



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**TESIS DE MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CON ORIENTACIÓN EN
CIENCIAS SOCIALES**

**LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, DEL COLEGIO DE
CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL VALLEJO**

TUTORA: DRA. EDITH CHEHAYBAR Y KURI

ESTUDIANTE: JESÚS ALONSO MARTÍNEZ MORALES

FECHA: ABRIL DE 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| CAPÍTULO I. LAS INTERACCIONES SOCIALES Y LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN LAS CIENCIAS SOCIALES | |
| 1.1 Las interacciones personales, un factor de socialización y comunicación..... | 12 |
| 1.2 La comunicación social..... | 22 |
| 1.3 Tipos de comunicación social..... | 25 |
| a) Intrapersonal | |
| b) Interpersonal | |
| c) Masiva | |
| d) Educativa | |
| 1.3 La Comunicación Educativa..... | 27 |
| 1.3.1 Tipos de Comunicación Educativa en Ciencias Sociales..... | 27 |
| a) Instrumental | |
| b) Procesual | |
| 1.4 Prácticas comunicativas en la Educación Comunicativa..... | 29 |
| a) La comunicación entre la escuela y el entorno social | |
| b) La comunicación en el aula | |
| c) La comunicación en la metodología de enseñanza- aprendizaje | |
| 1.5 Funciones de la Comunicación Educativa..... | 33 |
| a) Informativa | |
| b) Regulatoria | |
| c) Afectiva | |
| 1.6 Estilos comunicativos del profesor..... | 38 |
| a) Comunicativo | |
| b) Funcional | |
| c) Formal | |
| d) Negativo | |

CAPÍTULO II. LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

| | |
|--|----|
| 2.1 El modelo de enseñanza crítica de las Ciencias Sociales desde el enfoque comunicativo de la educación..... | 41 |
| 2.2 El diálogo crítico como recurso para propiciar la comunicación educativa en las aulas de la Ciencias Políticas y Sociales del CCH..... | 44 |
| 2.3 Corrientes teóricas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su enfoque comunicativo..... | 48 |

| | | |
|-------|---------------------------|----|
| 2.3.1 | Escuela tradicional..... | 50 |
| 2.3.2 | Escuela nueva..... | 53 |
| 2.3.3 | Escuela tecnocrática..... | 57 |
| 2.3.4 | Escuela crítica..... | 62 |

CAPÍTULO III. EL MODELO DE ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DEL CCH. VALLEJO Y SU ENFOQUE COMUNICATIVO

| | | |
|-----|--|----|
| 3.1 | Antecedentes y finalidades comunicativas del programa de estudios de la materia Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo..... | 69 |
| 3.2 | El modelo de enseñanza de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales y su enfoque comunicativo..... | 85 |
| 3.3 | La interacción social y comunicativa en el aula de la asignatura de CPyS del CCH..... | 88 |
| 3.4 | Las interacciones interpersonales y el uso de la tecnología por parte de los alumnos de la asignatura de CPyS del CCH Vallejo..... | 93 |

CAPÍTULO IV. SUGERENCIA EDUCATIVA SOBRE UNA PRÁCTICA DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA PARA LA ASIGNATURA DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES DEL CCH

| | | |
|------|---|-----|
| 4.1 | Planeación de trabajo sobre la sugerencia educativa de la Comunicación Educativa..... | 120 |
| 4.2. | Propósitos..... | 124 |
| 4.3. | Contenidos..... | 124 |
| 4.4. | Método..... | 125 |
| 4.5. | Recursos didácticos..... | 136 |
| 4.6. | Evaluación..... | 138 |

| | |
|--------------------------|------------|
| CONCLUSIONES..... | 141 |
|--------------------------|------------|

| | |
|-------------------|------------|
| ANEXO..... | 145 |
|-------------------|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| BIBLIOGRAFÍA..... | 151 |
|--------------------------|------------|

INTRODUCCIÓN

Algunos académicos del área social en las últimas décadas, al reflexionar sobre la reestructuración de las Ciencias Sociales, han propuesto que a partir de la teoría y la práctica sociológica se observe la problemática cotidiana de los sujetos, a través de una historicidad de los hechos y con un enfoque distinto al modelo tradicional- positivista, que implementa la metodología de las Ciencias Naturales; con la finalidad de manejar líneas de pensamiento relacionadas con el aspecto interactivo, cualitativo y comunicativo por medio de la narrativa y de la interpretación del conocimiento.

Al conocer la realidad social a través de la narrativa y de la interpretación, está se construye a partir de asignarle palabras, símbolos y lenguajes, ya que el conocimiento de la vida cotidiana es social y se logra por medio de la argumentación, el debate y la exposición de ideas entre lo sujetos.

Si el conocimiento de la vida cotidiana se construye con base en el proceso comunicativo, empero, ¿cómo podría llevarse a cabo en los centros educativos, principalmente, en el bachillerato universitario, si están inmersos en el contexto de la sociedad de la información?, caracterizada por una revolución tecnológica, una globalización mercantil y una organización en red; que a la postre reduce entre los sujetos la interacción, el encuentro, el diálogo, el contacto personal y la relación grupal, hasta el grado de provocar que en las ciudades urbanas aumente el nivel de aislamiento e individualista entre las personas, quienes presentan una indiferencia y un malestar por los problemas sociales de sus entorno.

A la par de las políticas educativas actuales del bachillerato internacional que están marcadas por el sistema neoliberal que impera en el mundo, éste requiere sistemas educativos que adecuen el capital humano al desarrollo científico, tecnológico y mercantil con el objetivo de que los alumnos adquieran elementos para responder a las demandas del sector laboral y de la sociedad actual.

Las políticas del bachillerato mundial están inmersas en los planes de estudios del bachillerato en México al establecer que “se debe alcanzar una educación de vanguardia que conozca su entorno, que introduzca nuevas tecnologías y alcance estándares de calidad y efectividad equivalentes a los países más desarrollados y a la nueva cultura de trabajo.”¹ Por ende, el sistema educativo diseña programas que desarrollen habilidades y destrezas con el objetivo de abordar estos esquemas, denominados competencias académicas y tecnológicas.

En esta lógica mercantil de productividad y de ser eficiente, los colegios se caracterizan también por el crecimiento de la demanda educativa que provoca una sobrepoblación en las aulas, una masificación de la enseñanza e incluso reduce los espacios para desarrollar una comunicación interactiva; que a la postre orilla al empleo de las estrategias didácticas de manera lineal.

Ante el contexto social, económico y cultural del tercer milenio es necesario que los sujetos utilicen adecuadamente la información y emitan un razonamiento reflexivo que les permita comprender lo que ocurre en el mundo y en su personalidad, es decir, captar la historia y la bibliografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad.

Al utilizar la interpretación, la interacción y la subjetividad para comprender la realidad social de su entorno y de la vida cotidiana, se podrá producir nuevo conocimiento ordinario de manera colectiva, que permita a las personas reaccionar sobre la vida subordinada y enajenante auspiciada por el modelo neoliberal. Esto significa que el área de las Ciencias Sociales debe poner énfasis en la sociabilidad, el diálogo y la cotidianeidad de los sujetos con el fin de alcanzar diferentes puntos de vista, como lo establece Maffesoli al hablar de una heterogeneización del mundo por medio de una sensibilidad relativista “... no hay

¹ Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica y SEP. Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica. México 2004, p. 16.

una realidad única, sino manera diferentes de concebirlas... no a partir de leyes económicas y de la estructuras sino el de la comunicación...”²

Al poner énfasis en la comunicación dentro del área social del bachillerato, ¿qué papel podría jugar la Comunicación Educativa en la formación crítica de los educandos a partir de un enfoque dialogado en la comprensión e interpretación de las Ciencias Sociales?

Por ende, el tema de la Comunicación Educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje del área de las Ciencias Sociales, en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), del plantel Vallejo, es necesario revisarlo en el tercer milenio, ya que los alumnos viven en una sociedad informativa vinculada con las nuevas tecnologías, que genera un serie de imágenes e información a través de contenidos con una alienación hacia el consumismo y una manipulación ideológica que desean establecer las clases dominantes del poder económico y político en México.

Sin embargo, en las aulas del CCH Vallejo, específicamente, en el área de las Ciencias Sociales, no revaloran el aspecto de la Comunicación Educativa en el proceso enseñanza- aprendizaje, ya que al mencionarse el concepto de comunicación entre los profesores de la disciplina, suelen vincularlo con la nuevas tecnologías de la información y con los medios masivos de comunicación tradicionales (televisión, radio, cine y prensa) cuando lo más apropiado, es ubicarlo como un elemento auxiliar para el desarrollo de la comunicación interpersonal con el propósito de alcanzar una interacción entre los individuos de la sociedad.

² Maffesoli, M. El conocimiento ordinario. México, 1993, p. 15.

Cabe mencionar que, en el área de Talleres de Redacción del CCH, los programas de estudios refrendan su compromiso con la educación del tercer milenio al establecer un enfoque comunicativo, como punto fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos. No obstante, este esquema educativo no embona con los objetivos de estudio de las Ciencias Sociales con relación a que “los alumnos adquieran los conocimientos para que no se dejen dominar, de manera que puedan cuestionar lo que se dice sobre la historia y sobre la sociedad y construir su propia interpretación... siempre abierta al diálogo y al contraste con las opiniones de los demás y al cambio de las circunstancias.”³, ya que a cada tipo de educación le corresponde una determinada práctica de la comunicación.

De ahí la necesidad de buscar diferentes sugerencias didácticas que permitan manejar una Comunicación Educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que si se trabaja una Comunicación Educativa en el área de las Ciencias Sociales del CCH contribuye a que los alumnos retomen la comunicación interpersonal, al generar canales de confianza y accesibilidad, que a la postre ayuden en primera instancia a desarrollar capacidades de expresión oral y escrita, de acuerdo a las características de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es decir, el educando adquiere bases para describir, analizar, argumentar, reflexionar, criticar la problemática de cualquier situación de la realidad social tanto en la parte cotidiana, familiar, escolar e incluso laboral. Posteriormente, los complementa con el manejo de la técnica y lenguaje de los medios audiovisuales y tecnológicos.

El objetivo es proponer una sugerencia didáctica que integre la práctica de Comunicación Educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, para desarrollar

³ Benejam, Pilar. Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Barcelona, 1997, p.33.

interacciones sociales y comunicativas con el fin de formar alumnos expresivos, reflexivos, libres y participativos en una sociedad de la información.

Empero, ¿cómo se podría implementar en la práctica la sugerencia de la Comunicación Educativa en las aulas de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo? Para elaborar la sugerencia didáctica, en primera instancia se tuvo la necesidad de remitirse a una conceptualización sociológica sobre la importancia de las interacciones sociales en la vida cotidiana y en las estructuras microsociales, para ello se tuvo que remitirse a autores como: Simmel, Mead, Goffman, Parsons, Berger y Luckmann, y Habermas. Asimismo, se hizo una revisión del concepto comunicativo desde el aspecto social y educativo para dejar en claro que elementos conceptuales sirvieron de base para estructurar la sugerencia didáctica. Esta cuestión se aborda en el primer capítulo del trabajo *Las interacciones sociales y la Comunicación Educativa en las Ciencias Sociales*.

En segunda instancia, se realizó una referencia teórica sobre el enfoque comunicativo en las distintas corrientes de enseñanza de las Ciencias Sociales con el fin de describir cómo la parte comunicativa está vinculada a la enseñanza del conocimiento social, de ahí que también se haya abordado la cuestión del diálogo como recurso para propinar la comunicación y las interacciones sociales. Esta temática se abordó en el segundo capítulo, *La Comunicación Educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo*.

Asimismo, al vincular nuestro objeto de estudio con la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales (CPyS) del CCH Vallejo se realizó una revisión de los antecedentes y de los objetivos pedagógicos del programa de estudio de dicha materia para conocer el modelo institucional de enseñanza y su enfoque comunicativo, ya que cada área de conocimiento utiliza un determinado estilo de

comunicación. Y así saber a profundidad por medio de un recorrido histórico, si la institución del CCH a través de los programas de estudios de las Ciencias Sociales maneja la práctica de la Comunicación Educativa.

Al contar con los referentes teóricos relacionados con la comunicación y la educación en las Ciencias Sociales, y que servirán de base para elaborar la sugerencia didáctica en torno a la Comunicación Educativa en las Ciencias Sociales, se realizó un trabajo de campo con la intención de observar lo que sucede al interior de las aulas y así obtener elementos que permitan describir un panorama de cómo es la participación, las relaciones interpersonales, la comunicación y la actividad grupal de los alumnos en la construcción del conocimiento.

Asimismo, para complementar el trabajo de observación se les aplicó a los alumnos un cuestionario sobre la comunicación y la participación estudiantil en el aula escolar. El propósito principal de este estudio consistió en recabar información sobre la comunicación interpersonal, la participación y el uso de la tecnología de los educandos de la materia de Ciencias Políticas y Sociales del CCH, y así describir, con base en la opinión de los jóvenes, la situación que guardan las interacciones sociales dentro de las aulas del bachillerato universitario.

El cuestionario contenía 30 preguntas, divididas en tres secciones. La primera estaba relacionada con la Comunicación interpersonal en el aula. La segunda parte abordaba la cuestión de la Participación en el aula. La última sección se vinculaba con el Acceso y el uso de los medios audiovisuales y tecnológicos por parte de los alumnos. Cabe mencionar que, la elaboración de los reactivos se realizó con base en la problemática que se vive sobre las interacciones interpersonales en el salón de clases de las Ciencias Políticas y Sociales del CCH

Vallejo y el empleo de la Comunicación Educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en dicha área.

La muestra representativa del estudio abarcó 140 alumnos de seis grupos pertenecientes a la plantilla docente de la materia de Ciencias Políticas y Sociales II, del turno vespertino. Este aspecto se aborda en el tercer capítulo *El modelo de enseñanza de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales en el CCH Vallejo y su enfoque comunicativo e interactivo en las aulas.*

Al contextualizar si se lleva a cabo la práctica de una Comunicación Educativa tanto al interior de las aulas de las Ciencias Sociales del CCH Vallejo, así como en los programas de estudios de la materia de Ciencias Políticas y Sociales, se corroboró que al interior de las aulas de la asignatura de CPYS del CCH existen dificultades para establecer una comunicación interpersonal y una interacción social entre los propios alumnos y los profesores, de ahí la *Sugerencia Educativa sobre una Práctica de la Comunicación Educativa para el Área Social del CCH Vallejo*, que puntualice en la creación de comunidades comunicativas en el salón de clase para alcanzar un proceso de enseñanza aprendizaje crítico y reflexivo a partir de la comunicación interpersonal entre iguales por medio de la confianza y la accesibilidad entre los interlocutores. Y así ayudar a los alumnos a dialogar, a argumentar sus opiniones, a intercambiar ideas y a debatir los contenidos de la asignatura con la vida cotidiana por medio de una visión crítica reflexiva, que les permita interpretar y problematizar el proceso social histórico y el contexto actual.

CAPÍTULO I

LAS INTERACCIONES SOCIALES Y LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

1.1 Las interacciones personales, un factor de socialización y de comunicación

El mundo social del siglo XXI presenta una serie de avances científicos y tecnológicos, así como diversos cambios culturales y sociales que han modificado las interacciones sociales de los individuos tanto a nivel personal como colectivo dentro de la vida cotidiana. Los elementos que describen a la sociedad del tercer milenio han sido objeto de estudio por algunos sociólogos, como el español Manuel Castells, quien argumenta que en la actualidad se vive en una Sociedad de la Información “una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes básicas de la productividad y el poder, debido a las nuevas tecnologías”.¹

La definición del autor Manuel Castells nos indica que la Sociedad de la Información se caracteriza por una revolución tecnológica, una globalización mercantil y una organización en red. Es decir, los seres humanos ahora cuentan con recursos tecnológicos, informáticos y económicos para interactuar de forma inmediata, rápida y simultánea, sin importar la nacionalidad, cultura o punto geográfico; aun cuando las relaciones comunicativas en la mayoría de las veces se ejecutan de manera indirecta, los interlocutores no llegan a conocerse personalmente, porque tanto el emisor como el receptor al emitir sus mensajes se enfrentan al teclado y al monitor de una máquina.

Ante el contexto que altera el objeto de estudio de la Ciencias Sociales, en los centros académicos, específicamente en el área sociológica, existe también una serie de cambios que conducen a pensar entre los intelectuales, qué tipo de Ciencias Sociales es necesario desarrollar con el fin de enfrentar la problemática que producen las diversas transformaciones sociales del mundo actual.

¹ Gutiérrez Martín. La Alfabetización Digital. México, 2003, p. 15

Un diagnóstico reciente que aborda ¿qué tipo de Ciencias Sociales se deben construir ahora?, es de la comisión de Gulbenkian, presentado en el libro *Abrir las Ciencias Sociales*, de Wallerstein Immanuel. En este texto se hace una descripción sobre cuatro aspectos que están en debate:

1. Una mejor apreciación de la validez de la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza.
2. Una definición más amplia de las fronteras dentro de las cuales se produce la acción social.
3. Un balance adecuado de la antinomia entre universalismo y particularismo.
4. El tipo de objetividad que es plausible a la luz de las premisas propuestas por la ciencia.

Estos cuatro puntos que están en debate entre los intelectuales de las Ciencias Sociales han propiciado una serie de propuestas que permiten la reestructuración de las Ciencias Sociales en la actualidad, dichas sugerencias en términos generales señalan que, es necesario: retomar el estudio de la vida cotidiana como fenómeno social, fijarse en la historicidad del objeto de estudio sociológico, de acuerdo a cada contexto social; retomar el estudio de los autores clásicos del área social y establecer las fronteras disciplinarias para la construcción del objeto de estudio.

Entre los académicos mexicanos de las Ciencias Sociales, el debate sobre la reestructuración de las Ciencias Sociales aborda también los problemas planteados por Wallerstein, ya que de acuerdo con Andrade Carreño Alfredo (1999), en el libro *Perspectivas Teóricas Contemporáneas de las Ciencias Sociales*, la sociología mexicana no ha sido ajena a estos cambios, porque entre los investigadores de la disciplina social prevalece la discusión en torno a: los principales aportes teóricos de las corrientes clásicas y contemporáneas de la sociología, a la probable adaptación de los conceptos teóricos para explicar la realidad del país, así como a la contribución de los autores locales, quienes al igual que los extranjeros simpatizan por los enfoques alternativos como: el

interaccionismo simbólico, la etnometodología, el individualismo metodológico, las teorías de la elección racional y la teoría del intercambio.

Es decir, las contribuciones de los investigadores sociales van en contra del positivismo, del mercantilismo del conocimiento, de ver a la historia de manera lineal y del racionalismo; por el contrario apuestan por la narrativa del conocimiento, ya que el conocimiento social se construye a partir de asignarle palabras, símbolos y lenguajes.

Para construir el conocimiento social a través de la interpretación comunicativa, es imprescindible la interacción social y la comunicación interpersonal entre los sujetos en la vida cotidiana, así lo señala Berger y Luckmann al argumentar que la realidad de la vida cotidiana es algo que se comparte con otros. “La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros... no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarse continuamente con otros”.²

En esta referencia los autores citados nos indican la importancia de la interacción social y de la comunicación entre los sujetos en la vida cotidiana, de la cual se construye el conocimiento de las Ciencias Sociales, pero las personas al estar inmersas en la dinámica de la sociedad de la información llevan a cabo una socialización de manera indirecta, ya que los interlocutores al emitir sus mensajes comunicativos se enfrentan a una computadora.

Aunado a las características de la sociedad de la información que dificultan la interacción cara a cara entre los sujetos, hay que mencionar el bombardeo constante de información audiovisual a través de los medios de comunicación tradicional (televisión, radio, cine y periódico) y de las nuevas tecnologías informativas (internet, celular y videojuegos), los cuales dificultan las relaciones interpersonales, e incluso reducen los hábitos de lectura y escritura entre las nuevas generaciones, ya que ahora los niños desde temprana edad adquieren sus

² Berger L. Peter y Luckmann, Thomas. La Construcción social de la realidad. Berlín, 2005, p. 38.

primeros conocimientos a través de una cultura visual promovida por la educación informal, es decir, la familia y los medios electrónicos.

Esta cuestión así la describe Giovanni Sartori al argumentar su postura sobre el “Homo Videns” “... la televisión es la primera escuela del niño (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida) y el niño es un animal simbólico que recibe su impronta educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver... el niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee”.³

En las sociedades del siglo XXI es cada vez más difícil establecer una interacción social dentro de la vida cotidiana, ya que el ritmo de las actividades productivas sólo propicia que las personas interactúen con individuos desconocidos a través de una presencia mutua, porque no existen puentes comunicativos interpersonales, que permita a los sujetos establecer un diálogo con sus semejantes. Esta cuestión está ligada con el argumento de Berger y Luckmann al describir la relación cara a cara de los sujetos en la vida cotidiana. “La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación cara a cara que es el propósito de la interacción social y de la que se derivan todos los demás casos”.⁴

Al reducirse los encuentros cara a cara entre los sujetos en la vida cotidiana, no llega existir una acción social que conduzca a un intercambio de mensajes recíprocos con una carga de elementos interpretativos que permitan entender el significado de las prácticas desde espacios microsociales, como es el salón de clases. De ahí que la sociología considere al individuo como un ser en constante proceso de transformación con base en una estrecha relación con su medio y con los demás para construir la realidad social de manera conjunta.

Un autor clásico de la sociología que retoma el estudio de las interacciones humanas es Simmel Georg al señalar que “... el hombre está determinado en todo

³ Giovanni Sartori. Homo Videns. La Sociedad Teledirigida. Roma, 1997, p. 41.

⁴ Berger L. Peter y Luckmann, Thomas. La Construcción social de la realidad. Berlín, 2005, p.44.

su ser y en todas las exteriorizaciones por el hecho de que vive en interacción con otros hombres.”⁵ Es decir, para Simmel la sociedad existe cuando varios sujetos entran en interacción, o dicho de otro modo, en relaciones recíprocas interpersonales.

Al mencionar relaciones recíprocas, Simmel, señala que los sujetos interactúan a partir de ciertos motivos, propósitos e intereses que los lleva a ejercer una influencia sobre su interlocutor con el fin de provocar en ellos una respuesta que permita la acción social y el entendimiento; aunque para ello es básico que los individuos conozcan algunas características de la otra persona encaminada a concretar la interacción. De ahí la prioridad de poner en juego la confianza entre ambas partes y así interactuar de forma recíproca.

Para que los sujetos establezcan una interacción social cara a cara se necesita emplear una confianza mutua entre ambos interlocutores, que les permita conocer ciertas cosas de cada sujeto con el fin de establecer puentes comunicativos que a la postre conduzcan a un dualismo de relaciones íntimas y amigables.

En las modernas y grandes metrópolis el conocimiento mutuo y la confianza entre los individuos son nulas, según Simmel en su ensayo *Las grandes urbes y la vida del espíritu*⁶; ya que disminuyen las relaciones sociales y la comunicación interpersonal. Por el contrario, se caracterizan por actitudes distantes y reservadas, en donde el sujeto posee un sentimiento de soledad y abandono en medio de la muchedumbre. Esta situación es vinculada con la Sociedad de la información del siglo XXI, que ha orillado a las personas a reducir la interacción, el encuentro, el diálogo, el contacto, la relación grupal y el acercamiento con la intención de comunicarse interpersonalmente y así intercambiar experiencias que les permita entender la realidad social.

⁵ Simmel, Georg. El individuo y la libertad. Barcelona, 1986, pp.236-237.

⁶ Simmel, Georg., *op.cit.*, pp.247- 269.

Empero, Simmel, en el ensayo referido argumenta que en las pequeñas comunidades se caracterizan por interacciones sociales más cercanas a través de sentimientos y emociones más intensas. Al relacionarla con escenarios microsociales como es el aula escolar, de la materia de Ciencias políticas y Sociales del CCH Vallejo, ¿las interacciones interpersonales entre los alumnos podrían llevarse a cabo, a pesar de que el contexto alude a una era de la información, de la tecnología y de la productividad mercantil?

Las cuestiones microsociales en la sociología moderna, han sido objeto de estudio por los autores Mead George y Goffman Irving, quienes han analizado las interacciones humanas cara a cara en la vida cotidiana con el propósito de entender cómo el hombre se estructura y se conforma como ser social, cómo actúa para construir la realidad y con la finalidad de comprender desde un aspecto microsocial las pautas de acción de las instituciones y de los sistemas sociales más amplios.

Los estudios de las interacciones en la vida cotidiana están influenciados por los postulados de Simmel en torno a que la sociología es concebida como el estudio de las formas de interacción humana y con base en el argumento de que los sujetos para interactuar necesitan un mínimo de información sobre su personalidad por medio de la confianza y la cooperación mutua, que a la postre permite una comunicación interpersonal.

El interaccionismo simbólico es una corriente sociológica que tuvo su origen en Estados Unidos, en 1960, a través de la denominada Escuela de Chicago. El principal precursor de esta línea de conocimiento fue George H. Mead, quien realizó estudios microsociales centrados en el carácter simbólico y en las interacciones que permiten la acción social. Es decir, enfoca su atención en los sucesos de la interacción interpersonal y en cómo se utiliza para darle sentido a lo que otros dicen o hacen.

En términos generales, el interaccionismo simbólico se concentra en las interacciones cara a cara de los sujetos, que llevan a cabo en la vida cotidiana, así como de la interpretación simbólica que se produce con el fin de entender la importancia de dicha interacción personal para comprender al ser humano y a sus instituciones.

Por ende, la tesis principal de Mead señala que el desarrollo de la inteligencia reflexiva y de la sociedad se produce por la acción recíproca de los individuos. El autor afirma que el lenguaje es lo que nos hace seres autoconscientes, es decir, conocedores de nuestra propia individualidad y capaces de vernos desde afuera tal como lo hacen los demás. Aquí el elemento clave de dicho proceso es el símbolo.⁷

Para el sociólogo Mead, el lenguaje le permite al hombre comunicarse y organizarse de forma social, para ello es necesario que exista una interacción recíproca con el fin de interpretar los símbolos, y así adquirir un pensamiento reflexivo a través de la empatía.

Erving Goffman (1969) pertenece también a la corriente sociológica de la Escuela de Chicago y del Interaccionismo Simbólico. Sus estudios se enfocan a las interacciones cara a cara en la vida cotidiana de los sujetos para describir los comportamientos y así analizar las reglas y los rituales que se producen en dichas relaciones interpersonales rutinarias.

Goffman se interesa por los estudios microsociales, porque el desarrollo de la vida y de la sociedad se produce a través de las interacciones sociales, ya que en cada encuentro los sujetos expresan una serie de elementos por medio del lenguaje verbal y no verbal que permiten interpretar la actuación de cada individuo en la sociedad, de una forma similar a la dramaturgia teatral.

⁷ Giddens Anthony. Sociología, España, 2002, p p. 121-122.

Asimismo, señala que las interacciones cara a cara le aportan un significado a la práctica social porque conduce a los sujetos o actores a establecer un pacto de colaboración que les permita estipular ciertas reglas a través de ciertos rituales que se ejecutan en la relación, y así regular el comportamiento de ambos individuos en una determinada situación.

Cabe mencionar que, Goffman afirma también que en una interacción con desconocidos o en donde existe sólo una relación de presencia mutua, es necesario que los actores tengan una cooperación y una confianza al establecer un encuentro interpersonal.

Es decir, que se abran a un intercambio comunicativo, porque una interacción sin comunicación denota que los individuos no están dispuestos a cooperar para mantener la reciprocidad y por tanto el encuentro cara a cara pierde su valor de socialización.

El argumento anterior deja en claro que, en las interacciones personales la comunicación es imprescindible porque al establecerla compromete a los sujetos a ser accesibles y en confiar en su interlocutor. Incluso conduce a ambos individuos adquirir una práctica cooperativa para mantener el encuentro cara a cara, la cual se refleja en una reciprocidad de mensajes interpretativos con una clara empatía o retroalimentación.

Los postulados de Mead y Goffman sobre el interaccionismo simbólico y las interacciones cara a cara en la vida cotidiana son profundos y con una diversidad de conceptos, pero el propósito de este trabajo no es revisar la corriente sociológica del interaccionismo simbólico sino sólo retomar o describir algunas características de esta línea de conocimiento para tener una referencia sobre el papel que juegan las relaciones interpersonales en el proceso de socialización de los sujetos.

Lo que nos interesa retomar es cómo a través de las interacciones cara a cara de la vida cotidiana los sujetos se conforman como seres sociales, cómo construyen la realidad y entienden, desde el aspecto microsocioal, las pautas de acción de las instituciones. Asimismo, es una prioridad centrarnos en la importancia que tiene la comunicación dentro de las relaciones interpersonales con el fin de entender el desarrollo de las sociedades

Por ende, se retoma la argumentación de Goffman sobre la necesidad de que exista entre los individuos una accesibilidad y una confianza que permitan establecer puentes comunicativos con la intención de mantener la reciprocidad de las interacciones, ya que si no existen los encuentros cara a cara dentro de las prácticas sociales, las estructuras a grandes escalas tendrían problemas para funcionar porque carecerían de un pacto y una organización social.

Incluso sociólogos como Talcott Parsons, que estudia las estructuras sociales a grandes escalas señala que los sistemas sociales poseen rasgos de interacción para su funcionamiento, de ahí que lo defina de la siguiente manera: “Un sistema social – reducido a los términos más simples- consiste, pues, en una pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia a obtener un óptimo de gratificaciones y cuyas relaciones con sus situaciones – incluyendo a los demás actores- están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos.”⁸

En esta definición de Parsons de sistema social resaltan los conceptos de actores, interacción, entorno y cultura; aspectos necesarios que permiten establecer una comunicación interpersonal entre los sujetos, como se ha mencionado al abordar las ideas de Simmel, Goffman, Mead y ahora con Parsons.

Cabe mencionar que en la actualidad el compromiso de cooperación y confianza que debe existir entre los sujetos para mantener una interacción comunicativa, no

⁸ Parsons, Talcott. El Sistema Social. Madrid, 1988. p. 19

se presenta en la sociedad de la información, porque la lógica que manejan sobre la globalización mercantil y las interacciones por medio de las nuevas tecnologías incitan a los sujetos a interrelacionarse de manera indirecta con desconocidos o simplemente a través de una presencia mutua sin ninguna retroalimentación.

Las cuestiones actuales se vinculan con los argumentos de Habermas, al señalar que los sujetos están mediados por acciones comunicativas o interacciones simbólicas, mas no por motivos utilitarios e individualistas. Es decir, Habermas está en contra de una racionalidad individual y solitaria, en cambio apela a una racionalidad dialógica, en donde los sujetos posean un lenguaje y ciertos conocimientos “Los seres racionales serían personas cuando menos, con los siguientes rasgos: disposición de saber y manifestaciones simbólicas; con acciones lingüísticas y no lingüísticas, comunicativas y no comunicativas; y que encarnan un saber”.⁹

Para Habermas las relaciones entre los sujetos dentro de la sociedad deben estar enfocadas por el lenguaje y el proceso comunicativo para establecer un entendimiento, en donde cada interlocutor tenga la misma igualdad con el fin de expresarse por medio del habla, así lo afirma al definir la acción comunicativa “Hablo... de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento.”¹⁰ La definición de Habermas sobre la acción comunicativa resaltan los elementos del habla, acuerdo y entendimiento, los cuales adquieren trascendencia en las interacciones sociales.

Para llevarse a cabo la acción comunicativa es fundamental que exista un contexto para su ejecución, a lo que Habermas denomina el mundo de la vida “...el mundo de la vida en tanto que horizonte en que los agentes comunicativos se mueven – ya siempre- queda por su parte delimitado en conjunto por el cambio

⁹ Habermas, J. Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Buenos Aires, 1989, p. 24.

¹⁰ Habermas, J. Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo II. Buenos Aires, 1989, p. 367

estructural de la sociedad y cómo se transforma a medida que se produce ese cambio”.¹¹

El mundo de la vida al permitir las interacciones personales por medio del habla, conduce también a una socialización entre los sujetos, quienes pueden establecer intercambios comunicativos con el fin de conocer a sus interlocutores; para ello Habermas propone crear una comunidad ideal de comunicación. Es decir, aquel lugar en donde todos tienen los mismos derechos de igualdad y la libertad para comunicarse, encaminada a un consenso de manera colectiva a través de la argumentación y la discusión razonada.

Al abordar autores que hablan de la interacción social y de la comunicación interpersonal como: Simmel, Mead, Goffman, Parsons y Habermas es con la intención de resaltar cómo el estudio de las estructuras microsociales, a través de la vida cotidiana, revela de qué manera actúan los seres humanos para conformar y entender la realidad, ya que si no existiera la interacción comunicativa entre los sujetos los sistemas sociales a grande escala podrían desordenarse, ¿pero en sí en qué consiste la comunicación?

1.2 La Comunicación Social

La palabra comunicar proviene del latín *comunicare* que significa poner en común de acuerdo con Berlo David “la comunicación es un proceso mediante el cual un emisor transmite un mensaje a través de un canal hacia un receptor”.¹² Es decir, una persona pone en común sus ideas, sentimientos e información para relacionarse con otra.

En esta definición se menciona el término proceso, el cual indica que los elementos que intervienen en la comunicación siempre están en constante

¹¹ Habermas, J. Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Buenos Aires, 1989, p.169.

¹² Berlo, David. El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y práctica. Buenos Aires, 1960.

movimiento para que sea efectiva. Es decir, el emisor y el receptor intercambian funciones con el propósito de emitir y recibir mensajes. De esta manera se establece una comunicación circular, pues hay una retroalimentación o respuesta al mensaje enviado.

Los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación según David Berlo son los siguientes:

Emisor: aquella persona que envía los mensajes de manera codificada con el propósito de establecer contacto con los demás. Al codificar un mensaje el emisor selecciona y estructura los signos, señales o símbolos y piensa lo que va a expresar, es decir, tiene un brebaje de conocimientos.

