observa un solo emisor o un solo receptor como anteriormente, sino que ahora es un proceso de intercambio donde ambos interlocutores están implicados activamente. Hace posible pensar en una escucha que construye o forma desde la comprensión de los otros.

3. Ambientes educativos y profesores.

Cuando un profesor está dando indicaciones. (P24)

Cuando los maestros ponen a alguien a participar. (P89)

La escuela o el psicólogo. (P42)

Estas frases representativas colocan a la escuela como un escenario donde se practica una escucha ideal. Aunque no tan frecuente como el contexto terapéutico. Las y los profesores

pueden ser la figura que emite los mensajes a lo cual se requiere una escucha atenta y que siga indicaciones lo cual simboliza la estructura tradicional de la educación.

4. Metáforas y figuras físicas

Un oído grandote y una boca chiquita. (P93)

Un oído. (P86)

Estas imágenes funcionan como objetivaciones simbólicas que establecen representaciones de lo abstracto. Es decir, el oído, “grandote” y la boca “chiquita” aluden a la disposición de recibir antes que hablar.

Las asociaciones aquí descritas indican cómo los estudiantes conciben la imagen de *la escucha* ideal, donde combinan contextos formales, con vínculos emocionales, como la relación de amigos y a través del uso de metáforas. A partir de estas RS, también ha sido posible identificar las dimensiones de las RS, que proporcionan elementos para profundar en los elementos simbólicos, cognitivos y emocionales en el corpus de este ítem.

Valores y antivalores

Las RS, además de construir significados positivos, también definen significados negativos o rechazados como antivalores o comportamientos inadecuados dentro de un marco cultural compartido. Según Araya (2002), estas representaciones son esquemas que determinan lo aceptable y lo inaceptable en las prácticas sociales, y para Moscovici (1979) son sistemas que guían la percepción y el juicio social. Entonces, identificar el cómo se describen las actitudes o valores o antivalores de una persona que, en este específico caso, no sabe escuchar, desde la RS de los profesores y estudiantes, permite aproximarse a identificar los límites éticos relaciones que los participantes asocian a la comunicación, lo cual evidencia un campo semántico marcado por el desinterés, el egoísmo y la falta de respeto.

Profesores

Adelante, se presenta el análisis de las respuestas de los profesores respecto del ítem 11 (11. *Por favor, describe en 3 palabras cómo es una persona que no sabe escuchar*).

Asociaciones

Las respuestas al ítem 11 permiten identificar RS estructuradas en torno a la ausencia de actitudes, valores y habilidades que anteriormente en otros ítems fueron asociadas positivamente con *la escucha*. Esta forma de construcción de significados, en negativo,

también forma parte del campo representacional y hace posible comprender los límites simbólicos que profesores identifican respecto a lo que no debe ser un buen escucha.

Como señala Abric (2001), las representaciones sociales se construyen a partir de contrastes valorativos que permiten a los sujetos delimitar el campo simbólico de sus prácticas. A continuación, se describe el análisis de las respuestas obtenidas.

Irresponsable, distraída, desconcentrada, desatenta. (P1)

Distraído, apático, impaciente. (P2)

Narcisista, agresiva e ignorante. (P3)

Estas tres primeras frases señalan una combinación de actitudes negativas (irresponsabilidad, apatía, impaciencia), junto con aspectos emocionales valorados en este caso como negativos también (narcisismo, agresividad) y también aspectos cognitivos (ignorancia, desconcentración), lo cual apunta a una RS crítica de alguien que no sabe escuchar. Esto advierte una asociación a carencias de habilidades comunicativas, socioemocionales y éticas.

Olvidar, ignorar, incomprender. (P4)

Desinteresada, irrespetuosa, descortés. (P5)

Egoísta, distraída, apática. (P6)

En estas otras, se destaca el estar indispuesto hacia el otro, en forma de desinterés, ignorancia y falta de respeto, lo cual afecta al fomento al diálogo y hasta a las posibles relaciones interpersonales. Desde el enfoque de Codina (2004), estas características limitan la constitución de un verdadero proceso de escucha activa, ya que rompen la reciprocidad y el reconocimiento intersubjetivo.

Distraída, egocéntrica, desatendida. (P7)

Deja pasar las palabras, no hay atención, no responde. (P8)

Desinteresada, distraída, egocentrista. (P9)

Estas respuestas insisten en la noción de egocentrismo, que también podría significarse como una barrera que impide la apertura al otro. Quizás es como decir que una persona que no sabe escuchar solo se centra en sí misma y por tanto es distraída o no pone atención o no muestra interés en los demás. Quizás un buen escucha es tiene la cualidad de ser aloecéntrico.

Distraído, egoísta, intolerante. (P10)

Impaciente, se distrae con facilidad, no se centra en el momento presente. (P11)

Por último, la impaciencia aparece como la incapacidad de centrarse en el presente. Esto podría interpretarse como una desconexión con el aquí y ahora, lo cual contradice el ideal de escucha consciente o atenta, que se asocia con la concentración, la empatía y la disposición genuina para comprender desde *la escucha*, que conlleva valores como la tolerancia y habilidades como la concentración.

Estudiantes

En el caso de las respuestas de los estudiantes del ítem 11 (11. *Por favor, describe en 3 palabras cómo es una persona que no sabe escuchar*), se evidencia también un repertorio de antivalores y de actitudes negativas y rasgos de carácter que en parte coinciden con los mencionados por los profesores. Empero, los estudiantes expresan un lenguaje más emocional y directo, con respuestas como “grosera”, “crítico”, “no es tu amigo”, “falso”, entre otras.

Como señala la teoría, las RS condensan cargas afectivas negativas que marcan lo rechazado o indeseable. En el caso de las y los estudiantes, relacionan a una persona que no sabe escuchar con emociones de irritación, frustración o desaprobación. Estas cargas afectivas funcionan como marcadores que delimitan lo inaceptable en una interacción comunicativa (Abrieu, 2001; Jodelet, 1986)

Asociaciones:

Las RS expresadas en el ítem 11 muestran que los estudiantes asocian a una persona que no sabe escuchar con un déficit atencional, como lo contrario de la “atención” sea estar “distráida” además de un autoenfoque o actitudes negativas socialmente, donde se exponen tanto fallas cognitivas como morales o afectivas. A diferencia de las respuestas de los profesores, quienes refieren a términos algo más normativos, los estudiantes incorporan componentes mayormente emocionales o sociales, como “vanidad”, “arrogancia” o “egocentrismo”. Esto advierte que, para ellos, escuchar no solo es una falta de habilidad sino un comportamiento que muestra un rechazo interpersonal, es decir, se puede advertir que para los estudiantes *la escucha* ideal se relaciona más con aspectos emocionales o empáticos que con cuestiones normativas o cognitivas.

Respuestas como:

Individualista, vanidosa, egoísta. (P1)

Desinteresada, desconfiable, vanidosa. (P3)

Son una perfección de actitudes de autoimportancia o bien carencia de empatía, lo cual podría generar desconfianza y una ruptura en la comunicación.

En otros casos los comportamientos de desconexión emocional y falta de participación como en:

Ve a otros lados, te contesta cosas que no val caso, se distraen. (P23)

Fugada, dispersa, alejada. (P53)

Podría interpretarse como una situación en que alguien no valida a un interlocutor o introduce un matiz en el cual una persona simplemente esta mentalmente ausente.

Otras respuestas apuntas hacia rasgos agresivos o invasivos en la interacción como:

Arrogante, pedante, grosera. (P45)

Impulsivo, cerrado, irrespetuosos. (P74)

Estas respuestas sugieren que escuchar, además ser representado como inferencia, también es acto que interrumpe la armonía contextual o social, debido a ciertas actitudes no aceptables en una comunicación o relación deseable.

Desordenada, descortés, desesperante. (P77)

Es una respuesta que es susceptible de vincularse con desorden comunicativo, donde quizás la falta de estructura, y respeto en la comunicación frustra a un interlocutor, tal vez una persona dispersa que no atiende o es “descortés” refleja un componente moral negativo, falta de consideración que termina en desesperar a una persona, lo cual se expresa en una carga emocional que provoca interactuar con alguien que no sabe escuchar.

Estas asociaciones vinculan a una *mala escucha* con una gama de antivalores como egoísmo, irrespeto o arrogancia y con estados emocionales como molestia, ansiedad o desinterés lo cual también delinea una imagen compleja de un mal escucha que dice más de una simple distracción.

El análisis de los hallazgos del cuestionario aplicado. Los estudiantes tienen u patrón dominante de distracción y egoísmo que sugiere una percepción en la que se predomina un autoenfoco incapacidad de sostener la atención de una persona que no sabe escuchar en una interacción comunicativa. Ideas como narcisismo o agresividad pasiva con actitudes como grosería o interrupciones que podría hasta invalidar la conversación del otro. También expresaron los alumnos frases como “secuestro conversacional” que es cambiar de tema o monopolizar el diálogo, o bien falta de reciprocidad dialógica.

Algunas respuestas como “narcisista, ególatra, cruel” (P80) o “inhumana” (P67) apuntan a rasgos de personalidad disfuncionales o no aprobados por una sociedad determinada. Por último, menciones como “hiperactiva” (P13) o “TDAH social” (P78) advierten condiciones neurodivergentes.

Estos resultados invitan seguir explorando las RS de los sujetos educativos, ante déficits cognitivos, problemas emocionales o violaciones normativas, todo para entender como la desescucha se relaciona con determinados elementos personales, morales, afectivos, cognitivos, sociales y culturales.

Conclusiones

Luego del análisis de las asociaciones de las RS de *la escucha*, tanto de profesores como de estudiantes, se puede llegar a la conclusión de que las *ideas* y sus asociaciones aproxima a que *la escucha* se configura de manera distinta entre profesores y estudiantes. Aunque ambos grupos coinciden en situar la “atención” como núcleo central. Para las y los profesores, las asociaciones con esta idea remiten tanto a esquemas lineales de la comunicación, como los modelos de Shannon-Weaver o Jakobson, como a interpretaciones más amplias que incluyen la dimensión ética y afectiva. Así, “atención” se asocia no solo con concentración y decodificación, sino también con respeto, interés por el otro y disposición al diálogo.

En los estudiantes, en cambio, las asociaciones privilegian lo perceptivo y sensorial: términos como “oír”, “oído” o “entender” muestran que *la escucha* se concibe, también, como un proceso biológico y funcional, aunque aparecen también alusiones al aprendizaje y a la comprensión, lo que introduce un matiz formativo. Estas diferencias en las asociaciones revelan que, mientras los profesores integran *la escucha* en un marco profesional y ético, los estudiantes la sitúan más cerca de la experiencia cotidiana y de su función práctica.

En cuanto a las *normas* y sus asociaciones, el análisis advierte que *la escucha* se encuentra regulada por marcos implícitos que organizan la práctica educativa. Entre el profesorado, las asociaciones remiten a la disciplina y al cumplimiento de roles institucionales: “atención”, “aprendizaje”, “concentración” o “seguir instrucciones”, que se relacionan con el deber de escuchar como condición de la enseñanza eficaz. Los estudiantes, por su parte, asocian a *la escucha* en la escuela con la necesidad de “obedecer”, “poner atención” o “acatar indicaciones”, lo cual refleja un vínculo entre escuchar y la expectativa de orden escolar. En ambos casos, las asociaciones realizadas exponen que *la escucha* no es entendida únicamente como habilidad comunicativa, sino como una práctica regulada por normas que legitiman la dinámica pedagógica y refuerzan la relación jerárquica en el aula.

Con relación a las *opiniones* recabadas y sus asociaciones, los profesores vinculan el acto de ser escuchado con asociaciones como “respeto”, “empatía” y “reconocimiento”, para ellos, escuchar implica validar la voz del otro y reconocerlo como interlocutor legítimo o bien como a un actor pedagógico válido. Los estudiantes, en cambio, asocian sus opiniones a necesidades de identidad y validación personal, con frases como “ser escuchado es ser comprendido” o “ser escuchado es un derecho”. Estas asociaciones muestran cómo *la escucha* es vivida por los estudiantes como un recurso para afirmar su presencia y reclamar un lugar en la interacción social, mientras que en los docentes opera como un medio para sostener vínculos pedagógicos basados en legitimidad y reciprocidad.

Los *estereotipos* que emergen a través de las asociaciones resultan igualmente interesantes. En el profesorado se detecta la proyección de un estereotipo del estudiante como receptor pasivo, asociado con expresiones que ligan *la escucha* a la obediencia y la concentración. Entre los estudiantes aparece con frecuencia la asociación de *la escucha* con relaciones íntimas y afectivas, familia, amigos, pareja, lo que estereotipa el acto de escuchar como propio de contextos cercanos y deja en segundo plano escenarios institucionales como la universidad. También se reproduce un estereotipo de reciprocidad condicional: “si yo escucho, me gusta ser escuchado”, lo que refleja una visión transaccional de *la escucha* que limita su potencial ético y transformador.

Las *imágenes* evocadas y sus asociaciones refieren que, para los profesores, las asociaciones se dividen entre contextos formales, como conferencias magistrales o entrevistas, que refuerzan la autoridad del saber, y contextos íntimos (familia, amistad, acompañamiento), que subrayan la dimensión socioafectiva. En los estudiantes, en cambio, las asociaciones se concentran en la figura del psicólogo y la terapia, lo que constituye un hallazgo relevante: *la escucha* ideal es asociada con un espacio profesional, ético y seguro, donde se garantiza la validación emocional. Asimismo, aparecen imágenes metafóricas como “un oído grande y una boca pequeña”, que objetivan la disposición de escuchar más que hablar, junto a escenas de amistad y comunidad que refuerzan *la escucha* como acto de reciprocidad y apoyo mutuo.