Mensaje: es la información que transmite el emisor al receptor. De acuerdo con Socorro Fonseca Yerena,¹³ el mensaje se compone de tres aspectos: código, “es un sistema de comunicación, es todo el conjunto de conocimientos que posee en común el emisor y el receptor antes de iniciar la comunicación. Generalmente se suele tomar la palabra – código- en un sentido más restringido, definiéndolo como el conjunto de conocimientos que posee emisor y receptor acerca del mensaje, a parte de la simple enunciación de los signos del repertorio. Los códigos secretos sólo son conocidos por el emisor, el receptor y reducido número de persona nominalmente designadas...”¹⁴

El segundo aspecto es el contenido, las ideas que constituyen el mensaje. El último factor es el tratamiento, el modo o el estilo de decir las ideas con el propósito de hacer comprensible el mensaje.

Canal: la vía por el cual se transmiten los mensajes. Existen dos tipos de canales: naturales (los sentidos humanos) y artificiales (son los creados por el hombre, como los medios de comunicación).

¹³ Fonseca Yerena, Socorro. Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica. México, 2000, p. 10.

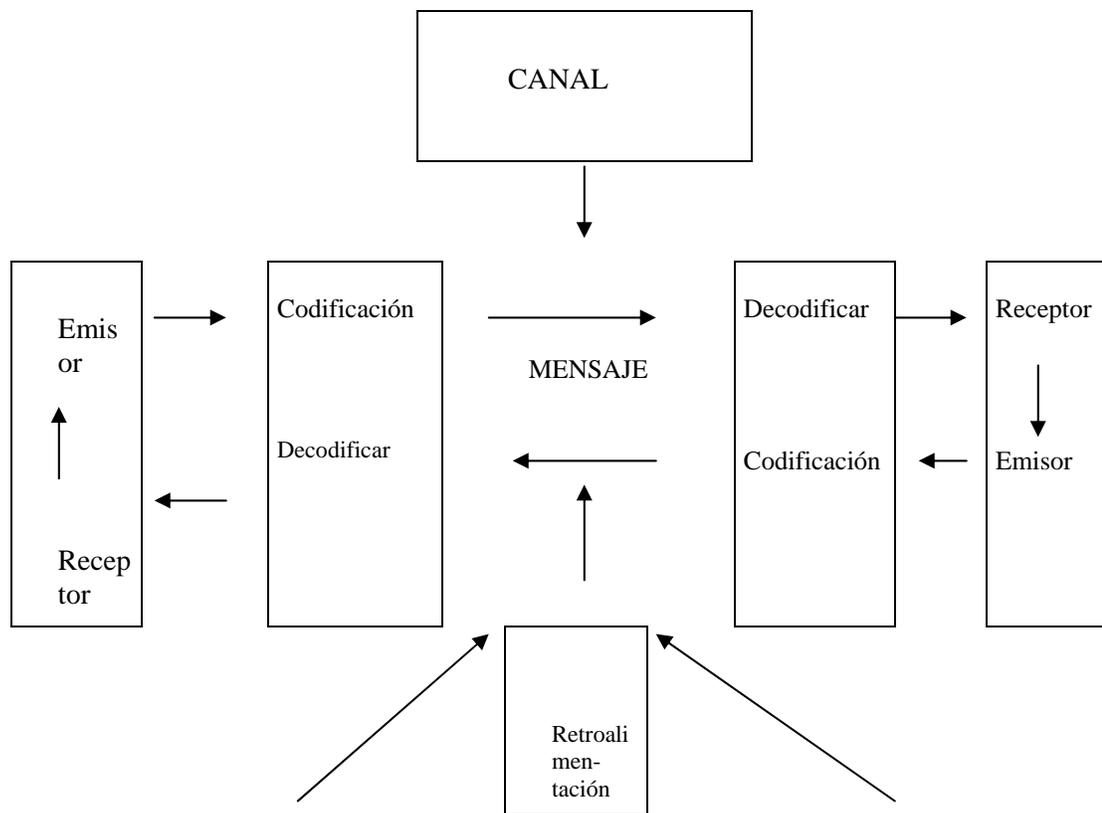
¹⁴ Moles, Abraham. La Comunicación y los Mass Media. Bilbao, 1975, p. 110.

Receptor: es aquella persona que recibe y descifra el mensaje al decodificarlo, es decir, interpreta los signos para entender la idea del mensaje que le han enviado.

La comunicación, al ser un proceso mediante el cual se envían mensajes y se reciben respuestas, está expuesta a que el mensaje pueda sufrir algunas interrupciones por una mala comprensión, un manejo inadecuado de los contenidos o por fallas técnicas de los canales artificiales. A estas circunstancias se las denominan ruido, es decir, “aquellas perturbaciones del proceso de la comunicación”.¹⁵

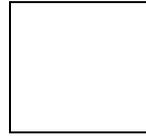
Con el fin de representar la relación que tienen los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación circular y con el propósito de entender su funcionamiento se recurre a los modelos de la comunicación.

MODELO DE COMUNICACIÓN HUMANA CIRCULAR DE SHANNON Y WEABER



¹⁵ Galeano César, Ernesto. Modelos de comunicación. Argentina, 1997, p. 120

RUIDO



RUIDO

Fuente: Berlo, David. El proceso de la comunicación. Argentina, 1985, pp. 4-5.

El lenguaje al igual que la comunicación es básico para la convivencia social del ser humano y su desarrollo intelectual. De ahí que ambos términos se complementen, ya que el lenguaje es un instrumento para comunicarse o expresar sus ideas y sentimientos, y la comunicación necesita del lenguaje (oral y escrito) con el objetivo de funcionar.

Un emisor al comunicarse puede alcanzar su objetivo por el cual envía un mensaje, es decir, con qué fin el hombre utiliza la comunicación. De acuerdo con Douglas Ehninger y Alan H. Monroe, citados por Socorro Fonseca, se especifican cuatro propósitos de la comunicación. 1) Informar, 2) Entender, 3) Persuadir y 4) Actuar.¹⁶

1. Informar: utiliza la función representativa del lenguaje, para explicar algún suceso o término.
2. Entender: utiliza la función expresiva del lenguaje, ya que con éste se intenta un encuentro y una comprensión entre emisor y receptor por medio de la propia naturaleza del lenguaje.
3. Persuadir: utiliza la función apelativa del lenguaje, ya que un emisor al comunicarse quiere influir para formar alguna idea o un cambio de actitud.

¹⁶ Fonseca Yarena, Socorro. Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica. México, 2000, p.14.

4. Actuar: se utiliza la función apelativa, para impulsar al emisor a realizar una acción determinada.

1.2.1 Tipos de Comunicación

Para el estudio de la comunicación se le clasifica de diferentes formas, pero de acuerdo a los objetivos de esta investigación se revisan cuatro tipos: a) Comunicación intrapersonal, b) Comunicación interpersonal, c) Comunicación Masiva y d) Comunicación Educativa.

a) **Comunicación intrapersonal:** El emisor es su propio receptor, es decir, el sujeto filtra la información, la procesa, la incorpora y la reafirma dialogando consigo mismo.

b) **Comunicación interpersonal:** Es entre dos personas, permite el cambio de roles entre emisor y receptor. Estos conversan directamente y se ceden la palabra.

c) **Comunicación Masiva (Mass Communication):** Este tipo de comunicación se da mediante un emisor, quien habla con el receptor a través de medios técnicos (medios audiovisuales). Este último personaje es heterogéneo y carece de recursos para dar una respuesta. Para que se lleve a cabo la comunicación masiva es necesaria la utilización de dispositivos técnicos, es decir, de medios masivos (Mass Media) o medios de comunicación. Los medios de comunicación son el canal artificial por el cual se envía el mensaje a un receptor. Existen dos tipos de medios, los impresos y los electrónicos, estos últimos recurren al recurso del sonido y de la imagen con el fin de expresar los contenidos. Dentro de esta clasificación se pueden encontrar a la televisión y a la radio.

d) **Comunicación Educativa:** la palabra Comunicación Educativa se analiza de manera conjunta, ya que remite a las prácticas comunicativas que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje para alcanzar un conocimiento en el salón

de clases; de ahí que a la educación se le considere un proceso de diálogo encaminada a favorecer acciones de cambio social.

Es decir, a la Comunicación Educación no es considerada sólo un mero recurso tecnológico o audiovisual, ni centrarla al análisis de la relación entre la educación y los medios de comunicación, como lo hacen algunos autores, por ejemplo el autor Rebeil, M. menciona lo siguiente: “La Comunicación Educativa engloba todas las actividades de la educación intencionada (es decir, escolarizada y no escolarizada) que se lleva a cabo vehiculizada con el apoyo de los medios de comunicación impresos, audiovisuales, informáticos y de las telecomunicaciones...”.¹⁷

La definición del autor Rebeil denota que la Comunicación Educativa adquiere un vínculo con las nuevas tecnologías y con los medios audiovisuales, principalmente, por el contexto de la Sociedad de la información en el que está inmerso el bachillerato universitario, de ahí que al referirse a una enseñanza moderna del siglo XXI, la ligen con la utilización de recursos y aparatos audiovisuales dentro del salón de clases.

La postura de estudiar a la Comunicación Educativa como un recurso tecnológico, es preocupante porque orilla a la educación a perder su rasgo dialogado, la cual permite la interacción entre los sujetos como parte activa de la educación. Estas dos perspectivas de caracterizar a la Comunicación Educativa permiten clasificarla de dos maneras: instrumental y procesual.

1.3 La Comunicación Educativa

1.3.1 Tipos de Comunicación Educativa en Ciencias Sociales

¹⁷ Citado por González Mendoza, Luis Héctor. La comunicación Educativa. En horizontes Sociológicos. México, 2001, p. 10.

a) Comunicación Educativa Instrumental: en la Comunicación Educativa Instrumental “la comunicación se concibe como técnica o tecnología, instrumento valioso para la educación pero que no constituye la esencia de la misma”.¹⁸

El aspecto instrumental de la Comunicación Educativa nos deja claro que los medios tecnológicos y audiovisuales son un recurso didáctico para manejar los contenidos y lograr los objetivos que pretenda la institución escolar.

En el aspecto instrumental se pueden alcanzar los objetivos de las curricula de un centro educativo, ya que sirve como una estrategia persuasiva con el propósito de fomentar las destrezas, habilidades, competitividad e individualidad en el alumno. En consecuencia se presentará una actitud silenciosa en el educando, porque al recibir información de forma mecánica y por medio de un lenguaje audiovisual únicamente observa en silencio sin la oportunidad de reflexionar los contenidos que le emiten.

De ahí que también este tipo de enseñanza se le clasifique de moderna, un ejemplo de dicha situación son las enciclomedias empleadas en la educación secundaria de México, es decir, como estrategia de aprendizaje con un carácter innovador y acorde con el contexto de la sociedad de la información que envuelve a los jóvenes y niños.

b) Comunicación Educativa Procesual: la Comunicación Educativa Procesual se remite a la interacción entre los sujetos en el salón de clases y a las prácticas de socialización que se generan en dicho espacio. La Dra. Victoria Ojalvo Mitrany define a la comunicación procesual como: “un proceso de interacción entre profesores, estudiantes y éstos entre sí y de la escuela con la comunidad, que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable, para optimizar el intercambio y la recreación de significados que contribuyan a la personalidad de los participantes”.¹⁹

¹⁸ Ojalvo, Victoria. Comunicación Educativa. Cuba, 1999, p. 52.

¹⁹ *Ibid.*, p. 55.

La definición de la Dra. Ojalvo alude a una comunicación interpersonal entre maestros y alumnos, así como entre estos últimos en el aula escolar ya que este recinto al considerarse un microespacio social propicia una serie de prácticas sociales y de intercambio de significados que permiten recabar diferentes concepciones de entender la realidad del entorno (comunidad). Para ello es necesario la accesibilidad y la cooperación de los sujetos, con la intención de generar un clima de confianza que permita una igualdad entre los interlocutores al llevarse a cabo la capacidad expresiva de una manera formal y no por sentido común, porque conocer es comunicar.

Para establecer una Comunicación Educativa Procesual de forma efectiva es indispensable una interacción entre profesor y alumnos a través del diálogo mutuo, que permita comprender todo el contexto cultural y social que posee el educando, con el propósito de generar las condiciones educativas para desarrollar comunidades comunicativas pedagógicas, en donde se tenga la oportunidad de expresar las experiencias significativas de forma grupal como señala la Dra. Ojalvo: "...cuando la enseñanza se organiza como un proceso de interacción y diálogo se crean situaciones pedagógicas que estimulen la autoformación o autoeducación de la personalidad, se superan la timidez e inseguridad, se crean las condiciones tanto para entender a las particularidades individuales de los estudiantes, como el desarrollo grupal" .²⁰

Es decir, las situaciones pedagógicas dependen de ciertas prácticas comunicativas que permitan el desarrollo de la Comunicación Educativa en el salón de clases.

1.4 Prácticas Comunicativas en la Educación

²⁰ *Ibid.*, p. 65.

Al interior de una institución escolar es necesario establecer una serie de prácticas comunicativas que permitan desarrollar las condiciones necesarias para efectuar una Comunicación Educativa, y por tanto propiciar el diálogo y la interacción entre los sujetos. Dichas prácticas comunicativas se clasifican en tres tipos: la comunicación entre la escuela y el entorno social, la comunicación en el aula y la comunicación en las metodologías de enseñanza aprendizaje.

a) La Comunicación entre la Escuela y el Entorno Social

En esta práctica comunicativa la parte educativa necesita retomar el contexto social que sucede en el exterior del salón de clases, ya que la problemática educativa se entiende desde un aspecto sociológico, porque la conforman los sujetos.

b) La Comunicación en el Aula

Al existir en el salón de clases una serie de interacciones sociales entre el profesor y los alumnos, así como entre estos últimos sujetos, se obtiene un conocimiento social por las distintas visiones culturales que circundan en el aula, para lograrlo es necesario producir la argumentación, el debate y la exposición de ideas.

c) La Comunicación en las Metodologías de Enseñanza- Aprendizaje

La práctica comunicativa que refiere a las metodologías de enseñanza-aprendizaje está relacionada con el modelo de enseñanza y el enfoque comunicativo que utiliza cada área de estudio en el salón de clases.

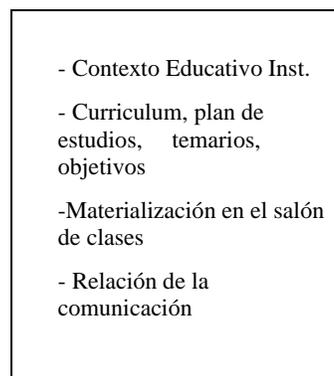
Las tres prácticas comunicativas (la comunicación entre escuela y entorno social, la comunicación en el aula y la comunicación en las metodologías de enseñanza-aprendizaje) permiten crear las condiciones necesarias para efectuar una Comunicación Educativa, es decir, si no intervienen al interior de una institución

escolar no puede comprenderse la dinámica educativa como un proceso comunicativo.

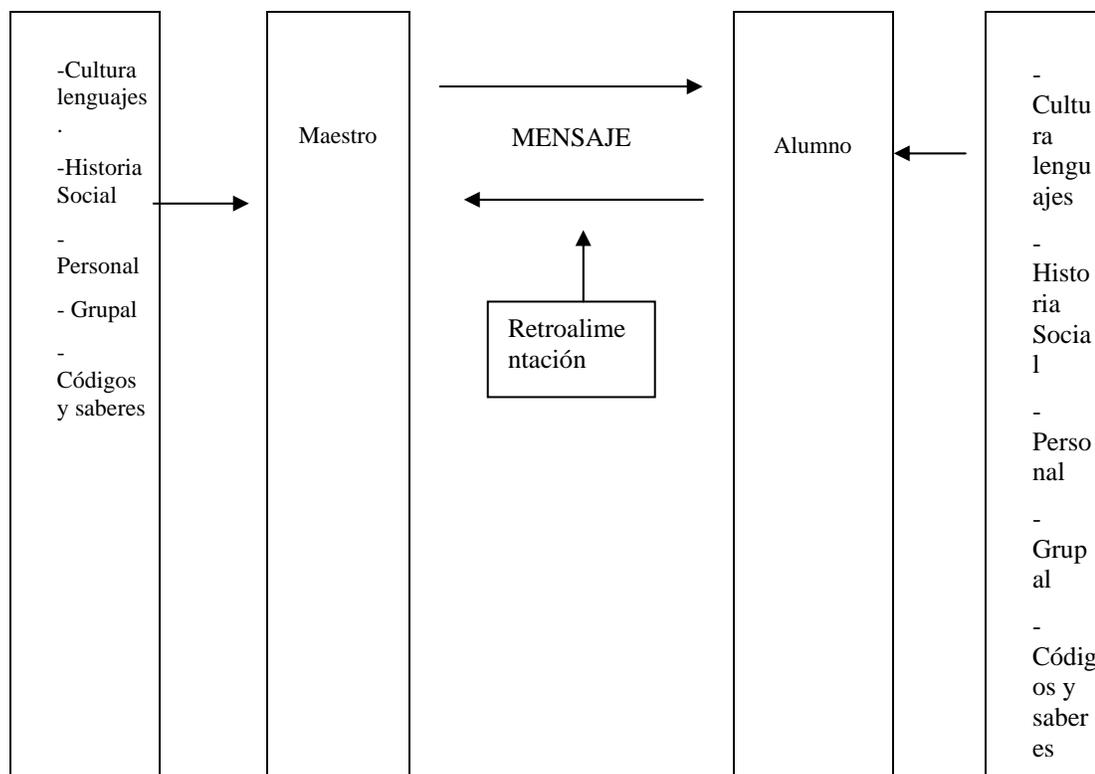
De ahí que la autora Mercedes Charles Creel señale que: “El proceso de comunicación en el aula está conformado por elementos de índole individual y social, con carácter material y simbólico. Esto lo convierte en un fenómeno complejo, donde se relacionan diversos sujetos, constituidos como personas individuales y sociales, con el fin de expresar, crear, recrear y negociar conjuntos de significaciones, con base en reglas previamente establecidas, en un determinado contexto educacional”.²¹

La autora Charles Creel en esta descripción del aula desde un punto de vista de la comunicación, establece una serie de elementos ligados con las prácticas comunicativas, que intervienen en la conformación del modelo de la Comunicación Educativa en el salón de clases, como son: el contexto educativo institucional, la curricula- plan de estudios- temarios- objetivos, práctica en el salón de clases y la relación de comunicación.

Modelo de la Comunicación Educativa en el Aula



²¹Charles Creel, Mercedes. “El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación”, en Revista Perfiles Educativos. México, 1988, p. 39.



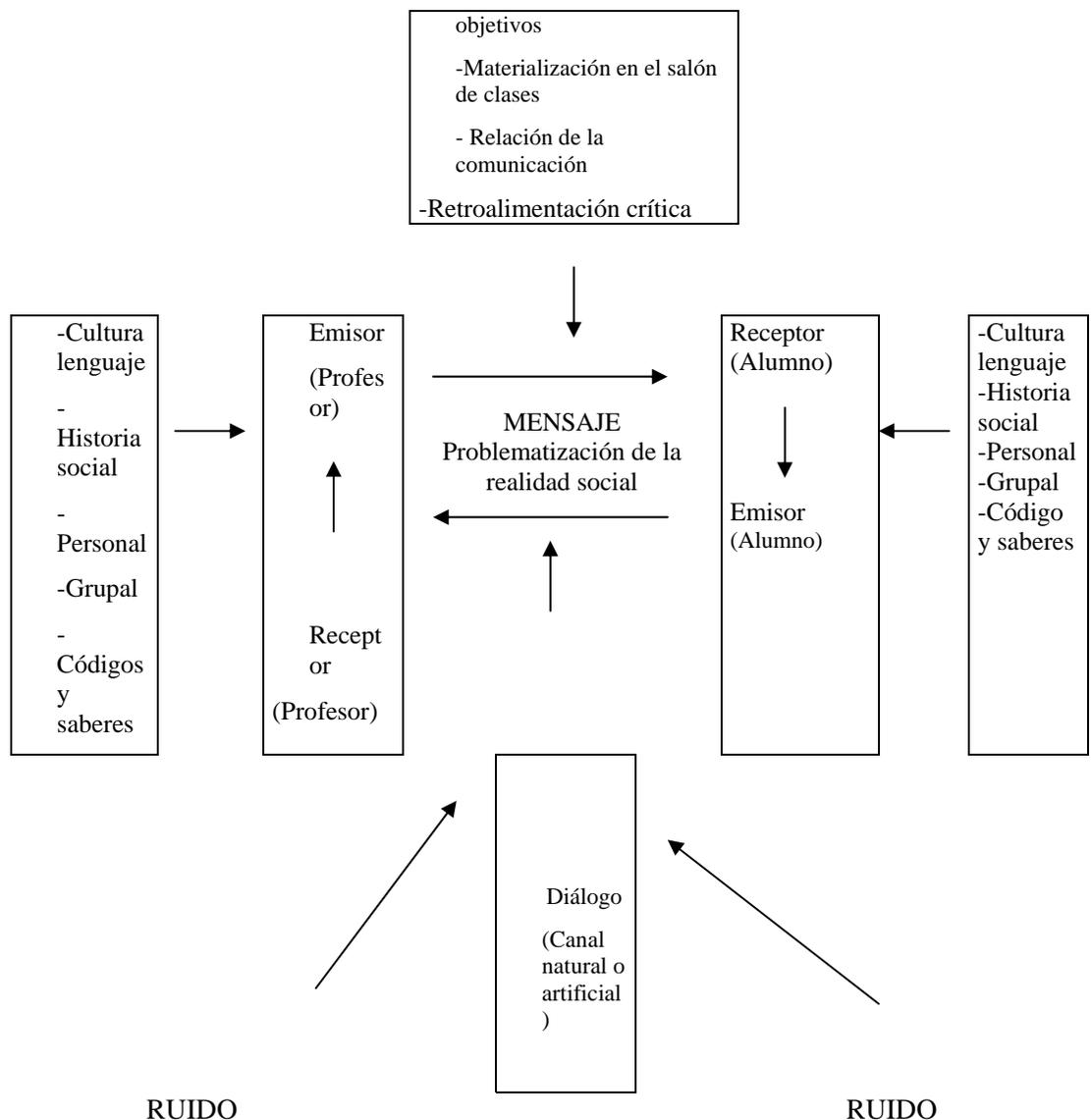
Fuente. Ojalvo, Victoria. Comunicación Educativa. Cuba, 1999, p. 75.

Estos elementos que intervienen en el modelo de la Comunicación Educativa son indispensables para comprender el proceso comunicativo que se da en el aula, pero como se ha mencionado anteriormente a cada área de estudio le corresponde una determinada concepción y práctica comunicativa, en este caso como nuestro objeto de estudio son las Ciencias Sociales en el CCH, es primordial adaptarlos con ciertas modificaciones a dicho campo de conocimiento.

Por ende, consideramos que para el ámbito de las Ciencias Sociales le falta agregarle un factor esencial, la retroalimentación crítica (feedback) que permita la interacción a través del diálogo, con el fin de formar sujetos participantes en la comprensión, reflexión y construcción de la realidad social.

Modelo de la Comunicación Educativa en el Aula en Ciencias Sociales

- Contexto Educativo Inst.
- Currículum, plan de estudios, temarios,



Fuente: modelo del maestrante Jesús Alonso Martínez Morales. FCPyS. UNAM, 2007

Es decir, el aspecto de la Comunicación Educativa en las Ciencias Sociales busca que los alumnos tengan la capacidad expresiva de una forma crítica, reflexiva y problematizadora por medio de una comunicación interpersonal e interactiva con sus profesores y con sus propios compañeros.

Esta cuestión está relacionada con las nuevas corrientes alternativas del pensamiento en las Ciencias Sociales (el interaccionismo simbólico, la etnometodología, y la teoría del intercambio) que permiten entender la realidad social de la vida cotidiana a partir de la tríada: lenguaje, conocimiento y

comunicación, las cuales en forma conjunta contribuyen a que el conocimiento de la realidad se construye a partir de asignarle palabras, símbolos y lenguajes.

El agregarle un quinto elemento (retroalimentación crítica- reflexiva) al modelo de la Comunicación Educativa de la profesora Charles Creel para adaptarlo al área de las Ciencias Sociales, es con la intención de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula de dicha asignatura se genere un diálogo regulado por tres elementos: conocimiento, comunicación y reflexión- crítica; ya que estos puntos engloban a las tres prácticas comunicativas que posibilitan la Comunicación Educativa al interior de una institución escolar.

1.5 Funciones de la Comunicación Educativa

El fenómeno de la comunicación humana posee una serie de funciones o propósitos que conllevan los mensajes de los emisores para ocasionar una respuesta o una retroalimentación entre sus receptores y así establecer un proceso de la comunicación de ida y vuelta. Entre las funciones que se mencionaron estaban las siguientes: informar, entender, persuadir y actuar. Cabe mencionar que las características principales de estos elementos comunicativos refieren a la transmisión de la información, a las relaciones interactivas y a la manipulación e influencia de las personas.

Las características de cada una de las funciones de la comunicación humana son retomadas por los demás tipos de comunicación (intrapersonal, interpersonal y masiva) para explicar los mensajes que emiten. Por tanto, la Comunicación Educativa también las recupera, ya que en la dinámica pedagógica intervienen los sujetos como protagonistas principales. De ahí que de acuerdo con la Dra. Ojalvo Mitrany existan tres funciones de la comunicación educativa: informativa, regulativa y afectiva.

a) Función Informativa

La función informativa de la Comunicación Educativa indica el intercambio de información entre los interlocutores durante el proceso de enseñanza- aprendizaje en el salón de clases, ya que para acercarse al conocimiento es imprescindible manejar contenidos o datos de una manera problematizadora que conduzca a una reflexión crítica porque en el aula la construcción del conocimiento no se da por un acto de adivinanzas o por el cambio de opiniones sin ninguna referencia ordenada.

La función informativa dentro del acto pedagógico necesita que ambos interlocutores dominen o tengas referencias mínimas sobre el contenido de los temas, según al área de conocimiento que aborden. Es decir, tanto profesores como los alumnos necesitan poseer conocimientos previos sobre su materia, en este sentido al maestro se le pide un dominio de la disciplina y al alumno un saber suficiente, con el propósito de establecer una comunicación democrática, en donde el intercambio de información sea entre interlocutores con una igualdad al interior del aula con la finalidad de no caer sólo en una participación por sentido común.

Cabe mencionar que en la comunicación educativa instrumental, la función informativa sólo se ejerce de forma lineal porque al emplearse los medios audiovisuales y los recursos tecnológicos como auxiliares didácticos, saturan de información visual y sonora a sus receptores. En este caso es a los alumnos, quienes en la mayoría de las veces no tienen la oportunidad de reflexionar acerca de los contenidos emitidos por los aparatos electrónicos, ya que el profesor los proyecta con la intención de cubrir los temas del programa de estudio de una manera puntual y rápida sin aportar algún espacio para problematizarlos.

b) Función Regulativa

La función regulativa de la Comunicación Educativa se refiere a la interacción de los sujetos durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula escolar, ya que se desarrolla por medio de un intercambio de acciones y de la influencia entre los interlocutores, es decir, entre profesor y alumnos.

La función regulativa hace énfasis en el concepto de la interacción porque la educación se caracteriza por ser un proceso interactivo, aunque en el contexto actual de la Sociedad de la Información, la educación pierde su rasgo interpersonal. Antes de continuar, es indispensable dejar en claro a qué nos referimos por interacción, de acuerdo con la Psicología social “este concepto se utiliza para designar el fenómeno de la convivencia, de la comunicación e influencia recíproca entre los individuos” .²²

Es decir, la función regulativa al describirse como un acto interactivo y de influencia recíproca entre los interlocutores nos remite a señalar que, los seres humanos se educan a través de la comunicación interpersonal y el diálogo porque comparten y discuten el conocimiento al socializar por medio de la reflexión- crítica sus experiencias significativas.

Con relación al proceso de enseñanza- aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales, la función regulativa de la Comunicación Educativa fomenta las relaciones sociales por medio de la convivencia y la comunicación dentro de un microespacio social, como es el salón de clases ya que así se tiene la oportunidad de establecer un proceso de acción- reflexión- acción entre los interlocutores al abordar los contenidos de la disciplina.

Al referirnos al proceso acción- reflexión- acción se alude a que los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza- aprendizaje, en primera instancia anuncian los temas sociales, después reflexionan sobre ellos y posteriormente ejercen una crítica al problematizar diversas cuestiones, pero como se ha reiterado, es necesario tener un mínimo de información con el propósito de ejercer una interacción con el profesor y con sus propios compañeros.

Asimismo, la cuestión de la función regulativa les ayuda a los alumnos a comprender su entorno social de forma grupal y después de manera individual

²²Santoyo S. Rafael. “En torno al concepto de interacción”, en Revista Perfiles Educativos. México, p. 57.

para generar experiencias significativas, que conformen su historicidad social como alumnos y ciudadanos de las estructuras sociales, ya que las personas adquieren un carácter social al interactuar con sus compañeros.

c) Función Afectiva

La función afectiva de la comunicación educativa se refiere a la comprensión mutua que existe entre los interlocutores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. Es necesario que opere la comprensión mutua en las interacciones de los interlocutores y para ello es fundamental una aceptación intelectual y emocional de ambos sujetos, con el fin de desarrollar una comunicación entre los participantes de la acción pedagógica.

La función afectiva al enfatizar en una comprensión mutua de los interlocutores nos remite a recordar que, en las interacciones de los sujetos se necesita una cooperación y una accesibilidad entre los sujetos al momento de entablar una comunicación interpersonal con la finalidad de propiciar un diálogo bidireccional.

Es decir, las personas al interior del salón de clases tienen que abrirse a un intercambio comunicativo porque una interacción sin comprensión mutua refleja que las personas no están dispuestas a cooperar para mantener la reciprocidad.

Cabe mencionar que en la actualidad la comprensión mutua (interacción comunicativa) por medio de una cooperación y una confianza no se presenta en la sociedad de la información porque el auge mercantil y el uso de las nuevas tecnologías conduce a las personas a interactuar de manera indirecta con desconocidos o simplemente a través de una presencia simulada sin ninguna retroalimentación.

Con relación al proceso de enseñanza- aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales, la función regulativa de la comunicación educativa juega un papel

fundamental dentro del salón de clases porque a través de las interacciones “cara a cara” de la vida cotidiana, en la cuestión escolar, los sujetos se conforman como seres sociales, construyen la realidad y entienden desde el aspecto microsocioal las pautas de acción de las instituciones.

Las tres funciones de la Comunicación Educativa informativa, regulativa y afectiva, durante el proceso de enseñanza- aprendizaje del área de las Ciencias Sociales no intervienen de manera unitaria. Es decir, se conjuntan con la finalidad de establecer un diálogo bidireccional, ya que en este tipo de asignaturas es primordial que los mensajes de los interlocutores contengan información que se pueda problematizar de una manera crítica. Es aquí en donde interviene el aspecto regulativo porque al discutirse los contenidos existe una interacción entre ambos sujetos (profesor y alumno) de ida y vuelta por el intercambio de ideas formales y no a través de simples opiniones de ocurrencia.

Para llevarse a cabo las dos funciones anteriores, afectivas y regulativas, es indispensable generar un ambiente de confianza entre las personas que efectúan la comunicación interpersonal. En términos generales es fundamental la comprensión mutua con el fin de ocasionar una igualdad al momento de abrirse al diálogo. En cierta medida es necesario conjuntar las tres funciones de la Comunicación Educativa al interior de las aulas de la asignatura de las Ciencias Sociales.

1.6 Estilos Comunicativos del Profesor

El profesor, al tener el control o la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje necesita asumir una postura que le permita orientar o guiar a los alumnos a la búsqueda del conocimiento por medio de las interacciones sociales dentro del salón de clases. La Dra. Ojalvo en su libro *Comunicación Educativa* propone una clasificación, con base en las funciones de la Comunicación Educativa, que permita conocer los diferentes estilos de comunicación del maestro

en el aula. Entre ellos se encuentran los siguientes: Estilo Comunicativo, Estilo Funcional, Estilo Formal y Estilo Negativo.²³

a) Estilo comunicativo: estimula la participación activa de los estudiantes sobre temas docentes y de otra índole. Asimismo, se preocupa por los problemas de los educandos tanto en el área docente como en lo personal.

b) Estilo funcional: estimula la participación de los estudiantes principalmente sobre aspectos docentes, incluso se preocupa por los problemas de los alumnos desde el punto de los contenidos temáticos, es decir, si existen dudas sobre el conocimiento.

c) Estilo formal: Casi no estimula la participación de los alumnos; es poca la atención sobre los problemas de los estudiantes tanto en aspectos personales como docentes.

d) Estilo negativo: no estimula la participación de los estudiantes y si lo llega a realizar somete al alumno a una intimidación hasta hacerle perder la confianza al expresarse. Y no pone atención a los problemas personales del educando, aun cuando a veces sí responde algunas dudas sobre la comprensión de los contenidos.

La clasificación de la Dra. Ojalvo sobre el estilo de comunicación del profesor en el aula en cierta medida también depende del modelo de enseñanza que se practique al interior de una institución escolar, ya que la educación y la comunicación trabajan de manera conjunta porque conocer es comunicar, y con mayor razón si existen estilos comunicativos relacionados con las características de un maestro al interior del aula.

El estilo comunicativo y funcional, de acuerdo con sus características, tiene una relación directa con la Escuela Nueva porque el profesor estimula la participación

²³ Ojalvo, Victoria. Comunicación Educativa. Cuba, 1999, p. 160.

de los alumnos sobre temas docentes y personales con el fin de ayudar a la personalidad del alumno.

El estilo comunicativo formal y negativo del profesor se vincula de manera directa con la Escuela Tradicional y Tecnocrática porque no estimula la participación de los educandos, ya que el docente sólo transmite información de manera verbal por medio de los recursos tecnológicos o audiovisuales. Cabe mencionar que el maestro a veces permite la expresión de los jóvenes, pero a través de tácticas intimidatorias y carentes de confianza.

Es preciso mencionar que tanto el estilo comunicativo como el funcional permiten un desarrollo integral de los alumnos al interior de las aulas porque propician la interacción, el trabajo grupal, la cooperación y la comunicación entre los sujetos. Aparte de producir dichas condiciones es necesario que genere un diálogo crítico y reflexivo, tal como lo establece la Escuela Crítica, de ahí que este modelo de enseñanza no tenga una relación con los estilos comunicativos del profesor.

Para entender el estilo comunicativo de un docente en el salón de clases dentro de la Escuela Crítica es necesario revisar el modelo de enseñanza crítica desde la perspectiva de la comunicación, porque aquí el profesor es un facilitador del diálogo durante el proceso de interacción entre los sujetos que intervienen en la dinámica educativa para alcanzar una transformación social por medio de la participación democrática.

CAPÍTULO II

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

2.1 El Modelo de Enseñanza Crítica de las Ciencias Sociales desde el Enfoque Comunicativo de la Educación

La Escuela Crítica, al pretender alcanzar una enseñanza para la transformación social por medio de la participación democrática del sujeto, se vincula directamente con el aspecto de la comunicación, el cual requiere dos interlocutores que interactúen dentro de un contexto en donde ambos tengan la oportunidad de intercambiar roles con el fin de expresar de forma igualitaria su comprensión de la realidad, a través de experiencias de vida y de una visión crítica razonada.

El modelo crítico basado en el enfoque comunicativo entiende al aprendizaje, según la autora Ana Ayuste, “como un proceso de interacción comunicativa y el papel del educador como facilitador del diálogo. En este sentido, defienden un modelo de aprendizaje basado en un proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad “.¹

Esta referencia de la autora Ayuste, nos indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en una serie de situaciones interactivas o diálogos entre los participantes, en donde todos tienen derecho a expresar sus argumentos sin temor a ser ridiculizado, porque cada uno con su punto de vista sobre la situación cotidiana contribuye a acercarse al conocimiento social de una manera solidaria.

Dentro de estas situaciones de interacción en la corriente crítica, el profesor adquiere un papel activo en el proceso de la enseñanza porque también tiene un rol de interlocutor al participar con sus aportaciones teóricas en la construcción del conocimiento por parte del alumno. Asimismo, necesita crear las condiciones necesarias en el aula con la intención de propiciar y motivar el diálogo entre los alumnos. Es decir, establece un ambiente de confianza y de

cooperación en el salón de clases con el fin de mantener las relaciones interpersonales y así reducir la cultura del silencio o aquella inseguridad que

¹ Ayuste, Ana. Planteamientos de la pedagogía crítica, p. 41.

manifiesta el alumno por su contexto social tanto interno como externo a la institución escolar.

En este sentido el profesor quebranta su postura extensiva del conocimiento y opta por adquirir una posición de diálogo colectivo con los alumnos, y con ello mostrar que sin comunicación no hay educación, como lo señala Paulo Freire en su teoría de la comunicación pedagógica “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es una transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que, juntos, buscan la significación de los significados”.²

Cabe mencionar que la perspectiva comunicativa es una corriente alterna al modelo educativo de la enseñanza crítica, desarrollada por autores como Paulo Freire, Habermas, Giroux, Apple, Wills, Bernstein, quienes coinciden en argumentar que la educación es un proceso de diálogo que favorece acciones de cambio social. El argumentar que la educación es un proceso de diálogo, nos indica que el sujeto no es un ser solitario e individualista, sino un hombre de comunicación que necesita entablar relaciones de reciprocidad para alcanzar una socialización.

El sujeto, al dialogar con sus semejantes, necesita crear situaciones en donde haya una igualdad para llevar a cabo el proceso de la comunicación, o como señala Habermas en su “Teoría de la Acción Comunicativa”, construir una comunidad ideal de comunicación. “Es una comunidad ideal donde todos los sujetos se reconocen igualmente dotados para la comunicación y para la defensa de sus propios intereses, una comunidad ideal donde todos los participantes se relacionan en condiciones de simetría, nadie abusa del poder, tergiversa el discurso o utiliza la palabra para hacer valer su interés particular por encima de los intereses de todos los participantes”.³

Al trasladar estas comunidades de comunicación al microespacio del aula escolar se habla de la creación de una comunidad comunicativa de aprendizaje, en donde profesores y alumnos adquieren un rol interactivo, igualitario, sin caer en una jerarquía

² Citado por Palacios González, Jesús. La cuestión escolar. Barcelona, 1984, p.538.

³ Citado por Gijón Casares, Mónica. Encuentros cara a cara. Barcelona, 2004, p. 26.

autoritaria y dominante. Es decir, el alumno y el profesor tendrían los mismos derechos para expresarse y así acercarse de manera conjunta a la comprensión de la realidad de la vida cotidiana a través de los conceptos teóricos de las Ciencias Sociales.

Al existir un diálogo igualitario dentro del salón de clases, cada quien va a cumplir con la función que le corresponde dentro del proceso de enseñanza- aprendizajes de la didáctica crítica de las Ciencias Sociales para no caer en aprendizaje intuitivos. El alumno necesita acercarse al conocimiento de una manera activa al indagar, investigar y plantear alternativas sobre la realidad. Mientras tanto, el profesor de acuerdo a sus saberes sociales es fundamental que oriente al alumno a interpretar el entorno social a partir de los conceptos teóricos y la experiencia cotidiana.

Asimismo, el profesor es un promotor de la comunicación y para ello necesita crear situaciones adecuadas que permitan establecer un diálogo igualitario enfocado a comprender de manera crítica la realidad cotidiana. Pero estas cuestiones en teoría pueden caer en un modelo ideal si no se toma en cuenta el contexto social tanto interno como externo que impera en la institución escolar.

En la actualidad las cuestiones escolares están inmersas en una sociedad de la información que propicia el derrumbe de las interacciones personales, porque el desarrollo de las nuevas tecnologías, la globalización mercantil y la organización en red incitan a que las relaciones comunicativas sean indirectas, con desconocidos y de forma presencial, ya que la productividad del sistema neoliberal así lo demanda.

Los factores que contextualizan a las instituciones escolares están ligados al desinterés de los profesores para crear un ambiente de cooperación y confianza encaminada a establecer una comunicación interpersonal con los alumnos, así como a su preocupación desmedida por implementar en el aula actividades instrumentales de enseñanza. También se presenta un incremento de la matrícula escolar que propicia la creación de grupos numerosos, los problemas socioeconómicos de los

alumnos, y el uso constante de la nueva tecnología por parte de los educandos, quienes en ocasiones demuestran dificultades para expresarse en el salón de clases.

Esta contextualización nos da la pauta para señalar que es indispensable crearse comunidades de comunicación en el salón de clases para alcanzar un proceso de enseñanza- aprendizaje crítico y reflexivo de las Ciencias Sociales a partir de las interacciones entre iguales. La dinámica comunicativa, relacionada con el diálogo, le sirve al alumno en su vida ciudadana al comprender la realidad y al vincularse al sector laboral, es decir, que estas habilidades comunicativas le permiten desarrollarse en la globalización mercantil y en la organización en red, y así convertirse en un sujeto interactivo enfocado a ejecutar actividades autoprogramadas, que lo conduzcan a obtener un rendimiento productivo, eficiente y competitivo en el trabajo.

2.2 El Diálogo Crítico, como Recurso para Propiciar la Comunicación Educativa en las Aulas de las Ciencias Sociales

Al interior de las aulas de las Ciencias Sociales es indispensable las interacciones interpersonales para disminuir la presencia de alumnos silenciosos, solitarios e individualista. De ahí la importancia del diálogo que propicie la práctica de una Comunicación Educativa para establecer una educación que le permita a los alumnos cuestionar y liberarse de la invasión cultural de las naciones dominantes, como lo señala Paulo Freire al describir el término educativo "... educar es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo".⁴

El término educativo de Paulo Freire nos refiere que el objetivo principal es que los sujetos adquieran una actitud crítica ante el contexto social en el cual viven con la intención de liberarse y transformar su entorno social. Para ello es necesario lograr una capacidad comunicativa de forma democrática con el fin de discernir y dialogar los hechos cotidianos.

⁴ Julio Barreiro, paráfrasis en Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, 1969, p. 7.

Aunado a esta situación, es primordial la accesibilidad y la confianza por parte de los sujetos que intervienen en el salón de clases, porque en ocasiones los profesores no entienden que la comunicación es parte integral de la educación y para ello necesitan establecer una igualdad con sus interlocutores (los alumnos) al dialogar, así lo señala Paulo Freire al referirse a la “educación relacionada sobre la base de la comunicación estrecha entre los participantes del diálogo, entre profesor y alumnos, los cuales establecen entre sí una interacción que los enriquece mutuamente, al transformarse constantemente en emisores o preceptores de los mensajes, los cuales son compartidos para el logro de un fin común”.⁵

La capacidad comunicativa entre los sujetos sólo puede llevarse a través de un diálogo interactivo en los encuentros “cara a cara” en el salón de clases, donde el flujo de información transite de forma bidireccional y no de manera unidireccional. Es decir, en el aspecto recíproco de las personas resalta un elemento valioso, el diálogo, que de acuerdo con Freire lo concibe como “...una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica... Cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe el uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Sólo ahí hay comunicación”.⁶ La concepción de diálogo por parte de Paulo Freire nos indica: que el hombre es un ser comunicativo, es decir, de diálogo recíproco con sus semejantes, que le permite una construcción de sí mismo y de la realidad de su entorno.

Es preciso mencionar que, la capacidad expresiva de los sujetos no debe caer en un simple pronunciamiento por medio de opiniones de ocurrencia, por el contrario necesita contener una carga reflexiva con el propósito de formalizarla en una participación llena de conocimientos críticos, porque conocer no es adivinar sino un manejo de información con una orientación problematizadora.

⁵ Citado por Ojalvo, Victoria. Comunicación Educativa. Cuba, 1999, p. 19.

⁶ Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. México, 1969, p. 104.

No obstante, es necesario que el educando adquiriera una referencia mínima de los contenidos sociales por medio de la investigación y la búsqueda que lo conduzcan a participar y dialogar con su interlocutor (el profesor), quien a su vez propicia las condiciones comunicativas necesarias que permitan el diálogo con base en la estimulación para facilitar el proceso de búsqueda y orientar al educando en su comprensión de los temas a través de la cuestión problemática.

El proceso de la interacción social para acercarse a un conocimiento por medio de la comunicación interpersonal en el salón de clases necesita ser organizado de manera formal. Por tanto, en primera instancia el alumno recurre a la investigación de la información. Después el maestro, de acuerdo a su estilo comunicativo, crea las condiciones que permitan la socialización de la información, por medio de un intercambio de significados a través del diálogo. Finalmente se analizan los datos de manera crítica y reflexiva en comunidades comunicativas, en donde intervienen interlocutores con igualdad democrática al momento de expresarse, es decir, acción, reflexión, acción.

El procedimiento que sigue la educación basada en la interacción social (Comunicación Educativa en Ciencias Sociales) para acercarse al conocimiento, conduce a los alumnos a desarrollar un pensamiento crítico encaminado a transformar su realidad por medio del diálogo. Es decir, se cumple la triada (conocimiento, comunicación, retroalimentación crítica) del modelo de la Comunicación Educativa en Ciencias Sociales.

Las cuestiones antes referidas están sustentadas en la teoría de la comunicación pedagógica de Paulo Freire, quien considera a la comunicación en el aula en dos planos. En el primero la comunicación se realiza de manera emocional, es decir, por opiniones de ocurrencias ligadas a responder los cuestionamientos ¿Tú qué sientes?, ¿tú que crees?, ¿tú que harías? En el segundo la comunicación comunica conocimiento con base en la reflexión y en la acción de transformar la realidad. De ahí que sea necesario el manejo del aspecto teórico- metodológico de las Ciencias Sociales, porque comunicar es conocer.

Por ende, Paulo Freire señala que el conocimiento sólo es verdadero⁷ cuando cumple los tres requisitos siguientes: 1) El conocimiento no debe limitarse a la mera comprensión ingenua de la presencia de las cosas o el mundo. 2) El conocimiento debe orientarse hacia la comprensión de la realidad de manera total. 3) El conocimiento debe ser visto desde un aspecto histórico social.

Estos elementos nos indican que el conocimiento no debe quedarse sólo en la opinión ingenua, por el contrario necesita adquirir una comprensión lógica por medio de la crítica. Para ello, el conocimiento necesita abarcar todo el contexto social que lo rodea de manera conjunta a partir de las condiciones históricas- sociales del sujeto que interviene en la dinámica de la educación, como lo argumenta la autora Silvia Ayala al describir el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula escolar "... los estudios Sociales especialmente apuntan a: proporcionar al alumno una amplia variedad de experiencias para que aumente sus conocimientos sobre las relaciones humanas; que comprenda y explique la sociedad inmediata y mediata de la que forma parte; ayudarlo a que integre los conocimientos teórico- metodológicos que lo lleven a formarse una conciencia crítica y creadora; a propiciar que participe en la medida de sus posibilidades a transformar la sociedad de la que forma parte, para el logro de formas más justas y democráticas ".⁸

En esta definición se pretende que el alumno atienda y construya la realidad a través de un proceso de socialización que maneje situaciones de interacción encaminadas a desarrollar capacidades comunicativas y de participación, las cuales permitan acceder los objetivos de enseñanza de las Ciencias Sociales y le posibiliten al alumno acceder a los saberes teórico- metodológicos de forma autónoma y solidaria.

2.3 Corrientes Teóricas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales y su Enfoque Comunicativo.

⁷ Palacios González, Jesús. La cuestión escolar: críticas y alternativas. Barcelona, 1984, p. 537.

⁸ Ayala Rubio, Silvia., *op.cit.*, p. 83.

Para llegar a establecer situaciones comunicativas dentro del salón de clases que le permitan al alumno arribar a los saberes teóricos de las Ciencias Sociales, es indispensable revisar el enfoque comunicativo que maneja cada uno de los modelos didácticos de las Ciencias Sociales. Lo que se pretende es describir de manera breve las características de las distintas corrientes educativas predominantes en esta área, con el propósito de señalar cómo se da el fenómeno de la comunicación en los determinados procesos de enseñanza- aprendizaje, porque cada tipo de educación maneja una determinada concepción y práctica comunicativa.

En la enseñanza existen diferentes clasificaciones sobre los modelos didácticos que hacen referencia al proceso de enseñanza- aprendizaje, por ejemplo la autora María Cristina Davini, en su libro *La formación docente en cuestión política y pedagógica*, realiza la siguiente clasificación:

- Tradición normalizadora disciplinadora (El buen maestro)
- Tradición académica (Docente enseñante)
- Tradición eficientista (Docente teórico)
- Enfoques alternativos (Escuela nueva)
- Educación participativa (Crítico- social/ Hermenéutica participativa)

Por su parte el autor Julian De Zubiría Samper en su libro *Los modelos pedagógicos* establece la siguiente clasificación de los modelos didácticos de la enseñanza:

- Conductistas o de reforzamiento
- Cognoscitivistas y de procesamiento de la información
- Humanistas
- De interacción social
- Constructivistas

La autora Benejam Pilar en su libro *Enseñar y aprender Ciencias Sociales* clasifica al modelo de enseñanza- aprendizaje en tres aspectos:

- Tradición positivista
- Tradición Humanista
- Tradición crítica

En tanto, la autora Margarita Pansza en su libro *Fundamentación de la Didáctica* establece la siguiente clasificación de los modelos didácticos de enseñanza en las Ciencias Sociales:

- Escuela Tradicional
- Escuela Nueva
- Escuela Tecnocrática
- Escuela Crítica

Como se ha revisado, en la pedagogía existen diferentes clasificaciones sobre los modelos didácticos que hacen referencia de manera similar al proceso de enseñanza-aprendizaje en su dos vertientes principales, la tradicional y la alternativa, pero para fines de este trabajo se tomará en cuenta la clasificación que realiza Margarita Pansza en su libro *Fundamentación de la Didáctica*, porque representa de forma explícita las características de la educación en las Ciencias Sociales, por tanto permiten identificar el enfoque comunicativo que permita poner en práctica la Comunicación Educativa.

2.3.1 Escuela Tradicional

La escuela tradicional se distingue por la transmisión de conocimiento o datos, en donde el profesor es el poseedor de toda la información y el alumno es un ente pasivo que no sabe. Entre los rasgos distintivos de la escuela tradicional, según Margarita

Pansza González están los siguientes: “verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina”.⁹

Estas características que menciona la autora Pansza sobre la Escuela Tradicional nos remite a señalar que el profesor es el elemento central porque al poseer todo el conocimiento establece un rango de jerarquía con relación al alumno que no sabe. De ahí que el maestro al enseñar o transmitir los contenidos es quien siempre habla y estipula de forma autoritaria las reglas que rigen el proceso de interacción dentro del salón de clase. Asimismo, impone los contenidos de la materia a enseñar, de acuerdo a su visión intelectual.

El profesor de la Escuela Tradicional, al explicar los contenidos de manera expositiva dentro del aula impide, el diálogo y la participación entre los alumnos, quienes adquieren una actitud pasiva al sólo escuchar y obedecer las instrucciones del maestro. Incluso el docente al crear un ambiente denso, orilla a los alumnos a formarse un sentimiento de inferioridad, porque las pocas veces que se le permita expresarse lo realiza de una forma insegura y con temor a ser ridiculizado por lo que dice.

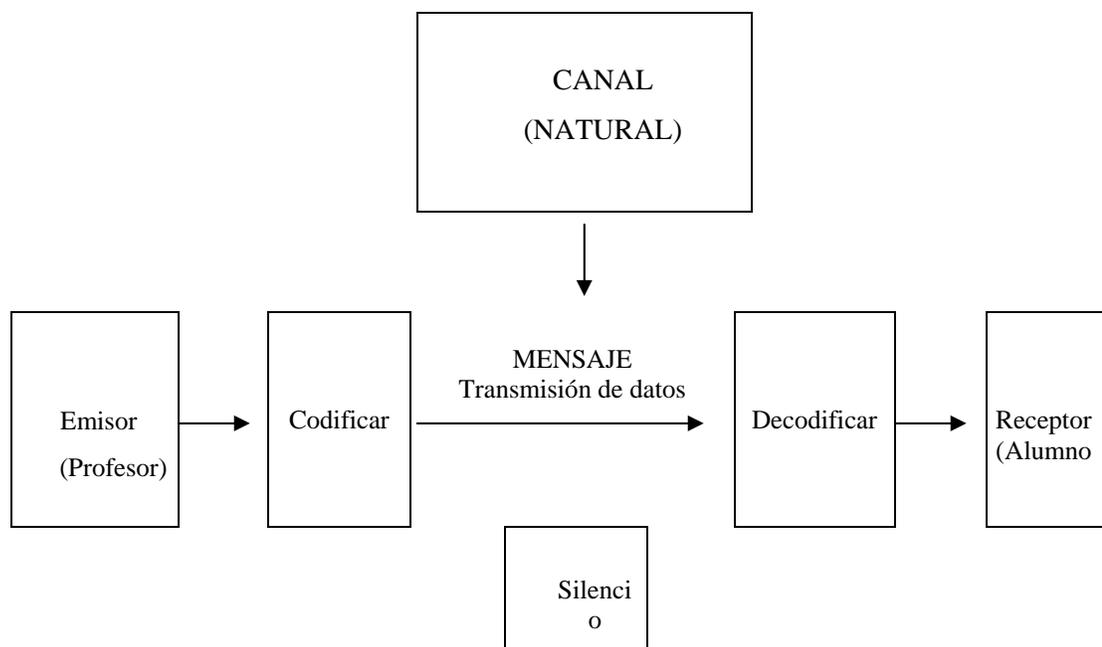
El profesor de la Escuela Tradicional, al adquirir un papel autoritario, mediante la imposición de reglas de conductas o disciplinas a la par con su accionar de sólo hablar para transmitir de forma expositiva los conocimientos, recurre al fenómeno de la comunicación con el propósito de emitir su información intelectual y autoritaria en forma de monólogo.

Es decir, en una sola vía porque no permite una retroalimentación por parte de su interlocutor, en este caso el alumno, quien sólo recibe los mensajes sin ejecutar una respuesta.

⁹ Pansza González, Margarita. Fundamentación de la Didáctica. México, 1986, p. 51.

La Educación Tradicional, al emplear una comunicación en forma de monólogo no ejecuta de forma completa el proceso de la comunicación por la siguiente razón: dentro del salón de clases el profesor al hablar frente al grupo de forma expositiva asume el rol de emisor, el cual codifica sus ideas (selección de sus conocimientos culturales de acuerdo a su visión) para emitir su mensaje (conceptos teóricos) a través de un canal natural (expresión oral y escrita) con el fin de enviarlo a su receptor (alumno) el cual escucha pasivamente con el propósito de decodificar el mensaje, y de esa forma memorizar la información porque no la asimila con la intención de interpretarla y así establecer una respuesta, como lo especifica el siguiente esquema.

Enfoque de la Comunicación en el Modelo Tradicional



Fuente: modelo del maestrante Jesús Alonso Martínez Morales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM, 2007.

Al no existir una respuesta por parte del emisor (alumno) se carece de una retroalimentación, aspecto fundamental para llevar a cabo de forma completa el proceso de la comunicación. Empero, a esta cuestión sólo se clasifica como un acto

de transmisión de información porque el profesor únicamente deposita el conocimiento en el alumno sin darle opción a procesar cognitivamente todos los saberes que le dicta como lo señala Paulo Freire al describir a la Educación Bancaria “La educación bancaria dicta ideas, no hay intercambio, no debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual sólo acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, las guarda”.¹⁰

Este enfoque comunicativo basado en la transmisión de información, que utiliza el modelo de enseñanza tradicional, dificulta también que haya una comunicación interpersonal (cara a cara) porque el profesor al depositar todo el conocimiento intelectual en el alumno sin permitirle una participación para emitir su posición reflexiva, no establece una cooperación y una confianza encaminada a crear situaciones de comunicación, que mantengan el compromiso de obtener una empatía. Por tanto, dicha situación denota un contexto en donde hay relaciones interpersonales a través de una presencia mutua o con desconocidos.

Al no existir una cooperación interactiva, el interés por conocer la experiencia de vida de los alumnos es nulo, por tanto se le impide al alumno relacionar aspectos de la vida cotidiana con los elementos teórico-metodológicos de las Ciencias Sociales, ya que éste al carecer de una seguridad para expresar sus ideas no desarrolla capacidades argumentativas, descriptivas e informativas con el fin de contextualizar la realidad social. Incluso esta situación tendrá una reproducción cuando los jóvenes se enfrenten a resolver problemas en su vida laboral y ciudadana, como lo demanda actualmente la sociedad de la información y la globalización mercantil.

La sociedad de la información también tiene un impacto dentro de las aulas en donde se ejerce el modelo de enseñanza tradicional, porque los profesores con la intención de modernizar a la educación recurren al apoyo de las nuevas tecnologías, pero sólo

¹⁰ Freire, Paulo. La pedagogía del oprimido, México, 1976, p. 130.

para reforzar los contenidos y continuar con su forma de comunicación en forma de monólogo.

Los profesores, al utilizar aparatos audiovisuales para transmitir los contenidos temáticos, en la mayoría de los casos realizan una saturación de imágenes, efectos sonoros e información sintetizada y digerida que le impiden al alumno formarse su propio criterio que lo lleve a una posición reflexiva.

Aunado a esta situación los profesores cubren toda la sesión con la proyección de este tipo de material audiovisual sin abrir un espacio para crear la discusión y el intercambio de ideas con el propósito de valorar la información. De ahí que los alumnos pierdan por completo a un interlocutor con quien hablar o intercambiar una serie de significados símbolos, enfocados a ejercer una autorreflexión sobre su personalidad y la de los demás, como señala Mead al argumentar el Interaccionismo Simbólico.

2.3.2 Escuela Nueva

La Escuela Nueva se contrapone a los postulados de la Escuela Tradicional, en donde el profesor es poseedor del conocimiento. Por el contrario, considera al alumno el elemento central del modelo educativo, quien tendrá que acercarse al conocimiento a través de un proceso activo y con base a su experiencia de vida. Por ende, no está sujeto a que le depositen los datos para entender el fenómeno social.

El alumno al ejercer un papel activo para acercarse al conocimiento, necesita que el profesor establezca las condiciones necesarias en el aula con el propósito de desarrollar habilidades cognoscitivas que le ayuden a interpretar la realidad a través de sus experiencias, observaciones y percepciones subjetivas. Es decir, permitirle al alumno una construcción personal del conocimiento con base en un proceso de maduración, de ahí que este modelo educativo tome en cuenta las corrientes teóricas de Piaget.

La autora Margarita Pansza menciona las principales características que distinguen al modelo educativo Activo o Escuela Nueva:¹¹

- a) La atención al desarrollo de la personalidad.
- b) La liberación del individuo y favoreciendo la cooperación.
- c) La exaltación de la naturaleza.
- d) El desarrollo de la actividad creadora.
- e) El fortalecimiento de los canales de comunicación ínter aula.

En estas cinco características se alude que el alumno adquiere una libertad para acercarse por su propia cuenta al conocimiento a través del descubrimiento empírico. Para ello, es necesario que el profesor motive a los jóvenes a poseer una personalidad creativa y activa por medio de actividades participativas de manera general.

El docente al motivar la responsabilidad del alumno para que construya el conocimiento por sí solo en compañía de los demás integrantes del grupo, origina una autonomía dentro de salón, la cual dificulta que haya una interacción con los jóvenes enfocada a relacionar los conceptos teóricos con la experiencia de vida de los estudiantes.

Es decir, el alumno al poseer una libertad encaminada a producir conocimiento, ocasiona que el maestro no oriente al educando hacia la comprensión de las temáticas de las Ciencias Sociales con base en el aspecto metodológico, por temor a coartar la expresión de los jóvenes relacionadas con sus opiniones, preferencias y sentimientos.

Por ende, en ocasiones los alumnos realizan expresiones caracterizadas por un aspecto intuitivo, que sólo los remite a reflexionar un contenido a través de los siguientes cuestionamientos: ¿Tú qué sientes?, ¿Tú qué crees?, ¿Tú qué harías? Esta situación conduce también a los profesores a preocuparse de manera personal

¹¹ Pansza González, Margarita. Fundamentación de la didáctica. México, 1986, p. 53.

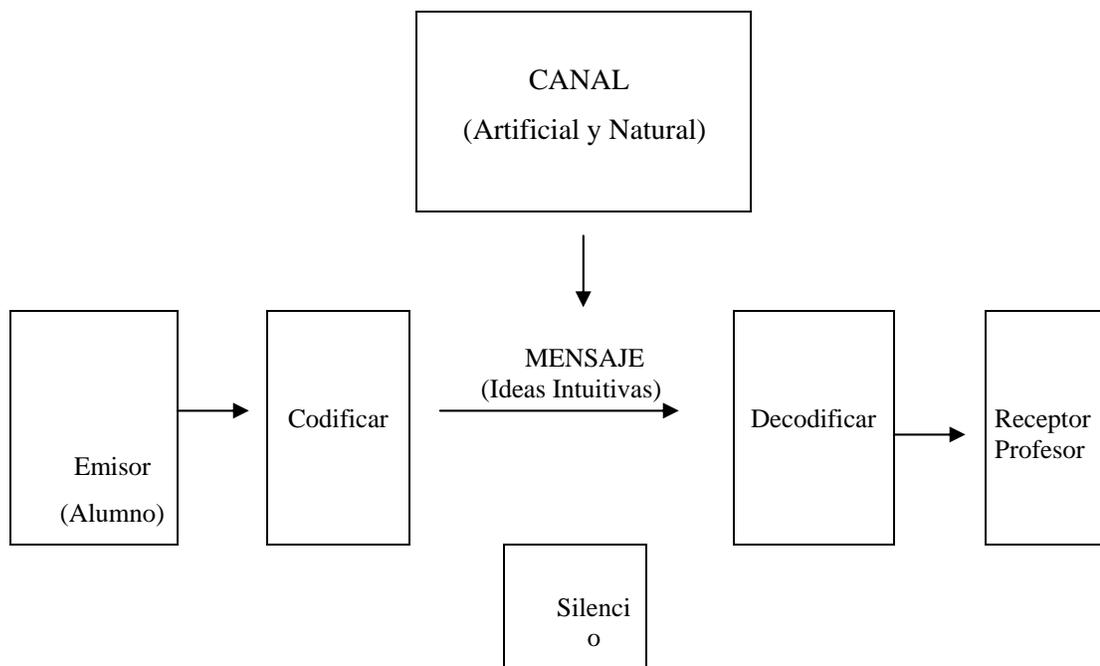
por entender y medir las interpretaciones de los jóvenes, que a interactuar con ellos a partir de relacionar los conceptos teórico- metodológicos de las Ciencias Sociales con las experiencias de la vida cotidiana de los educandos.

El modelo educativo de la Escuela Nueva, al considerar al alumno como el eje central de su sistema de enseñanza, denota un proceso de comunicación también incompleto al igual que la Escuela Tradicional. En la corriente Nueva, al permitirle al educando una autonomía para acercarse al conocimiento de forma activa, se le da un mayor peso específico a las expresiones, creencias y sentimientos de éste, hasta el grado de nulificar la postura del profesor, elemento fundamental en la interacción comunicativa del aula.

El alumno en el modelo activo al poseer una prioridad para emitir sus expresiones, adquiere un rol de emisor (alumno) quien va a codificar sus ideas a partir de su experiencia de vida, observaciones y percepciones de la cotidianidad. Posteriormente enviará su mensaje (opiniones, creencias o sentimientos) pero la fuente al tener autonomía recurre también a canales artificiales, como son los aparatos audiovisuales.

Mientras tanto, el receptor, en este caso el profesor, decodifica el mensaje del alumno con base en su aparato cultural para entender y medir las interpretaciones de los educandos, sin embargo esta última cuestión no la correlaciona con los conceptos teóricos de las Ciencias Sociales, por el temor a no coartar la libertad de expresión del alumno. Es decir, el maestro no hace efectiva la retroalimentación para emitir una respuesta que permita un intercambio de ideas y con ello un proceso de comunicación completo como lo muestra el siguiente esquema.

Enfoque Comunicativo del Modelo Activo



Fuente: modelo del maestrante Jesús Alonso Martínez Morales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM, 2007.

En el modelo educativo activo queda claro que la forma de comunicación es un monólogo porque el receptor en este caso, el maestro, no ejerce una respuesta. Esta situación nos lleva a considerar que las interacciones interpersonales carecen de una cooperación para mantener los puentes comunicativos. Pero es preciso mencionar que dicha cuestión es responsabilidad del docente porque su postura está enfocada a no coartar el proceso de aprendizaje activo. De ahí que en ocasiones pareciera que las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos fuesen sólo de presencia mutua, pues cada quien ejerce su función autónoma al máximo.

Por el contrario, en este modelo educativo se da la impresión de que los alumnos ejercen una interacción interpersonal al trabajar de forma solidaria, pero este encuentro cara a cara carece de un diálogo crítico, ya que su intercambio de mensajes contiene información intuitiva y se olvidan de combinarlo con la parte conceptual de las Ciencias Sociales, el cual debe ser motivada por el profesor, pero no existe, por tanto las interacciones entre los propios alumnos y con el maestro se derrumban.

Los alumnos del modelo educativo activo al acercarse de forma autónoma al conocimiento, tienen la libertad de expresar sus conclusiones como ellos deseen, de ahí que actualmente al vivir en una Sociedad de la Información, utilicen aparatos audiovisuales dentro del salón de clases para reforzar sus contenidos intuitivos a través de una saturación de imagen, sonidos e información sintetizada, de la misma forma que lo hacen los medios de comunicación tradicionales. Es decir, los educandos imitan la forma de trabajo de los medios audiovisuales, al bombardear de información chatarra a sus receptores, quienes sólo miran en silencio porque no cuentan con un espacio para interactuar.

La utilización de los aparatos audiovisuales por parte de los alumnos de la corriente activa denota que no existe una Educación Comunicativa con la intención de generar una interacción con sus compañeros y profesores a partir de su proyección. Por tanto, se seguirá con una comunicación en forma de monólogo porque el alumno sólo tendrá el uso de la palabra cuando recurra a la tecnología de la información, incluso acrecentará el derrumbe de las relaciones interpersonales dentro del salón de clases.

2.3.3 Escuela Tecnocrática

El modelo Educativo Tecnocrático surge en la década de 1960 en Estados Unidos con la intención de establecer un proceso de enseñanza más rápido, eficiente y condicionante. Es decir, se pretende que el alumno adquiriera los conocimientos de una manera impositiva, por parte del profesor, quien diseña de forma previa un programa de clase para llevar a cabo la instrucción.

La Escuela Tecnocrática al basarse en una educación eficiente por medio de la instrucción programada, podría estimular el progreso de los países subdesarrollados hasta el grado de conducirlos a un despegue económico a través de la industria y la tecnología. Así lo señala María Cristina Davini "El objetivo de esta filosofía social es llegar a ser una sociedad progresista, entendida como el estadio del progreso técnico. La educación se vincula de forma explícita a la economía, sea como inversión o como

formadora de recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios".¹²

Al vincular a la educación con el sector industrial se pretende bajo esta corriente tecnocrática formar en las aulas escolares recursos humanos con rasgos de eficiencia, competitividad, destreza y habilidades para manejar la tecnología con el fin de aumentar la producción y la productividad de las empresas.