Finalmente, en lo relativo a *valores y antivalores*, las asociaciones distinguen con claridad entre lo deseable y lo rechazado, pues para los profesores, valores como respeto, empatía, solidaridad o compromiso se asocian con *la escucha* como práctica formativa y ética. En los estudiantes, el énfasis está en el derecho a ser escuchado, lo que refleja una valoración inclusiva y democrática. En contraste, las asociaciones negativas describen al mal oyente con términos como “distráido”, “apático”, “narcisista” o “irresponsable”, lo que delimita simbólicamente las fronteras de *la escucha* aceptable. Estas asociaciones muestran que tanto valores como antivalores cumplen la función de orientar la conducta y de establecer límites claros sobre lo que significa escuchar adecuadamente.

En conjunto, estas categorías y sus asociaciones permiten concluir que *la escucha*, más que una habilidad aislada, es un fenómeno socialmente construido, cargado de normas, valores, imágenes y estereotipos que configuran su práctica en el aula y en la vida cotidiana. Su representación, lejos de ser homogénea, articula dimensiones funcionales, éticas, afectivas y simbólicas que dan cuenta de la complejidad del fenómeno y de la necesidad de promover una escucha que trascienda los marcos normativos tradicionales hacia horizontes más dialógicos, inclusivos y transformadores.

Capítulo 5. Resultados. Núcleo central, elementos periféricos y dimensiones

Este capítulo se enfoca al núcleo central, los elementos periféricos y las dimensiones de *la escucha* como una representación social. Estos surgieron en el cuestionario tanto a profesores como estudiantes. Cabe recordar que núcleo central constituye el eje estructurante de una representación, mientras los elementos periféricos permiten su adaptación a distintos contextos y las dimensiones matizan aspectos cognitivos, afectivos y normativos los cuales enriquecen la comprensión de la RS (Moscovici, 1979; Abric, 2002).

En los resultados del análisis de los elementos periféricos se diversifican el sentido de *la escucha*, desde perspectivas sensoriales, cognitivas, relacionales y éticas. Asimismo, se exploran las dimensiones que configuran estas representaciones: campo de representación, información y carga afectiva, lo cual posibilita comprender a *la escucha* como una práctica comunicativa instrumental y como una experiencia compleja que articula valores, normas y emociones en el contexto educativo. En cada uno de estos aspectos, se inicia con los profesores y continúa con los estudiantes.

5.1 Resultados y análisis del núcleo central y los elementos periféricos, así como de las dimensiones de las RS.

Aquí, se presentan los resultados y el análisis del núcleo central y de los elementos periféricos, así como de las dimensiones RS: campo de representación, información, y carga afectiva.

5.2 Profesores

En este grupo de participantes, la palabra “atención” resultó ser el núcleo central de *la escucha* como RS (ver Figura 21). Esta palabra fue seleccionada como de mayor importancia en 10 de las 11 respuestas analizadas, y aparece representada como una posible condición básica para *la escucha*.

Figura 21. Nube de ideas sobre *la escucha*



Imagen generada por medio de Voyant Tools.

Núcleo central:

La frecuencia de la palabra “atención” da como resultado, a la vez, que el núcleo de *la escucha*, como representación social, es la “atención”; esto es, es el acto específico al escuchar, y las palabras “interés”, “comprensión”, “interés”, y “escucha activa” corresponden al carácter ético y afectivo o motivacional al escuchar, las cuales corresponden a los elementos periféricos de la representación. Estas ideas responden a los esquemas socialmente compartidos entre los profesores sobre cómo se espera que una persona escuche o se vincule comunicativamente y en contextos específicos como el educativo. Así, se podría observar que *la escucha* es, a la vez, una práctica social, con elementos cognitivos, emocionales y morales (“respeto”).

Las justificaciones ofrecidas por los profesores permiten identificar tres funciones que cumple la atención dentro del proceso comunicativo:

- **Función cognitiva:** permite concentrarse y captar la información que se transmite (“la atención... es primordial para captar la información”, P1).
- **Función comunicativa:** se relaciona con la correcta recepción del mensaje, como lo indica el modelo Shannon-Weaver (1949) de comunicación lineal (“se necesita poner atención para recibir el mensaje correctamente”, P6).
- **Función relacional:** implica mostrar interés hacia la otra persona, estableciendo un vínculo interpersonal (“es el tipo de escucha que procuro tener con personas importantes”, P3; “al poner atención, se muestra el interés por la persona a la que se escucha”, P11).

Además, “atención” aparece en diferentes contextos, tanto en situaciones instrumentales como afectivas. Esto confirma su lugar como núcleo central, según lo propuesto por Abric (2001), quien señala que el núcleo está compuesto por los elementos más consensuados, estructurantes y compartidos dentro de un grupo.

Elementos periféricos:

En torno al núcleo central, emergen otras ideas que no tienen la misma frecuencia que la palabra “atención”, pero que suman al significado de *la escucha* desde distintas perspectivas. Estas ideas constituyen a los elementos periféricos de la representación:

- **Comprensión:** aparece explícita e implícitamente, asociada con el proceso de entender lo que se dice, lo cual también implica interpretar, decodificar y relacionar (“atención, entendimiento, comprensión”, P4).
- **Interés:** se refiere a la disposición individual de valorar o no el contenido de lo que dice el hablante. Este elemento se conecta con la función conativa del lenguaje según

Jakobson (1969), ya que implica una actitud hacia el otro (“considerar el contenido de quien habla”, P8).

- **Escucha activa:** se menciona en una respuesta de forma explícita, pero se encuentra implícita en varias otras. Se entiende como una competencia compleja que integra no solo oír, sino también leer el lenguaje no verbal, captar lo implícito y establecer una conexión empática, y concentrarse en lo que el otro dice (“descifrar incluso lo que no se dice con palabras”, P10).
- **Empatía:** está implícita en varias respuestas, es una carga afectiva que, especialmente, se identifica cuando se describe *la escucha* como una acción que reconoce y valida al otro. Esto también se podría vincular con una dimensión ética de *la escucha* (Mota Ávila, 2017), y con la función emotiva del lenguaje.
- **Información:** se relaciona con la función referencial del lenguaje; escuchar también implica recibir datos, conocimientos o establecer una conversación informativa (“atención, información, conversación”, P9).

Estos elementos, al ser más variables y adaptables según el contexto, cumplen con las funciones que Abric (2001) asigna a la posible periferia de la representación la cual permite flexibilidad, ajuste situacional y actualización sin comprometer la estructura estable del núcleo central.

Dimensiones de las Representaciones Sociales:

Así también en la metodología se indicó que se identificaron las dimensiones de las RS sobre *la escucha* entre profesores y estudiantes aquí en este apartado se proporciona cuáles son en los primeros ítems (5 y 6). Las representaciones sociales poseen, según Abric (2001), una estructura organizada en torno a diferentes dimensiones. Entre ellas destacan la dimensión informativa (conocimientos previos), la actitudinal o valorativa (juicios y posicionamientos afectivos), la normativa (referencias a lo socialmente esperado) y la comunicativa (formas de expresión). A partir de las respuestas obtenidas, se identifican claramente al menos tres de estas dimensiones:

Dimensión cognitiva-informativa: Se manifiesta cuando los docentes definen la atención como una condición para decodificar el mensaje o mantener un canal de comunicación efectivo. Ejemplo de ello es la respuesta de P1: “La atención, entendiendo por este concepto la concentración, es primordial para captar la información que una persona desea transmitir”.

Dimensión valorativa y afectiva: Se presenta cuando la atención es vinculada al interés, al reconocimiento del otro o a la importancia de las personas. Por ejemplo, en P3: “Es el tipo de escucha que procuro tener con las personas importantes de mi vida”, o P11: “Porque al poner atención, se muestra el interés por el tema y por la persona a la que se escucha”. Aquí, *la escucha* se convierte en un acto ético y relacional. Esta dimensión también da cuenta de una

emocionalidad que impregna el acto comunicativo, lo cual, como lo ha señalado Denise Jodelet (2008), forma parte central de las RS, al vincular lo cognitivo con lo afectivo.

Dimensión actitudinal: Aparece con fuerza en afirmaciones como la de P2: “El acto de escuchar implica poner atención”, y en la de P10: “escuchar al otro y descifrar incluso lo que no se dice con palabras”.

Las representaciones sociales están constituidas en dimensiones, como se expuso en el marco teórico de este documento. A continuación, se presenta de forma breve las dimensiones identificadas en los ítems 5 y 6 de las RS sobre *la escucha*.

Campo de representación: Según Moscovici (1961), las representaciones sociales organizan lo real en torno a un campo de representación, que es un espacio semántico y simbólico en el que se agrupan los sentidos posibles de un objeto. En este caso, la “escucha” se encuentra representada dentro de un campo que articula lo comunicativo técnico, con lo relacional y lo ético-afectivo. Es decir, no se reduce al acto físico de oír, sino que se representa como una práctica compleja cargada de sentido interpersonal y además profesional, en el caso de los profesores.

Información: Lo que las personas participantes dicen sobre *la escucha* muestra un conocimiento compartido (no necesariamente científico, pero sí codificado culturalmente) que incluye elementos técnicos (modelo lineal, codificación-decodificación), teóricos (funciones del lenguaje de Jakobson) y prácticos (escucha activa, atención). Esta información funciona como un repertorio compartido que permite reconocer qué es escuchar de forma eficaz.

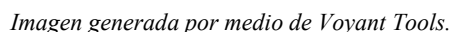
Carga afectiva: Como lo afirma Abric (1994), las RS no son solo estructuras cognitivas, sino que contienen elementos afectivos que orientan la acción. La atención como expresión de afecto, la empatía implícita en *la escucha* activa, o el interés por el otro como base del diálogo, constituyen ejemplos de esta carga afectiva. *La escucha* no es representada solo como un mecanismo para obtener información, sino como una muestra de validación, reconocimiento y respeto hacia el otro.

5.3 Estudiantes

En este grupo, los resultados de los ítems 4 y 5 (4. *Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "Escucha". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menos importancia y 5. De manera breve describe la razón de que la primera palabra que escribiste sea la de mayor importancia, sobre Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "Escucha". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menos importancia*), son los siguientes:

En el análisis del corpus (94 respuestas estudiantiles), se observa que la palabra más frecuente, al igual que en las repuestas al respecto de las y los profesores, es “atención” con 56 menciones, seguida por “oír” (20 menciones), “oído” (18), “entender” (13) y “comprender” (12). La alta presencia en las respuestas de la palabra “atención” indica el núcleo central de la RS para este grupo, al igual que entre los profesores participantes (ver figura 22).

Figura 22. Nube de palabras ideas 2



Elementos periféricos:

1. Sensorial perceptual: “oír, “oído, “sonido”, “ruido, “ondas”, oreja”, etc. Este campo es más recurrente en los estudiantes que en los profesores, lo cual sugiere una

concepción fisiológica y hasta pasiva de *la escucha*, posiblemente influirá por una visión lineal o instrumental del proceso comunicativo “emisor-receptor”. Esta diferencia puede explicarse por una menor interiorización de los modelos críticos de la comunicación y además del estereotipo áulico en el que él o la profesora es quien Enseña “emisor” y los estudiantes quienes aprenden “receptor” el modelo bancario que refiere Freire (2005), ser los profesores quienes hablan y los estudiantes quienes oyen.

2. Cognitivo/reflexivo: “entender”, “comprender”, “información”, “mensaje”, “procesar”, “interpretar”, “razonamiento”, etc. Esta dimensión es compartida con los profesores, aunque entre los estudiantes aparece más ligada al aprendizaje, la escolaridad o la obtención de datos, sin necesariamente estar vinculada con una postura ética o estética o transformadora.
3. Relacional/ético-afectivo: “empatía”, “respeto”, “diálogo”, “amistad”, “persona”, “conectar”, “interés”, “paciencia”. Aunque es menos frecuente que los otros elementos enunciados arriba. Presenta una conciencia sobre el carácter interpersonal y afectivo de *la escucha*. La RS de los estudiantes también contiene elementos interiorizados de *la escucha* como acto ético, así como ocurre en el corpus de la participación de los profesores.

Dimensiones

Campo de representación:

Como se señaló el campo de representación entre los estudiantes se estructura en torno a la palabra “atención”, la cual es el núcleo central compartido con los profesores. El campo periférico se diversifica en tres grupos: uno sensorial-perceptivo (“oír”, “oído”, “sonido”, “ruido”), otro cognitivo-reflexivo “comprender”, “entender”, “procesar”, “interpretar”), y uno ético-relacional (“empatía”, “respeto”, “diálogo”). Estas agrupaciones reflejan las formas de concebir *la escucha*: como una forma biológica de percepción, otra como aprendizaje y otra más como un acto interpersonal (“interés”, “escucha activa”). Es una complejidad que sigue una forma menos normativa (aunque también tiene este elemento como “poner atención”, “estar atento”, “respetar” “centrar la atención”) y más experiencial que la de los profesores (Abric, 2001).

Entre las respuestas analizadas se identificaron palabras y expresiones que, aunque no son mayoría, son interesantes para el campo de representación, como “música”, “silencio”, sonidos importantes para la vida”, “compañeros”, “personas”, opiniones”, escuchar para actuar”, “radioescuchas”, “estilos de aprendizaje kinestésico”, “entender lo que pasa”, “indicaciones”, y “conocer cosas nuevas” “valor humano”, “procesamiento sensorial”. Estas ideas amplían el universo simbólico asociado a *la escucha*, lo cual muestra la riqueza del campo más allá del núcleo central de “atención”

Información:

En la dimensión de las RS de información, las palabras como “mensaje”, “información”, “interpretar”, “comprender” advierten una representación de *la escucha* como un proceso de adquisición de información, datos o saberes. Los estudiantes relacionan escuchar con aprender, esa dimensión formadora o transformadora de *la escucha*, lo cual también podría estar relacionado con un anclaje escolarizado o académico de *la escucha* (León Suárez, 2019).

Carga afectiva:

La carga afectiva se presenta en palabras como “empatía”, “respeto”, “valoración del otro”. Con expresiones como “las personas merecen ser escuchadas”, “escuchar genera empatía” o “respetar las ideas ajenas” revelan una dimensión ética e interpersonal que acompaña a *la escucha*. Esto implica sensibilidad y reconocimiento del otro como sujeto legítimo.

En conjunto, estas dimensiones reflejan que la representación social de la escucha entre los estudiantes y estructura desde una lógica predominantemente cognitiva, pero como componentes afectivos y normativos.

Profesores

En el ítem 6, y 7 se invita a los participantes a expresar las primeras tres palabras que asocien con la frase “Ser escuchado” (8. *Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees las palabras "ser escuchado"*)

Las otras cuatro palabras más frecuentes son “interés” (4 menciones), “empatía (3), “atención” (2) y “solidaridad (2), las cuales configuran los elementos periféricos de la representación. Es decir, y para reiterar, la palabra más mencionada configura el núcleo central, así como la primera palabra que los profesores eligieron como la de mayor importancia, y las otras dos palabras con menor importancia configuran los elementos periféricos, así como las otras cuatro palabras más frecuentes en el corpus de respuestas del ítem 8.

Estas palabras más frecuentes se ven reflejadas en la siguiente nube de palabras:

Figura 23: Nube de palabras opiniones de profesores



Imagen generada por medio de Voyant Tools.

Estas expresiones antes dichas, aunque no tienen el mismo nivel de conceso ni de rigidez normativa del núcleo central, enriquece y además matiza la RS. Por ejemplo, para lo anterior, “interés” y “atención” podrían aludir a disposiciones cognitivas y actitudinales; “empatía” y “solidaridad” podrían referir a dimensiones ético-afectivas” que complementan a la comprensión del “respeto”.

Es importante señalar que, al pedir a los participantes ordenar las palabras según su importancia, se refuerza la interpretación estructural de este estudio. Este patrón del núcleo central y los elementos periféricos se confirma con la presencia de otras palabras que amplían el campo de representación como “privilegio”, “halago”, “valor”, , “aprecio”, “retroalimentación”, “importancia”, “tomando en cuenta”, “escucha activa” o bien “corresponsabilidad”, que aunque son menos frecuentes, extienden el campo semántico y advierte que los profesores no conciben *la escucha* solo en su proceso profesional y técnico referido a la “atención” sino que también lo relacionan con lo motivacional, relacional y ético.

Las palabras como “corresponsabilidad”, “valor”, “halago” y “aprecio”, entre otras, sugieren una proposición del acto de ser escuchado que va más allá de una recepción pasiva o técnica del mensaje. Esta visión puede apuntar a la reciprocidad (“corresponsabilidad”) y a la valoración subjetiva (“privilegio”), además de una visión formativa y dialógica de *la escucha* (“retroalimentación” y “enseñanza”) y el papel de *la escucha* en el reconocimiento del otro (“tomado en cuenta” y “valor”). Así también, en la aparición de “escucha empática” y “escucha activa” se introduce a una conceptualización más especializada de *la escucha*, que puede ser por el contexto educativo que se relacionan con habilidades comunicativas y motivacionales.

Dimensiones de las RS: campo de representación, información y carga afectiva:

A partir del ítem 6 y 7 correspondiente a las respuestas de los profesores es posible identificar las tres dimensiones centrales en las RS sobre el acto de “ser escuchado”.

Campo de representación:

El campo de representación se configura desde la palabra “respeto” la cual fue la más mencionada que tiene que ver con valores y actitudes en el acto de escuchar, además de diversidad de términos empleados por los participantes para expresar el significado amplio de *la escucha* para ellos, pero que está relacionado precisamente con valores y actitudes como “corresponsabilidad”, “escucha activa”, “privilegio”, además de los elementos periféricos ya señalados. Estas expresiones reflejan un universo semántico amplio que incluye tanto componentes técnicos del proceso comunicativo como interpretaciones subjetivas, valorativas y éticas, que lleva a *la escucha* más allá del ámbito académico sino también a una experiencia propia y relacional además de formativa y hasta simbólica.

Información:

La dimensión informática reúne palabras que describen *la escucha* como una práctica cognitiva intencionada: “concentración”, “atención”, “interés”, “emisor”, “receptor”. Estas asociaciones muestran que, para los profesores, escuchar es una actividad que requiere disposición mental y capacidad de respuesta.

Carga afectiva:

Esta aparece representada con palabras como “respeto”, “empatía”, “solidaridad”, “valor”, y “aprecio” y “mi presencia cuenta”. Estas expresiones presentan a *la escucha* con un fuerte componente motivacional y emocional. El ser escuchado no es solo ser atendido, sino sentirse valorado, tomado en cuenta y reconocido. *La escucha* se convierte en acto de validación afectiva que refuerza vínculos de estima. Es decir, esta dimensión advierte una representación que no es solo una habilidad comunicativa sino una experiencia humana fundamental para la transformación de la identidad y del tejido social en las aulas.

Estudiantes

Núcleo central:

En las respuestas de los estudiantes en el ítem 6 (6. *Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "ser escuchado". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menos importancia*), el análisis de frecuencia indica que la palabra “atención” aparece 35 veces, siendo el núcleo

central en este ítem de las respuestas de los estudiantes participantes. Este término encabeza las respuestas al aparecer como primera palabra en la jerarquía de importancia, lo cual refuerza su estatus estructurante la representación. Aquí se observa una diferencia con el núcleo central de los docentes en relación a “ser escuchado” pues “respeto” dominaba el núcleo. Los estudiantes privilegian un enfoque perceptivo y receptivo, para ellos ser escuchado es sinónimo de ser atendido, es decir, que alguien brinde su tiempo, mirada y disposición a una persona.

Elementos periféricos:

Los elementos periféricos se identifican con las palabras como “empatía” (22 menciones), “respeto” (16), “comprensión” (16), e “interés” (14). Estos conocimientos, aunque similares entre sí, pueden aportar matices emocionales y cognitivos a la centralidad de la “atención”. Estas respuestas construyen un sistema de sentido que enfoca de forma particular a los estudiantes en la validación de sus emociones y la comprensión del otro, es decir mostrar una actitud de reconocimiento hacia uno mismo y otros en la relación de la atención.

Estas palabras más frecuentes se pueden observar en la siguiente nube de palabras:

Figura 24: Nube de palabras opiniones de estudiantes



Imagen generada por medio de Voyant Tools.

Dentro de las segundas y terceras palabras mencionadas por los participantes, existen expresiones que enriquecen el campo semántico del “ser escuchado” por ejemplo con palabras como “apoyo”, “validez”, “dedicación”, “compañía”, “diálogo”, “existir”, “amigos”, “familia”, “amable”, “terapia”, “amor” “sentimientos”, “solidaridad”, “hablar”, “compañía” “visibilidad”, “confort”, “expresión” o “terapia” pueden representar que los estudiantes

asumen *la escucha* como una experiencia profundamente emocional, relacional, existencial y hasta como una necesidad humana.

Llama la atención palabras como “voz”, “empoderamiento”, “libertad”, y “valor” entre otras”, que sugieren una dimensión personal que otorga identidad, presencia, derechos, y libertad de expresión. Las asociaciones son una RS donde *la escucha* tiene un poder transformador en tanto a que refinaron a los sujetos y los relaciona afectivamente con otros.

Dimensiones de las RS:

A partir de los ítems anteriores (6 y 7) correspondientes a las respuestas de los estudiantes, se pudo identificar las tres dimensiones centrales de las RS, que se han estado trabajando, sobre “ser escuchado”.

Campo de representación:

Este campo está estructurado en relación a la palabra “atención”, que fue la más mencionada y jerarquizada como la de mayor importancia. Junto a ella están otras palabras como “empatía”, “comprensión”, “interés” y “respeto”. Estas asociaciones aproximan a una concepción de *la escucha* centrada en la validación personal, las emociones y la necesidad humana de ser reconocido por otros. Para las y los estudiantes, ser escuchado puede equivaler a “existir” para otros. El campo de representación se establece como una red de significados que implica relaciones afectivas y visibilidad del yo con otros.

Información:

En esta dimensión informática que refiere a lo que saben o como perciben el objeto de *la escucha*, además de las palabras más frecuentes, se expresan palabras que describen *la escucha* como “dialogo”, “expresión”, “conversar”, “comprender”, “voz” o como “opinión”. Estas palabras posiblemente indican que los estudiantes reconocen *la escucha* como un proceso comunicativo y cognitivo, en el cual se necesita la codificación, la interpretación y la reciprocidad.

Carga afectiva:

Esta dimensión tiene presencia interesante en los estudiantes al incluir términos como “amor”, “valor”, “soporte”, “apoyo”, “acompañamiento”, “validación”, entre otras respuestas, las cuales reflejan a *la escucha* como un acto profundamente emocional, relacional y de conexión afectiva que de alguna manera reafirma la identidad del sujeto en relación con los otros. Ser escuchado puede ser relaciona con una experiencia de seguridad, pertenencia y afecto.

Profesores

Núcleo central:

En el ítem 8 (8. Por favor, escribe las primeras 3 palabras que vienen a tu mente cuando lees la palabra "escuchar en la escuela". Ordénalas de mayor a menor importancia siendo la número 1 la de mayor importancia y la 3 la de menor importancia)

Con base en las respuestas del ítem 8, es posible identificar que el núcleo central sigue siendo “atención” con 6 menciones, pero aquí se observan que en dos ocasiones se dijo “poner a atención a los mensajes (académicos o no) que se emiten” (P2), y “poner atención”. Estas palabras “poner” refuerzan la idea de las normas de la RS de *la escucha*.

Elementos periféricos:

Como elementos periféricos, se identifican palabras como “aprendizaje” (5 menciones), “respeto” (3), “instrucciones” (2) y “concentración” (2), además de otras menciones únicas como “comprender”, “discurso”, “proceso”, “razonar”, “darse cuenta”, “retención”, “construir”, “cuestionar”, “modo de enseñar” y “ruido”. Al analizar estas palabras se refuerza la estructura normativa y funcional de *la escucha* en el aula, con términos como “aprendizaje” se puede sugerir que *la escucha* o escuchar en la escuela es una norma básica para aprender, y que se debe escuchar con “concentración” y “poner atención” a las “instrucciones” los “discursos” y “darse cuenta”, y “razonar” y “cuestionar” para el “proceso” de “comprender”, “construir” y así “aprender”. , esta es una expectativa de los profesores, quizás institucional, de que *la escucha* se oriente al entendimiento, la recepción de los contenidos y así la consolidación del aprendizaje, sin dejar de lado los aspectos valorativos y relacionales como el respeto y la comprensión, lo cual revela la red semántica que combina normas y funciones pedagógicas y actitudes deseables en las aulas o el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las palabras más mencionadas en el corpus de este ítem se pueden observar gráficamente en la siguiente nube de palabras:

Figura 25: Nube de palabras/escuchar en la escuela/profesores



Imagen generada por medio de Voyant Tools.

Dimensiones de las RS:

En esta sección se analizan las dimensiones de las representaciones sociales sobre “escuchar en la escuela” de las y los profesores, integrando el campo de representación, a la dimensión de información y la carga afectiva.

Campo de representación:

De los ítems 8 y 9. El campo de representación está asociado con prácticas formativas, normativa y funcionales propias del contexto escolar. Las palabras como “instrucciones”, “modo de enseñar”, “poner atención”, “protocolos”, entre otras, podrían indicar que, para el profesorado, escuchar en *la escucha* se trata de una disposición orientada al cumplimiento de las actividades académicas y las indicaciones de las y los profesores. Se espera que el estudiante presentación, y poco se refiere sobre una participación activa, configurando un horizonte normativo del acto de escuchar.

Información:

La dimensión informativa de la RS se compone por significados explícitos que describen *la escucha* como “aprendizaje”, “comprender”, “retención”, “proceso” y “construir”, es decir *la escucha* sirve para ello. Esta dimensión sugiere que los profesores poseen un conocimiento compartido que representa a *la escucha* como una herramienta instrumental esencial dentro del aula para la adquisición de los contenidos y seguir las instrucciones. Es una habilidad que media entre el mensaje docente y el rendimiento cognitivo del estudiante, siguiendo un modelo lineal de la comunicación o posiblemente en algunos casos una educación bancaria que expone Freire (2005).

Carga afectiva:

La carga afectiva se presenta, en esta ocasión, de forma contenida, pero significativa con palabras como “respeto”. Estas asociaciones emocionales, y relacionadas con valores y con actitudes revelan una expectativa moral, mientras que “ruido” sugiere una percepción negativa de la interrupción comunicativa. Con términos como “cuestionar” y “darse cuenta” abren la posibilidad de una escucha reflexiva con efectos críticos y transformadores, que van más allá de la simple obediencia, es decir, puede presentarse entre la disciplina esperada y el potencial emancipador de *la escucha*.