Para llevar a cabo estos ideales del progreso y la productividad industrial, es necesario cambiar la actitud de los estudiantes dentro del aula con el propósito de adaptarlos a una formación racional mediante los recursos de la tecnología y la técnica.

La psicología conductista es un factor determinante en la adopción de una didáctica relacionada con los postulados tecnocráticos, la cual genera en el alumno una conducta mecánica y automática, permite moldear sus hábitos tradicionales, a través de estímulos encaminados a la aprehensión de nuevas actitudes, como la eficiencia y la competitividad.

Asimismo, impide que el educando ejerza una postura reflexiva y crítica, incluso lo conduce a ser poco participativo, individualizado y negado al trabajo solidario, porque quien decide qué se va a realizar en el salón de clases, es el maestro.

En este sentido el papel del profesor en el modelo educativo tecnocrático se reduce a ejecutar la enseñanza con base en un formalismo ligado a la sistematización de los programas y planes de estudios elaborados por las autoridades burocráticas. Es decir, llevar a la práctica los objetivos y lineamientos de la institución escolar.

En el modelo educativo tecnocrático el elemento central es el profesor porque dentro del salón de clases asume el control de forma autoritaria para indicarle al alumno las actividades a realizar y cómo actuar con el fin de ejecutarlas a través de una lógica

¹² Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Argentina. 1995, p.36.

racional, sin permitirle expresar sus inquietudes. Cabe mencionar que el docente al enseñar los contenidos de acuerdo a su planificación, se apoya en materiales escritos y audiovisuales, así como en la tecnología informativa.

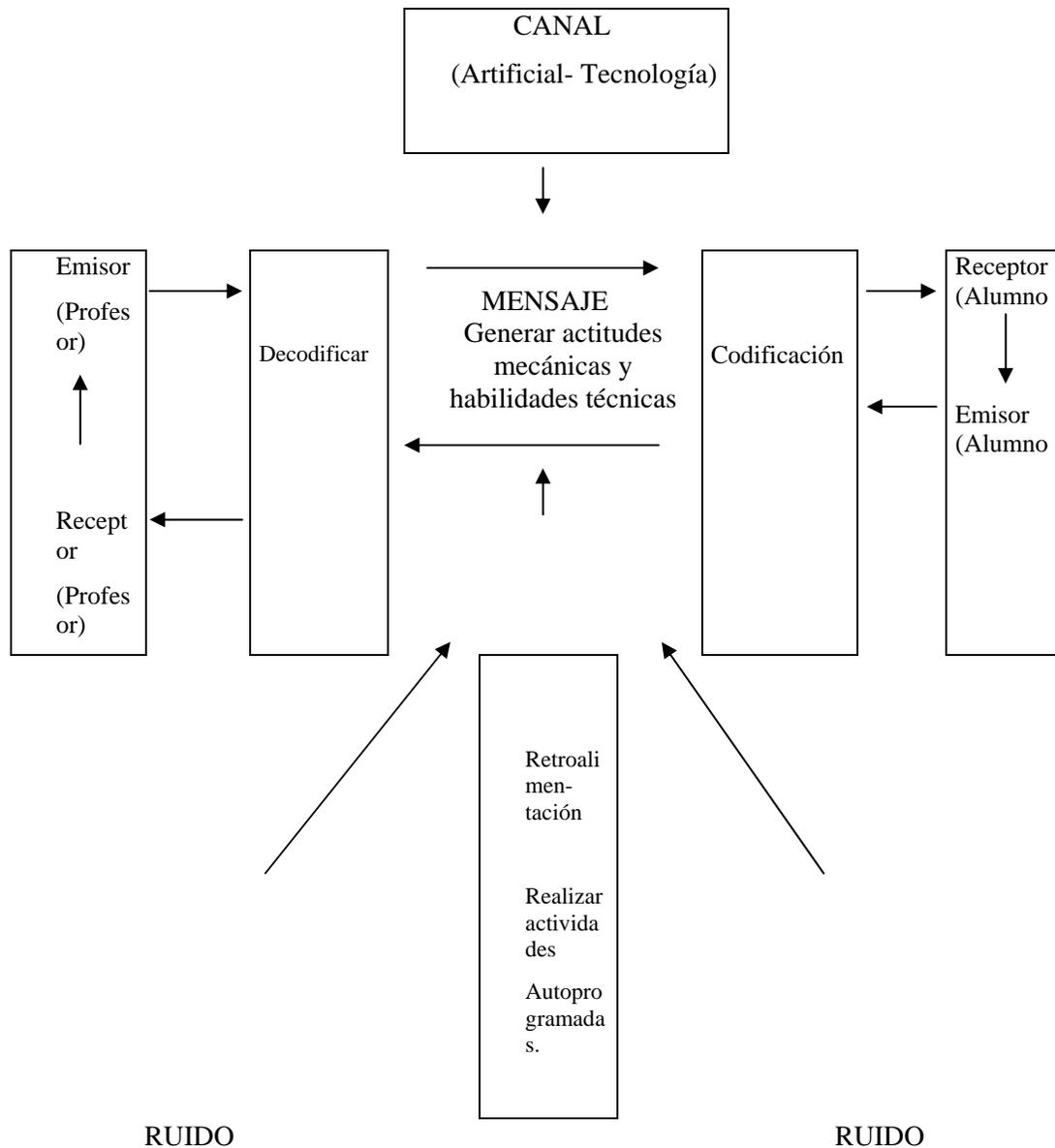
Ante dichas circunstancias, nos deja claro que la corriente tecnocrática sigue un modelo tradicional de la enseñanza, pero de una forma moderna a través de la utilización de los recursos técnicos, y al generar recursos humanos competitivos y habilidosos para aumentar la productividad del sector industrial y mercantil.

El modelo Educativo Tecnocrático establece un proceso de la comunicación completo, pero erróneo porque el profesor al ser eje central de la enseñanza asume el rol de emisor, quien codifica su mensaje al valerse de las actividades estipuladas en los planes y programas de estudio. Al estructurar los contenidos formales envía su mensaje, cargado de una información relacionada a una generación de conducta ligada con la eficiencia y la competitividad.

Mientras tanto el receptor (alumno) decodifica el mensaje al entender la instrucción para realizar actividades técnicas, las cuales al ejecutarlas con un sentido lógico racional establecerán de forma completa el proceso de la comunicación porque existe una retroalimentación de ida y vuelta. Pero este retorno de información es de manera robotizada, es decir, de forma mecánica, automática y manipulada que a la postre crea una respuesta que implica la adopción de nuevos hábitos. Por tanto, este esquema de comunicación es erróneo como lo muestra el siguiente esquema.

Enfoque Comunicativo del modelo Tecnocrático





Fuente: modelo del maestrante Jesús Alonso Martínez Morales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM, 2007.

El proceso de la comunicación de la corriente tecnocrática es erróneo porque genera una retroalimentación robotizada, una respuesta mecánica, la cual le impide al receptor (alumno) emitir un mensaje de retorno a partir de la reflexión, razonamiento y crítica sobre el contenido del mensaje de la fuente (maestro).

Esto significa, que al alumno se le coarta su libertad de expresión porque el proceso de la comunicación permite intercambiar ideas, sentimiento, experiencias y silencios

entre un emisor y un receptor, quienes intercambian roles. En el esquema del enfoque comunicativo de la corriente Tecnocrática, dicha acción no existe.

Además, la Corriente Tecnocrática al enarbolar una modernización de la educación a través de la tecnología y con los ideales de la eficiencia y competitividad, genera en el aula una individualidad y un aislamiento entre los alumnos. Asimismo, reduce las actividades cooperativas y solidarias, porque cada individuo quiere ser el más productivo.

Al establecer la competitividad de forma mecánica y automática reduce el pensamiento reflexivo y crítico sobre los hechos sociales, por tanto los alumnos no están acostumbrados a emitir sus argumentos. Esta situación a la postre causa en los jóvenes una indiferencia por participar, la cual se traduce en una inseguridad al expresarse por temor a ser ridiculizados y a perder estímulos por parte del profesor.

Esta corriente educativa, al no propiciar actividades que desarrollen la empatía entre los alumnos, genera una displicencia por llevar a cabo relaciones interpersonales con un factor solidario porque al regirse por el modelo mercantil, los sujetos sólo establecen relaciones presenciales para generar actividades ligadas a la productividad rápida, abundante, eficiente, competitiva e individualizada.

El Modelo Tecnocrático, al estar ligado al progreso productivo, emplea la tecnología educativa para enseñar los contenidos programados de una manera más rápida y eficiente, y así generar una influencia entre los alumnos con el objetivo de cambiar sus hábitos tradicionales por los que marca el binomio educación- trabajo, es decir, generar actividades competitivas, destrezas y habilidades. En este sentido los profesores utilizan materiales escritos o audiovisuales, ordenadores y recursos digitales a través de una serie de técnicas, métodos y estrategias previamente establecidas por el programa de estudios.

La utilización de aparatos tecnológicos en el modelo tecnocrático no sólo implica una saturación de imágenes audiovisuales e información sintetizada a los alumnos, sino

que ahora requiere también producir un efecto mediático con el objetivo de que el educando adquiera hábitos productivos, habilidades autoprogramadas y un dominio en el manejo de las máquinas electrónicas.

Dicha situación estipula los ideales que profesa la clase dominante de los medios de comunicación, con relación a moldear la conducta del auditorio a una homogenización hacia el consumismo mercantil y a una manipulación ideológica inmersa en la información y en las imágenes recibidas a través de la tecnología comunicativa.

Por ende, el alumno al mirar en silencio y aprender lo que transmite la tecnología educativa, carece de un análisis, una creatividad, y una conciencia crítica para comprender los distintos modos de representar la realidad. Con esta argumentación no se pretende estar en contra de las nuevas tecnologías sino hacer notar que en el ámbito escolar no existe una educación comunicativa enfocada a darle un uso interactivo, participativo y crítico a los medios electrónicos con el propósito de aportarle un papel más activo tanto a los profesores como a los alumnos a recurrir a dichos medios y no sólo emplearlos como recursos programados.

2.3.4 Escuela Crítica

El Modelo educativo Crítico de las Ciencias Sociales surge en los años setenta del siglo XX como una corriente opuesta a la línea tradicional (transmisión de información), a la tecnocrática (generar conductas automáticas y habilidades técnicas) y a la Escuela Nueva (construir el conocimiento por el autodescubrimiento intuitivo) ya que rechaza estos métodos, técnicas, currícula y rituales que utiliza la escuela para complacer ciertas ideologías, corrientes políticas y económicas.

La Escuela Crítica centra su interés en alcanzar una enseñanza para la transformación social por medio de la participación democrática. En este modelo la función del alumno es de un miembro activo que sea capaz de analizar su entorno social, de reflexionar de manera crítica, y de proponer alternativas a los conflictos de la vida cotidiana. Para ello es necesario que el profesor coordine de forma interactiva

el proceso de enseñanza- aprendizaje con el objetivo de formar sujetos que piensen y así transformar su realidad.

El alumno, al adquirir un papel activo dentro de la Corriente Crítica, asume un compromiso por la participación, la cual le permita dejar atrás la personalidad de aquel sujeto pasivo, conformista, individualista, y así transformarse en un ser crítico que se atreva a hablar de sus experiencias y de su entorno social de manera conjunta con sus semejantes para alcanzar una formación democrática, en donde todos tengan el rol de emisores y receptores sin importar su condición social.

Por ende, es primordial que los docentes motiven la solidaridad a través de actitudes grupales, porque en dichas técnicas de aprendizaje se requiere que el alumno se exprese e interrelacione para aprender de forma autónoma. Es decir, el alumno al investigar puede adquirir una participación enfocada a preguntar y buscar alternativas en la solución de problemáticas sobre su entorno social, planteadas por él mismo.

La Corriente Crítica, al motivar el trabajo grupal y para que haya una participación y una interacción que permita alcanzar de forma solidaria un aprendizaje, no significa un intercambio de experiencias para acercarse al conocimiento de forma intuitiva y sin el manejo de los conceptos teóricos de las Ciencias Sociales, como lo señala Mario Kaplún: "... nadie se educa solo. Poner el énfasis en el diálogo, en el intercambio, en la interacción de los participantes, no significa prescindir de la información. Ni equivale a afirmar que todo, absolutamente todo, ha de salir del autodescubrimiento del grupo".¹³

La afirmación de Kaplún acerca de que nadie se educa solo, caracteriza al profesor como elemento principal para que la información tenga una complementación en el modelo educativo crítico. Por tanto, es necesario que el docente vincule los contenidos teóricos con las experiencias de la vida cotidiana de los alumnos a través

¹³Kaplún, Mario. Una pedagogía de la comunicación. Madrid, 1998, p. 54.

de una serie de preguntas y cuestionamientos sobre probables escenarios de la realidad social.

En este sentido se podría señalar que en el modelo crítico tanto profesores como alumnos son el eje central de esta corriente porque ambos deben emitir una reflexión colectiva con el propósito de problematizar y buscar alternativas a las cuestiones de las estructuras sociales en la que ellos conviven. Así lo señala Margarita Pansza "... profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto".¹⁴

La autora, al referirse a que el profesor tendrá una función distinta, nos indica que el docente es un promotor del conocimiento al motivar al alumno a investigar, indagar y participar. Asimismo, necesita interactuar con los alumnos, saber escucharlos y así generar una confianza dentro del salón de clases para que expresen sus conclusiones tanto de forma individual como grupal.

La función distinta que desarrolla el profesor dentro del modelo crítico de la educación se refleja también en la utilización de los aparatos audiovisuales durante las sesiones. Es decir, el docente al apoyarse en la tecnología educativa no lo hace para transmitir información sintetizada a los alumnos, a través de una saturación de imágenes y efectos sonoros. Por el contrario, si en la didáctica crítica se pretende que el alumno sea capaz de reflexionar por sí solo y de manera conjunta indagar y plantear solución a los problemas sociales es necesario que el maestro emplee la nueva tecnología en el aula con ciertos espacios de expresión enfocados a estimular la reflexión, la discusión, el diálogo y la participación entre los jóvenes. Y así poder utilizar los aparatos electrónicos como un instrumento interactivo entre profesores y alumnos, en beneficio de propiciar las interacciones interpersonales.

¹⁴Pansza, Margarita, *op. cit.*, p, 59.

La Escuela Crítica, al pretender una enseñanza enfocada en alcanzar una transformación social por medio de la participación democrática, requiere que tanto el profesor como el alumno tengan una interacción, ya que el primero necesita plantear una serie de problemáticas relacionada con los contenidos teóricos y la vida cotidiana, con la intención de que los jóvenes razonen por sí solos con el fin de proponer soluciones a los hechos.

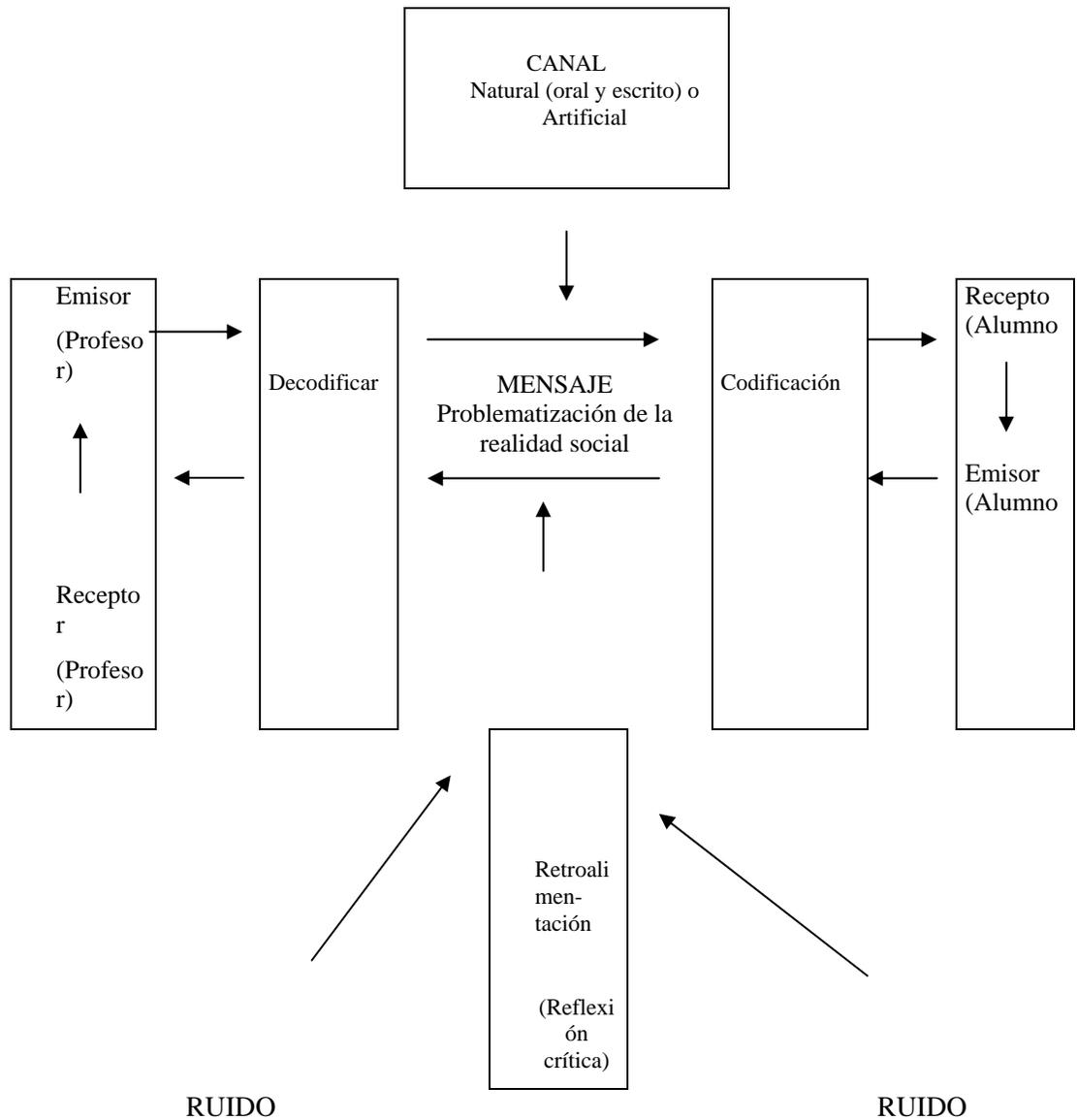
Al concretarse el vínculo interactivo entre ambos actores dentro del salón de clases se está ante un proceso de comunicación completo porque existe una retroalimentación, en donde hay un intercambio de roles y un compromiso por generar una cooperación y una confianza, aspectos básicos en las interacciones “cara a cara”.

El modelo crítico ejecuta un proceso de la comunicación completo porque el emisor (profesor) codifica su mensaje con base en la situación social, política, económica que impera en el interior y exterior de la institución escolar; envía su información (cargada de una serie de preguntas metodológicas enfocadas a problematizar una situación social), por medio de un canal natural (el lenguaje oral y escrito) o en su defecto, por un recurso artificial (a través de aparatos audiovisuales) pero sin perder de vista el conflicto.

Posteriormente, el alumno (receptor) decodifica el mensaje al reflexionar con base en su conocimiento teórico y experimental de la vida cotidiana para recibir el mensaje. Después emite una respuesta con un contenido crítico y con alternativas de solución al conflicto social. El mensaje lo envía por medio de un canal natural o artificial, si recurre a los aparatos audiovisuales los emplea como recursos para propiciar la interacción entre sus propios compañeros y el profesor.

De esa forma se ejecuta una retroalimentación porque ahora el profesor tiene también un rol de receptor al recibir el mensaje del alumno, pero cabe señalar que ambos interlocutores toman en cuenta la postura ideológica de sus receptores antes de responder.

Enfoque Comunicativo del Modelo Crítico



Fuente: modelo del maestrante Jesús Alonso Martínez Morales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM, 2007.

Al concretarse un fenómeno de la comunicación completo en el modelo crítico, significa que el profesor y el alumno son la base principal para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje de manera efectiva, porque ambos adquieren un compromiso por mantener una interacción a través de una cooperación y una confianza dentro del salón de clases.

Para que existan los puentes comunicativos en las aulas, el profesor principalmente, necesita coordinar de forma interactiva el proceso de enseñanza- aprendizaje con la intención de crear un ambiente de confianza en el aula, el cual pueda motivar al alumno a expresar su razonamiento tanto de forma individual como grupal.

Cabe señalar que dentro de un proceso de comunicación completo también se toma en cuenta el interaccionismo simbólico que se genera al establecerse una relación interpersonal, porque aporta elementos para comprender la argumentación reflexiva del interlocutor, ya que al entender su código se interpreta el contexto social del cual proviene. Con ello existe una socialización y una educación por medio de la participación democrática. De ahí la necesidad de retomar las actividades y las acciones comunicativas de los sujetos con el propósito de lograr un conocimiento crítico de la realidad.

Con relación al uso de la tecnología dentro de la corriente crítica, también se concreta un proceso de la comunicación completo porque los alumnos ahora no sólo miran en silencio y aprenden lo que reciben. Por el contrario, los jóvenes ejercen un papel activo porque al generarse espacios durante las sesiones con la intención de problematizar, participar y discutir los contenidos; emiten una respuesta pero, con una lógica racional porque vinculan los conceptos teóricos metodológicos con sus experiencias de vida y con la información recibida a través de la tecnología.

Incluso, cuando los alumnos utilizan la tecnología educativa para expresar sus razonamientos también la emplean como instrumento con la intención de generar una interacción con su demás compañeros y con el profesor. Es decir, no se evocan a reforzar sus contenidos a través de una saturación de imágenes, efectos sonoros e información digerida sino que tratan de plantear situaciones relacionadas con los elementos audiovisuales proyectados en el aula.

CAPÍTULO III

EL MODELO DE ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE CPYS EN EL CCH VALLEJO Y SU ENFOQUE COMUNICATIVO EN LAS AULAS

3.1 Antecedentes y Finalidades del Programa de Estudios de la Materia Ciencias Políticas y Sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Al considerarse a la educación un proceso de diálogo, dentro de la concepción de la corriente crítica, en cada área de estudio que abarca utiliza un determinado proceso de comunicación, por ende, en este trabajo se analiza el programa de estudios de la materia Ciencias Políticas y Sociales del Colegio de Ciencias y Humanidades para conocer el modelo de enseñanza y el enfoque comunicativo de la asignatura, ya que si se carece de una Comunicación Educativa el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales enfrenta dificultades para llevarse de forma eficaz porque los alumnos al no contar con ciertas cualidades comunicativas relacionadas con las Ciencias Sociales no pueden comprender los fenómenos sociales y políticos que se desarrollan en un escenario ligado a la tecnología informativa.

Para conocer a profundidad el modelo de enseñanza y el enfoque comunicativo que maneja el programa de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales, es necesario remitirnos a los antecedentes del material, el cual está ligado con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, ya que la enseñanza de alguna área de estudio no se encasilla sólo al contexto interno de la institución escolar, por el contrario también retoma aspectos de la situación externa y con mayor razón si se trata de las Ciencias Sociales.

Es decir, la cuestión escolar está relacionada con los fenómenos sociales que ocurren en México, y al comprender estas circunstancias se entiende la realidad de la vida cotidiana en el aula, porque las acciones sociales del exterior suelen reproducirse al interior de los salones de clases. Una muestra de ello se encuentra estipulada en los objetivos del programa de estudios de la materia Ciencias Políticas y Sociales del CCH, que están vinculados con la situación social, política y económica por la cual atraviesa el rumbo del país.

Por esta razón es necesario abordar el contexto histórico-cultural que originó la creación del Colegio, durante el rectorado del Doctor Pablo González Casanova, y así

comprender la importancia del estudio de las Ciencias Sociales dentro de la institución universitaria.

El Doctor Pablo González Casanova al asumir la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México, en mayo de 1970, de inmediato promulgó modificaciones a los esquemas de la institución escolar a través de una reforma universitaria, ya que así lo demandaban los cambios sociales que atravesaba el país en esa época. La postura del nuevo rector encuentra sus antecedentes en 1954 con dos hechos relacionados con la parte política y pedagógica, específicamente, con el llamado Desarrollo Estabilizador y con la Reforma del Bachillerato, respectivamente. Además en las décadas de los años setentas del siglo XX se presentan repercusiones sustanciales en la vida académica de la UNAM y en la situación social de la nación.

En 1954 el gobierno del presidente Adolfo Ruíz Cortines, después de aplicar una devaluación al peso mexicano, emprendió una política económica de Desarrollo con Estabilidad que pretendía un crecimiento sostenido del producto interno bruto, una industrialización constante, desarrollar la exportación de la agricultura, restringir el gasto público en el área social, un control relativo de precios y contención de los salarios, entre otras medidas; con el propósito de aportarle una estabilidad social del país.¹

No obstante, a principios de la década de los setentas la política económica del “Milagro mexicano” concluye después de haber acumulado una serie de inconformidades entre la población, a causa de no cubrir las necesidades básicas. Un ejemplo de estos malestares se hizo notorio a través de los movimientos sociales de los ferrocarrileros en 1958, el de los médicos en 1964 y el movimiento estudiantil de 1968. Este último acontecimiento reflejó la verdadera crisis económica, política y social que vivía el país, así como el repudio a las autoridades del Estado.

Ante el contexto social mexicano de la década de los setenta, el gobierno entrante del presidente Luis Echeverría pretendía establecer una apertura democrática y cambios

¹ Pellicer de Brody, Olga. El desarrollo con estabilidad, Historia de la Revolución Mexicana. Colegio de México.

estructurales en su gobierno con la intención de resarcir las inconformidades de los diferentes sectores de la sociedad.

Entre los cambios que estableció el gobierno de Echeverría, uno de ellos correspondía a una Reforma Educativa totalizadora con la intención de que los grupos de campesinos y obreros tuvieran acceso a una mayor educación para su beneficio personal y del país.

A la par de la Reforma Educativa que anunciaba el gobierno de Echeverría, en la UNAM también se gestaba una Reforma Universitaria, impulsada por el Rector Pablo González Casanova, con el propósito de llevar a cabo una serie de modificaciones en la estructura y metodología de enseñanza a nivel medio superior, licenciatura y posgrado. Asimismo, pretendía incentivar un proyecto educativo que diera la oportunidad a un número mayor de jóvenes de ingresar a la universidad.

Es preciso mencionar que el presidente Echeverría respaldó la Reforma Universitaria con la intención de que el gobierno recobrarla la confianza de la comunidad universitaria, la cual había perdido después de los acontecimientos estudiantiles de 1968, ya que al contar con el apoyo de la UNAM su proyecto de la Reforma Educativa en todo el país y su apertura democrática podía llevarse a cabo sin ninguna dificultad.

La Reforma Universitaria anunciada por el rector Pablo González Casanova en 1970, contribuyó a la creación del modelo educativo del CCH y del sistema de Universidad Abierta. Estos acontecimientos universitarios no son producto de la improvisación, por el contrario, encuentran sus antecedentes en el contexto histórico-político del país y en las ideas pedagógicas del Doctor González Casanova, gestadas en 1953 a través de un documento que presentó dentro del ciclo “La Reforma del Bachillerato”, con la finalidad de plantear una serie de modificaciones al método de enseñanza del bachillerato universitario, y que podrían considerarse los primeros cimientos del proyecto del CCH.

La revisión del documento presentado por el Doctor González Casanova en 1953, en torno al método de enseñanza del bachillerato universitario, permite reflexionar también sobre la influencia que tienen los fenómenos sociales al interior de una institución

educativa e incluso nos llevan a considerar que el factor sociológico es primordial para la formación cultural de los estudiantes de cualquier nivel educativo. Es decir, en estos acontecimientos se pueden encontrar los antecedentes del enfoque comunicativo del programa de estudio de las Ciencias Sociales.

En el documento sobre la reforma al bachillerato de 1953, el Doctor González Casanova analiza la situación del sistema escolar universitario a partir de la realidad social educativa y de los objetivos que pretende a través de la enseñanza, para ello divide su estudio en tres aspectos: el sociológico, el pedagógico y el modo de hacer la reforma. Esta división le permite llegar a las siguientes conclusiones²:

- Al interior del bachillerato universitario se debe replantear una educación democrática, en la que alumnos y maestros se complementen durante el proceso de la enseñanza y así formar una especie de comunidad universitaria.
- Establecer un sistema de selección de alumnos para ingresar a la preparatoria, a causa del aumento de la población juvenil y a pesar de regirse por una estructura democrática escolar.
- Generar una competencia cultural con el propósito de que los alumnos vayan a la escuela realmente a aprender y no sólo a pasar materias.
- Reducir el número de las materias y el enciclopedismo con el fin de aportar al alumno una formación básica e introductoria, y así combatir el bajo nivel cultural de los estudiantes del bachillerato.
- Formar tanto a técnicos especializados como humanistas científicos capaces de intervenir en la vida nacional, política y económica del país.

² González Casanova, Pablo. El problema del método en la Reforma de la Enseñanza, en: Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades. México, 1953.

En términos generales se conceptualizaba la idea de cristalizar un bachillerato universitario con alumnos que supieran para qué sirve pensar, escribir, calcular, y con una formación científica y humanista.

Dentro de la reforma al bachillerato universitario que presentó el Doctor González Casanova en 1953, existen ciertos aspectos que se puede considerar como los antecedentes del enfoque comunicativo del área de las Ciencias Sociales y del proyecto educativo del CCH en general.

Por ejemplo, al mencionar la necesidad de replantearse una educación democrática, plantea que al interior de la institución los alumnos ejerzan una participación más activa con el propósito de aportarles una postura reflexiva sobre los conocimientos que adquiere. Por ende, el Dr. González Casanova señala lo fundamental de formar una comunidad universitaria, en la que profesores y educandos tengan un papel protagónico dentro de las aulas escolares y así producir una complementación que les conduzca a la búsqueda del conocimiento.

Es decir, al generarse canales democráticos es necesario que exista un proceso de la comunicación completo, en donde la retroalimentación entre profesores y alumnos sea de plena confianza. Incluso el Doctor González Casanova a través de su escrito expone la creación de un ambiente social que, permita el desarrollo de una educación a través de reuniones y charlas entre los maestros y estudiantes, para propiciar una mayor igualdad.

Esta cuestión acerca de propiciar un ambiente social está ligada con lo que se había mencionado en el primer capítulo con relación a la formación de comunidades comunicativas para establecer una igualdad entre los interlocutores al momento de interactuar. Asimismo, para que se pueda identificar una primera referencia sobre el enfoque comunicativo en la educación del bachillerato universitario, y que a la postre confirma que: sin comunicación no existe una educación, es necesario revisar la creación del CCH en la década de los setentas, con la finalidad de seguir con el análisis de la Comunicación Educativa en la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades se estableció el 26 de enero de 1971, al ser aprobada de manera formal por el Consejo Universitario. Este proyecto del rector Pablo González Casanova es producto de la idea sobre la Nueva Universidad, que anunció al asumir la rectoría en mayo de 1970. Para llevarse a cabo dicha propuesta innovadora de enseñanza, llamada Colegio de Ciencias y Humanidades, se organizó un grupo de trabajo conformado por académicos reconocidos, encabezados por el Doctor Roger Díaz de Cossio, quienes se encargaron de elaborar los planes y programas de estudios.

De acuerdo con el discurso oficial de la rectoría, la creación del CCH trataba de resolver tres problemas:

1. “Unir distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.
2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades, escuelas superiores, así como a los Institutos de Investigación.
3. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país”.³

Aparte de solucionar estas tres problemáticas, la UNAM pretendía resolver la creciente demanda por parte de los jóvenes para ingresar a la Educación Media Superior a través de nuevas fórmulas que pudieran disminuir el rechazo de los adolescentes hacia la cultura y que además estuviera dentro de las políticas educativas estipuladas por el presidente Luis Echeverría.

El plan de estudios del nuevo bachillerato universitario se enfocaba en combatir el vicio del enciclopedismo, ligado a las características de la Escuela Tradicional como: la memorización, el verbalismo, el individualismo, las clases expositivas del profesor, la falta de autonomía y participación del alumno.

³ UNAM. Las Facultades y Escuelas de la UNAM: 1929- 1979, Vol. II. México, 1979. p. 41.

Para evitar los vicios de la Escuela Tradicional se redujo el número de materias con la finalidad de que el alumno tuviera tiempo para consultar libros e investigar información, es decir, se pretendía que los jóvenes adquirieran nuevas formas de estudiar e informarse de acuerdo con el lema principal del Colegio: Aprender a Aprender.

Asimismo, el plan de estudios se diseñó para proporcionarles a los alumnos una formación básica a través de materias que le permitieran tener la vivencia y la experiencia del método científico experimental, del método histórico- social, de las matemáticas, del español y de la lengua extranjera.

En términos generales, el CCH se definió como un “ciclo terminal de especialización técnica, cuyos egresados pueden incorporarse al mercado de trabajo, además de adquirir la formación necesaria para continuar estudios de licenciatura. El diseño de sus instalaciones físicas tiene por objeto propiciar la vinculación del conocimiento teórico con la práctica, se le dota de laboratorios, talleres, así como de salones para discusión en seminarios y mesas redondas...”⁴

Esta visión sobre el proyecto del CCH respondía a las exigencias de un bachillerato tanto propedéutico, para continuar con los estudios de la licenciatura, como terminal, con la intención de permitirle al egresado incorporarse de inmediato al mundo del trabajo. Además respondía a las nuevas demandas de desarrollo social, científico y laboral que el rumbo del país necesitaba en esa época.

Con el modelo educativo del CCH la UNAM también pretendía atender a un número mayor de jóvenes dentro de las aulas, por eso era necesario establecer un cambio en las estructuras académicas con la finalidad de contribuir a la transformación social que exigía el contexto político, cultural y económico del país.

Para estimular la transformación social por medio de la cuestión escolar, la UNAM necesitaba cambiar su modelo de enseñanza tradicional, por uno que ejercitara una

⁴ Soto Rubio, Eduardo. Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: la Reforma Académica de Pablo González Casanova. CESU. México, 1994. p. 37.

actitud crítica entre los estudiantes, aunado con la práctica de la democracia al interior de las aulas al momento de aprender.

El modelo de enseñanza que adquirió el CCH estaba relacionado con la Escuela Crítica, en donde el término de la democracia se hace presente al interior de las aulas y durante la enseñanza. Es decir, en este proyecto educativo el profesor es un orientador del conocimiento mientras tanto el alumno construye su propio aprendizaje al investigar, problematizar y cuestionar la información. Es primordial que el educando no asuma un papel receptivo, como en la educación bancaria, por el contrario necesita participar e interactuar con sus compañeros y profesor y, así entender de manera conjunta el entorno social.

Cabe señalar que, la propuesta pedagógica crítica abarcaba las cuatro áreas de estudios de la formación básica del CCH, la experimental, la histórico- social, el español y las matemáticas. La propuesta innovadora de enseñanza del CCH desde su creación pretende que dentro de sus cuatro disciplinas de formación básica exista una educación ligada con la Escuela Crítica y con un enfoque comunicativo, así lo estipula su propuesta pedagógica “Los principios pedagógicos del CCH, condensados en aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, colocaban al alumno como constructor de su propio aprendizaje y al profesor como un orientador, a través de una relación dialogada. Se trataba de formar estudiantes activos y participativos en su propia formación...”⁵

A partir de este vínculo entre educación y comunicación que establecen los planteamientos pedagógicos del CCH, es necesario enfocarnos al área Histórico- Social, porque ahí se ubica la materia de Ciencias Políticas y Sociales, asimismo por ser el objeto de estudio de este trabajo relacionado con la Comunicación Educativa en las Ciencias Sociales.

El Área Histórico- Social es una de las disciplinas esenciales en la formación básica de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que a través de su proceso de

⁵ CCH. Revisión del Plan de Estudios. Orientación y Sentido de las Áreas. Área Histórico Social. UNAM, México, 2005. p. 6.

enseñanza- aprendizaje busca formar sujetos conscientes, dotados de elementos intelectuales y éticos que les permitan discernir, elegir, decidir y actuar con libertad y responsabilidad en su entorno. Por ende, propicia un conocimiento de carácter científico de la realidad social y promueve un conocimiento de carácter humanista por medio de tres campos de estudios: la historia, las ciencias sociales y la filosofía.⁶

En el campo de las Ciencias Sociales está ubicada la materia de Ciencias Políticas y Sociales, la que se cursa en el quinto y sexto semestre, es optativa, y le anteceden las asignaturas de Historia Universal Moderna Contemporánea e Historia de México I y II, horizontalmente se encuentra vinculada a Filosofía, Derecho, Administración, Economía y Psicología, Geografía, Antropología, Teoría de la Historia y Ciencias de la Comunicación.

El primer programa de estudios de la materia Ciencias Políticas y Sociales data de 1973-1975, elaborado por los mismos profesores que pertenecían al Colegio. La formación profesional de los docentes estaba relacionada con la especialidad de Ciencias Políticas de la UNAM. Asimismo, estas se caracterizaban por un activismo político, el tuteo con los alumnos, la camarería, por la desaparición de la cátedra, la politización y por una influencia marxista. La influencia marxista que tenían los profesores se reflejó en sus métodos de enseñanza en el aula y en los contenidos del programa de estudios. Con relación al primer rubro, los maestros adoptaron la didáctica crítica, la pedagogía de la liberación de Freire, la teoría del aprendizaje constructivista y criticaron el desarrollo de la tecnología educativa. Estas acciones por parte de los profesores dentro del modelo innovador del CCH pretendían formar alumnos conscientes, críticos, activos y participativos.

En referencia a los contenidos, el primer programa de estudios de la materia hacia énfasis a la historia de las ideas políticas a través de una revisión de los principales autores clásicos de la política como: Maquiavelo, Hobbes, Rousseau y Marx, así como autores modernos relacionados con el marxismo.

⁶ *Ibid.*, p. 13, 26.

Al analizarse los conceptos fundamentales de estos autores en el salón de clases, se problematizaban cuestiones acerca de la democracia burguesa, la teoría de la revolución, el imperialismo, el socialismo real y los partidos políticos. En términos generales el programa de estudios de la materia tenía como objetivo la revisión de categorías y teorías de la ciencia política y la sociología, el surgimiento del Estado moderno y sus principales formas de evolución.

Cabe señalar que, el primer programa de estudios de la materia de Ciencias Políticas y Sociales no existía físicamente de manera institucional, sino sólo eran cartas descriptivas que acordaban los profesores durante las Academias del Área Histórico Social, es decir, reuniones que llevaban a cabo los maestros para discutir temas académicos, laborales y administrativos.

Asimismo, el primer programa de la asignatura en la década de los ochenta perdía vigencia de manera paulatina, por el contexto político y social del país, por los cambios científicos- tecnológicos, y por la masificación de la educación.

Por ende, a principios de los años noventa se inició una revisión al plan de estudios por medio de eventos y actividades académicas, que a la postre impulsarían algunas modificaciones en 1996.

Los cambios al plan de estudios del Área Histórico Social que se concretaron en 1996, puntualizaban que el alumno necesitaba iniciarse en el manejo de la metodología de la Historia, las Ciencias Sociales y Filosofía con la finalidad de analizar y comprender el entorno de la realidad de una manera racional por medio del manejo de conceptos, autores y teorías, y no sólo a través del sentido común. Por ello, en el campo de estudio de las Ciencias Sociales, específicamente en la materia Ciencias Políticas y Sociales, se hace hincapié en que los educandos adquieran una introducción sobre el manejo conceptual y metodológico de la Sociología y la Ciencia Política.

A pesar de las modificaciones al plan de estudios en el área de las Ciencias Sociales, en 1996 se continuó con la misma línea de aprendizaje del primer programa de estudio de la materia Ciencias Políticas y Sociales, es decir, aportarles a los alumnos los elementos

básicos de la Ciencia Política a través de la didáctica crítica para obtener una comprensión teórica y objetiva de los fenómenos sociales.

No obstante, el contenido del programa de estudios mencionaba también que era necesario desarrollar en los estudiantes habilidades y destrezas. De ahí que se haya establecido por primera vez tener programas únicos indicativos para los cinco planteles del Colegio, en donde se definía la concepción de la materia, las actividades de aprendizaje, las sugerencias de evaluación, las temáticas a cubrir, la bibliografía básica y los tiempos didácticos.⁷

La consigna de aportarle al alumno tanto una formación cultural como una formación de habilidades y destrezas actitudinales, es auspiciada por las reformas educativas al bachillerato a nivel nacional en 1996, en donde se pretende vincular de manera concreta a la educación media superior con el trabajo, porque así lo demanda el contexto social, político y económico de la globalización. Es decir, la situación mundial requiere que los jóvenes adquieran a través de la escuela una competitividad, eficiencia, habilidad y destreza para que puedan desempeñarse de manera adecuada en las transnacionales de los países capitalistas y así aumentar la productividad de las grandes empresas.

Asimismo, se pretende que un mayor número de jóvenes se incorporen de inmediato a la cuestión laboral a causa de la reducción de los espacios en las escuelas públicas.

A consecuencia de las modificaciones a los planes de estudios en 1996, en el CCH se redujo el número de turnos y la matrícula escolar, se incrementaron las horas de trabajo dentro de los salones y se hicieron obligatorias materias relacionada con la tecnología.

En el año 2002, el Plan de Estudios del Área Histórico- Social de nuevo sufrió modificaciones, y por consecuencia el programa de estudios de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales, con la intención de reducir los contenidos por considerarlos abundantes. Aunque en el fondo lo que se pretendía era insertar de manera más directa a las Ciencias Sociales la dinámica de una bachillerato que diera prioridad a la

⁷ CCH. Revisión del Plan de Estudios. Orientación y Sentido de las Áreas. Área Histórico Social. UNAM, México, 2005. p. 30.

enseñanza de habilidades, destrezas, actitudes y valores; por encima de la cultura básica. Para llevar a cabo esta acción se sustituyó a la didáctica crítica por el constructivismo con la finalidad de establecer los contenidos teóricos, actitudinales y procedimentales que permitieran crear en el alumno aprendizajes significativos.

Al utilizar las estrategias didácticas del constructivismo también lo que se tenía planeado era crear dentro del campo de las Ciencias Sociales del CCH la modalidad de curso-taller con el propósito de propiciar en el alumno una actitud activa que conduzca a construir su propio conocimiento a partir de vincular sus experiencias anteriores (conocimientos previos) con lo que va aprendiendo. El proceso del aprendizaje significativo en ocasiones reduce en el educando su postura crítica sobre los fenómenos de la realidad, hasta el grado de orillarlo a manejarse sólo por el sentido común, olvidándose de la utilización de la parte teórico- metodológica, y en cierta medida se le da mayor importancia al aspecto procedimental que al trabajo disciplinario. Una muestra de dicha situación es la reducción de los contenidos.

Las modificaciones al plan de estudios del Área Histórico Social tanto de 1996 como de 2002, están influenciados por la idea de concretar en el país un bachillerato que vincule a la educación con el trabajo, al desarrollar en el alumno ciertas habilidades, destrezas y una competitividad que le permita al alumno ser productivo en cualquier espacio laboral.

Estas circunstancias al interior de la UNAM han sido retomadas como un principio que necesita cumplir el bachillerato universitario en la formación de los jóvenes. Por ende, el Consejo Universitario en 1997 elaboró un documento denominado “Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos” (NCFB) que debe proporcionar la educación media superior en la universidad. Este escrito indica el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe poseer el alumno al finalizar su estudio en cualquier sistema de bachillerato UNAM.⁸

La formación del NCFB por parte del Consejo Universitario es una consigna para señalar que el aprendizaje de los alumnos al interior de las aulas del bachillerato se enfoca, aparte de una formación cultural, a desarrollar valores, habilidades y destrezas con el

⁸ UNAM- CAB. Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe Proporcionar el Bachillerato de la UNAM. México, 2001. pp.1-5.

propósito de que sean aplicados a diversas situaciones del mundo actual, principalmente al contexto laboral el cual demanda una competitividad, una productividad rápida y eficiente, así como valores de responsabilidad y disciplina.

Es preciso mencionar que los ideales de vincular el bachillerato con el trabajo de manera total, aún no son una prioridad dentro de la UNAM, tal como sucede en los bachilleratos tecnológicos del país, controlados por la Secretaría de Educación Pública; en donde de forma paulatina han desaparecido materias relacionadas con las Ciencias Sociales. Por el contrario, en los sistemas de Educación Media Superior pertenecientes a la universidad aún prevalece en la enseñanza de los profesores una formación que tiene el propósito de desarrollar un pensamiento analítico y crítico sobre la realidad.

Esta cuestión puede cambiar de manera radical en unos años, de acuerdo al contexto social, político y económico que enfrenta la UNAM en el siglo XXI. Una primera muestra son las reformas a los planes de estudios tanto del CCH y la Escuela Nacional Preparatoria, la reducción de la matrícula escolar, el incremento de los jóvenes por ingresar a un bachillerato público y al preocuparse más por aspectos procedimentales que al conocimiento disciplinario.

Incluso este último punto se vincula a la cuestión denominada la profesionalización de la planta docente en el bachillerato universitario, que en cierta medida es viable porque permite aportarles a los profesores las herramientas necesarias sobre la pedagogía, en función de una mejor enseñanza para los alumnos.

Un ejemplo claro es el proyecto de la Maestría en Docencia Para la Educación Media Superior (MADEMS) en la UNAM, enfocada a formar profesores de calidad en las materias básicas del bachillerato, sólo que en sus planes de estudios, principalmente en el área de Ciencias Sociales, existe una prioridad por dominar elementos instrumentales, que por manejar más contenidos disciplinarios a consecuencia de la consigna de encaminar a los jóvenes a una dinámica de solucionar nuevas situaciones por medio de ejecuciones técnicas e instrumentales.

El NCFB no sólo establece objetivos generales relacionados con los aprendizajes que debe poseer el alumno al concluir el bachillerato universitario, por el contrario, los determina también para cada área de conocimiento que maneja la ENP y el CCH. A este último se refieren las cuatro disciplinas de estudios que se enfoca (español, matemáticas, experimental e histórico- social). Por ende, sólo se abordará la parte de las Ciencias Sociales, de acuerdo a los propósitos de este trabajo.

En el documento del NCFB el Área de las Ciencias Sociales la abordan como “Desempeños correspondientes a Formación Ciudadana”. En esta parte se pretende que “el alumno adquiera conocimientos, desarrolle habilidades e incorpore valores para participar e incidir en la vida de su grupo, su comunidad y país”.⁹

En los propósitos del NCFB referidos a las Ciencias Sociales existe una tendencia a que el alumno adquiera un conocimiento sobre la parte social y política de su entorno por medio de un pensamiento reflexivo y crítico, que promueva una participación ciudadana de manera activa, solidaria y responsable. Asimismo, aclara que debe poseer habilidades con la finalidad de insertarse en la sociedad actual.

Es decir, los objetivos del NCFB en este campo de estudios enfatiza que los educandos deben adquirir una formación básica en las Ciencias Sociales, aunado con el desarrollo de habilidades que le permitan conducirse de manera competitiva en una sociedad de la Información, caracterizada por una globalización mercantil, una revolución tecnológica y una organización en red y así adaptarse con mayor rapidez al sistema de la producción inmediata y a las interacciones simuladas.

A partir de los propósitos que establece el NCFB en el campo de las Ciencias Sociales, el bachillerato universitario, en específico el CCH, señala que la enseñanza de las Ciencias Sociales dentro de la institución debe cumplir los siguientes objetivos:

1. Promover la formación del estudiante en una cultura social y ciudadana que fomente valores como responsabilidad individual y social.

⁹ UNAM- CAB. Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe Proporcionar el Bachillerato de la UNAM. México, 2001. p.XI.

2. Facilitar al estudiante la apropiación del conocimiento de conceptos y categorías del pensamiento social y político que le permitan adquirir una actitud crítica para analizar la realidad social
3. Propiciar la participación del alumno como sujeto dentro de su propio proceso de aprendizaje al elaborar y proponer problemas para ser abordados en un discusión grupal.
4. Proporcionar al alumno un panorama introductorio de las Ciencias Sociales, y la forma de inserción de éstas en el mercado de trabajo.

En términos generales, estos son los principales objetivos que pretende cubrir el programa de Ciencias Políticas y Sociales en el CCH, a través de dos unidades temáticas, durante el quinto y sexto semestre del bachillerato. En la primera parte se abordan contenidos relacionados con los conceptos centrales de la sociología. En el segundo apartado se revisan categorías de análisis de la política.

No obstante, el programa de la asignatura Ciencias Políticas y Sociales pretende introducir a los alumnos en los conceptos, teorías y metodologías de las Ciencias Sociales para formarles un sentido de la responsabilidad, una actitud crítica y reflexiva, que les permita analizar la realidad social y su papel que juegan en ella como ciudadanos libres, democráticos, informados y participativos.

Es necesario mencionar que los principios del NCFB, en cuanto desarrollar en los estudiantes valores, habilidades y destrezas como lo marca un bachillerato vinculado al trabajo; son la base principal que rigen los objetivos generales del aprendizaje que necesita cubrir. Un ejemplo de esta situación lo refiere el punto que exhorta a trasladar conocimientos sociales a la inserción del mercado de trabajo.

Se agrega la consigna de que impulsa a los alumnos a formarse una actitud activa en la construcción de su conocimiento propio por medio de una participación que le permita enfrentar diversas situaciones del mundo actual.

3.2 El Modelo de Enseñanza de la Asignatura Ciencias Políticas y Sociales y su Enfoque Comunicativo

La revisión histórica, tanto de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades como de los Programas de Estudios de la materia Ciencias Políticas y Sociales, permite identificar el modelo de enseñanza y el enfoque comunicativo que maneja el campo de estudios de las Ciencias Sociales dentro del Colegio.

En el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales, específicamente en la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales, se pretendía que el alumno adquiriera una actitud reflexiva, crítica y consciente sobre la realidad de su entorno social. Para ello era necesario que el educando tuviera una posición activa en el salón de clases con la finalidad de que pasaran de simples receptores pasivos que recibían todos los conocimientos por parte del profesor, a sujetos participativos en la búsqueda de sus propios conocimientos, aunque siempre con la orientación del maestro con el propósito de obtener un aprendizaje más crítico, alejado de la ocurrencia, para formarse como individuos informados, libres y demócratas.

En el primer Programa de Estudios de la materia Ciencias Políticas y Sociales del CCH se especifica la necesidad de manejar el modelo de enseñanza de la Escuela Crítica con un enfoque comunicativo que permita la participación democrática para acabar con la enseñanza tradicional. Por ende, los profesores optaron por recurrir a la didáctica crítica a través de la discusión grupal, las preguntas en clase, la asesoría a los alumnos, la conversación informal, la lluvia de ideas, los corrillos y el debate. Mientras tanto los alumnos realizaban la exposición de temas en equipos, investigación de campo y documental, elaboración de mapas mentales y cuadros conceptuales, el análisis de lecturas de forma individual y grupal.¹⁰

¹⁰ CCH. Revisión del Plan de Estudios. Orientación y Sentido de las Áreas. Área Histórico Social. UNAM, México, 2005. p. 28.

Estas actividades, tanto de los profesores como de los alumnos, enfocadas en la didáctica crítica podían llevarse a cabo sin ningún problema en el CCH, porque las instalaciones contaban con las adecuaciones necesarias para trabajar los cursos con una participación activa de los alumnos, como se implementan en la modalidad de los talleres y seminarios. Asimismo, contaba con el apoyo institucional del Colegio por medio de los planes de estudios que especificaban la importancia de establecer una enseñanza diferente en el bachillerato universitario.

Es decir, en teoría y de acuerdo con la historia de los orígenes del CCH, en la década de los setenta, la universidad contaba con un modelo educativo distinto al tradicional, que se impartía en la Preparatoria. Incluso la crónicas oficiales así lo refieren, al precisar lo fundamental que fue la modificación a la estructura académica de la enseñanza media superior, de acuerdo a las exigencias del contexto político- económico y las necesidades de la sociedad.

No obstante, en la práctica el proyecto innovador del CCH tuvo dificultades para llevarse a cabo a la perfección, principalmente en el Área Histórico- Social, ya que en 1971 el trabajo académico en los tres primeros planteles comenzó de una manera desorganizada porque los profesores, en algunos casos, desconocían los orígenes políticos de la creación del CCH, así como de la esencia innovadora de la institución que, pretendía manejar los referentes de la didáctica crítica. Por el contrario, los profesores sólo pensaban en integrarse a un nuevo sistema educativo que les iba a permitir acumular más horas de trabajo o un empleo fijo, que les podía aportar ciertas ganancias económicas.¹¹

A pesar de que a los profesores que se integraban al CCH se les impartió un curso introductorio sobre el nuevo sistema pedagógico, en donde se les enfatizó adoptar la didáctica crítica a través de una educación activa, sin caer en la interpretación en la práctica frente al grupo se enfrentaban al problema de cómo enseñar y a cómo hacerlo de acuerdo a los lemas institucionales del Colegio.

¹¹ Flores Espinosa, Moisés. “Visión y Práctica Docente de un Historiador en los Orígenes del CCH. En Revista Apuntes. México, 1988. pp. 10 y 11.

Ante el desconocimiento que tenían los profesores para aplicar la didáctica crítica durante la enseñanza de las Ciencias Sociales en el CCH, en los primeros años de su creación e incluso hasta la época actual de acuerdo a la observación de campo que se ha realizado al interior de las aulas de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales en el plantel Vallejo se optó por copiar la forma de enseñanza que empleaban sus profesores en la Facultad, es decir, un estilo tradicional, a manera de clase magistral y sin darle la oportunidad al alumno de participar y reflexionar los contenidos.

Aunado a esta situación de los profesores del CCH, la mayoría de los alumnos que ingresaban al colegio no sabían por qué habían sido enviados a esa escuela, cuando ellos solicitaban estar en la Preparatoria. Asimismo, los jóvenes carecían de una formación cultural básica y por si fuera poco se resistían a ser formados a través de elementos metodológicos. Por ende, la nueva forma de educar que pretendía establecer el Colegio por medio de una enseñanza de un método más reflexivo, crítico y científico, encontraba dificultades para concretarse.

La intención de abordar esta problemática sobre las dificultades de los profesores fundadores del CCH para enseñar las Ciencias Sociales a través de una didáctica crítica, es para evidenciar que al no concretarse en la práctica los elementos de una enseñanza ligada a la participación democrática para entender la realidad de su entorno, tampoco existe de forma plena un proceso de comunicación, de acuerdo a las características de la Escuela Crítica.

El estilo de comunicación propuesto por las últimas reformas del 2002 está más enfocado al contexto de la Sociedad de la Información, es decir, formar educandos con habilidades para el manejo de la tecnología y el dominio de las interacciones indirectas así como a la productividad rápida, eficiente dentro de las empresas. De ahí que el programa de estudios proponga la utilización de estrategias atractivas y recomiende el empleo de auxiliares didácticos como: videos, películas y programas multimedia.

Incluso estas cuestiones instrumentales son parte de los contenidos temáticos, así lo indica la Unidad II de la materia Ciencias Políticas y Sociales I, Institución y Socialización, al referirse a los puntos relacionados con “El Cambio Tecnológico y a la

Empresa: cultura técnica y sociedad de trabajo, comunidad y empresa, localidad y globalidad”.

Cabe mencionar que el enfoque comunicativo que propone el programa actual de la materia de Ciencias Políticas y Sociales en el CCH, no se rechaza de manera categórica. Por el contrario, se piensa que puede ser un complemento en la formación de los alumnos dentro del contexto de la Sociedad de Información. Por ende, si las autoridades académicas pretenden desarrollar un bachillerato universitario que forme ciudadanos conscientes de la problemática social es primordial que los alumnos comiencen hablar primero de su realidad y después de su entorno con base en los aspectos metodológicos de las Ciencias Sociales, esto implica ejercitar una comunicación descriptiva, argumentativa y analítica de la situación.

3.3 La interacción Social y Comunicativa en el Aula de la Asignatura de CPyS del CCH

La cotidianidad en el aula escolar es un espacio fundamental para los sujetos porque les permite conformar diversos procesos sociales e interactuar de manera interpersonal por la cantidad de horas que permanecen en ese sitio todos los días. Con la intención de entender esta socialización escolar es necesario definir el aula, el que de acuerdo con la profesora Silvia Ayala, “El salón o aula de clases se conceptualiza como un microespacio social en el que entran en juego y se cruzan las historias de vida a través de las cuales emerge una red de relaciones sociales, culturales, políticas e ideológicas, las cuales se objetivan en los procesos de interacción”.¹²

A partir de esta definición se tienen bases para señalar que los encuentros cotidianos en el aula facilitan las siguientes acciones: la construcción de sí mismo como individuos, el intercambio de significados en conjunción con los demás, la comprensión de la realidad y la generación de estructuras de confianza y seguridad.

¹² Ayala Rubio, Silvia. La enseñanza de las Ciencias Sociales: un estudio desde el aula. México, 1995, p.84

Las ventajas que producen las relaciones interpersonales en la cotidianidad del aula en ocasiones pueden convertirse en ideales si no se contrastan con la realidad o mejor dicho con lo que sucede al interior de los salones de clases del CCH, en la materia de Ciencias Políticas y Sociales, nuestro objeto de estudio específico.

Para fines de nuestro estudio se ha realizado un trabajo de campo con la intención de observar lo que sucede al interior de las aulas y así obtener elementos que permitan describir un panorama de cómo es la participación, las relaciones interpersonales, la comunicación y la actividad grupal de los alumnos en la construcción del conocimiento.

Asimismo, para complementar el trabajo de observación se les aplicó a los alumnos un cuestionario sobre la comunicación y la participación estudiantil en el aula escolar. El propósito principal de este estudio consistió en recabar información sobre la comunicación interpersonal, la participación y el uso de la tecnología de los educandos de la materia de Ciencias Políticas y Sociales del CCH. Y así describir con base en la opinión de los jóvenes la situación que guardan las interacciones sociales dentro de las aulas del bachillerato universitario.

La observación de campo se llevó a cabo en el periodo 2005- 2006 a través de la experiencia como docente titular del CCH y con la práctica docente relacionada con la MADEMS en Ciencias Sociales, en las materias de Comunicación y Taller de Redacción y en la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales, respectivamente.

En la observación de campo que se tuvo en las materias de Comunicación y Taller de Redacción, se trabajó con alumnos de segundo y cuarto semestre del turno vespertino, quienes contaban con el siguiente perfil socio-económico, de acuerdo al con la Secretaría de Planeación del Colegio de Ciencias y Humanidades: el universo se conforma con alumnos de entre 15 a 18 años de edad, cuyo género predominante es el femenino, los cuales provienen de una clase social media baja, de zonas pobres del área metropolitana y de escuelas secundarias oficiales. Los jóvenes pertenecen a familias en donde los padres obtienen un nivel salarial bajo y cuentan con una educación

formal deficiente, en particular las madres, quienes en su más alto porcentaje tienen estudios máximo de educación primaria.¹³

La situación socioeconómica de las familias de los jóvenes del CCH, propicia que los padres laboren más de 10 horas diarias. Es decir, están inmersos en la dinámica del sistema neoliberal, en donde la jornada de trabajo los absorbe al máximo hasta el grado de impedirles una convivencia con sus semejantes e incitándolos a recurrir a una cultura audiovisual para entretenerse, informarse y reunirse con la familia, porque en la actualidad el centro de reunión con los demás integrantes es cuando hay un televisor encendido en la habitación de la sala.

A pesar de que la mayoría de los estudiantes que ingresan al CCH presentan un contexto social similar, cada sujeto posee historias de vida, valores e ideologías diferentes que los conducen a construir de forma dialéctica su propia realidad.

El primer factor que se pudo constatar es que la demanda escolar sigue en aumento ya que los grupos oscilaban entre los 40 y 50 alumnos. Esta circunstancia es una problemática para los profesores que no cuentan con una profesionalización docente, porque al carecer de un conocimiento pedagógico no utilizan estrategias comunicativas con el propósito de realizar el proceso de enseñanza- aprendizaje en grupos numerosos.

La masificación de la enseñanza y la carencia de estrategias didácticas para trabajar con grupos numerosos motiva a los docentes a implementar una clase tradicional, en donde el profesor es el poseedor del conocimiento, mientras el alumno es un ente pasivo que sólo recibe la información. Esta cuestión impide que haya una cooperación interactiva entre los alumnos y el profesor. Es decir, no existe una confianza y una accesibilidad que permitan establecer puentes de comunicación encaminados a la socialización de los sujetos, de acuerdo con Goffman.

¹³ Muñoz Corona, Lucía. Ingreso estudiantil al CCH. Dirección General del CCH, UNAM, 2003.

De ahí que los encuentros interpersonales en el salón de clases parecieran ser con desconocidos o como si fueran sólo a través de una presencia mutua, pues la interacción no contiene una lógica reflexiva y ninguna empatía.

Los profesores, al no promover la cooperación y la confianza para generar la interacción en el aula, provocan en el alumno una inseguridad al momento de expresarse sus ideas, hasta el grado de producir un silencio en el salón de clases.

A esta situación se presenta la insistencia de los docentes de querer estar a la vanguardia de la educación del tercer milenio, al recurrir al apoyo de la tecnología audiovisual para transmitir los contenidos por medio de imágenes, efectos sonoros e información sintetizada a los alumnos, quienes no cuentan con un espacio durante la sesión con el fin de elaborar sus propias conclusiones, porque sólo miran en silencio y aprenden lo que reciben.

Cabe señalar que la falta de cooperación y de una confianza que generan interacciones comunicativas en el salón de clases es responsabilidad del profesor, principalmente, porque no existe de parte suya una relación de acercamiento y diálogo con los alumnos para aportarles seguridad e integración al ambiente escolar. Además el docente no estimula los encuentros interpersonales de una manera integral, ya que en ocasiones durante el desarrollo de la sesión su foco de atención son sólo algunas personas. No se dirige de manera personal a ellos, permanece en un mismo sitio del salón, y no busca espacios para hablar, explicar dudas y preguntarles su situación emocional.

Asimismo, en el aula hace falta una actividad mayor que estimule la participación crítica sobre los contenidos sociales, la empatía y el trabajo solidario entre los alumnos. Incluso no se le presta atención a los gestos, expresiones, palabras y silencios, es decir, a ese interaccionismo simbólico de la vida cotidiana que al interpretarse puede dar a conocer el accionar de cada individuo y conducen a reflexionar de una forma empática, de acuerdo con la referencia de Mead de los párrafos anteriores.

El silencio que en ocasiones prevalece en las aulas del CCH no sólo se debe a la inexistencia de un ambiente de confianza y cooperación para interactuar, o la carencia

de un manejo crítico de los contenidos sociales sino que también hay factores externos que se reproducen al interior de los salones de clases, los cuales dificultan comunicación interpersonal y grupal entre los alumnos.

Las causas externas están relacionadas con la problemática social, cultural, política y económica de los alumnos, quienes desde el seno familiar acumulan un capital de elementos que lo llevan a conformar su ambiente, hasta el grado de reproducirlo dentro del salón de clases.

Un factor de influencia, entre las causas externas, es el auge de la información y la cultura audiovisual que se vive por el desarrollo de las nuevas tecnologías y la globalización mercantil. Los alumnos al estar inmersos en una sociedad de la información, en donde existe una saturación de imágenes y efectos sonoros, adquieren hábitos de sólo aprender contenidos resumidos y digeridos, por ende al llegar al aula exigen una mayor proyección de temas a través de aparatos audiovisuales, por encima de las clases con ciertas actividades que conlleven un análisis crítico de lecturas previas.

La situación económica es un elemento que influye en el desarrollo de la participación y comunicación del alumno dentro del aula porque al provenir de familias de clases media bajas, con salarios raquíticos y con ambos padres enrolados en la jornada laboral genera en los jóvenes un estigma de inferioridad que los conduce a ser pasivos, distraídos, poco participativos y con problemas para comunicarse dentro del aula. Incluso hay que agregarle la formación que ha recibido por el sistema educativo mexicano, en donde lo más importante es obtener una calificación sin tomar en cuenta el cómo y para qué se aprende. Esta situación produce también una falta de identidad porque no conoce sus perspectivas ni mucho menos las de sus compañeros.

Estas cuestiones fueron corroboradas durante la observación de campo porque hubo un acercamiento con los estudiantes durante ciertos espacios de las sesiones con el propósito de conocer el contexto de los alumnos. En dichos encuentros interpersonales, algunos jóvenes afirmaban que sus problemas relacionados con el alcoholismo, drogadicción, pobreza, porrismo y defectos físicos en ocasiones les impedían abrirse para entablar puentes comunicativos con sus compañeros y profesores. Por ende,

solicitaban maestros con una actitud de acercamiento con el propósito de ser escuchados y expresarse en un ambiente de confianza y cooperación.

3.4 La interacción interpersonal y el uso de la tecnología por parte de los alumnos de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH

En la experiencia como profesor practicante de la MADEMS en la materia de Ciencias Políticas y Sociales I y II, correspondiente al quinto y sexto semestre del CCH Vallejo, los grupos asignados pertenecían al turno vespertino y alrededor entre los 20 alumnos por ser una materia optativa.

En este período se aplicó un cuestionario sobre la comunicación y la participación estudiantil en el aula escolar. El instrumento de investigación permitió conocer la situación que guardan las interacciones sociales que ejecutan los alumnos dentro de las aulas de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I, del CCH Vallejo.

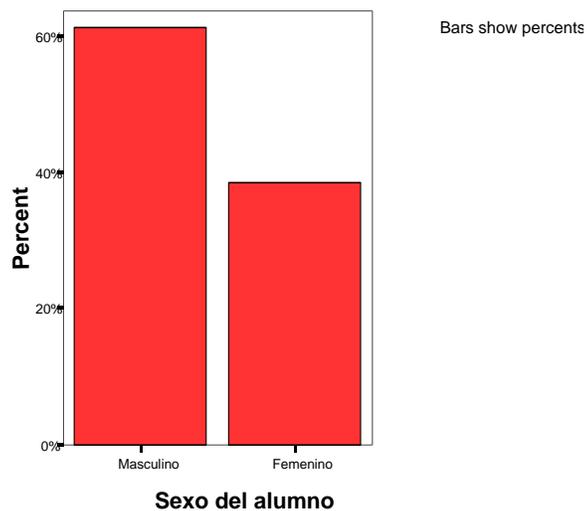
El cuestionario contenía 30 preguntas, divididas en tres secciones. La primera estaba relacionada con la Comunicación interpersonal en el aula. La segunda parte abordaba la cuestión de la Participación en el aula. La última sección se vinculaba con el Acceso y el uso de los medios audiovisuales y tecnológicos por parte de los alumnos. Cabe mencionar que, la elaboración de los reactivos se realizó con base en la problemática que se vive sobre las interacciones interpersonales en el salón de clases de las Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo y el empleo de la Comunicación Educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje en dicha área.

La muestra representativa del estudio abarcó 140 alumnos de siete grupos en total (552, 553, 555, 556, 557, 558, 559, 560) pertenecientes a la plantilla docente de la materia de Ciencias Políticas y Sociales II, del turno vespertino. La selección se decidió de esa forma con la intención de aportar continuidad a nuestras primeras observaciones que datan del año 2005 y así corroborar a través de la estadística la situación de las interacciones sociales y el manejo de la comunicación educativas en las aulas del área social del bachillerato universitario.

Desde los primeros resultados sobre los datos generales de los alumnos, que arrojaron los cuestionarios, existen indicios que denotan el silencio y la nula participación crítica por parte de los educandos al interior de los salones de las Ciencias Sociales del CCH.