Núcleo central:

Elementos periféricos:

Estas palabras más mencionadas se visualizan de forma gráfica en la siguiente nube de palabras:

Figura 26: Nube de palabras/escuchar en la escuela/ estudiantes



Imagen generada por medio de Voyant Tools.

En el corpus 14 también emergieron palabras que expanden el campo semántico de *la escucha* en la escuela. Por ejemplo, palabras como “obligación”, “responsabilidad”, “autoridad” y “disciplina”, podrían significar una comprensión de *la escucha* como un imperativo escolar.

Otras palabras como “reflexionar”, “razonar” o “criticar” o “procesar datos” abren la posibilidad a pensar en una escucha que no solo recibe, sino que analiza activamente lo escuchado. Así también, nociones como “colaborativo”, “interacción”, y “socializar” permiten pensar en una representación que asocia *la escucha* con un vínculo entre pares que dejada ligeramente del lado el papel central del docente.

Por último, menciones como “aburrimiento”, “chisme” o “negatividad” aportan variaciones afectivas o actitudinales que contrastan con la visión normativa y funcional predominante del deber ser. Esto sugiere la coexistencia de representaciones formales con las críticas y afectivas.

Dimensiones:

A partir de las razones expuestas por el estudiantado (ítem 9) para elegir la palabra más importante asociada a “escuchar en la escuela”, se identificaron elementos que permiten analizar el campo de representación, la dimensión informativa y la carga afectiva de esta RS.

Campo de representación:

El campo de representación sitúa *la escucha* en la escuela dentro de un entorno formal, institucionalizado y jerarquizado, donde se privilegia *la escucha* o la “atención” hacia la figura del docente, el aula como espacio principal y las clases como el escenario natural del acto de escuchar.

Esto se observa en respuestas como:

Porque es el lugar donde es importante escuchar ya que se comparten conocimientos y avisos. (P1)

Las clases son el lugar en donde debemos escuchar, más allá de solo oír lo que se nos dice. (P47)

Porque regularmente es quien da instrucciones a lo que se va a realizar. (P62)

El docente es quien suele pedir la atención de la clase en una escuela. (P81)

Estos ejemplos muestran que el acto de escuchar está vinculado a espacios y dinámicas normativas, donde se espera una actitud receptiva, centrada en la transmisión de saberes desde el docente para el aprendizaje óptimo.

Información:

La información transmitida en *la escucha* escolar es valorada por su utilidad académica y su función cognitiva. Escuchar permite aprender, comprender y apropiarse del conocimiento, pero no de manera crítica o participativa, sino desde un rol más bien pasivo y obediente.

Lo expresan afirmaciones como:

Todo está basado en la información que consigues y cómo la procesas (P10),
Porque cuando de verdad escuchamos es cuando aprendemos (P17),
Escuchar en la escuela no solo implica recibir información... también participar en discusiones y debates... (P53),
Escuchar significa poner atención a algo (P65),
Para tener un proceso eficaz en la escuela se debe comprender. (P87)

Aquí se reafirma que *la escucha* es entendida como un medio para el aprendizaje, ligada al procesamiento de datos, la concentración y la comprensión. Algunas voces excepcionales también amplían esta visión a la participación activa y la construcción del saber.

Carga afectiva:

Aunque el componente emocional no predomina, se vislumbran algunas tensiones afectivas que matizan la representación. Algunas respuestas reflejan una actitud de obligación, desinterés o incluso molestia ante el entorno escolar. Otras, en cambio, vinculan *la escucha* con la presencia en clases, el compromiso o el gusto por aprender.

Algunas de estas asociaciones son:

Porque normalmente lo que más se escucha es ruido. (P58)
No me gusta estar en la escuela. (P69)
Si estás en la escuela es porque estás obligado a estudiar y por ende escuchar. (P61)
Cuando realmente estamos presentes en la escuela podemos aprender. (P80)
Aprender cosas nuevas siempre es bueno. (P78).

Estas respuestas insinúan una dualidad en la carga afectiva: por un lado, se observan elementos de desgaste, obligación o saturación; y por otro, se observan valoraciones positivas ligadas al aprendizaje como experiencia formativa o deseable.

En el ítem 10. (*¿Qué imagen te viene a la mente cuando te mencionan una situación ideal donde se practique correctamente escuchar a alguien? Por favor descríbelo brevemente,*) se les solicitó a los profesores describir una imagen mental relacionada con una situación ideal de escucha, con el propósito de aproximarse a explorar el componente figurativo de la RS.

Con base en la frecuencia léxica y el análisis cualitativo de las respuestas del ítem 13 se pudo identificar el núcleo central y los elementos periféricos de las representaciones sociales sobre una situación ideal de escucha. Estas palabras más mencionadas se pueden observar en la siguiente nube de palabras:

A word cloud visualization of the text. The words are arranged in a circular pattern, with 'hablar' at the top, 'conversación' on the right, 'autores' in the center, and 'personas' at the bottom. Other words like 'entablar', 'proceso', 'presentaciones', 'familia', 'compañía', 'libros', 'comunicación', 'entrevista', 'comprensión', 'diálogo', 'amiga', 'esquina', 'comunicativo', and 'conferencias' are also visible in various sizes and orientations.

Imagen generada por medio de Voyant Tools.

Moscovici (1979) sostiene que las RS se organizan también a partir de imágenes colectivas que permiten comprender fenómenos complejos como las palabras “personas” (3 menciones) la cual configura el núcleo central, pero que le siguen “hablar” (2) y “conversación” (2), “autores” (2) y otras de una sola mención como “ríen” o “compañía” o “amiga”, dada la frecuencia con la que se presentan, configuran el núcleo central y los elementos periféricos en este ítem. *La escucha* ideal como una imagen es concebida por el profesorado participante como una interacción humana directa, donde hay presencia del otro, reciprocidad y flujo comunicativo. Esta dimensión relacional y dialógica de *la escucha* puede observarse en respuestas como:

182

Es un diálogo face to face, cuando ambas personas logran entablar un verdadero proceso comunicativo, incluyendo la comprensión. (P9)

Conversación entre familia. (P7)

Estas imágenes muestran que el núcleo se trata de una imagen que además de *la escucha* involucra una presencia activa o hasta una cercanía familiar, o de personas que comparten algo como tiempo, emociones o significados.

Elementos periféricos:

Otras imágenes establecen los elementos periféricos al matizar la experiencia ideal de *la escucha* con palabras como “autores reconocidos”, “circulo de personas”, “una amiga”, “empatía”, “confianza”, “escenas familiares”, entre otras. Estas asociaciones adaptan la RS central en distintos contextos afectivos, educativos o sociales, por ejemplo, con:

La escena de Intensa-Mente cuando Riley regresa a su casa después de escaparse y habla con sus papás. (P5)

Conferencias magistrales de autores reconocidos, autores de libros en presentaciones. (P1)

Estas imágenes aportan una visión emocional o familiar y hasta educativa según el entorno en el que se inscriba la práctica de *la escucha*, es decir, son diversas las imágenes que refieren a la práctica ideal de *la escucha*. Aunque el núcleo central remite a la interacción dialógica directa estos otros elementos enriquecen la RS con dimensiones de autoridad, vínculos personales, autoridad y atención colectiva.

Dimensiones de las RS:

Para continuar con el análisis del ítem 10, se retoma el esquema de las tres dimensiones clave de las RS. Lo cual permite explicar cómo se organiza y valida un objeto social como *la escucha*

Campo de representación:

El campo de representación, que remite a los elementos que permiten que la representación se adepte a diversos contextos, muestra que el profesorado incluye escenarios tanto formales como íntimos, en contextos de ambientes académicos, familiares, emocionales y sociales. Este espectro amplio de imágenes revela que *la escucha* ideal no se reduce a un solo contexto, sino que se presenta entre lo institucional, formal, educativo, familiar, afectivo y comunitario.

Información:

con 36 menciones, como antes se mencionó. Los elementos periféricos muestran que se vinculan con el núcleo al ver al “psicólogo” como una figura profesional que escucha, y la “conversación como acto fundamental, que se realiza con “atención” como en una “terapia”. Estas palabras frecuentes el corpus de respuestas expresan una representación que gira en torno a un encuentro comunicativo donde hay intercambio y presencia activa y, otra vez, empatía.

Elementos periféricos:

Los elementos periféricos se plasman y aparece junto a frases como:

Una persona sufriendo por amor contándole a otra lo que sucedió, la otra persona primero lo escucha y después puede dar un consejo. (P5)

Un amigo contándome sus cosas. (P30)

Una sesión de terapia, el acercamiento con un consejero estudiantil. (P47)

Dos personas hablando de un tema de interés en común. (R69)

Los elementos periféricos caracterizan la imagen de *la escucha* ideal como una experiencia interpersonal y relacional en especial a través de figuras como psicólogo o amigo.

En contraste, otras representaciones más variadas matizan y amplían los elementos periféricos a través integrar contextos institucionales (como conferencias, clases, medios de comunicación), así también, disposiciones físicas o ambientales, (como espacios tranquilos, sin ruido, con luz o comodidad), y también metáforas como (oídos y boca pequeña). Estos elementos periféricos permiten que el núcleo se adapte a diversas situaciones. Algunos ejemplos de lo anterior son las siguientes respuestas:

Un cuarto color azul pastel, sillones, muchas flores y ventanas. (P13)

Se trata de una imagen que evoca tranquilidad y una situación ideal para la disposición a escuchar.

Un oído grandote y una boca chiquita. (P93)

Es una imagen que enfatiza el valor de escuchar por encima que del hablar

Una conferencia. (P1, P14, P31)

Es una respuesta que se repitió en tres ocasiones que dan cuenta del contexto académico en el cual se encuentran los estudiantes donde se supine un tipo de escucha atenta, aunque quizás pasiva.

Una persona prestando atención y otra explicando de cierta manera en la que se coloque ejemplos. (P88)

Aquí se podría referir a una forma pedagógica en la que se utiliza *la escucha*. Estas respuestas, como las otras, permiten que la representación crezca pues incluye tanto aspectos emocionales como profesionales o institucionales lo cual permite la flexibilidad y actualización de la representación, sin alterar el núcleo y ofrece, así, anclajes que conectan lo simbólico con lo cotidiano.

Aquí se destacan otras tres imágenes que resultan significativas por su riqueza simbólica y su complejidad figurativa, de entre las respuestas de los estudiantes:

Me imagino a dos personas sentadas en un ambiente tranquilo y enfocado, en el que no hay distracciones externas. Ambas personas están prestando atención plena y activa a lo que la otra persona está diciendo, mostrando interés y respeto hacia sus palabras. La persona que está hablando se siente escuchada y comprendida, mientras que la persona que está escuchando hace preguntas pertinentes y proporciona comentarios reflexivos para demostrar que está comprometida con la conversación. En resumen, imagino una situación en la que se fomenta la empatía, la comprensión y la comunicación efectiva entre dos personas. (P46)

Esta respuesta engloba diversos elementos clave del ideal de *la escucha*: empatía, respeto, ambiente propicio y reciprocidad.

Cuando vas al psicólogo, al estar en una cafetería. (P23)

Esta imagen asocia *la escucha* ideal con un profesional y a la vez en su misma respuesta relaciona un ambiente ameno en el cual podría suceder una escucha ideal. Estas imágenes hacen posible entender que las y los estudiantes están influenciadas por experiencias personales, modelos institucionales y una idealización de *la escucha* con vínculos emocionales.

Dimensiones

Campo de representación:

En este ítem 10, además de las palabras más frecuentes (“persona” en primer lugar), los estudiantes construyen imágenes diversas cercanas a su ámbito cotidiano, que van desde escenarios formales como “una conferencia” o “una ponencia”, hasta situaciones fuera del contexto académico como “una reunión de amigos” (P92), o “dos personas hablando de un tema de interés en común” (P69) o bien “personas platicando en un ambiente propicio sin interrupciones como los dispositivos móviles” (P79), lo cual resulta una escucha horizontal y espontánea.

Información:

En la dimensión de información se enriquece con ejemplos que establece una interpretación crítica de lo que escuchan, con frases como “prestar atención a lo que una persona dice, analizarlo, contrastar la información y no dejarse llevar por prejuicios” (P40) señala una escucha evaluativa y consiente. Por otra parte, en respuestas como “se acepta toda la información que el otro dijo” (P33), podría denotar apertura mental o disposición a la comprensión. Otras respuestas como “retroalimentación” (P87) o “enseñanza afectiva (P88) subrayan la construcción compartida de la información al vincular *la escucha* con el aprendizaje y la interacción educativa.

Carga afectiva:

La carga afectiva en este ítem muestra imágenes asociadas con el apoyo emocional y la cercanía, como “una persona sufriendo por amor contándole a otra lo que sucedió” (P5) o “un par de amigos hablando sus problemas” (P41), es donde *la escucha* se acredita como una muestra de acompañamiento y solidaridad. En otros casos aparece como señal de emociones positivas y conexión: “relajada, comprendida por alguien” (P50), “dos personas riéndose” (P43) o “una sociedad más unida y amena” (P81). Estas asociaciones expresan una escucha que establece y fortalece vínculos que generan bienestar.

En el siguiente apartado se presenta el análisis de los últimos dos ítems, el cual cierra con la revisión de ítems, dirigidos tanto a profesores como a estudiantes. A lo largo de la revisión de estos ítems se exploraron, ideas, normas, valores, opiniones, estereotipos e imágenes que configuran las RS de *la escucha*. Sin embargo, el contenido de estos últimos ítems introduce una mirada contrastante, al especificarse en describir los rasgos de una persona que no sabe escuchar. Esta es una perspectiva negativa que complementa a los hallazgos previstos a exponer estereotipos, juicios y antivalores sobre la falta de atención, empatía, o interés, rasgos que han sido parte del núcleo central en los ítems anteriores.

Profesores

En el ítem 11. (*Por favor, describe en 3 palabras cómo es una persona que no sabe escuchar*). En la nube de palabras siguiente (ver figura x), se puede ver que el término “distráido” domina el *núcleo central* de las RS respecto de las respuestas de las y los profesores sobre lo que contestaron de cómo es una persona que no sabe escuchar, esto con siete menciones directas. Esta palabra sintetiza la percepción de falta conexión comunicativa con quienes están en el entorno, esto puede entenderse que desde la posición del profesorado se podrían o no referir a una situación educativa, quizás como un estudiante está en clase y se encuentra distraído por alguna cosa o persona lo cual le aleja de la atención que *la escucha* representa.

Es decir, evidencia una percepción recurrente sobre la ausencia de contracción o bien de disposición hacia un interlocutor.

Figura 29: Nube de palabras/no sabe escuchar/profesores



Imagen generada por medio de Voyant Tools.

Elementos periféricos:

En torno al núcleo central, se identificaron, como elementos periféricos, las palabras “impaciente” (2 menciones), “egoísta” (2), “desinteresado” (2), y con una sola mención las palabras como “olvidar”, “apático”, “irrespetuoso”, “descortés”, “narcisista” y hasta “ignorante. Estas palabras extiendan la comprensión de la representación de una persona que no sabe escuchar, si bien en este análisis no incluye el ítem 17, dirigido también a los profesores, que tiene que ver con cómo es una persona que sabe escuchar, en la cual las palabras más frecuentes fueron “atenta” (6), “inteligente” (3), empática (3), “tranquilo” (2), y “respetuoso” (2), se puede notar que existe un contraste evidente o bien contrarias, es decir, se identifica que una persona que sabe escuchar tiene ciertos valores como el respeto y la empatía, además de tener ciertas cualidades como la inteligencia o el ser tranquilo, o bien ciertas actitudes como estar atento, en el caso del ítem 15 se identifican antivalores, cualidades o formas de ser y actitudes de una persona que no sabe escuchar como “narcisista”, “agresivo”, “impaciente”, “apático”, “egocentrista”, o “desatenta” entre otras.

Estas palabras anteriores matizan el significado central al incorporar elementos emocionales, morales o conductuales de la idea de una persona que no sabe escuchar. En el caso de la combinación de la respuesta P3 “narcisista, agresiva e ignorante” introduce una carga valorativa negativa vinculada al ego y la indisposición del diálogo. La respuesta P4 “olvidar, ignorar, incomprender”, representa una forma de indiferencia y desconexión con el mensaje del otro. Estos elementos periféricos muestran que el no saber escuchar implica falta de atención, ética y empatía que podrían deteriora la calidad de las relaciones interpersonales.

Dimensiones

Campo de representación:

Además de los aspectos antes analizados, en el ítem 11, aparece particularidades dentro del campo de representación como una visión moral de *la escucha*, con palabras como “irresponsable” o “descortés” que describen actitudes negativas que difieren con lo que se espera de un buen escucha. Estos términos representan que quien no sabe escuchar no solo tiene falta de atención, sino que viola algunas normas sociales de respeto o reciprocidad, entre otras.

Información:

En esta dimensión las descripciones aluden al habla de habilidad cognitivas o comunicativas como “olvidar, ignorar, incomprender” (P4). Estas palabras refieren una RS como incapacidad de procesar o retener mensajes que conforma el concepto de no saber escuchar, como una deficiencias intelectual o funcional, más allá de la mera distracción.

Carga afectiva:

La carga afectiva se identifica con terminados de connotación negativa como “narcisista” y “agresiva”, lo que implica actitudes y emociones disruptivas. Estos adjetivos que se vinculan con una persona que no sabe escuchar, refiere a un juicio moral en la RS, lo cual podría decir que la falta de escucha afecta a la armonía relacional o bien a un clima emocional en ciertos entornos, para los profesores, podría ser los educativos también.

Estudiantes

Núcleo central:

En el caso de las respuestas de los estudiantes del ítem 11 (11. *Por favor, describe en 3 palabras cómo es una persona que no sabe escuchar*), el núcleo central de las respuestas del estudiantado se configura en torno a la palabra “distráida” (33 menciones), lo cual sintetiza la idea de falta de atención y desconexión con un interlocutor. Respuestas como “Está distraída, no sabe de lo que se está hablando, no aporta nada al respecto” (P30) sostiene una posible idea de que la distracción no es solo un descuido sino también una barrera para el diálogo y un posible vínculo afectivo. Este término, como núcleo central, construye una RS de quien no sabe escuchar como una ausencia de presencia mental, y es un rasgo recurrente en la visión o experiencia de las interacciones sociales, quizás también en entornos educativos, que los estudiantes refirieron.

Elementos periféricos:

Las palabras que componen a los elementos periféricos son “egoísta” (19 menciones), “irrespetuosa” (14), “desinteresada” (13), e “impaciente” (9), los cuales, de nueva cuenta, amplían el campo de representación desde dimensiones éticas y actitudinales. Respuestas

Dimensiones:

Para añadir a la comprensión de las RS relacionadas con “una persona que no sabe escuchar” se analizan las dimensiones de las representaciones sociales. Lo cual permite identificar los conceptos asociados, la información y las emociones o juicios de valor que estructuran la percepción de los estudiantes.

Campo de representación:

En el caso de los estudiantes el campo de representación del ítem 11 se centra en la palabra “distráida”, con elementos de una visión negativa marcada por términos como “desinteresada, obligada, forzada” (P4). Como esta expresión, son afirmaciones que destacan que el problema de *la escucha* no es solo una deficiencia técnica o una cuestión de habilidad tiene que ver hasta con un rasgo de carácter asociado a la ética o la empatía, lo cual transforma relaciones hacia la disposición hacia el otro. La RS es una crítica hacia quienes rompen un equilibrio emocional o moral de la interacción comunicativa.

Información:

La información que tienen los estudiantes sobre el ítem se muestra en las respuestas que tienen que ver con comportamientos disruptivos con frases como “no es empática, interrumpen su opinión sin haberla pedido” (P32), proponen que no saber escuchar tiene que ver con acciones concretas como interrumpir o ignorar señales verbales o no verbales o hasta invalidar al interlocutor.

Carga afectiva:

En esta dimensión las respuestas de los estudiantes son más intensas pues expresan emociones de frustración o molestia o desaprobación hacia la falta de escucha. Estos ejemplos como “nefasta, distraída, molesta” (P18) o “desordenada, descortés, desesperante” (P77), abren la idea de cómo este comportamiento es evaluado en términos de competencia comunicativa y como una fuente de malestar y tensión interpersonal. Las asociaciones cargadas de connotaciones negativas afectan a la calidad de la conversación y también la percepción hacia el interlocutor.

Enseguida, se presentan las conclusiones del análisis que versan sobre el núcleo central, tanto de los ítems de las respuestas de las y los profesores como del estudiantado. Además, se presentan en forma general los resultados del análisis de los elementos periféricos y la discusión de este capítulo.

Conclusiones

Los resultados presentan a la “atención” como el núcleo central de la RS, empero, tienen matices de significados sobre *la escucha* entre profesores y estudiantes. Para los profesores la atención es significada como una herramienta pedagógica (seguramente por su rol como profesores de la licenciatura), y para los estudiantes es una herramienta o acto de conexión y validación emocional. Esta dualidad expone las tensiones entre el modelo tradicional de *la escucha* en el aula y también el de las demandas de una escucha que refiere al diálogo horizontal. Se destacan ahora, los resultados del núcleo central.

Núcleo central resultados:

En forma de resumen, y de forma de recapitulación, los núcleos centrales identificados en cada uno de los ítems analizados del cuestionario muestran las RS de profes y estudiantes que presentan particularidades interesantes:

1. En el apartado de Ideas sobre *la escucha* se analizaron los ítems 1 y 2 (profesores y estudiantes) en ellos el núcleo central para los profesores (11 participantes) fue la atención con 10 menciones, la cual identifico que se refiere a procesos cognitivos como “captar información” y relacionales como “mostrar interés”.

En el caso de los estudiantes (94 participantes), la “atención” también fue el núcleo central con 56 menciones, que, a diferencia de los profesores, el campo de representación se configuró en relación a la cuestión sensorial por los elementos periféricos como “oír” con 20 menciones y “oído” con 18 menciones.

2. Ahora bien, del apartado *Opiniones* sobre “*ser escuchado*” el núcleo central en los profesores fue “respeto” con 6 menciones y en los estudiantes se repitió el término “atención” con 35 menciones. En el caso de los profesores, se enfatizan las normas (“respeto es fundamental”) en los estudiantes, se priorizan las emociones (“ser escuchado=sentirse validado”).

3. Con relación al apartado *Normas* de “*Escuchar en la escuela*”, donde el núcleo central para los profesores fue la palabra “atención” 6 menciones. Y en las respuestas de los estudiantes “atención” nuevamente fue el núcleo central con 44 menciones. Como diferencia es que los profesores son posible, como ya se mencionó, que vinculen la atención con la eficiencia pedagógica y los estudiantes la vean como obligación pasiva en el contexto educativo o del aula.

4. En *Imágenes de la escucha ideal* el núcleo central para los profesores fue “personas” y para los estudiantes también fue “personas” con 36 menciones. En este fue el mismo núcleo

central, pero el campo de representación advierte que *la escucha* como imagen se relaciona con un acto profesional para los profesores, y para los estudiantes es una imagen de apoyo emocional.

5. Por último, en el apartado *Antivalores* (persona que no sabe escuchar), el núcleo central fue el término “distráida” con 7 menciones por parte de los profesores y también “distráida” con 33 menciones por parte de los estudiantes. Esto es interesante por cómo esta palabra sea común entre ambos tipos de participantes, pues, sin duda, es una RS construida socialmente como un antivalor, o quizás como un antónimo de atención. Para los profesores es una cuestión de falta de ética y para los estudiantes critican la falta de conexión afectiva. En ambos casos por la distracción.

Esta información anterior, se puede observar de forma sintetizada en la siguiente tabla:

Figura 31. Tabla Núcleo central de cada ítem entre profesores y estudiantes

Apartado	Núcleo central (Profesores)	Núcleo central (Estudiantes)	Diferencias clave
Ideas sobre la escucha	Atención (10 menciones) • Cognitiva ("captar información") • Relacional ("mostrar interés")	Atención (56 menciones) • Sensorial ("oír" 20, "oído" 18)	Profesores: enfoque cognitivo-relacional Estudiantes: enfoque sensorial-perceptual
Opiniones "ser escuchado"	Respeto (6 menciones)	Atención (35 menciones)	Profesores: norma social ("respeto") Estudiantes: validación emocional
Normas "Escuchar en la escuela"	Atención (6 menciones) • Vinculada a eficiencia pedagógica	Atención (44 menciones) • Percibida como obligación pasiva	Mismo núcleo, pero distinta valoración: herramienta vs imposición
Imágenes de escucha ideal	"Personas" • Acto profesional	"Personas" (36 menciones) • Apoyo emocional	Mismo núcleo, diferente contexto: profesional vs terapéutico/afectivo
Antivalores	Distráida (7 menciones) • Falta de ética	Distráida (33 menciones) • Falta conexión afectiva	Mismo antivalor con distinto enfoque: moral vs relacional

Elaboración propia.

En este análisis de la RS sobre *la escucha* entre profesores y estudiantes se identifica que la “atención” se consolida como el núcleo central compartido entre profesores y estudiantes, aunque se presenta con significados. Este núcleo para los profesores es susceptible de pensar que opera como un mecanismo cognitivo y normativo, que se vincula con la decodificación o comprensión de la información (un modelo lineal de la comunicación), y al cumplimiento de roles pedagógicos (como “poner atención para aprender”). En cambio, para los

estudiantes, la “atención” tiene un carácter afectivo y emocional, que se vincula con las relaciones positivas y recíprocas y de validación personal (“ser atendido es sentirse reconocido”. Esta dualidad advierte una tensión estructural entre:

1. *La escucha* como un instrumento técnico o habilidad, donde la educación comunicativa es necesaria para el aprendizaje en un marco jerárquico, y
2. *La escucha* como experiencia emocional, que demanda reciprocidad y espacios seguros (terapia, amistades).

La persistencia de del término “distracción” como antivalor compartido confirma que la atención no solo es el núcleo central general, sino un eje que relaciona tanto su valor positivo como el negativo, en cuanto a que la ausencia de *la escucha* se juzga como falta ética o ruptura afectiva. Esto hace posible pensar que más allá de una función comunicativa, o habilidad lingüística, es una competencia que encarna un complejo valor social de reconocimiento mutuo al practicarse, y en el espacio educativo, su falla genera problemas en las relaciones interpersonales y afecta el diálogo en diversas situaciones, además de la deslegitimación ambos casos de los sujetos.

En suma, la “atención² tiene una dualidad cognitiva/afectiva que cuestiona modelos tradicionales y unidimensionales de *la escucha*. Esta brecha sostiene las tensiones entre los modelos tradicionales de la comunicación educativa, los roles que practican los sujetos y la demanda dialógica entre o sujetos con elementos cognitivos, elementos de valores, afectivos y éticos para la transformación de las relaciones y el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, *la escucha* y la atención no es neutral, se relaciona con cuestiones de perspectiva jerárquicas, emocionales conflictos morales y normas sociales que se experimentan también en la universidad, lo cual necesita enterarse su práctica, que sea crítica, cognitiva ética y afectiva.