Por ejemplo, un primer dato relevante nos indica que de los 140 alumnos que contestaron el cuestionario, el 61 por ciento pertenece al sexo masculino, mientras el 39 por ciento al género femenino. Esto significa que en el área de las Ciencias Sociales del CCH hay más hombres inscritos, quienes dentro de la etapa de la adolescencia, de acuerdo al desarrollo humano, se caracterizan por adquirir una evolución paulatina en sus rasgos fisiológicos, psicológicos y sociales, en comparación con las mujeres, las cuales muestran un crecimiento mayor como seres humanos. Por tanto se les facilita entablar una interacción social con los demás sujetos, pero al ser minoría en los grupos de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales contribuyen a generar un silencio en el aula.

SEXO DEL ALUMNO (Gráfica 1)

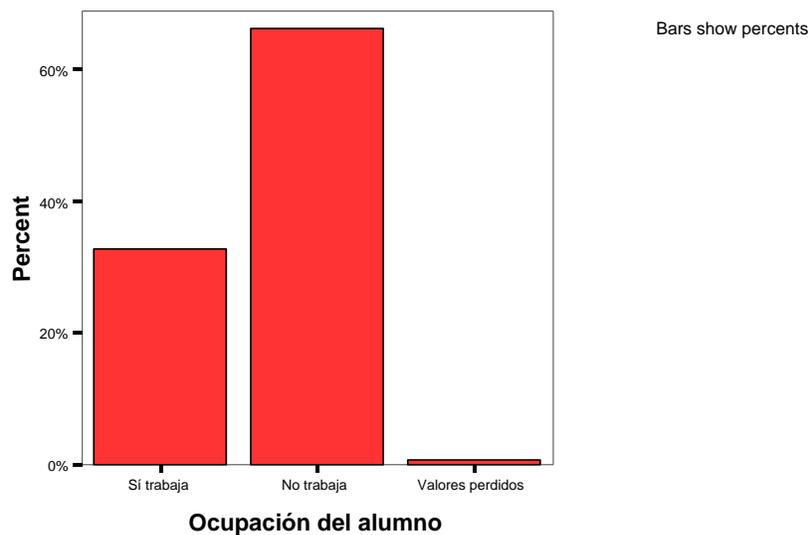


SEXO DEL ALUMNO (CUADRO 1)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Masculino | 86 | 61.4 | 61.4 | 61.4 |
| | Femenino | 54 | 38.6 | 38.6 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

Con relación a la edad de los alumnos, los datos nos indican que en promedio cursan la materia de Ciencias Políticas y Sociales, del sexto semestre, jóvenes de entre 16 y 17 años, al abarcar el 49 por ciento de la población. Esta referencia se ligada a la situación laboral de los estudiantes, porque al ser menores de edad no están en condiciones para trabajar de manera formal, según la Ley Federal del Trabajo, y dicha situación se refleja en el análisis estadístico, ya que de los 140 alumnos de la muestra representativa sólo el 33 por ciento trabaja, mientras que el 66 por ciento restante no lo realiza.

OCUPACIÓN LABORAL DEL ALUMNO (Gráfica 2)



OCUPACIÓN DEL ALUMNO (CUADRO 2)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Sí trabaja | 46 | 32.9 | 32.9 | 32.9 |
| | No trabaja | 93 | 66.4 | 66.4 | 99.3 |
| | Valores perdidos | 1 | .7 | .7 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

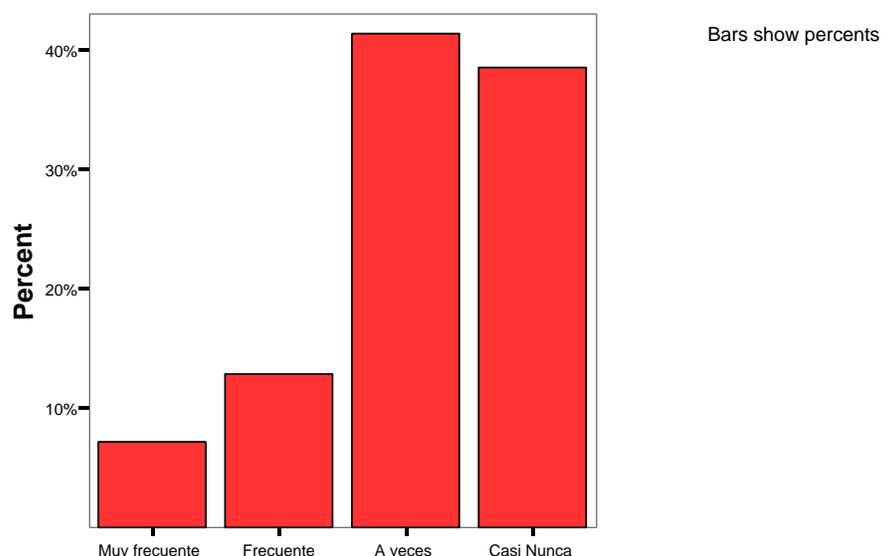
La ocupación laboral de los alumnos, en primera instancia significa que la idea relacionada a que la mayoría de los estudiantes del turno vespertino trabajaban, es incorrecta en el área de las Ciencias Sociales del CCH Vallejo, porque el 66 por ciento de los jóvenes no la realizan, al vincularla con nuestro objeto de estudio, que son las interacciones interpersonales en el aula, nos indica que una parte de los alumnos no cumplen de manera cabal con su función como estudiantes del CCH, porque al contar con un tiempo suficiente por las mañanas, no lo pueden aprovechar para elaborar sus tareas de lectura e investigación de los temas sociales por sus actividades laborales.

Los elementos detectados durante el segundo periodo de la observación de campo nos señalan que los alumnos antes de comenzar de manera formal las sesiones en el salón de clases establecen un diálogo y una comunicación interpersonal con sus compañeros, pero al iniciar el tratamiento de los temas del área social existe entre la mayoría de los estudiantes del CCH Vallejo un silencio, ligado a la falta de una confianza y una cooperación para producir puentes comunicativos, que permitan establecer interacciones interpersonales y grupales con sus propios compañeros y profesores con el propósito de alcanzar una participación crítica.

La comunicación y la participación de los alumnos fuera del contexto formal de las clases del área social del CCH se analizaron en el cuestionario a través de las preguntas de la primera sección (La comunicación interpersonal en el aula). De acuerdo con los resultados, los estudiantes manifestaron tener una comunicación interpersonal satisfactoria con sus compañeros en el aula al considerar que las interacciones, la participación grupal, la amistad, la empatía, el escuchar, la confianza y la solidaridad son fundamentales en el aula y por ende las practican sin ningún problema. Es decir, no presentan dificultad para relacionarse socialmente con los demás sujetos escolares.

Para mostrar un ejemplo de la facilidad que tienen los alumnos para interactuar en el salón de clases, según sus respuestas, se seleccionaron tres preguntas relacionadas con la Comunicación Interpersonal en el aula. En el primer reactivo elegido se estableció lo siguiente: *Considero que la comunicación con los demás en el salón de clases es necesaria, pero tiendo aislarme de la gente*. El 80 por ciento de los estudiantes contestó entre “A veces” y “Casi nunca”. Esto significa que siempre buscan interactuar con los demás sujetos en el aula. El resto de los educandos, el 20 por ciento respondió entre “Muy Frecuente” y “Frecuente”, es decir, presentan problemas para interactuar con sus compañeros (Gráfica 3).

LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA
(Gráfica 3)



Considero que la comunicación con los demás en el salón es necesaria, pero tiendo aislarme de la gente

LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL AULA (CUADRO 3)

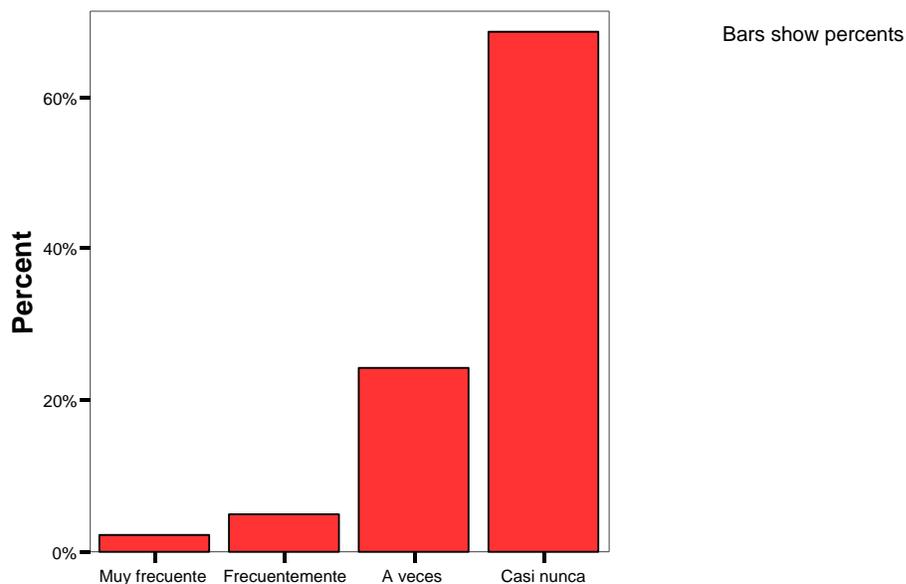
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Muy frecuente | 10 | 7.1 | 7.1 | 7.1 |
| | Frecuente | 18 | 12.9 | 12.9 | 20.0 |
| | A veces | 58 | 41.4 | 41.4 | 61.4 |

| | | | | |
|------------|-----|-------|-------|-------|
| Casi Nunca | 54 | 38.6 | 38.6 | 100.0 |
| Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

El segundo ejemplo refiere al siguiente reactivo: *Me dan miedo las situaciones en las que tengo que relacionarme con los demás dentro del salón de clases*. El 93 por ciento de los alumnos contestaron entre “A veces” y “Casi nunca”. Esto indica que nunca les da temor por relacionarse con los demás, ya que la mayoría de los jóvenes son extrovertidos. Mientras el 7 por ciento restante respondieron entre “Muy frecuente” y “Frecuentemente”, es decir, les da pavor interactuar con la gente o mejor dicho presentan problemas para comunicarse interpersonalmente (Gráfica 4).

MIEDO A LAS INTERACCIONES

(Gráfica y Cuadro 4)



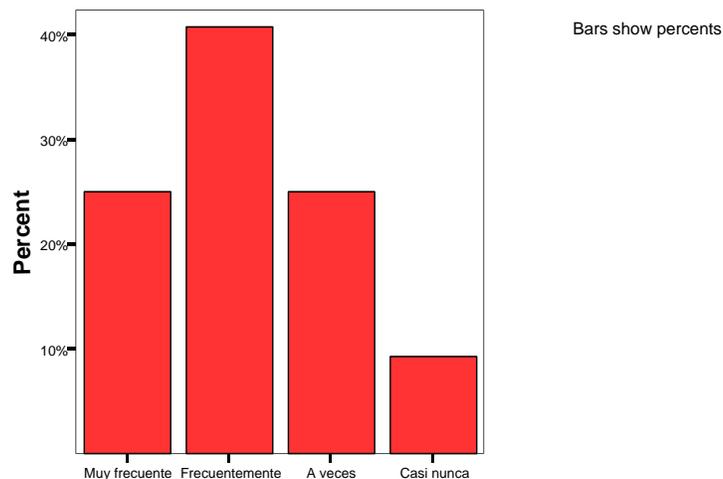
¿Me dan miedo las situaciones en las que tengo que relacionarme con los demás dentro del salón?

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Muy frecuente | 3 | 2.1 | 2.1 | 2.1 |
| Frecuentemente | 7 | 5.0 | 5.0 | 7.1 |
| A veces | 34 | 24.3 | 24.3 | 31.4 |

| | | | | |
|------------|-----|-------|-------|-------|
| Casi nunca | 96 | 68.6 | 68.6 | 100.0 |
| Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

El tercer ejemplo se relaciona con el siguiente reactivo: *Cuando converso con alguien procuro ponerme en su lugar para entender su situación y así establecer una comunicación más fluida*. El 66 por ciento de los jóvenes contestó entre “Muy Frecuente” y “Frecuentemente”, es decir, la mayor parte ejerce la empatía o la retroalimentación al momento de comunicarse, por tanto llevan de forma efectiva el proceso de la comunicación interpersonal porque asumen el rol de emisores y receptores al dialogar con los sujetos. El 34 por ciento restante de los estudiantes contestó entre “A veces” y “Casi nunca”, esto significa que presentan problemas al establecer una comunicación con sus interlocutores o mejor dicho no manejan la empatía (Gráfica 5).

LA EMPATIA EN EL AULA (Gráfica y Cuadro 5)



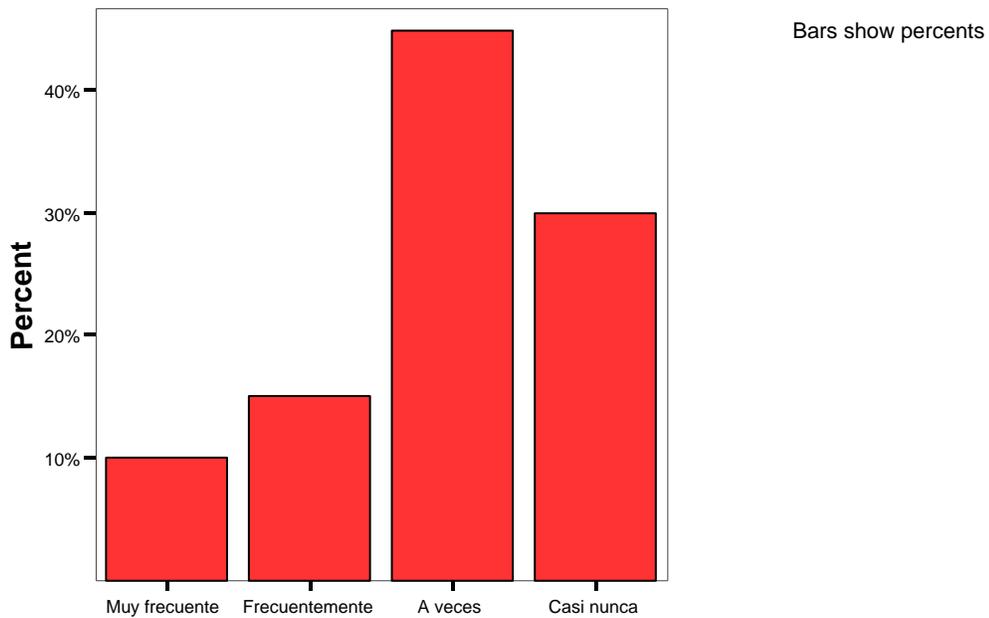
Cuando converso con alguien, ¿procuro ponerme en su lugar para entender su situación y así establecer una comunicación más fluida?

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Muy frecuente | 35 | 25.0 | 25.0 | 25.0 |
| | Frecuentemente | 57 | 40.7 | 40.7 | 65.7 |
| | A veces | 35 | 25.0 | 25.0 | 90.7 |

| | | | | |
|------------|-----|-------|-------|-------|
| Casi nunca | 13 | 9.3 | 9.3 | 100.0 |
| Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

Asimismo, los alumnos de la materia de Ciencias Políticas y Sociales II, del CCH Vallejo, de acuerdo con los resultados de la segunda sección del cuestionario (Participación en el aula) manifestaron tener una participación activa durante el desarrollo de las sesiones. Por ejemplo, al contestar el siguiente reactivo: *Generalmente no participo hasta que otros hablen primero*. El 75 por ciento de los estudiantes respondieron entre “A veces” y “Casi nunca”, es decir, la mayor parte de los educandos siempre está dispuesto a ser el primero en expresar su opinión en la clase de las Ciencias Sociales. Mientras que el 25 por ciento restante no tiene problemas en dar su participación de manera inmediata (Gráfica 6).

PARTICIPACIÓN EN EL AULA (Gráfica y Cuadro 6)



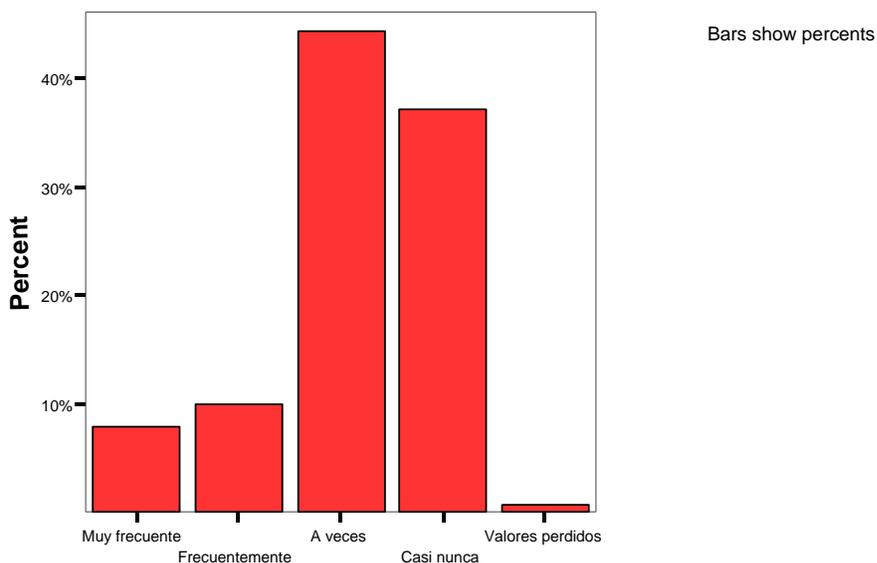
Generalmente no participo en clase hasta que otros hablen primero

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Muy frecuente | 14 | 10.0 | 10.0 | 10.0 |
| | Frecuentemente | 21 | 15.0 | 15.0 | 25.0 |
| | A veces | 63 | 45.0 | 45.0 | 70.0 |
| | Casi nunca | 42 | 30.0 | 30.0 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

Incluso los alumnos argumentaron estar dispuestos a expresarse en la clase sin ningún problema, como lo refleja el siguiente reactivo del cuestionario: *Siempre estoy dispuesto a dar mi opinión durante la clase, pero no me atrevo por temor a equivocarme*. Es decir, el 80 por ciento siempre se atreve a emitir su opinión en la clase. Mientras que el 18 por ciento no lo realiza por temor a equivocarse (Gráfica 7).

OPINIÓN EN CLASE

(Gráfica 7)



Siempre estoy dispuesto a dar mi opinión durante la clase, pero no me atrevo por temor a equivocarme

OPINIÓN EN CLASE (CUADRO 7)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Muy frecuente | 11 | 7.9 | 7.9 | 7.9 |

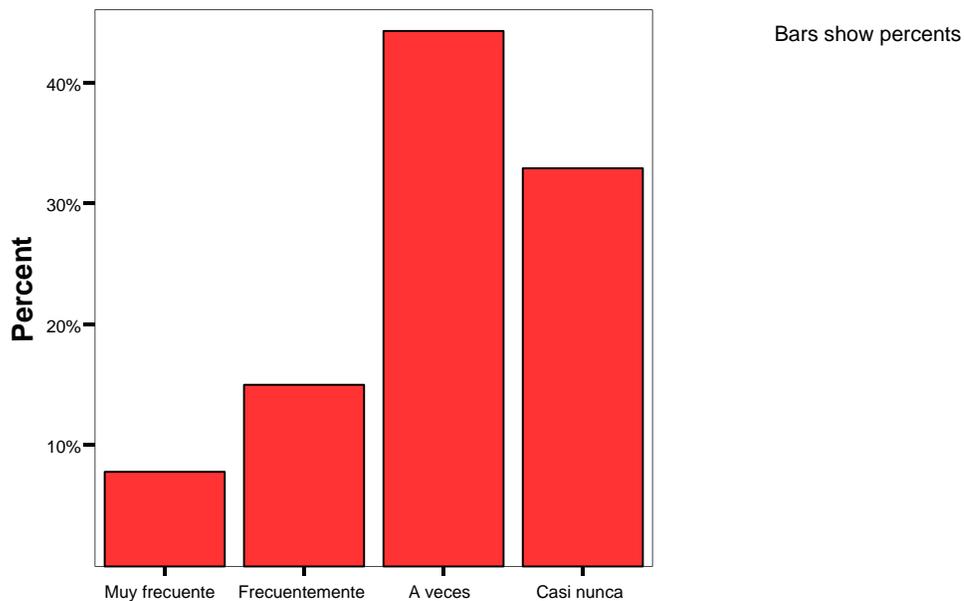
| | | | | |
|---------------------|-----|-------|-------|-------|
| Frecuentem ente | 14 | 10.0 | 10.0 | 17.9 |
| A veces | 62 | 44.3 | 44.3 | 62.1 |
| Casi nunca | 52 | 37.1 | 37.1 | 99.3 |
| Valores perdidos | 1 | .7 | .7 | 100.0 |
| Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

Sin embargo, de acuerdo con la observación de campo, apoyada en el video que se realizó durante la actividad docente relacionada con la MADEMS, en la clase los alumnos asumen la postura del silencio al desarrollarse un intercambio de ideas, al argumentar sus opiniones y al debatir los contenidos de las Ciencias Sociales. Si participan es de manera ocurrente al basarse sólo en lo que sienten y creen en ese instante de la sesión.

La participación de los alumnos a través de la ocurrencia los conduce a una comunicación sin conocimiento y a una escasa interacción con los maestros por la falta de información social de los educandos. Estas circunstancias se reflejan en el siguiente reactivo que contestaron los estudiantes: *Durante la clase expreso mi desacuerdo con los puntos de vista del profesor.* El 77 por ciento de los jóvenes respondieron entre “A veces” y “Casi nunca”, es decir, la mayor parte de los educandos no interactúa con el profesor durante el desarrollo de la sesión en el aula; por tanto no existe una comunicación dialogada porque uno de los interlocutores (alumnos) no ejerce su derecho a expresarse al abordarse los temas. Mientras el restante 23 por ciento ejecuta un diálogo al emitir su opinión, esta parte de la población de los escolares se podría catalogar como los tres o cuatro sujetos que hablan siempre en cada uno de los salones de clases (Gráfica 8).

EXPRESIÓN DE DESACUERDO CON EL PROFESOR

(Gráfica y Cuadro 8)



Durante la clase expreso mi desacuerdo con los puntos de vista del profesor

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Muy frecuente | 11 | 7.9 | 7.9 | 7.9 |
| | Frecuentemente | 21 | 15.0 | 15.0 | 22.9 |
| | A veces | 62 | 44.3 | 44.3 | 67.1 |
| | Casi nunca | 46 | 32.9 | 32.9 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

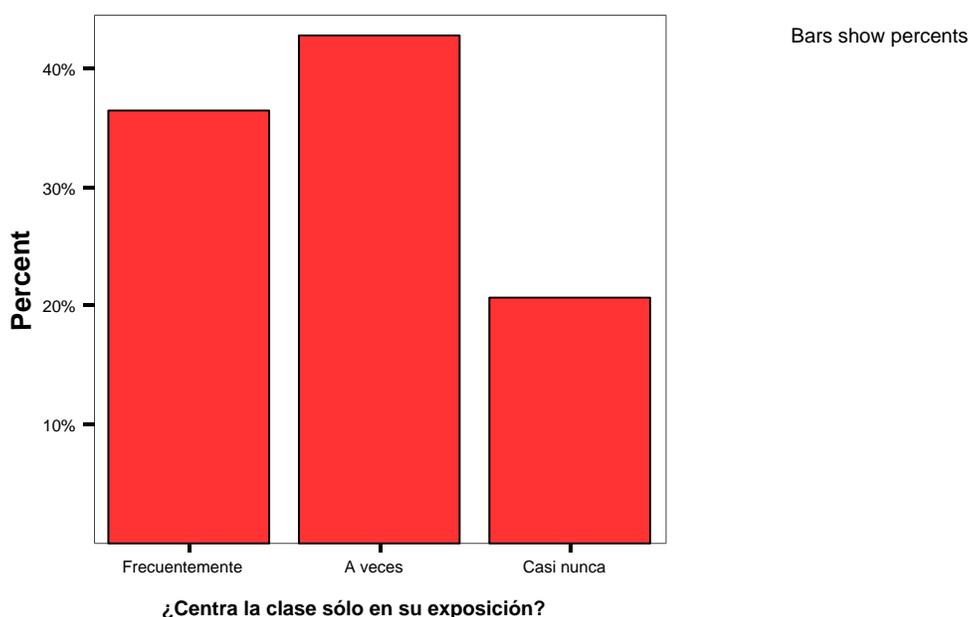
Es decir, para que exista una capacidad de diálogo o una comunicación interpersonal entre los interlocutores en el aula escolar se necesita que ambas partes tengan una referencia mínima sobre los contenidos de la disciplina de estudio, de ahí la que al discutirse los temas del área social en las sesiones exista un silencio por parte de los alumnos.

La cuestión anterior obstaculiza el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales, porque sin expresión no puede haber educación, aunado si persisten las clases tradicionales y la nula disposición de los profesores para motivar, con base en la

confianza, la participación crítica, la comunicación dialogada y el trabajo grupal solidario, que les permita a los alumnos adquirir seguridad con el fin de expresarse sin temor.

Sobre el aspecto de las clases tradicionales los alumnos también se manifestaron a través del cuestionario al responder el siguiente reactivo: *El profesor centra la clase sólo en su exposición*. El 57 por ciento de los jóvenes señaló que los profesores sólo se dedican a transmitir información de forma monóloga, mientras que el 43 por ciento considera que sus maestros no recurre a las prácticas tradicionales de la docencia (Gráfica 9).

**CLASE EXPOSITIVA
(GRÁFICA 9)**



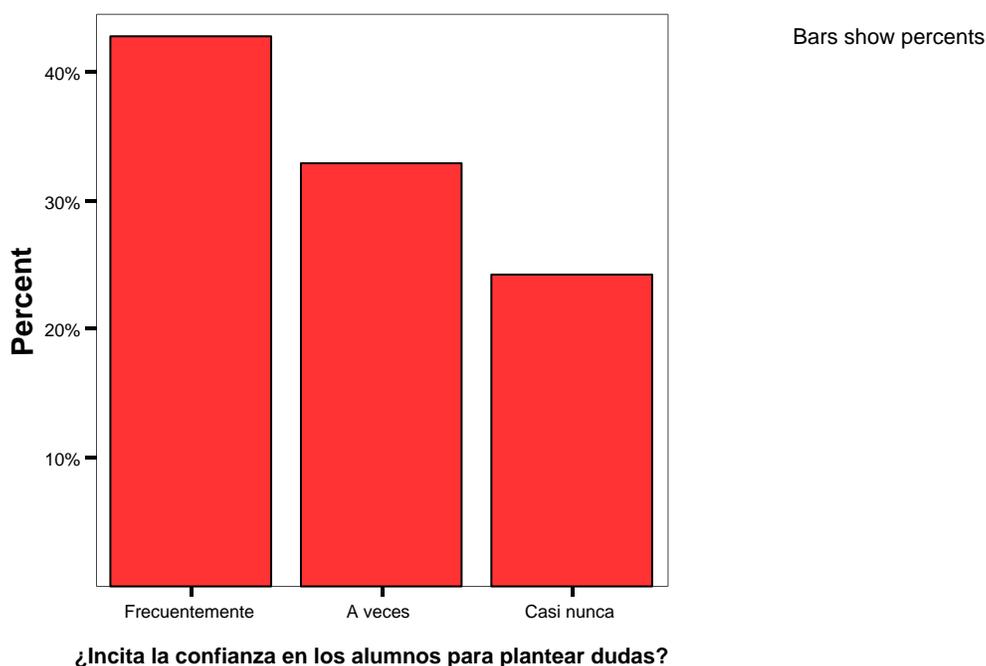
CLASE EXPOSITIVA (CUADRO 9)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Frecuentem ente | 51 | 36.4 | 36.4 | 36.4 |
| | A veces | 60 | 42.9 | 42.9 | 79.3 |
| | Casi nunca | 29 | 20.7 | 20.7 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

Con relación a la poca disposición por parte de los profesores para motivar, con base en la confianza, una participación crítica, y una comunicación dialogada, los alumnos la corroboraron en el cuestionario al contestar el siguiente reactivo: *¿El profesor incita la confianza en los alumnos para plantear dudas?* El 59 por ciento respondió que el maestro les transmite confianza para aclarar dudas sobre los temas, mientras que el 41 por ciento restante lo argumentó de manera negativa. Esto significa que casi la mitad de la población estudiantil resalta la falta de confianza, por parte de los docentes, al generarse las interacciones en el salón de clases (Gráfica 10).

EL PROFESOR INCITA LA CONFIANZA

(Gráfica 10)



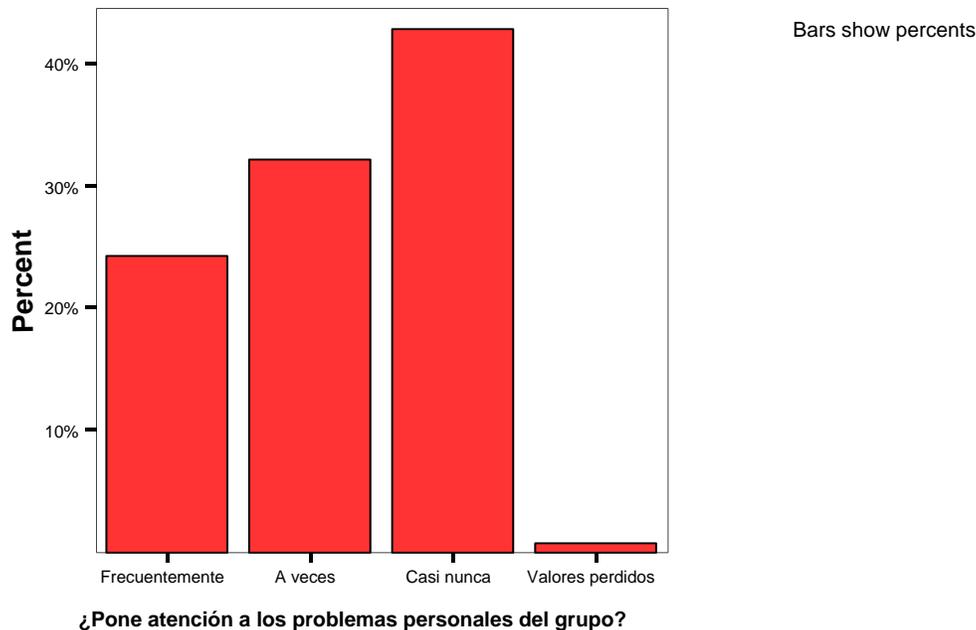
EL PROFESOR INCITA LA CONFIANZA (CUADRO 10)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Frecuentem ente | 60 | 42.9 | 42.9 | 42.9 |
| | A veces | 46 | 32.9 | 32.9 | 75.7 |
| | Casi nunca | 34 | 24.3 | 24.3 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

Asimismo, durante la observación de campo se percibió que los docentes de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales, del CCH Vallejo no tienen interés por establecer un acercamiento y un diálogo con sus alumnos con la intención de saber cómo es su problemática social, familiar y emocional. Incluso, así lo manifestaron los alumnos en el cuestionario que se les aplicó al responder el siguiente reactivo: ¿el profesor pone atención a los problemas personales del grupo? El 64 por ciento de los jóvenes argumentó que a los maestros no les inquietan los asuntos del grupo, porque sólo se dedican a los contenidos de los temas. (Gráfica 11).

EL PROFESOR ATIENDE LOS PROBLEMAS DEL ALUMNO

(Gráfica 11)



EL PROFESOR ATIENDE LOS PROBLEMAS DEL ALUMNO (CUADRO 11)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Frecuentemente | 34 | 24.3 | 24.3 | 24.3 |
| | A veces | 45 | 32.1 | 32.1 | 56.4 |
| | Casi nunca | 60 | 42.9 | 42.9 | 99.3 |
| | Valores perdidos | 1 | .7 | .7 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

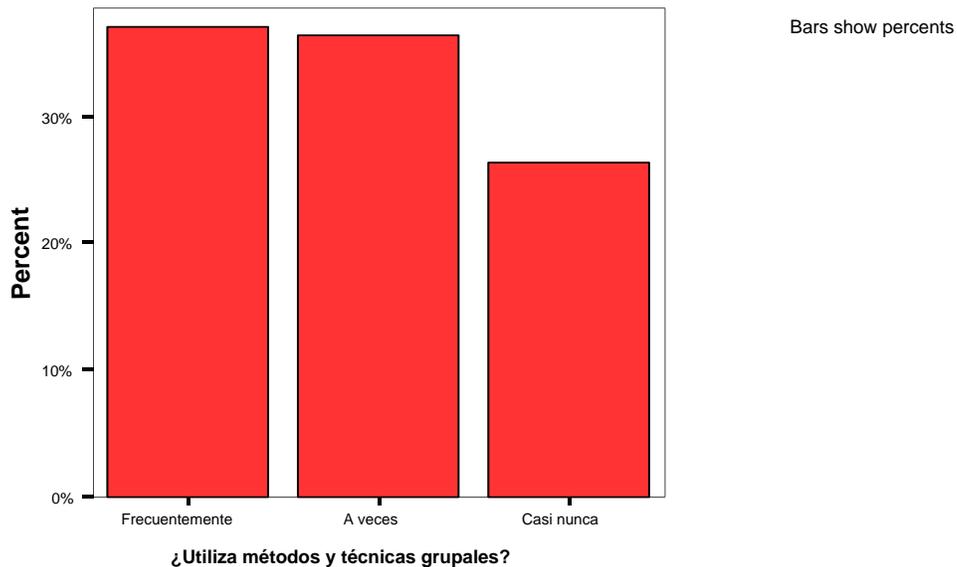
Cabe señalar que los profesores del área de las Ciencias Sociales que no ejercen una clase tradicional (transmisión de conocimiento de forma expositiva) están más preocupados por establecer estrategias atractivas, creativas, lúdicas y grupales para que el alumno alcance un aprendizaje significativo, olvidándose por completo del cómo abordar los contenidos desde un aspecto crítico y reflexivo por medio del diálogo.