Conclusiones

Esta tesis se inscribió en campo de las Ciencias de la Educación y fue sustentado en la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici (1961) y los aportes de Jean-Claude Abric (2001) y Denise Jodelet (1984), la cual tuvo como objetivo analizar la RS de *la escucha* profesores y estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). El propósito fue comprender el papel que adquiere *la escucha* en la formación profesional del comunicólogo, particularmente en su dimensión pedagógica, ética, estética y transformadora.

La investigación comenzó con el reconocimiento de una problemática persistente en la educación superior, y en particular en el contexto de la Licenciatura en Comunicación: la subestimación de *la escucha* como una competencia comunicativa esencial en la formación del comunicador social —un profesional cuya tarea central consiste en emitir, recibir, analizar, producir y mediar mensajes—, esta omisión resulta un tanto paradójica, porque el escuchar constituye la base para toda interacción dialógica, crítica y reflexiva.

Así, a través de la revisión teórica, la aplicación de la técnica del cuestionario, y el análisis estructural y procesual de las representaciones sociales con la asociación libre de palabras, se logró construir una comprensión integral del fenómeno, situándolo tanto en su contexto educativo como en sus implicaciones formativas para las y los estudiantes.

En estas conclusiones generales, que se presentan organizadas a continuación en cinco apartados —correspondientes a cada capítulo del trabajo—, se busca sintetizar los principales aportes teóricos, metodológicos y empíricos de la investigación. Entonces se expone cómo cada capítulo contribuyó a responder a las preguntas de investigación y dar cumplimiento del objetivo general y al desarrollo de una comprensión amplia del papel de *la escucha* en la formación del comunicólogo.

Capítulo uno:

El primer capítulo permitió determinar el marco contextual, teórico y problemático que dio origen a esta investigación, situando a *la escucha* como un eje comunicativo y pedagógico esencial, pero subestimado, en la formación del o la comunicadora social. A partir del análisis del contexto educativo de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, se hizo evidente que la enseñanza de la comunicación continúa privilegiando las competencias de producción y emisión de mensajes, y ha dejado en segundo plano aquellas prácticas relacionadas con la recepción crítica, la comprensión activa y la interacción dialógica, las cuales se relacionan con *la escucha*. Esta constatación constituye la base del problema central abordado: la ausencia de una práctica consciente y sistemática de la escucha como competencia transversal en el proceso formativo universitario, la cuestión es ¿por qué?

El planteamiento del problema permitió sostener que la falta de escucha activa y ética incide directamente en la calidad del diálogo educativo al generar dinámicas asimétricas entre profesores y estudiantes. Desde esta perspectiva, *la escucha* no puede reducirse a una mera habilidad técnica, sino que debe entenderse como un proceso social y culturalmente mediado, donde se construyen significados, relaciones y aprendizajes y por tanto para la formación de las y los estudiantes. La investigación del estado del arte, en consecuencia, justificó la necesidad de reconocer a *la escucha* como una práctica formadora, relacional y transformadora, indispensable para la configuración de profesionales capaces primero de ser receptores competentes para después comunicar con sensibilidad, ética y conciencia social.

Por lo anterior, la revisión teórica, académica y social desarrollada en este capítulo primero, permitió sustentar la importancia del estudio en tres dimensiones. En primer lugar, en el plano teórico, se expuso que *la escucha* forma parte del conjunto de competencias comunicativas que posibilitan la construcción de conocimiento y la formación de sujetos críticos, como los futuros profesionales de la comunicación; en segundo lugar, en el ámbito académico, se sostuvo que su incorporación en la práctica educativa fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje y así la calidad de la interacción en el aula, que trae múltiples beneficios como el aprendizaje significativo; y en tercer lugar, en el plano social, se argumentó que fomentar las prácticas *la escucha* ética, activa y empática contribuye al desarrollo de ciudadanos capaces de participar en una comunicación más incluyente, democrática y solidaria. Por último, en el capítulo se vincula la necesidad de identificar y analizar las RS de la escucha entre profesores y estudiantes que lleva a comprender cómo es el conocimiento de sentido comunión que determina las prácticas sociales y educativas de los participantes en cuestión.

Entonces, las preguntas y los objetivos planteados delinearon con claridad el enfoque metodológico de este estudio. El objetivo general —analizar las representaciones sociales sobre la escucha entre profesores y estudiantes— se articuló de forma coherente con los objetivos específicos, orientados a identificar la RS mediante la técnica de asociación libre de palabras. Estas metas dieron dirección al proceso investigativo y garantizaron la congruencia entre la fundamentación teórica y el diseño metodológico.

En resumen, este primer capítulo cumplió con la función de construir el andamiaje conceptual y problemático sobre el cual se desarrolló toda la investigación. Al reconocer la necesidad de integrar la escucha como una competencia comunicativa esencial y llevar al fundamento de la significación de *la escucha* entre los participantes, se abrió la posibilidad de repensar el proceso educativo desde una perspectiva más dialógica, sensible y ética. El capítulo permitió comprender que primero la relevancia de la formación del comunicólogo que no puede reducirse a la transmisión de saberes técnicos, sino que requiere la consolidación de prácticas reflexivas y relacionales que promuevan a *la escucha*. De este modo, el problema de investigación se consolidó como una oportunidad para repensar la

educación superior desde la comunicación como práctica de encuentro, reciprocidad y reconocimiento del otro y partir del conocimiento de la RS de *la escucha* para tener la base concisa que determina a las prácticas de la escucha en el contexto de la licenciatura.

Capítulo dos:

El Capítulo 2 consolidó mejor el marco conceptual y teórico que legitima analizar a *la escucha* desde la Teoría de las Representaciones Sociales y, al hacerlo, redefinió esta habilidad no como destreza técnica aislada, sino como competencia y constructo sociocognitivo, normativo y afectivo que guías prácticas en el aula y configura la formación del comunicador social. En vez de entender a *la escucha* como mero acto de “recibir”, el capítulo expuso que escuchar es un modo social de conocer y de relacionarse: una práctica donde se comparte, se aprende, se objetivan significados, se anclan experiencias y se estabilizan valores y normas que orientan la interacción pedagógica, entre otras actividades. Esta perspectiva justifica que *la escucha* sea tratada como competencia transversal y como objeto de representación que produce efectos concretos en una cultura académica.

Primero, se estableció que las RS —desde Moscovici y en diálogo con la noción durkheimiana de las representaciones colectivas— ofrecen un marco para comprender cómo el sentido común académico clasifica la escucha, la hace visible y la legitima como válida o prescindible. La objetivación y el anclaje explican el pasaje desde definiciones abstractas (“escucha activa”, “diálogo”, “empatía”) hacia esquemas figurativos y rutinas prácticas que circulan en la vida universitaria; es decir, cómo la comunidad traduce lo teórico en hábitos, expectativas y regulaciones implícitas del aula. Esta idea es crucial: no se “aplica” una teoría sobre la escucha, sino que la comunidad produce una versión compartida de lo que “escuchar” debe significar y cómo debe ejercerse en contextos de evaluación, jerarquía y tiempo limitado.

Segundo, el enfoque estructural de Abric (2001) aportó una idea importante para el estudio empírico posterior: toda representación se organiza alrededor de un núcleo central relativamente estable —donde residen valores y creencias que dan sentido— y un sistema periférico flexible que media la adaptación a situaciones concretas. Este aparato teórico justifica metodológicamente la identificación del “corazón” semántico de la escucha (lo que no cambia con facilidad) y la estructura de sus periferias (lo que se ajusta según el clima de curso, la consigna, el tipo de evaluación o la relación profesor-estudiante). Por ende, el capítulo no solo brindó teoría; ofreció criterios operativos para distinguir entre lo estructural y lo circunstancial en las prácticas de escucha.

Tercero, al diferenciar dimensiones (información, campo de representación, carga afectiva) y elementos (ideas, opiniones, estereotipos, normas, valores/antivalores, imágenes), el capítulo advirtió una visión pluridimensional de *la escucha*.

En suma, el capítulo dos estableció un posicionamiento epistemológico porque apuntó a que *la escucha* tiene una configuración social específica en un grupo social determinado al ser un R, el cual tiene una estructura simbólica formada por condiciones sociales, institucionales y didácticas. Ante esto se establece tres posibles consecuencias:

1. Criterios de análisis: el distinguir núcleo/periferia, dimensiones y elementos hace interpretar resultados con atención a estabilidad (creencias/valores) y contingencia (normas).
2. Supuestos formativos: si *la escucha* está anclada en valores y normas, entonces su promoción requiere acciones curriculares y de gestión del aula, y no solo exhortaciones individuales.
3. Puente evaluativo: las categorías del marco teórico permiten evaluar coherencia entre lo que la comunidad dice significar o valorar y lo que efectivamente hace en la práctica para que *la escucha* ocurra (tiempos, formatos, evaluación, retroalimentación).

Con esto, el Capítulo dos es programático porque definió qué analizar y con qué categorías y, por tanto, qué consecuencias trae a la formación del comunicólogo en la UAEH.

Tercer capítulo:

En el capítulo tres se consolidó el marco metodológico que otorgó coherencia y legitimidad científica a la investigación además de los pasos a realizar de forma concreta. El definir el método empleado según la metodología de las RS, hizo posible seguir un procedimiento sistemático con una guía epistemológica enfocada. Esto aseguró la congruencia con el objeto de estudio, los objetivos planteados, las técnicas utilizadas y el análisis de *la escucha* como representación social.

El tercer capítulo permitió consolidar el andamiaje metodológico que dio rigor, coherencia y legitimidad científica a esta investigación. Su aporte fundamental radicó en traducir la teoría de las Representaciones Sociales en un procedimiento sistemático de indagación, que hizo posible pasar de los postulados teóricos a la obtención e interpretación del dato empírico. Este tránsito no solo aseguró la congruencia entre el objeto de estudio, los objetivos planteados y las técnicas utilizadas, sino que también permitió operacionalizar el concepto de “escucha” como fenómeno social, relacional y cognitivo, en lugar de abordarlo como una simple habilidad comunicativa.

Uno de los principales elementos metodológicos fue el uso del enfoque estructural de las RS, porque hizo posible identificar el núcleo central y los elementos periféricos que organizan el pensamiento social de *la escucha*. Y con la técnica de libre asociación de palabras aplicada a través del cuestionario se pudo identificar esos significados y jerarquías

semánticas de los términos asociados. Al vincular estas técnicas y teorías con la triangulación se fortaleció la validez y confiabilidad del estudio al delimitar a *la escucha* como unidad de análisis (simbólica y comunicativa) y trabajar con una muestra por conveniencia de 11 profesores y 94 estudiantes, contextualizados en la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, lo cual permitió reconocer que la formación del comunicador social ocurre en espacio formal, jerárquico y normado donde *la escucha* se entrelaza con determinados aspectos como estructuras de poder, expectativas académicas, valores institucionales y elementos afectivos y sociales.

Para realizar el procesamiento de la información obtenida se seleccionó el *software* Voyant Tools, lo cual significó el uso de recursos digitales, como también el cuestionario aplicado por medio de Formularios de Google, que hace posible la mejor lectura visual e interpretativa del corpus textual. Así con el Voyant Tools se pudieron realizar las nubes de palabras que representan gráficamente la frecuencia de los términos, y facilitaron la identificación de los ejes semánticos de la RS. Luego, con el análisis manual por medio de tablas hizo posible la interpretación de los elementos contextuales y afectivos. Esto reafirma el carácter mixto del estudio, aunque cualitativo en su final, pero cuantificable en el análisis léxico.

El capítulo tres consolidó la base metodológica sobre la cual descansaron los análisis del capítulo cuatro y cinco. Esta investigación exigió un diseño flexible, interpretativo y triangulado donde las TS actúan como guía y modo de interpretación.

Capítulo cuatro:

El análisis de la información obtenida a través del cuestionario permitió afirmar que la RS de *la escucha* entre profesores y estudiantes es un fenómeno, complejo, dinámico y situado que articula, sobre todo, dimensiones cognitivas, afectivas, normativas y simbólicas. Para desarrollar estas conclusiones es necesario decir que, en primero lugar, el estudio evidencia que la “atención” es la idea más asociada con la práctica de la escucha en ambos casos, esto es, entre profesores y estudiantes. La coincidencia revela una comprensión compartida en un proceso activo y consciente, que requiere concentración, disposición y apertura a los otros. Empero, el sentido de la idea atribuida también tiene diferencias: mientras que en el caso de los profesores vinculan la RS con una actitud ética y de formación profesional de la comunidad, en el caso de los estudiantes la interpreta como una forma instrumental y perceptiva asociándola con el oír o complicar con normas escolares. Esta diferencia tiene que ver con un rol formativo y la enmarcan en principio en una experiencia académica y de posición jerárquica en la construcción de la RS.

En segundo lugar los resultados del análisis expone que las ideas y las normas asociadas a las RS expresan tanto dimensiones éticas como disciplinarias, puesto que para los

profesores *la escucha* representa responsabilidad, respeto y emética, como una práctica moral y comunicativa que fortaleza la comprensión y reconocimiento de los otros. Para los estudiantes el objeto se vincula a un deber institucional como una expectativa normativa asociada al aprendizaje a un tipo de obediencia escolar, como un requisito funcional de la educación formal.

Así, respecto de los estereotipos detectados en las respuestas de los participantes, se observa que existente tensión en la presentación del rol del escucha dentro del aula. Las y los profesores presentan imaginarios tradicionales del estudiante como un receptor pasivo, pero los estudiantes ven que los profesores ocupan una asociación privilegiada como hablantes. Este esquema es un estereotipo de una visión jerárquica y unidireccional de la comunicación educativa lo cual refuerza la problemática y la necesidad de promover una escucha dialógica y horizontal.

Las imágenes, como asociaciones figurativas, permiten identificar los contextos ideales en los cuales se representa una buena práctica de *la escucha*. En las respuestas de las y los profesores se predomina con imágenes de diálogo, atención colectiva y comprensión mutua, en cambio, en las respuestas de los estudiantes emergen imágenes del psicológico, los amigos o figuras de escucha legítima. Esta diferencia puede reflejar que la RS se asocia con la comunicación profesional la interacción formativa, y también el acompañamiento emocional y la validación personal. Por otro lado, la presencia de metáforas corporales como “el oído grande y la boca pequeña”, demuestra un proceso de objetivación (Moscovici, 1970) en el cual la RS se convierte en una imagen de apertura y receptividad.

Para terminar con este capítulo, el análisis de los valores y antivalores advierte una frontera ética, porque escuchar se asoció con empatía, respeto atención y compromiso, pero también la falta de la misma o de una persona que “no sabe escuchar” se relacionó con egoísmo, distracción, impaciencia y falta de respeto. Estos contrastes sostienen la idea de que las RS funcionan también como guías valorativas y por tanto normativas del comportamiento al regular lo aceptable e inaceptable, por ejemplo, en el aula universitaria.

En síntesis, este capítulo mostró como el objeto social de *la escucha* se configura en el contexto de la licenciatura como un fenómeno que vincula la racionalidad, la efectividad y normatividad, que combina visiones tradicionales y emergentes y pone de evidencia las diferencias semánticas entre docente y estudiantes desde lo técnico, disciplinario hasta lo relacional y emocional, lo cual orienta prácticas de *la escucha* en la vida cotidiana y en el desarrollo de las dinámicas escolares y la comunicación educativa. Estos hallazgos prepararon el terreno para el análisis estructural del núcleo central, el sistema periférico y las dimensiones de la RS desarrollado en el siguiente capítulo.

Capítulo cinco:

Este capítulo profundizó en la estructura y organización interna de la RS, el cual evidencio que se posee una coherencia simbólica estable con el núcleo central en ambos tipos de participantes (“atención”) pero con un sistema periférico que adapta el significado de *la escucha* según los profesores o estudiantes y relacionadas con condiciones situacionales, de experiencia personal afectivas y psicológicas y dinámicas en el a cotidianidad y de manera específica en el aula.

El núcleo central fue identifico a partir de los términos expresados por los participantes de mayor frecuencia y jerarquización, esto es palabras como “atención”, “comprensión”, “respeto”, etc., las cuales condensan ideas, valores y creencias resistentes al cambio. Este núcleo expone una fundamento cognitivo y ético pero que permanecen a un enfoque más orientado una eficacia comunicativa que a una construcción de vínculos dialógicos, transformadores y afectivos.

En el estudio del sistema periférico se observó la flexibilidad contextual de la RS. En estos elementos se agrupan términos relacionados con la empatía, la confianza, el interés, el clima emocional, el valorar a los otros, entre otros, que matizan al núcleo. Estos términos son en función de condiciones interpersonales, como en el aula que tienen que ver con la actitud de los escuchas o en el tipo de interacción. Entones la periferia es una zona de ajuste donde se negocian las formas concretas de escuchar y donde el papel de la dimensión afectiva y ética adquiere un papel determinante en la calidad del diálogo y conexión interpersonal.

En relación a las dimensiones estructurales de la RS: campo de representación, información y carga afectiva, el análisis hizo posible una mejor comprensión de cómo se articula el significado de *la escucha*.

1. En la dimensión del campo de representación, *la escucha* se presentan como una práctica social situada y cargada de normas, roles, expectativas, tipos de escucha, estereotipos y valores, donde también implican jerarquías comunicativas dentro del aula universitaria y donde las prácticas de la escucha están estructuradas de forma académica donde el profesor tiene un papel de por simbólico como emisor principal.
2. En la dimensión de la información se advierte que tanto profesores como estudiantes tienen conocimientos similares de *la escucha* que relacionan para la comprensión, pero estos saberes tienen prácticas interesantes donde la escucha activa es conocida o bien la empática pero su aplicación es parcial y limitada por dinámicas institucionale y una cultura evaluativa.
3. En cuanto a la carga afectiva se explicó que *la escucha* está íntimamente relacionada con las emociones y las disposiciones éticas que condicionan a la posibilidad de una conexión interpersonal y diálogo genuino, porque cuando los sujetos se sienten

escuchados, emerge una confianza y motivación, pero cuando perciben indiferencia, se genera frustración, desinterés y apatía.

Este análisis realizado permitió llegar a la conclusión de que la RS de *la escucha* entre profesores y estudiantes es dinámica con pluralidad de sentidos en la práctica educativa real aunque con núcleo central que ordena los demás elementos, pero que está profundamente relacionada con actos éticos y morales así como emocionales y que las prácticas cotidianas responde a una lógica funcional, jerárquica, afectiva pero poco dialógica.

Sin embargo, el análisis también expuso áreas de oportunidad de transformación, porque la fuerte presencia de valores afectivos, o bien cargas emocionales establece un área de ciencias creciente sobre la necesidad de desarrollar una escucha empática, horizontal y colaborativa con potencialidades formativas en el aprendizaje desde los otros para futuros comunicadores sociales, desde lo humano, que anima a no solo ser receptores pasivos sino involucrarse y ser abiertos a los otros para generar diálogos transformadores y con ello llegar a aprendizajes significativos lo que fomenta la demanda una pedagogía basada en *la escucha* con dimensiones éticas, estéticas y transformadoras pero cargadas de elementos afectivos y todo en el proceso educativo.

Por tanto, en términos de formación profesional, este estudio pretendió aportar a la conclusión de que la calidad del comunicador social no solo depende de sus capacidades de emitir mensajes sino de su competitividad de escuchar ética y hasta críticamente, pues *la escucha* demuestra que tiene implicaciones importantes en el análisis, el diálogo, la empatía, la estética y la validación y aprendizaje de los otros. Su práctica favorece las relaciones pedagógicas y enriquece otras el desarrollo de otras competencias. Por lo cual, se invita urgentemente a diseñar estrategias curriculares que promuevan una educación de la escucha explícita donde formen comunicadores capaces de reconocer la pluralidad válida de voces y sostener una comunicación humana.

Finalmente, esta investigación señala que *la escucha* es formar y ser formado. En el aula esta se convierte en un espacio de encuentro de aprendizaje, relacional y afectivo donde se configuran y negocian los significados que produce conocimiento. La RS no solo ha reflejado las concepciones cognitivas de *la escucha* sino también la razón de sus modelos de relacionarse, de comprender y de construir relaciones con los sujetos educativos y así construir una determinada realidad educativa. Es decir, integrar *la escucha* como una práctica pedagógica deliberada es, por tanto, una vía para transformar a los estudiantes y la enseñanza de una manera más ética, inclusiva, transformadora, y dialógica.

La formación de los estudiantes requiere de una reconfiguración de las prácticas de escucha en el aula, que trascienda su función utilitaria y abrace todas sus dimensiones. Es necesario integrar *la escucha* como una competencia transversal en el currículum de la Licenciatura en Comunicación, fomentando el diálogo horizontal, *la escucha* activa y la participación de todos los actores educativos. Solo así se podrá formar de forma integral un comunicador social que no solo sea un emisor eficaz, sino también un receptor sensible, crítico y comprometido con la construcción de una comunicación humana.

Por último, los resultados destacan la necesidad de fomentar las prácticas de *la escucha* en todas sus dimensiones en favor de la formación de comunicadores en proceso, y también en fomentar el diálogo horizontal a través del diseño aplicación de actividades pedagógicas que promueva *la escucha* activa y ética en estudiantes y profesores, para eliminar dinámicas verticales y jerarquizadas que limitan el diálogo. Así también la capacitación docente para que conozcan las posibilidades de *la escucha* y así incluyen dinámicas para fomentar *la escucha* activa y apreciativa. Por último, desarrollar indicadores y metodologías para evaluar la práctica de *la escucha* en el aula y así remitir identificar áreas de mejora y desarrollar esta habilidad tanto en estudiantes como en docentes.

En suma, esta investigación logró responder a las preguntas y objetivos planteados, identificando como son las prestaciones sociales de *la escucha* entre las y los estudiante y docentes de la Licenciatura en Comunicación de la UAEH, las cuales son multifacéticas y dinámicas que enfrentan desafíos significativos para la integración en las prácticas pedagógicas en favor de la formación integral de los estudiantes. Al investigar estas representaciones desde una perspectiva teórica y empírica se logró sentar bases para posibles intervenciones educativas en el futuro para la promoción de todas las dimensiones de *la escucha* y así mejorar la calidad de la educación superior.

En ese sentido, la formación de comunicólogos en la UAEH enfrenta el desafío de integrar a *la escucha* como una competencia transversal que fortalezca dinámicas, comunicativas, pedagógicas y profesionales, contribuyendo al desarrollo de habilidades críticas para el ejercicio ético y efectivo de la comunicación.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas Sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alcón Soler, E. (2001). «Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula». En *Estudios de Lingüística* (S. Pastor Cesteros y V. Salazar García, eds.). Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante
- Ahumada Barajas, R. (2010). *Las Lógicas de Organización del Conocimiento en el estudio de la Comunicación*. México: Porrúa-UNAM
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Ávila Ponce, E. A., & Ludeña García, E. E. (2016). *Influencia de las metodologías de la recuperación pedagógica en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la asignatura de Lengua y Literatura en los estudiantes de décimo grado en la Unidad Educativa del Milenio Replica Manta del cantón Manta, periodo 2014-2015* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación).
- Azcona, M., Manzini, F., & Dorati, J. (2015). PRECISIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA UNIDAD DE ANÁLISIS Y LA UNIDAD DE OBSERVACIÓN. APLICACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA. *CUARTO CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (págs. 67-76). Argentina: Universidad de la Plata.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur representations sociales*, 9, 3.1-3.15.
- Barandarian, X., Murphy, & Canel, J. (2022). ¿Qué aporta la escucha al capital social? *CIDE*, 41(1), 1-30.
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.
- Barragán Solís, A. N. (2014). *Ética profesional de los estudiantes de las licenciaturas en Comunicación de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México. México: UNAM.
- Berger, P. y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). I. Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. En P. L. Berger, & T. Luckmann, *La Construcción Social de la Realidad* (págs. 35-63). Argentina: Amorrortu Editores.

Blaxter, L., Hughes, C., & Williams, J. (2004). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Carletti, G. M. (2011). *Las representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis*. *Fundamentos en Humanidades*, 12(24), 125–149. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18426920005>

Castañeda Holguín, B. (2016). *Las habilidades lingüísticas en el fortalecimiento de la comunicación. Diseño de guía didáctica*. Guayaquil, Ecuador: Universidad de Guayaquil
Campos y Covarrubias, G., & Emma, L. M. (2012). LA OBSERVACIÓN, UN MÉTODO PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD. *Xihmai*, VII(13), 45-60.

Centro Virtual Cervantes, (2022), Andamiaje. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm

Cisternas Casabonne, Carlos y Droguett, Zarahí (2014). La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky. Trabajo de investigación.

Codina Jiménez, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. *Intangible Capital*, 0(4), 1-26.

Conde Miguélez, J., & Armas Castro, X. (2019). Representaciones sociales del alumnado de educación primaria sobre el patrimonio. Estudio por medio de la asociación de palabras. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 187-201.

Comité Editorial. (2015). Serge Moscovici. In Memoriam. *Cultura representaciones sociales*, 9(18), 229-232.

Cuevas Cajiga, Y., & Mireles Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(153), 65-83.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140.

Córdoba Cubillo, P., Coto Keith, R., & Ramírez Salas, M. (2015). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos , materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-17.

Dambrosio G., A. (2020). Géneros profesionales en la formación disciplinar: el caso de la licenciatura en Comunicación. *Doxa Comunicación*(30), 167-175.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.

Escamilla Salazar, J. (2004). *Las Representaciones Sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP ARAGÓN*. MÉXICO: UNAM.

Feria Avila, H., Matilla González, M., & Matecón Licea, S. (2019). LA TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA COMO MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. APUNTES PARA UNA CONCEPTUALIZACIÓN. *Didascalía: Didáctica y Educación*, X(4), 137-146.

Fernández Labastida, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. *Anuario filosófico*, XXXIX(1), 55-76.

Fidalgo-Blanco, Ángel, & Sein-Echaluce, M. L. (2018). Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(2), 83–101. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/eks201819283101>

Filloux, J. C. (2001). *Epistemología, ética y Ciencias de la Educación*. París, Francia: Encuentro.

Foresto, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29(21), 20-40.

Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

Galán Vélez, R. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(79), 31-46. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/393/39348248003.pdf>

Galván Cázares, G. A., & Rivera González, J. G. (2021). *La escucha en la ciudad contemporánea. Aproximaciones teóricas. Reflexión contemporánea*, 7(7), 48-62.

García Acosta, C. (1987). *Escuchar para aprender: Expectativas de la radio formativa- educativa*. México: UNAM.

Galera Campos, M. V., & Molina Moreno, M. M. (2016). *La escucha activa*. *RUA Alicante*, 30, 467-477.

García Castilla, J. D. (2021). Apuntes preliminares para una pedagogía de *la escucha*. En L. Alegre González, & J. D. García Castilla, *Sonido, Escucha y Poder* (págs. 239-271). México: UNAM.