Esta situación instrumental de los profesores queda clara con el siguiente reactivo del cuestionario estudiantil: ¿El profesor utiliza métodos y técnicas grupales? El 55 por ciento de los alumnos afirmaron que sus profesores recurren a estrategias grupales

dentro del aula escolar, mientras que el 45 por ciento restante indica que casi nunca existe una actividad dentro del salón de clases (Gráfica 12).

EL PROFESOR EMPLEA ESTRATEGIAS DIDACTICAS

(Gráfica 12)



EL PROFESOR EMPLEA ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (CUADRO 12)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Frecuentemente | 52 | 37.1 | 37.1 | 37.1 |
| | A veces | 51 | 36.4 | 36.4 | 73.6 |
| | Casi nunca | 37 | 26.4 | 26.4 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

No obstante, de acuerdo a la observación de campo, los profesores al estar más preocupados por establecer dinámicas grupales que les sea atractivas y del gusto de los alumnos, se enfocan más al aspecto procedimental y funcional de la actividad, que a percibir si los alumnos muestran deficiencias al ordenar y expresar sus ideas de una

forma oral y escrita con el fin de alcanzar una reflexión crítica de los contenidos. Incluso le restan atención al hecho de que el alumno pueda presentar temor al hablar frente a sus demás compañeros.

Cabe mencionar, que el temor de los estudiantes del CCH al expresarse frente al grupo, en ocasiones es producto de un sentimiento de inferioridad motivado por provenir de un extracto social de bajos recursos y de poseer unos padres con una educación formal deficiente y con jornadas laborales de todo el día en ambos progenitores, los cuales tampoco ejercen un diálogo con sus hijos, ni mucho menos favorecen valores de interrelación social.

Con relación al contexto de la Sociedad de la Información que se vive en la actualidad, se observó y se corroboró por medio de las encuestas que existe una tendencia por parte de los alumnos a vincularse al uso de las tecnologías de la información y a la cultura audiovisual de los medios de comunicación tradicionales.

Para conocer el dato anterior, a través de las encuestas estudiantiles se elaboró un cuadro conformado por los reactivos ligados con el consumo audiovisual y a las actividades de estudio con el fin de saber cuántas horas le dedicaban al día los alumnos del CCH Vallejo a dichas cuestiones después de acudir a la escuela.

De acuerdo a los resultados, los educandos invierten en promedio 6 horas al día a mirar televisión, a escuchar radio, a entretenerse con el videojuego y el celular, a utilizar una computadora y a navegar en Internet. Por el contrario, le dedican sólo 3 horas con 30 minutos al día, en promedio, a realizar tareas, a estudiar, a leer libros y periódicos, e ir a la biblioteca.

CONSUMO AUDIOVISUAL DE LOS ALUMNOS DE CPYS DEL CCH

| Aparato Electrónico | Tiempo dedicado al día | Porcentaje de Alumnos | Número de Alumnos |
|----------------------------|-------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| TELEVISIÓN | 1 hora | 34 % | 48 |
| RADIO | 2 horas | 39 % | 55 |
| COMPUTADORA | 1 hora 30 minutos | 27% | 38 |
| INTERNET | 30 minutos | 29% | 41 |

| | | | |
|------------|-----------------|-----|----|
| CELULAR | 30 minutos | 50% | 70 |
| VIDEOJUEGO | 30 minutos | 39% | 55 |
| | Total = 6 horas | | |

El vínculo de los estudiantes del CCH Vallejo con la cultura audiovisual es tajante, incluso es equiparable con las 6 horas que permanecen en el salón de clases, ya que en el turno matutino el horario es de 7 a 13 horas y en el turno vespertino es de 15 a 21 horas.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO DE LOS ALUMNOS DEL CPYS DEL CCH

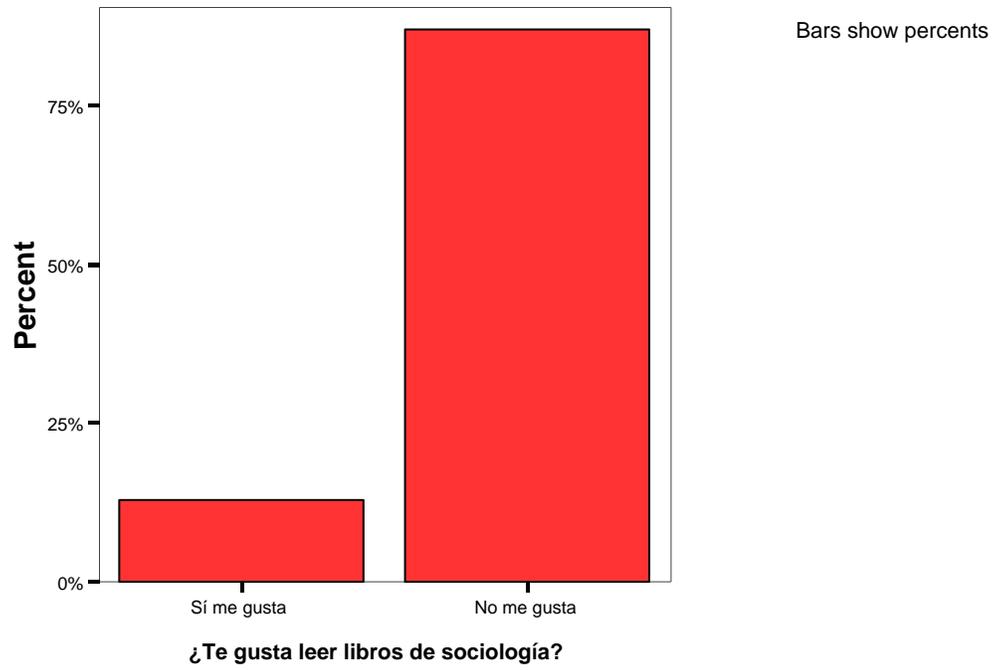
| Actividades de Estudio | Tiempo dedicado al día | Porcentaje de Alumnos | Número de Alumnos |
|------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------|
| LIBROS | 1 hora | 36% | 51 |
| PERIÓDICOS | 30 minutos | 34% | 48 |
| TAREAS/ ESTUDIAR | 1 hora 30 minutos | 34% | 48 |
| BIBLIOTECA | 30 minutos | 32% | 45 |
| | Total = 3 hrs. 30 min. | | |

La tendencia de los estudiantes de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo por la cultura audiovisual, a través de los medios electrónicos, ha repercutido al interior de los salones de clases del área social, porque de acuerdo con la práctica docente, los alumnos no tienen el hábito de lectura, ni de la investigación documental, ya que se les dificulta revisar artículos y autores relacionados con la teoría sociológica y política, que especifica el programa de estudios de la materia.

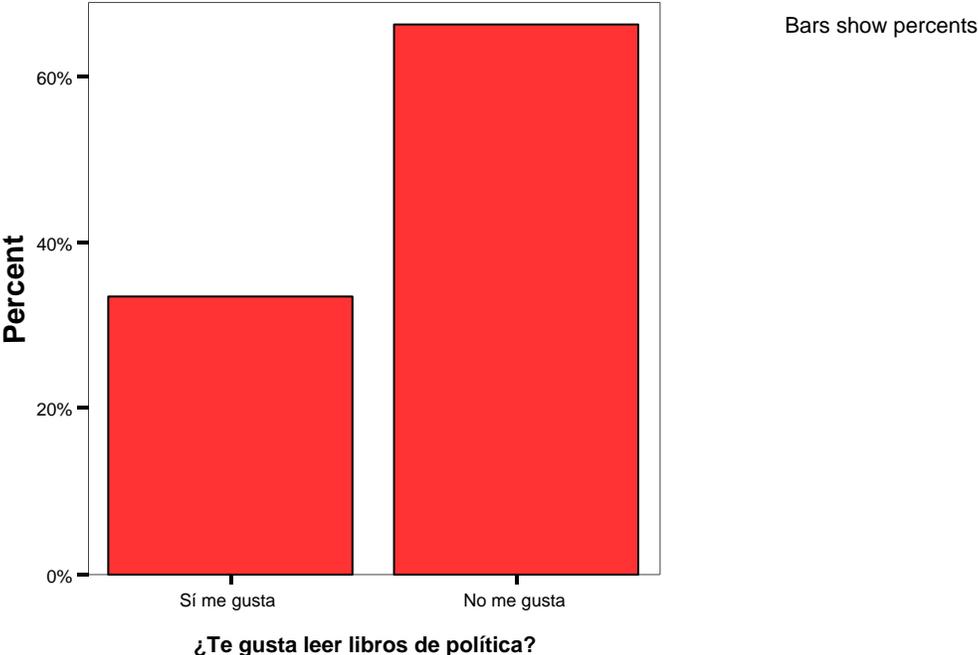
Incluso los alumnos que cursan la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales no tienen interés por leer libros relacionados con las disciplinas de las Ciencias Sociales como son: la Sociología, la Política y la Historia; según los resultados de la encuesta estudiantil. Por ejemplo, en el reactivo de la Gráfica 13 sólo el 13 por ciento de los estudiantes demuestran gusto de leer libros relacionados con la Sociología. Con relación a los textos que abordan el tema Político, el 37 por ciento señaló que sí le atrae leer ese tipo de contenido (Gráfica 14). Mientras tanto en la Gráfica 15, el 40 por ciento argumentó una tendencia positiva por la lectura de la Historia.

LECTURA DE LIBROS DE SOCIOLOGÍA

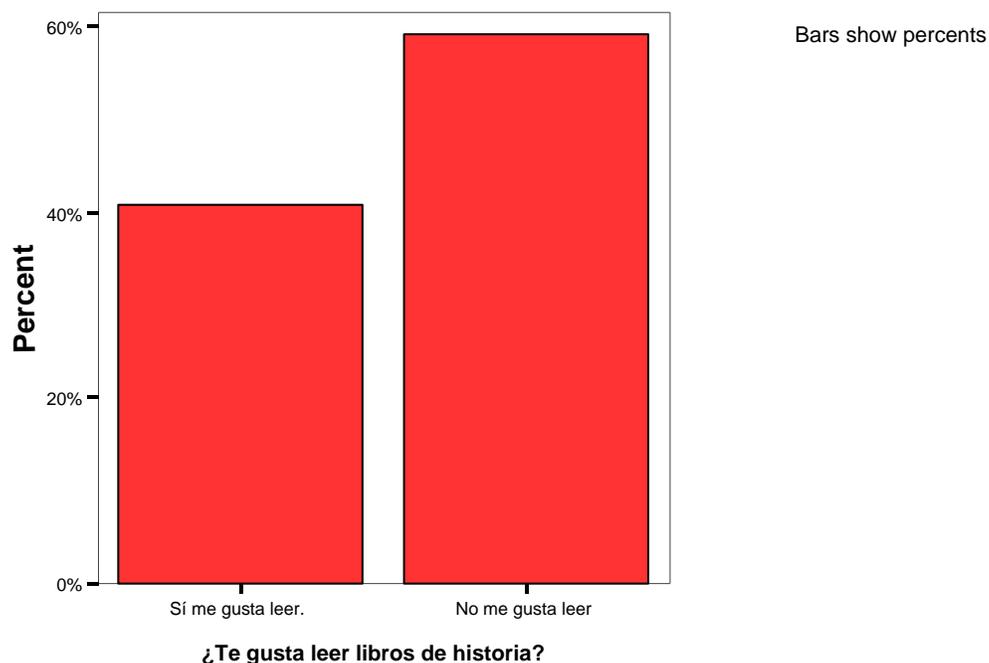
(Gráfica 13)



LECTURA DE LIBROS DE POLÍTICA
(Gráfica 14)

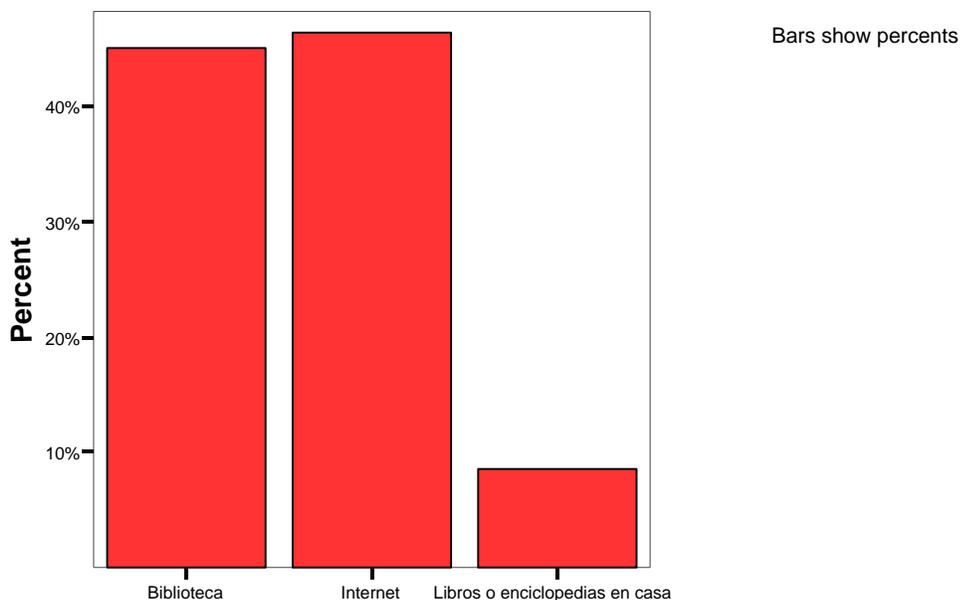


LECTURA DE LIBROS DE HISTORIA (Gráfica 15)



Asimismo, la influencia de la cultura audiovisual en los jóvenes del CCH Vallejo los ha encaminado a buscar la información de las tareas y de los trabajos escolares en Internet, ya que el 46 por ciento de los jóvenes acude a la Red a investigar los temas de las Ciencias Sociales, mientras que el 45 por ciento lo hace en Bibliotecas y el 9 por ciento restante lo realiza en casa a través de las enciclopedias (Gráfica 16).

**ADÓNDE ACUDE EL ALUMNO A BUSCAR INFORMACIÓN
(Gráfica 16)**



Al buscar información o investigar un tema escolar ¿a dónde acudes principalmente?

ADÓNDE ACUDE EL ALUMNO A BUSCAR INFORMACIÓN (CUADRO 16)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|--------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Biblioteca | 63 | 45.0 | 45.0 | 45.0 |
| | Internet | 65 | 46.4 | 46.4 | 91.4 |
| | Libros o enciclopedias en casa | 12 | 8.6 | 8.6 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

La mayoría de los educandos que recurre a la Red se conecta desde un café internet, es decir, el 44 por ciento y sólo el 37 por ciento accede desde su casa o en su defecto el 12 por ciento en la escuela. Este último factor es un indicativo que en el CCH Vallejo no se tiene la infraestructura suficiente para ofrecerles a los alumnos una educación ligada con las nuevas tecnologías de la información, por ende el educando lo realiza de manera desorientada al exterior de la escuela.

La relación de los jóvenes con los aparatos audiovisuales es una realidad, pero no por eso se va enfrentar a esta situación a ciegas y dejar que los alumnos sean expertos en habilidades técnicas y torpes a la hora de expresarse, aspecto fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales.

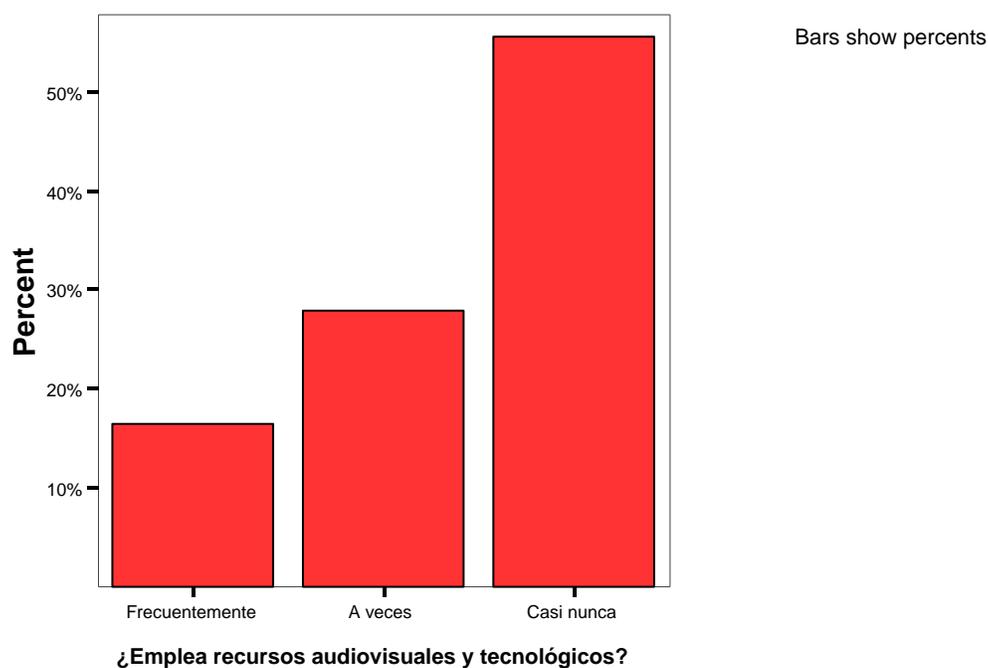
De ahí la necesidad de que el alumno adquiriera capacidades comunicativas a través de la cooperación y confianza con el fin de inducirlo de forma autónoma a estructurar discursos informativos, descriptivos y argumentativos de manera oral y escrita, y después complementarlas con una alfabetización audiovisual y tecnológica. Pero no para reforzar contenidos sino con el propósito de problematizar, discutir, reflexionar, dialogar interactuar “cara a cara” y descubrir las intenciones de los mensajes de índole político y económico.

Además la familiaridad de los profesores de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo, con las nuevas tecnologías de la información y los medios de comunicación tradicionales es escasa en el aula, según la observación de campo que se realizó. Incluso si la llega a utilizar, la emplean para reforzar contenidos y transmitirlos sin ningún propósito reflexivo que motive a los alumnos a participar, dialogar e interactuar de manera crítica.

Por ende, existe entre los profesores una tendencia por continuar con la impartición de las clases tradicionales. Esta situación de los profesores del área social relacionada con el uso de las nuevas tecnologías de la información y los medios de comunicación tradicionales también se corroboró en el cuestionario estudiantil a través del siguiente reactivo: *¿El profesor emplea recursos audiovisuales y tecnológicos?* El 70 por ciento de los educandos respondieron de manera negativa. El 42 por ciento contestaron de forma positiva (Gráfica 17).

EL PROFESOR EMPLEA RECURSOS AUDIOVISUALES

(Gráfica 17)



EL PROFESOR EMPLEA RECURSOS AUDIOVISUALES (CUADRO 17)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Frecuentemente | 23 | 16.4 | 16.4 | 16.4 |
| | A veces | 39 | 27.9 | 27.9 | 44.3 |
| | Casi nunca | 78 | 55.7 | 55.7 | 100.0 |
| | Total | 140 | 100.0 | 100.0 | |

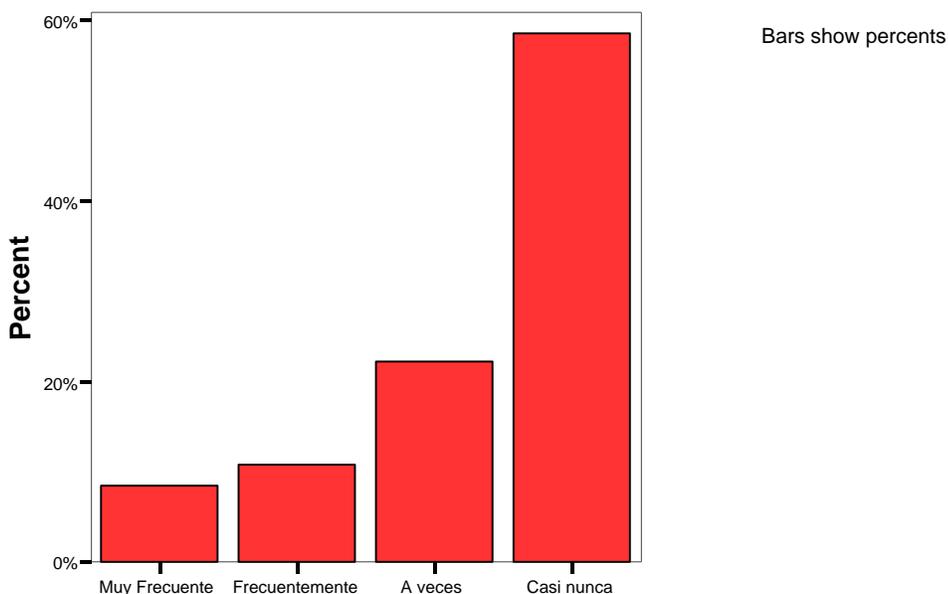
Los resultados que arrojaron los cuestionarios estudiantiles sobre el empleo de los aparatos audiovisuales en el salón de clases es preocupante, porque los maestros (si la utilizan) no aprovechan de forma adecuada los medios electrónicos, los cuales podrían ser un recurso didáctico que propicie la participación crítica y las interacciones comunicativas. Aunado a esto se encuentra la integración de conceptos y experiencias de la vida cotidiana tanto de los alumnos y los profesores con el fin de entender la realidad social, desde una perspectiva microsocia a un nivel macrosocia.

Durante esta segunda etapa de observación se detectó también que, los alumnos están interesados en intervenir en dinámicas grupales que les permita integrar sus experiencias cotidianas para comprender los conceptos sociológicos y políticos de la asignatura. Lo anterior quedó reflejado por medio del siguiente reactivo del cuestionario

sobre la participación estudiantil: *¿Trato de evitar trabajar en equipo con la gente, a menos que los conozca bien?* El 81 por ciento de los estudiantes respondió entre A veces y Casi nunca, es decir, la mayoría de los jóvenes del área social del CCH Vallejo, tienen el entusiasmo de participar en actividades grupales sin importarles de qué persona se trate al momento de colaborar de forma conjunta. Mientras, el 19 por ciento restante contestó entre “Muy Frecuente” y “Frecuentemente”. Esto significa que a una parte minoritaria de la población no le agrada el trabajo grupal, ni las interacciones sociales con lo demás sujetos en el aula (Gráfica 18).

TRABAJO EN EQUIPO EN EL AULA

(Gráfica 18)



¿Trato de evitar trabajar en equipo con la gente, a menos que los conozca bien?

TRABAJO EN EQUIPO EN EL AULA (CUADRO 18)

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Muy Frecuente | 12 | 8.6 | 8.6 | 8.6 |
| | Frecuentemente | 15 | 10.7 | 10.7 | 19.3 |
| | A veces | 31 | 22.1 | 22.1 | 41.4 |
| | Casi nunca | 82 | 58.6 | 58.6 | 100.0 |

| | | | |
|-------|-----|-------|-------|
| Total | 140 | 100.0 | 100.0 |
|-------|-----|-------|-------|

El modelo educativo actual en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el bachillerato universitario, no propicia el diálogo crítico porque al basarse sólo en que los alumnos respondan a las preguntas: ¿tú qué sientes?, ¿tú qué crees?, ¿tú qué harías? se reduce a una cuestión pragmática informal, conduce a una comunicación sin conocimiento. Es decir, para que exista una capacidad expresiva entre los interlocutores se necesita de un dominio o por los menos de una referencia sobre los contenidos de la disciplina de estudio, de ahí que al discutir los temas del área social durante las sesiones se produzca en los educandos un silencio y una aislamiento entre ellos mismos.

Incluso la postura institucional, representada por medio de los planes y programas de estudios y la de los mismos profesores, refieren que aquella opinión informal (de ocurrencia) por parte del alumno permite una construcción del conocimiento de manera efectiva, cuando en el fondo sólo reflejan las carencias de los educandos por abordar los fenómenos sociales desde un aspecto crítico, de acuerdo con la observación de campo que se realizó en el CCH Vallejo.

Además, el modelo de enseñanza del CCH en ocasiones propicia también que los docentes conduzcan sus clases de una forma tradicional, ya que al no existir una participación activa, crítica y reflexiva por parte de los alumnos, el profesor sólo se dedica a transmitir información, y con mayor razón si enfrenta el problema de la masificación al interior del aula; sin importarle si establecen un vínculo comunicativo con los educandos.

Por ende, los profesores del área de las Ciencias Sociales están más preocupados por establecer estrategias atractivas, creativas, grupales y lúdicas para que el alumno alcance aprendizajes significativos, que desarrollen las destrezas y las habilidades de los alumnos; por el contrario descuidan el tratamiento de los contenidos disciplinarios desde un aspecto crítico y reflexivo por medio del diálogo. Esta situación la enfatiza el autor Henry A. Giroux al puntualizar que “En lugar de preocuparse por el dominio y el perfeccionamiento en el uso de metodologías didácticas, los profesores... deberían

enfocar el problema de la educación examinando sus propias perspectivas acerca de la sociedad, las escuelas y la emancipación.”¹⁴

Asimismo, los alumnos argumentan poseer una actitud participativa e interactiva en el salón de clases de la materia de Ciencias Políticas y Sociales, según los resultados que arrojaron las encuestas que se les aplicó sobre la comunicación y la participación estudiantil en el aula del CCH Vallejo; pero en la práctica al desarrollarse un intercambio de ideas, al argumentar sus opiniones y al debatir desde un aspecto crítico que marcan los contenidos de las Ciencias Sociales, los educandos no participan y recurren al silencio; o si emiten una opinión la ejecutan de manera ocurrente

Esta situación en cierta medida dificulta el diálogo, aunado a la falta de accesibilidad y cooperación por parte de los sujetos; así como al auge de las nuevas tecnologías, las cuales atraen la atención de los educandos, de acuerdo a la respuestas emitidas por los estudiantes del CCH en las encuestas que se les aplicó con referencia a dicho tema.

¹⁴Giroux, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Estados Unidos, 1990, p. 48.

CAPÍTULO IV

SUGERENCIA EDUCATIVA SOBRE UNA PRÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN LAS CPYS DEL CCH

4.1 Planeación de trabajo sobre la sugerencia de una práctica de la Comunicación Educativa para la asignatura CPyS del CCH

Al no existir una Comunicación Educativa no se puede concretar un aprendizaje de las Ciencias Sociales al interior de las aulas porque sin comunicación no hay educación. Por ende, es primordial promover las relaciones interpersonales en el salón de clases con base en la accesibilidad y la confianza, y a través de comunidades comunicativas enfocadas en el diálogo, porque al emplearlo “los hombres comparten y discuten sobre el saber, al socializar sus conocimientos y al aprender por medio de la crítica”.¹

De ahí el énfasis en el aspecto participativo de los alumnos, no aquella caracterizada por el intercambio de información memorística o por la intervención verbal del alumno a través de la ocurrencia, si no por medio de la reflexión y la crítica como lo señala Mercedes Charles Creel al argumentar lo siguiente: “... el diálogo en el proceso educativo, no implica solamente intercambio de opiniones, sino un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado de los contenidos de la enseñanza, que permita la transición de la *doxa*, o sentido común, no crítico, ni reflexivo, al *episteme*, que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento”².

Es decir, falta trabajar una educación comunicativa enfocada a las Ciencias Sociales porque en la mayoría de las aulas de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH, prevalece un silencio y una nula interacción interpersonal entre los sujetos. Incluso esta situación se presenta a pesar de las estrategias creativas y del uso de aparatos multimedia en el salón de clases.

¹ Santoyo S. Rafael “En torno al concepto de interacción”, en Revista Perfiles Educativos. México, p. 57.

² Charles Creel, Mercedes. “El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación”, en Revista Perfiles Educativo. México, 1988, p. 44.

Por tanto, si los docentes trabajarán una Comunicación Educativa en las aulas de las Ciencias Sociales, ayudarán a los alumnos a desarrollar una visión crítica-reflexiva con el fin de interpretar y problematizar el proceso social histórico y el contexto actual de su entorno cotidiano, ya que el conocimiento es social y se logra por medio de la argumentación, debate y exposición de ideas.

Empero, surge la pregunta de cómo llevar a cabo en las aulas una Comunicación Educativa Procesual, por medio de la enseñanza crítica de las Ciencias Sociales, para promover las interacciones interpersonales en el salón de clases y así ayudar a los alumnos a dialogar, a argumentar sus opiniones, a intercambiar ideas y a debatir los contenidos de la asignatura con la vida cotidiana por medio de una visión crítica reflexiva, que les permita interpretar y problematizar el proceso social histórico y el contexto actual. Así lo señala la Dra. Victoria Ojalvo al puntualizar que "... los hombres se educan en el diálogo, compartiendo y discutiendo, sobre el saber, socializando sus conocimientos y aprendiendo por medio de la crítica. La interacción humana y la comunicación son experiencias de primer orden que toda educación debe procurar..."³

Es decir, se parte de la premisa de que el conocimiento es social y se logra por medio de la comunicación, mediante la interacción y la asignación de palabras, símbolos y lenguajes, o dicho de otro modo, el proceso de la enseñanza-aprendizaje en el salón de clases de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo necesita generar una interacción a través de un diálogo regulado por el conocimiento, la comunicación y la reflexión crítica.

Para acercarse al conocimiento de las Ciencias Sociales a través de las interacciones interpersonales dentro de la institución escolar, los alumnos necesitan manejar las formas discursivas de la expresión oral, escrita y gráfica, es decir, la narrativa, la descriptiva y la argumentativa.

³Ojalvo, Victoria. Comunicación Educativa. Cuba, 1999, p. 33.

Cabe recordar que, la expresión narrativa se caracteriza por representar acciones por medio del relato de un hecho verídico o falso, ocurrido en un tiempo y en un lugar determinado. La descriptiva permite representar a través de la palabra un objeto, una persona, un ambiente o un hecho, tal como si el interlocutor creara una imagen en su mente. El aspecto argumentativo es un razonamiento para sustentar o justificar una proposición mediante la investigación y presentación de datos organizados.

En el caso de la disciplina de las Ciencias Sociales, esta emplea las formas discursivas de la expresión también con el fin de que el educando aprenda los contenidos sociales y pueda ver la realidad de una manera coherente y estructurada, de acuerdo a la profesora Pilar Benejam, las Ciencias Sociales las clasifica en: 1)informativa, 2)comprensiva y 3)argumentativa.⁴

1) Informativa: el discurso informativo en Ciencias Sociales recurre a la forma expresiva de la descripción y la narrativa para caracterizar las cualidades, acciones y situaciones de personas, grupos sociales, lugares y hechos.

2) Comprensiva: el discurso comprensivo en Ciencias Sociales se auxilia del aspecto descriptivo y argumentativo para explicar y establecer diferentes relaciones entre conceptos teóricos con el propósito de analizar las causas y las consecuencias de los hechos, problemas y acciones sociales.

3) Argumentativa: el discurso argumentativo en Ciencias Sociales consiste en la confrontación de las diversas interpretaciones de la realidad por medio de la argumentación documentada sobre los distintos fenómenos sociales con el fin de identificar la intencionalidad y así establecer alternativas de solución.

A la par de desarrollar en los alumnos del CCH una cultura crítica sobre los fenómenos sociales y los contenidos disciplinarios también es indispensable aumentar sus capacidades discursivas de la expresión oral, escrita y gráfica,

⁴ Benejam, Pilar. Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Barcelona, 1997, p.63.

relacionadas con el campo de las Ciencias Sociales (informativas, comprensivas y argumentativas) con la intención de que adquieran ciertas cualidades para ejercer un diálogo reflexivo que le permitan indagar y problematizar cualquier situación de la realidad a nivel macrosocial como en el microsocio.

No obstante, para establecer la sugerencia didáctica de cómo llevar a cabo en las aulas de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo con la Comunicación Educativa Procesual es necesario puntualizar ciertas acciones educativas, mencionadas durante el desarrollo de los tres capítulos anteriores, que conduzcan a poner en prácticas dicha recomendación durante las clases de esta disciplina.

Entre ellas están las siguientes: generar en las aulas un ambiente de confianza y accesibilidad entre los interlocutores. Crear comunidades comunicativas con el fin de establecer una igualdad. Establecer las condiciones adecuadas con el propósito de que los alumnos comiencen a hablar de su realidad y desarrollen sus cualidades expresivas del discurso de las Ciencias Sociales. Obtener, por parte del alumno, las referencias mínimas de los contenidos sociales por medio de la investigación. Definir el estilo comunicativo del profesor. Asumir, por parte del profesor, el rol de intelectual transformador en el aula escolar. Socializar e intercambiar los significados sociales por medio de los procesos de la interacción. Reflexionar la experiencia cotidiana con los contenidos del programa de estudios de la asignatura. Vincular los aprendizajes de manera crítica al contexto actual de la sociedad en la que viven.

Con el fin de aportarle un orden a las acciones que permiten la práctica de una Educación Comunicativa en Ciencias Sociales, es imprescindible recurrir a la planeación didáctica "... el acto de programar, preparar y proyectar una serie de actividades en un contexto y un tiempo determinados para enseñar unos contenidos, con la pretensión de lograr los objetivos aprendizaje estipulados para los alumnos."⁵ y así no caer en una contradicción con lo que se ha mencionado en este trabajo, con

⁵ Comisión Académica del Bachillerato. Lineamientos generales para el sistema de formación de profesores del bachillerato de la UNAM. México, 2001, p. 9.

relación a que es indispensable utilizar una forma razonada al argumentar una temática determinada.

En este caso al tratarse de una sugerencia relacionada con la Educación Educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales del CCH se retoman de manera diferente las preguntas que orientan dicha planeación didáctica (¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Con qué enseñar?) ya que la intención no es reducir la enseñanza del área social sólo a una aplicación mecánica de determinados métodos. Por el contrario es prestar atención a factores que permitan dilucidar una problemática educativa dentro del contexto actual de la sociedad, que a la postre obstaculiza a los alumnos a comprender de manera crítica los contenidos del programa de estudios del área social, a partir de su experiencia y del entorno de la vida cotidiana con el objetivo de propiciar un cambio social.