García Cormenzana, A. J., Roque Marrero, Y., & Mantilla Nieves, Y. (2015). La prensa escrita para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en clases de inglés. *Humanidades Médicas*, 15(3), 550-561.

García Ramírez, J. M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 25-36. Obtenido de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/22300/vol03_02_jett_garcia-ramirez.pdf?sequence=1

Gil Rojas, J. S. (2019). Representaciones sociales de la evaluación en dos Escuelas de Secundaria de Guadalajara, México. *Lenguaje*, 47(1), 173-200.

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

González, M. (2018). ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Publicaciones*, 48(1), 11-38.

Hernández Calderón, K. A., & Lesmes Silva, A. K. (enero-junio de 2018). *La escucha* activa como elemento necesario para el diálogo. *Convicciones*, 9(1), 83-87.

González Pineda, C. L., & Visbal Lascano, G. R. (2010). *Paulo Freire: el diálogo en la pedagogía universitaria*. Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.

González Robles, R. O. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior. Área Metropolitana de la Ciudad de México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.

Hernández Calderón, K. A., & Lesmes Silva, A. K. (enero-junio de 2018). *La escucha* activa como elemento necesario para el diálogo. *Convicciones*, 9(1), 83-87.

Hernández, Rojas. G (2000). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Intriago Macías, C., & Quevedo Arnaiz, N. (2016). Competencias comunicativas profesionales en la formación del comunicador social. *Revista científica multidisciplinaria*, 2(2), 43-52.

Jaramillo Cardona, C. J., & Vélez Álvarez, S. S. (2021). *La escucha* como fundamento ético del diálogo, la comunicación y la convivencia en estudiantes de 13 años. *Universidad Católica de Oriente*, 1(2), 1.

Jodelet, D. (1986). *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 5(1), 45-78.

Leonardo Rincón, SJ., (2008) en “EL PERFIL DEL ESTUDIANTE QUE PRETENDEMOS FORMAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA IGNACIANA”, *Jornadas para Docentes*, FLACSI. Disponible en: <https://docplayer.es/3752245-El-perfil-del-estudiante-que-pretendemos-formar-en-una-institucion-educativa-ignaciana.html>

León Suárez, J. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar *la escucha* en la educación. *Folios*(48), 71-81. doi:doi: 10.17227/Folios.49-939

León Suárez, J. P. (2019). *La escucha* en la educación. *Lenguaje*, 2(47), 268-305.

Leonardo Rincón, SJ., (2008) en “EL PERFIL DEL ESTUDIANTE QUE PRETENDEMOS FORMAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA IGNACIANA”, *Jornadas para Docentes*, FLACSI. Disponible en: <https://docplayer.es/3752245-El-perfil-del-estudiante-que-pretendemos-formar-en-una-institucion-educativa-ignaciana.html>

Madariaga Orbea, J. M. (1996). *El núcleo central de la representación social del euskera*. *Revista de Psicodidáctica*, (1), 93–102. Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517758006>

Mardones, J. M., & Ursúa, N. (1988). *Filosofía de las Ciencias Humanas. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fondo de Cultura Económica

Martín, R. B. (2015). *Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales*. Recuperado en febrero de 2022, de UDGVirtual: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1004/1/Contextos%20de%20aprendizaje%20formales%2c%20no%20formales.pdf>

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.

Mazzarella, Clemen y Carrera, Beatriz (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13),41-44. [fecha de Consulta 6 de octubre de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Miguens Liens, E. M. (2015). "Saber escuchar" es una habilidad de primer orden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 6(1), 31-41.

Mijangos Fuentes, k. I., Vázquez González, N. I.-C., & Torres López, M. T. (2020). EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA ESTUDIOS SOBRE SALUD Y ENFERMEDAD. *Antropología Experimental*(20), 181-198.

Morales Vanegas, E. (2018). *Representaciones Sociales sobre la incidencia en los factores de desigualdad económica y educativa de la beca manutención PRONABES en alumnos del ICSHu*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.

Moscovici, S. (1976). La psychanalyse son image, son public.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1(2), 1-25.

- Motta Ávila, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(30), 149-169. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>
- Murillo Rojas, M. (2009). La habilidad de escuchar. Una tarea pendiente en la educación costarricense. *Kañina, Revista Artes y Letras*, XXXIII(2), 95-131.
- Navarro Carrascal, O., & Restrepo Ochoa, D. A. (2013). Representaciones Sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *CES Psicología*, 6(1), i-iv.
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124.
- Ortiz Crespo, R. (2007). *Aprender a escuchar*. Estados Unidos: Lulu.
- Padilla Góngora, D., & Martínez Cortés, M., & Pérez Morón, M., & Rodríguez Martín, C., & Miras Martínez, F. (2008). LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA COMO BASE DEL APRENDIZAJE. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 177-183
- Ramírez Gómez, L. A. (2018). *Representaciones sociales sobre la asignatura de inglés en la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México: UAEH.
- Ramírez Martínez, L. C., & Bustos Velazco, E. H. (2021). USO DE LA HERRAMIENTA ATLAS TI PARA EL ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES SOCIALES EN INVESTIGACIONES AMBIENTALES. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, I(Extraordinario), 1773-1780.
- Rico Martín, A., & Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso al Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signos*, 49(90), 48-70.
- Rodríguez-Dueñas, W. R., Denegri Flores, J., Alcocer Tocora, M. (2017). Innovación pedagógica: Una oportunidad para la comunidad universitaria en donde se ganan. Mesa de Reflexión en Innovación Pedagógica y Didáctica. *Reflexiones Pedagógicas U. Rosario*, 11. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321492664_Innovacion_pedagogica_Una_oportunidad_para_la_comunidad_universitaria_en_donde_todos_ganan_Mesa_de_Reflexion_en_Innovacion_Pedagogica_y_Didactica
- Rubira García, R., & Puebla Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. 25(76), 147-167.

Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.

Ruiz Pérez, J. I., & Pineda Silva, A. (2021). Representaciones sociales de la Democracia en estudiantes universitarios iberoamericanos. *Revista de Psicología*, 39(2), 745-775.

Sáenz Díaz, D. K., Maldonado González, A. L., & Figueroa de Katra, L. (2016). Estructura y organización de la representación social sobre consumo. El caso de la colonia 18 de Marzo de Minatitlán, Veracruz. *Cultura y representaciones sociales*, 21(11), 211-241.

Sánchez Pazmiño, K. (2018). ¿Qué habilidades lingüísticas se deben desarrollar en un estudiante pre-universitario? *SATHIRI: Sembrador*, 13(1), 67 - 80. Consultado de <http://revistasdigitales.upec.edu.ec/index.php/sathiri/article/view/502>

Santrock, J. W. (2013). *Psicología de la educación*. Mc Grill

Tapia Ladino, M., Flores Orellana, V., Heeren Herrera, M., Jaramillo Sandoval, D., Medina Miranda, A., & Sánchez Alarcón, C. (2011). Comprensión del fenómeno de *la escucha* en estudiantes de primer año medio de dos colegios particulares subvencionados de la comuna de Concepción. *Enunciación*, 16(1), 84-99.

-UAEH. (2011). Modelo Educativo de la UAEH [Archivo PDF]. Disponible en https://www.uaeh.edu.mx/modelo_educativo/

UAEH. (2015). *Programa de Estudios de la Licenciatura en Comunicación*. Recuperado el 20 de octubre de 2021, de <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aacc/licenciaturacc2015.html>

UAEH. (2015). *Programa de Estudios de la Licenciatura en Comunicación*. Recuperado el 20 de octubre de 2021, de <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aacc/licenciaturacc2015.html>

Urgilés Campos, G. (2016). Aula, lenguaje y educación. *Sophia, colección de Filosofía de la educación*, 1(20), 219-242. doi:DOI: 10.17163/soph.n20.2016.10

Valles Ruiz, R., García Hernández, Z., & Torres Martínez, S. (2019). ESCUCHAR Y LEER. UN ACERCAMIENTO AL DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS RECEPTIVAS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO (MÉXICO). *Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 6(Especial), 129-155. Obtenido de <http://revistainclusiones.org/pdf29/8%20VOL%207%20NUM%20150a%C3%B1osESPECIAL1.pdf>

Villarroel E, G. (2017). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *FERMENTUM*, 17(29), 434-454.

Victoria Gutiérrez, A. M. (2021). La práctica de *la escucha* como promotora de conciencia y regulación emocional. *XIV Congreso de Posgrado en psicología*. México: UNAM.

Weisz, C. B. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *CES Psicología*, 10(1), 99-108.

Womper G, F. H. (2016). *Saber escuchar en la práctica docente*.

Anexos

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN APLICADO A PROFESORES

Título del instrumento: Ideas, opiniones e imágenes sobre *la escucha*

Cuestionario sobre las representaciones sociales de *la escucha* en el ámbito educativo universitario

Propósito del instrumento:

El presente cuestionario tiene como objetivo recuperar las representaciones sociales (ideas, conceptos, información imágenes, estereotipos, normas, etc.) que tienen los estudiantes y docentes de la licenciatura en Comunicación de la UAEH. Este instrumento forma parte del proyecto de investigación realizado por el Lic. Zuriel García en la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH. La información recabada mantendrá el anonimato y será para uso exclusivo de la investigación.

¡Gracias por tu apoyo!

Población objetivo:

Docentes de la Licenciatura en Comunicación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), UAEH.

Tipo de instrumento:

Cuestionario mixto (preguntas cerradas y abiertas).

Técnica de recolección: **cuestionario autoadministrado.**

Duración estimada: 15–20 minutos.

Instrucciones generales:

Lea atentamente cada pregunta y responda con sinceridad.

En algunas preguntas deberá seleccionar una opción o escribir una breve respuesta. No existen respuestas correctas o incorrectas; su opinión es valiosa para la investigación.

La información proporcionada será **confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.**

Sección I. Datos generales

Por favor, complete los siguientes datos personales:

Nombre:

—

Primer apellido:

Segundo apellido:

Edad: _____ años

Género: ☐ Femenino ☐ Masculino ☐ Otro

Último grado de estudios obtenido:

Último promedio escolar obtenido:

Estado civil:

Semestre en el que imparte clase:

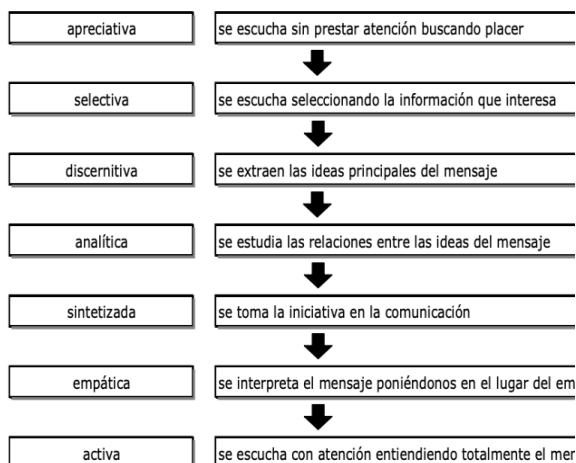
Lugar de procedencia:

Sección II. Percepciones sobre *la escucha* en el aula

Ítem 1.

De los siguientes tipos de escucha, ¿cuáles consideras que suceden con mayor frecuencia en el aula por parte de los estudiantes?

(Selecciona las opciones que consideres más representativas).



- ☐ Escucha apreciativa
- ☐ Escucha selectiva
- ☐ Escucha discernitiva
- ☐ Escucha analítica
- ☐ Escucha sintetizada
- ☐ Escucha empática
- ☐ Escucha activa

Ítem 2.

¿Consideras que durante tus clases se practica de manera constante la retroalimentación, ya sea de una participación, una actividad didáctica o un diálogo?

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ En ocasiones
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

Ítem 3.

¿Consideras que durante las clases existe una buena práctica de *la escucha* tanto por parte de los docentes como de los estudiantes?

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ En ocasiones
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

Sección III. Asociación libre de palabras

A continuación, te pedimos escribir las primeras tres palabras que vengan a tu mente al leer ciertas expresiones. Ordénalas de mayor a menor importancia (1 = mayor importancia, 3 = menor).

Ítem 4.

Por favor, escribe las primeras **tres palabras** que vienen a tu mente cuando lees la palabra “**Escucha**”. Ordénalas de mayor a menor importancia.

Orden Palabra

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Ítem 5.

Describe brevemente la razón por la que la **primera palabra** que escribiste es la de mayor importancia:

Ítem 6.

Por favor, escribe las primeras **tres palabras** que vienen a tu mente cuando lees las palabras “**Ser escuchado**”. Ordénalas de mayor a menor importancia.

Orden Palabra

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Ítem 7.

Describe brevemente la razón por la que la **primera palabra** que escribiste es la de mayor importancia:

Ítem 8.

Por favor, escribe las primeras **tres palabras** que

vienen a tu mente cuando lees la expresión “**Escuchar en la escuela**”.

Ordénalas de mayor a menor importancia.

Orden Palabra

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Ítem 9.

Describe brevemente la razón por la que la **primera palabra** que escribiste es la de mayor importancia:

Sección IV. Representaciones figurativas

Ítem 10.

¿Qué imagen te viene a la mente cuando te mencionan una situación ideal donde se practique correctamente escuchar a alguien?

Describe brevemente:

Ítem 11.

Por favor, describe en tres palabras cómo es una persona que **no sabe escuchar**:

- | Palabra 1 | _____ |
- | Palabra 2 | _____ |
- | Palabra 3 | _____ |

Agradecimiento

Gracias por su participación.

Sus respuestas contribuyen al desarrollo de esta investigación sobre las representaciones sociales de *la escucha* en el contexto universitario.