De tal modo, la sugerencia de cómo llevar a cabo la práctica de una Comunicación Educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales en las aulas del CCH Vallejo, con base en los elementos de la planeación didáctica, se desarrolla de la siguiente manera:

4.2. Acerca de los Propósitos

Recurrir a la práctica de la Comunicación Educativa Procesual al interior de las aulas de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo, por medio del modelo de la enseñanza crítica, para promover las interacciones interpersonales y ayudar al educando a desarrollar un pensamiento crítico- reflexivo, a través del diálogo, sobre los contenidos del programa de la materia y de los fenómenos sociales de su vida cotidiana y del entorno global.

4.3. Acerca de los Contenidos

Los contenidos que se abordarán de manera general son los que estipula el programa de estudios de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I y II, en sus cuatro unidades que se cubren durante los dos semestres (Unidad I, Conceptos Centrales en el Análisis Social Unidad II Institución y socialización. Unidad III Conceptos centrales en el Análisis Político. Unidad IV, Sociedad y Estado en el mundo contemporáneo). No obstante, al enfatizar que la sugerencia de la Comunicación Educativa Procesual complementa a la didáctica de la enseñanza crítica por medio del diálogo, es necesario generar una discusión entre los actores sociales que intervienen en el salón de clases, en este caso profesor y alumnos, para proponer una serie de contenidos temáticos alternativos a revisar durante el curso, de acuerdo a las experiencias e inquietudes sociales de los educandos.

Es decir se trata de aportar al alumno la oportunidad de sugerir un programa de estudios alternativo elaborado por él mismo con la intención de establecer un contrato social pedagógico, caracterizado por una igualdad democrática entre los interlocutores con la intención de concretar temáticas de estudios de forma conjunta. Incluso dicha cuestión permite retomar el derecho de la cátedra libre universitaria, pero ahora con la voz de los estudiantes.

Esta situación de sugerir un programa de estudios alternativo, por parte de los estudiantes, implícitamente también alude a los tres tipos de contenidos que señala la planeación didáctica (Contenidos procedimentales, Contenidos conceptuales, Contenidos actitudinales). Esto se realiza ya que se revisan los conceptos teórico-metodológicos, se genera la habilidad reflexiva y el diálogo crítico entre los interlocutores y se fomentan valores de igualdad, respeto, tolerancia y democráticos en el recinto escolar, porque ambos sujetos participan en la conformación de la temáticas al revisar durante el semestre. De esa manera no se cae en una imposición institucional sobre los estudiantes, a través de la investidura del docente, al entregarle de manera tajante el programa de estudios de la asignatura sin respetar su derecho de réplica y con mayor razón si se trata de las Ciencias Sociales.

4.4. Acerca del Método

El método de la Comunicación Educativa Procesual en Ciencias Sociales estará centrada en las interacciones interpersonales, a través del diálogo, entre profesor y alumnos, y éstos últimos con sus compañeros, ya que como se ha revisado a lo largo de los capítulos, el aprendizaje por medio de la comunicación es un primer paso en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de la materia de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo. Por ende, en primera instancia, es primordial que los sujetos demuestren accesibilidad y confianza con sus interlocutores con el fin de alcanzar el primer escalón que permite las relaciones interpersonales.

Para ello, los profesores negocian junto con los estudiantes los contenidos y las reglas del juego asumir durante el curso de la materia porque el diálogo pedagógico dentro de los salones de clases necesita estar regulado por los conocimientos de la disciplina. Es decir, se pretende que los educandos elaboren un programa de estudios de la asignatura alternativo al oficial, de acuerdo a sus inquietudes, necesidades y experiencias de la vida cotidiana. dicha propuesta le permite a los jóvenes hablar de su propio mundo, por tanto obtienen de forma paulatina una confianza al expresarse en el salón de clases, ya que tienen la oportunidad de ser escuchados desde el primer momento del ciclo escolar.

Asimismo, con relación a las reglas del juego que permiten acercarse a los objetivos de aprendizaje durante el semestre, el alumno adquiere voz también al sugerir actividades, los recursos didácticos, las formas de evaluación, los enfoques de conducir el rumbo de los temas y los objetivos de enseñanza a alcanzar al término del semestre.

Cabe recordar que el brindarle al educando la oportunidad de decidir sobre los contenidos y las reglas del curso, no significa que se le de gusto en todas sus peticiones. Por el contrario es darle confianza y accesibilidad con el propósito de entablar una serie de interacciones con los profesores y sus compañeros y así

alcanzar un contrato pedagógico al negociar sus inquietudes, necesidades e ideas con los de la postura institucional, representadas por el programa de estudios oficial y las reglas del profesor. Por tanto, al llegar a un acuerdo entre los sujetos sociales que intervienen en el aula escolar, se realiza una práctica de escuchar, expresarse e interactuar de forma dialogada.

Al instante de entablar una negociación pedagógica entre los alumnos y el profesor para establecer una accesibilidad y confianza por parte de los interlocutores, existen indicios de ejercer una igualdad entre los actores que intervienen en dicho recinto. Aunque con el fin de ejercerlo de una manera más profunda es fundamental crear comunidades comunicativas, de ahí la necesidad de llevar a cabo el curso de la asignatura a través de un seminario, al utilizar la técnica grupal de la discusión dirigida o del debate, ya que los educandos tendrán la oportunidad de intercambiar ideas y puntos de vista sobre un tema establecido por el consenso del grupo, orientados por una serie de cuestionamientos elaborados por el docente, por un acuerdo en común con los educandos.

Es decir, al tomar en cuenta que la materia de Ciencias Políticas y Sociales se imparte cuatro horas a la semana (dos días a la semana) es primordial realizar un acuerdo previo sobre la problemática de un tema del programa de estudio oficial a revisar en la siguiente sesión. Este consenso sirve para organizar la temática de una manera crítica. Es decir, definir un contenido de estudio con base en un problema planteado por el grupo escolar.

Por ejemplo, si en la Unidad II del programa de estudio de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I se aborda el tema de la Institución de la familia, se plantea una problemática de forma consensuada sobre la situación familiar de las zonas urbanas en la época actual. Asimismo, el profesor le indica a los alumnos formar pequeños grupos de trabajo de cuatro integrantes, según el número de jóvenes inscritos en la materia, con la finalidad de abordar dicha cuestión a partir de diversos puntos, como el papel de la mujer en la vida institucional de la familia, la transformación de la familia en la época actual, etcétera.

Para ello, es imprescindible que el alumno sienta una libertad, a través de la confianza, dentro de la clase, que lo conduzca a adquirir una responsabilidad encaminada a investigar la información correspondiente sobre los temas a revisar, y a realizar pequeñas lecturas de libros propuestas por el docente, ya que si el educando no está documentado sobre el conocimiento del área social, enfrenta dificultades para comunicarse dentro del aula con sus interlocutores.

Al definir estos elementos previos a la sesión, en la primeras dos horas de la clase se empieza a poner en funcionamiento en las aulas de las Ciencias Sociales del CCH Vallejo la comunidad comunicativa, de la siguiente manera: en primera instancia, el profesor establece una introducción comunicativa de ideas para sondear la investigación del alumno sobre el tema (la institución de la familia) esta acción, se ejerce a través de un contacto directo con los alumnos, al acercarse a sus lugares, al aprovechar la estructura y el mobiliario de los salones de clases del CCH. Incluso el maestro tiene la posibilidad de aportar una variación en la colocación de los muebles escolares para adaptarlos de una forma que propicie el diálogo interpersonal e interactivo.

Posteriormente, el profesor al mantener la línea de un contacto directo con los alumnos, elabora de forma conjunta con los alumnos un cuadro conceptual de la información investigada sobre el tema de las lecturas previas realizadas por el educando. Para ello, es necesario que se mantenga la discusión dirigida por medio del intercambio de ideas y puntos de vista que permiten llegar al objetivo de una reflexión crítica sobre los contenidos de la disciplina.

Es decir, al establecer este intercambio de ideas entre ambos interlocutores se efectúa un reconocimiento por parte de los sujetos sociales que intervienen en el aula, de que todos los integrantes están dotados para comunicarse de manera igualitaria sin la intención de anteponer un poder en el rumbo de la clase. Cabe recordar que al llevarse un diálogo interactivo dentro de la disciplina de las Ciencias Sociales, es imprescindible que se tengan las referencias mínimas sobre los

contenidos sociales y así establecer una interacción, principalmente si es de manera reflexiva, ya que sin conocimiento no hay comunicación.

Al construirse de forma conjunta el cuadro conceptual sobre el tema a revisar en el salón de clases, el profesor procede a la activación de la comunidades comunicativas, organizadas en pequeños grupos de cuatro integrantes, con la intención de discutir cada uno de los diversos puntos que permiten problematizar la situación actual de la familia y así alcanzar una comprensión más profunda del contenido social. Para ello, los alumnos elaboran un cuadro sinóptico acerca de las características del punto analizado con el propósito de discutirlo de forma dialogada con los demás equipos de trabajo, hasta el grado de contrastar y poner a debate los argumentos de las diferentes comunidades y contextualizarlo con las experiencias de la vida cotidiana de los alumnos.

Asimismo, cada comunidad comunicativa escribe de forma anónima una posible solución a la problemática planteada sobre la situación actual de la familia, con base en los cuadros conceptuales elaborados durante el transcurso de la sesión. Posteriormente, el profesor lee las conclusiones ante el grupo con la intención de analizar sus posibles consecuencias. Finalmente, el docente emite su postura crítica sobre los puntos de vista de los alumnos acerca de la temática, de tal manera de que el estudiante utilice su derecho de réplica y así interactuar.

1) En la primera fase del funcionamiento de la Comunicación Educativa Procesual, implícitamente se identifican sus tres funciones (informativa, regulativa y afectiva) de manera conjunta, al propiciarse una relación interpersonal con los alumnos para darles confianza, al intercambiarse una información documentada y al existir una comprensión entre ambos interlocutores a través de la interacción. Esto sucede con el propósito de intercambiar ideas y debatir las posibles soluciones a la problemática planteada sobre la situación actual de la familia.

Asimismo, se pone en práctica el manejo de las formas de expresión discursivas de las Ciencias Sociales (informativa, comprensiva y argumentativa) ya que para

elaborar tanto el cuadro conceptual como el cuadro sinóptico se describen las características de los conceptos. Después, se contrastan los términos con la vida cotidiana con el fin de analizar las causas de los hechos sociales. Finalmente se argumenta con la intención de emitir una probable solución a la cuestión planteada sobre la situación actual de la familia.

Para que las comunidades comunicativas se desarrollen de manera regular es necesario que el profesor defina su estilo comunicativo. En este caso, como se mencionó en el capítulo tercero, es fundamental que adquiera el estilo de la comunicación caracterizado por estimular la participación activa de los estudiantes al abordarse los contenidos de la Ciencias Sociales y de otros temas afines a la disciplina. Incluso el maestro está pendiente de los problemas de los alumnos relacionados con las temáticas docentes y de índole personal.

Asimismo, el docente necesita tener un dominio de los contenidos, un conocimiento contextual del grupo y de cada uno de sus integrantes, establecer relaciones interpersonales de forma positiva con los educandos y ejercer una educación encaminada al cambio social por parte de los alumnos. Es decir, retomar el papel de profesores intelectuales transformativos, ya que como señala el autor Giroux: “La racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, así como en la formación del profesorado, a penas presta atención a los temas teóricos e ideológicos... por el contrario sólo se preocupa por usar cuarenta y siete modelos y técnicas diferentes de enseñanza.”⁶

Esto significa que, los maestros necesitan poner más empeño al tratamiento de los contenidos y a desarrollar las capacidades discursivas de las Ciencias Sociales dentro de las aulas escolares, por encima de las metodologías y técnicas de enseñanza con el propósito de que el alumno adquiera un pensamiento reflexivo, que le permita interpretar de forma reflexiva el entorno social y así poder lograr un cambio social sobre la situación dominante de la invasión cultural de las ideologías políticas y económicas de los grupos poderosos.

⁶ Giroux A. Henry. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Estados Unidos, 1990, p.96.

Aunado al estilo de comunicación y a su papel intelectual transformador, el profesor necesita establecer las condiciones adecuadas de comunicación al interior de los salones de clases de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo con el fin de que los alumnos comiencen hablar de su realidad y a empezar a desarrollar las cualidades expresivas del discurso de las Ciencias Sociales. Para ello es necesario, en primera instancia, que propicie un ambiente físico adecuado en el aula, mediante la adaptación del mobiliario escolar y sillas de una forma circular o en pequeños grupos de dos o tres mesas a manera de una especie de islas con la intención de lograr un contacto más cercano y directo entre los sujetos sociales del recinto. Incluso, es imprescindible que el escritorio del maestro desaparezca de la imaginaria del plano hasta el grado de anular su rango autoritario y jerárquico.

2) En segunda instancia, el docente crea un clima favorable a la confianza, a la accesibilidad y a la cooperación para establecer las relaciones interpersonales mediante un contacto directo y de forma constante, desde su ingreso al salón de clases hasta su salida del mismo, e incluso si es posible desde los pasillos del edificio o en otros recintos afines del centro escolar.

La cuestión anterior se lleva a cabo a través de un recorrido por todas las mesas y los puntos estratégicos en donde están los estudiantes con el propósito de ejercer una familiaridad más amigable o un vínculo más estrecho encaminado a que el educando perciba una actitud comunicativa en el profesor y así pierda el miedo de hablar, y por tanto pueda animarse a participar durante el desarrollo de la clase al instante de abordar los contenidos de las Ciencias Sociales.

3) En tercer término, es imprescindible que el docente establezca una introducción comunicativa al tema de la clase de forma problematizadora con base en un diálogo reflexivo que permita promover las interacciones interpersonales, a través de un intercambio de crítico de ideas. Es decir, denotar que existe una igualdad entre los interlocutores al instante de abordar los contenidos, ya que el profesor no sólo se remite a transmitir sus conocimientos, por el contrario también hace valorar las

opiniones de los educandos, siempre y cuando se hayan documentado con la intención de combinarlo con su experiencia cotidiana.

4) Por último, al desarrollarse la clase a partir de la interpretación y la comprensión de los fenómenos sociales con base en las experiencias cotidianas y las referencias mínimas de los conceptos de las Ciencias Sociales, por parte de los alumnos, es necesario que el docente propicie en el educando una retroalimentación reflexiva sobre los contenidos durante toda la clase con el propósito de evitar participaciones sólo basadas en la ocurrencia que en ese momento siente o cree, a causa de no haberse documentado.

No obstante, es necesario recordar que en el aula escolar también el educador necesita incitar a los estudiantes a ejercer una retroalimentación emocional, principalmente, elaborados por su historia de vida y a la situación de su entorno social.

Cabe mencionar que, ambas retroalimentaciones (de contenido y emocionales) permiten que el proceso de la Comunicación Educativa Procesual se lleve a cabo de manera completa, ya que ayudan a superar la actitud silenciosa y el aislamiento de los jóvenes del CCH en el salón de clases, al propiciarse una comunicación de ida y vuelta por medio del diálogo disciplinario entre los interlocutores del ciclo pedagógico. Por ende, se posibilita una comprensión de los contenidos y de los fenómenos de las Ciencias Sociales a nivel bachillerato porque existe una empatía, al eliminarse las jerarquías autoritarias de poder y propugnar por una esfera democrática e igualitaria en el recinto escolar de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales.

En la segunda fase de la materia de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo, es decir, en el segundo día o en las últimas dos horas restantes, se centra en los contenidos propuestos por los alumnos en el programa de estudios alternativo elaborado junto con el profesor al inicio del curso. Esto significa que se aborda una inquietud, una necesidad o una experiencia social indagada por el educando.

Aunque para ello también es fundamental que se documente por medio de la investigación informativa referida a la temática. Incluso, el educando establece una lectura previa relacionada con el aspecto social y político con el fin de reforzar el punto a revisar.

Los elementos informativos que permiten discutir e intercambiar ideas sobre el contenido, se organizan de forma previa a la sesión con la intención de plantear un debate. Es decir, se plantea un problema sobre el tema a tratar en la clase. Por ejemplo, si la temática hace alusión a la bulimia y anorexia entre los jóvenes del Colegio de Ciencias y Humanidades, se realiza un cuestionamiento que permita adoptar un punto de vista diferente entre los alumnos y así formar pequeños grupos que defiendan una postura determinada.

Durante el desarrollo de la sesión, después de llevarse a cabo una contextualización comunicativa sobre el contenido, los alumnos decoran el aula de acuerdo al tema, es decir, describir mediante ilustraciones la problemática de la temática (Bulimia y Anorexia). Esta actitud puede realizarse por medio de un mapa conceptual, collages, dramatizaciones, diapositivas y videos cortos.

Esta acción gráfica permite que el educando realice una relación conceptual de forma subjetiva sobre los fenómenos sociales, pero de una manera formal y no por la simple ocurrencia, ya que para elaborar la decoración del aula es imprescindible que el alumno maneje una referencia mínima de información con el propósito de analizar las causas y las consecuencias de los hechos sociales y así justificar con base en los conceptos sus posturas sobre el tema en la clase.

Incluso para complementar la decoración del aula sobre la temática a través de las imágenes, se proponen también salidas a la comunidad (práctica de campo), una técnica de investigación social que permita conocer la realidad social de manera directa y que aporta una integración de los conceptos entendidos en el aula con el propósito de comprender que los conocimientos de las Ciencias Sociales son fundamentales en la interpretación de los hechos de su entorno social y experiencia

cotidiana.

Al tomar en cuenta que la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales es una materia optativa en el plan de estudios del CCH, y que los alumnos en teoría están inscritos por su elección propia, es difícil salir con todo el grupo escolar a realizar una práctica comunitaria. Por ende, para ejecutarse en pequeños equipos de tres o cuatro integrantes se sugiere la elaboración de una crónica, un reportaje o una nota informativa a través de un video, o en su defecto una carpeta fotográfica de forma breve, con el fin de orientar al alumno a tener un contacto con la realidad y así pueda contrastarla con los conceptos teórico- metodológicos de las Ciencias Sociales. Asimismo, encausarlo a que desarrolle sus discursos expresivos de comprensión, información y argumentación al describir los fenómenos sociales por medio de las imágenes.

El profesor, después de contextualizar de forma comunicativa la problemática elegida por el alumno y éste último al decorarla por medio de las imágenes da lugar a que, el grupo escolar se organice en comunidades comunicativas para que cada uno exprese sus puntos de vista sobre el tema (Bulimia y Anorexia) frente al salón. Esto con el objetivo de abrir el diálogo entre los integrantes, al contrastar y poner a prueba los argumentos de los interlocutores mediante el planteamiento de preguntas y comentarios hasta el grado de alcanzar una discusión reflexiva ante la presencia de un moderador, representado por un alumno o por el mismo profesor, ya que ambos sujetos poseen una igualdad dentro del aula al instante de debatirse los contenidos de las Ciencias Sociales y con mayor razón si la temática es una inquietud sugerida por el educando.

Durante el debate de las ideas entre los alumnos sobre el tema de su elección, el profesor asume el papel de un miembro activo en la discusión, por tanto puede emitir una serie de comentarios y plantear preguntas a las diversas comunidades comunicativas. Sólo ejerce su jerarquía para propiciar las condiciones de interacción, cuando el intercambio de las ideas se desvía del objetivo, al caer en un desorden y al ejemplificar las opiniones de los educandos con base en los conceptos.

Cabe mencionar que el debate de la temática conduce a una probable solución sobre la problemática planteada del contenido (Bulimia y Anorexia) con el propósito de ligarla con otras situaciones. En este caso es imprescindible relacionarla con el punto del programa de estudios oficial que se revisó en la clase anterior (la institución de la familia). Es decir, realizar una vinculación reflexiva entre los conceptos del área social con la experiencia cotidiana de los alumnos abordada en dicha sesión.

Asimismo, para compararla con la situación global de la realidad social, el profesor selecciona una serie de artículos de periódicos o revistas que hagan alusión a la temática propuesta por los alumnos (Bulimia y Anorexia) y a la del programa oficial de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales (Institución de la Familia). Posteriormente, el maestro los reparte entre los integrantes del grupo con el propósito de analizar las consecuencias y así sugerir diversas soluciones a la problemática planteada sobre el tema con base en su experiencia cotidiana y los conceptos teóricos de la disciplina social.

Aunado a esta acción, el maestro solicita al educando elaborar la reflexión de forma escrita y de manera individual con la intención de que cualquier integrante asuma un punto de vista y lo pueda expresar cabalmente.

Los escritos elaborados por los alumnos tienen que respetar la estructura básica de cualquier expresión escrita (introducción, desarrollo y conclusión), la sintaxis y la ortografía y es fundamental que sean breves y concisos. Escrito con su nombre al reverso de la hoja, porque al terminarlo acuden a ponerlo sobre la decoración del aula con la intención de que algunos sean leídos de forma anónima y así conocer los puntos de vista de cada uno de los estudiantes por medio de la participación activa a través de una reflexión crítica de lo que piensan, al utilizar las tres formas de expresión discursivas de las Ciencias Sociales (informativa, comprensiva y argumentativa).

Las tres formas de expresión discursivas de las Ciencias Sociales se utilizaron en las dos fases de la Comunicación Educativa Procesual dentro de las aulas de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH, ya que en primera instancia, el aspecto informativo mediante la investigación documentada de las fuentes de referencia, aparece durante la elaboración de los cuadros conceptuales y sinópticos, al exponer de manera oral y de forma escrita los conceptos centrales del contenido. Incluso dichos datos teóricos son fundamentales para la realización del decorado del aula a través de las imágenes, ya que la expresión gráfica en el área social, no es con base en la ocurrencia, sino por medio del manejo de un conocimiento vinculado con la experiencia de la vida cotidiana del educando.

El aspecto comprensivo se denota a partir de caracterizar y distinguir en los cuadros conceptuales y sinópticos los elementos principales de la parte teórica de las Ciencias Sociales. Aunque, la situación comprensiva es más notoria en la decoración de las aulas, ya que al realizar una descripción por medio de las imágenes se expresa la problemática planteada por los educandos, de acuerdo al tema de su interés de conocimiento relacionado con la parte global de la sociedad que contextualiza al siglo XXI.

La parte argumentativa del discurso expresivo de las Ciencias Sociales aparece desde las primeras fase de la práctica comunicativa educativa, ya que el alumno necesita comprender cada uno de los conceptos del área de la vida cotidiana y así poder interpretar los hechos sociales mediante una argumentación que le permita proponer diversas soluciones a la problemática planteada sobre el contenido a revisar en las sesiones, encaminadas a alcanzar un pensamiento crítico reflexivo reguladas por el diálogo y la comunicación interpersonal en una igualdad democrática con los demás sujetos que intervienen en el proceso pedagógico del bachillerato universitario.

4.5. Acerca de los Recursos Didácticos

Para llevarse a cabo la Comunicación Educativa Procesual al interior de los salones de clases de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo, es necesario que los profesores adopten el diálogo como recursos didáctico con el fin de que el alumno retome la comunicación interpersonal con los demás sujetos y desarrollar un pensamiento crítico reflexivo sobre los contenidos del programa de estudios de la materia y de los hechos sociales de la vida cotidiana, de su entorno y del aspecto global de la sociedad.

Es decir, el diálogo interactivo al considerársele como recurso educativo para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, adquiere un valor ya que permite disminuir la presencia de los alumnos silenciosos, solitarios e individualistas al interior de los salones de clases. Además conduce al educando a desarrollar capacidades de la expresión discursiva de la disciplina social (informativa, comprensiva y argumentativa) y así interactuar de manera continua con los demás compañeros con el propósito de acercarse al conocimiento del área a través de una visión crítica que lo conduzca a problematizar, explicar y liberarse de la realidad alienante, caracterizada por una invasión cultural de las ideologías políticas y económicas dominantes.

No obstante, al caracterizar al diálogo como recurso educativo básico para alcanzar los aprendizajes de las Ciencias Sociales, también son fundamentales los materiales de la biblioteca, como los libros, artículos periodísticos y manuales así como las experiencias de la vida cotidiana de los alumnos, ya que a partir de dichas situaciones los fenómenos sociales adquieren validez, siempre y cuando orienten a la comprensión y a la posible solución de las diversas cuestiones planteadas acerca de la temática durante las sesiones. Incluso se puede recurrir a la utilización de las actividades instrumentales como: la presentación por parejas, las palabras claves, el armado de juguetes por equipo, concordar y discordar, el razonamiento grupal, el balón, la tabulación de Bales, el corrillo, las lluvias de ideas, la Philips 66, etcétera; siempre y cuando no se olviden del contenido disciplinario y crítico del área de estudio.

Asimismo, al mencionar que durante las dos fases de la Comunicación Educativa se lleva a cabo una decoración del aula, a través de la expresión iconográfica, para contextualizar los temas abordados durante las sesiones; es imprescindible recurrir a los materiales impresos y gráficos, a los equipos audiovisuales, videos, diapositivas y a la nueva tecnología educativa.

Cabe mencionar que este último recurso recobra interés entre los alumnos, como lo señalan los resultados del cuestionario sobre la comunicación y el uso de los medios audiovisuales de los alumnos del CCH Vallejo, por su atractivo lenguaje visual y por la influencia del contexto de la Sociedad de la Información. Por ende, es necesario que al utilizarlo en el recinto escolar sea de una forma crítica, es decir, generar un diálogo sobre el contenido, proyectado a través del intercambio de ideas y la argumentación de los puntos de vista, mas no caer en una constante de utilizarlo como un reforzador con el fin de transmitir información que conduzca a los educandos a ver y a escuchar en silencio, a causa de no existir un espacio para la reflexión y el comentario de los temas.

4.6. Acerca de la Evaluación

Al trabajar la Comunicación Educativa en el área de las Ciencias Sociales lo que interesa es obtener información acerca del funcionamiento del diálogo como promotor de la comunicación interpersonal y la comprensión de los fenómenos sociales. Por ende, se recurre a la evolución formativa, ya que va a permitir conocer los avances en cuanto a las interacciones sociales al interior de los salones de clases de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales con el propósito de identificar fallas y obstáculos durante el proceso de la Comunicación Educativa a lo largo del semestre.

Es decir, se busca formar sujetos que dialoguen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales con la intención de que alcancen una expresión argumentativa, comprensiva e informativa para desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo, que ayude a combatir el derrumbe de las interacciones interpersonales, la

actitud silenciosa e individualista de los alumnos, así como con la participación basada en la ocurrencia por medio de sus sentimientos y creencias del momento.

De ahí que no puede existir una evaluación que permita medir el grado de nivel comunicativo de los alumnos o su pensamiento crítico basado en los conceptos sociales y en la experiencia de la vida cotidiana para entender la realidad, por el contrario sólo se pretende valorar que los estudiantes logren un análisis social de su rol como sujeto en busca de un cambio a partir de la comprensión de los aprendizajes sociales, porque la intención no es recurrir a esquemas tradicionales, en cuanto a buscar sólo un número para acreditar la materia al finalizar el semestre, por medio de diversas técnicas de medición.

Las Ciencias Sociales al estar inmersas en un contexto caracterizado por un mundo en crisis y por el dominio de grandes grupos políticos, económicos y sociales, no pueden continuar con una tendencia tradicionalista de enseñanza. Por eso es imprescindible encaminar a los educandos del CCH a adquirir una capacidad comunicativa con la intención de discernir y dialogar la problemática social en la cual se desarrollan desde el mismo bachillerato.

De tal modo que la sugerencia de llevar a cabo la Comunicación Educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH Vallejo, nos remite a reflexionar que sin expresión de los sujetos no existe educación al interior de las aulas. Es decir, cómo en el bachillerato universitario se desea alcanzar aprendizajes sociales que permitan al educando comprender los fenómenos de realidad si estos estudiantes presentan una actitud silenciosa, aislada e individualista al desarrollarse los temas de las disciplina en la sesión, o en su defecto si al participar lo hacen únicamente de manera ocurrente, hasta el grado de derrumbar las interacciones interpersonales por estar sumergidos en su cápsula mediática y olvidarse por completo de las cuestiones que suceden en su entorno cotidiano.

Por ende, para alcanzar los objetivos de aprendizajes propuestos en el programa de

estudios de las Ciencias Sociales del CCH, es indispensable combatir aquel proceso educativo en donde la transmisión de los conocimientos recaiga en un solo interlocutor sin interesarle la opinión de su otra parte con la intención de interactuar y lograr un intercambio de significados sociales que propicien desarrollar una capacidad de pensar de forma crítica y reflexiva, al instante de ejercer una participación en la sesión.

Cabe mencionar que la sugerencia de una Comunicación Educativa en el área de las Ciencias Sociales del CCH en primera instancia no se opone a que dentro de los programas de estudios de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales el alumno adquiera destrezas, habilidades y competitividad para su incorporación al mundo del trabajo, ni utilizar los aparatos audiovisuales y la nueva tecnología de la información. Por el contrario, se puede dar siempre y cuando sean utilizados desde una visión problematizadora, participativa y dialogada. Es necesario además que incluyan el manejo de una Comunicación Educativa Procesual, porque de acuerdo a la situación social que enfrentan los estudiantes es fundamental desarrollar en los centros escolares una formación que les permita acceder a la información, a una capacidad de pensamiento y de expresión coherente encaminada a plantear y resolver problemas de manera conjunta a través de una forma igualitaria con el propósito de interpretar la realidad opresora.

Es decir, en la medida que el alumno de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales del CCH alcance una capacidad para discernir y dialogar los contenidos de los programas de estudios y los fenómenos de la realidad, contextualizados por la Sociedad de la Información, tendrá una participación más activa en la vida académica, en la parte laboral, en las decisiones de su comunidad y en la vida política de su país. De ahí la necesidad de que desarrolle cualidades con el fin de argumentar, describir, interpretar y explicar los hechos sociales de una forma crítica y democrática. Para ello se requiere darle prioridad al proceso de documentarse, expresarse y reflexionar, por encima de las habilidades y destrezas instrumentales o tecnológicas, ya que en Ciencias Sociales conocer es comunicar.

CONCLUSIONES

Ante el contexto socio- económico que enfrenta la Educación Media Superior en México es necesario que la parte pedagógica en Ciencias Sociales, a partir de la teoría y la práctica, observen los problemas cotidianos de los sujetos, pero con un enfoque distinto al modelo tradicional- positivista que implementan las otras áreas de conocimiento, con la finalidad de manejar diferentes líneas de pensamientos relacionadas con el aspecto interactivo (comunicativo) y cualitativo del entorno social y, así acercarse al conocimiento de una manera dialogada, que le permita a las personas reaccionar sobre la vida subordinante y enajenante auspiciada por el modelo capitalista.

Por ende, en el bachillerato en México al estar ligado con el trabajo productivo y el desarrollo social de los jóvenes, es necesario que el docente conozca el contexto social, político, económico y tecnológico actual de la educación media superior, así como las modalidades educativas, instituciones y modelos de aprendizajes con el fin de formar estudiantes con un sentido social ligado al conocimiento ordinario (vida cotidiana) y a las habilidades y destrezas genéricas enfocadas a resolver problemas sociales, como estipula el mercado laboral. Esto sin excluir la parte interactiva dentro de las aulas porque en las escuelas es indispensable desarrollar aspectos de la comunicación interpersonal que consoliden el trabajo grupal y solidario con el fin de consolidar el acto de la conversación como un acto de sociabilidad.

En términos generales, en las escuelas se requiere de una Comunicación Educativa Procesual a través de un proceso de interacción social basado en el intercambio de signos, por el cual los sujetos comparten experiencias en condiciones igualitarias de diálogo y participación porque “los seres humanos no

pueden comunicar sin manejar conocimiento, ni manejar conocimiento sin utilizar un lenguaje, sin comunicar en algún momento con otros...”¹

Por ende, es una prioridad abordar el proceso de la comunicación interpersonal dentro de las aulas del bachillerato, pues en un futuro habrá más gente que sea hábil en el manejo de las nuevas tecnologías informativas, pero no sabrá dialogar. Esto es preocupante porque el conocimiento parte de una base social y se logra a través de la argumentación, el debate y la exposición de ideas entre los individuos.

Una posibilidad para motivar a los sujetos a recuperar su interrelación consigo mismo y con el mundo exterior, a través de la interacción con interlocutores de su misma condición, es por medio del empleo de nuevas formas de pensamiento diferentes al positivismo y constructivistas en la parte educativa en las Ciencias Sociales, como los aspectos interactivos y cualitativos. Por tanto, el trabajo comunitario es fundamental porque permite un intercambio de experiencias entre los individuos a través del aspecto cualitativo, que conduzcan a entender la realidad.

Esto significa que las instituciones universitarias necesitan pugnar por una apertura en el conocimiento de las Ciencias Sociales, y así poder alcanzar una educación alternativa, en donde el maestro tenga la siguientes postura: releer a los clásicos de la sociología para interpretarlos de acuerdo al contexto actual, conocer las diferentes posturas epistemológicas (no sólo la positivista), comprender la vida cotidiana como estudio del área social y reconocer a la conversación como acto de sociabilidad con el fin de adquirir herramientas que le ayuden a coordinar la construcción del conocimiento dentro del aula. En términos generales tendrán que asumir una postura de profesores intelectuales transformativos.

¹ Elías, Norbert. Teoría del símbolo. Barcelona, 1994.

Por su parte, el alumno debe ser un ente activo al agregarse a la construcción cognitiva del saber. De ahí la importancia de que el sujeto reflexione por sí mismo y adquiera una conciencia crítica, ligada a destrezas y habilidades que incrementen su competitividad con el fin de alcanzar un desarrollo sustentable.

Aunque para establecer un cambio en el rumbo de la educación media superior es necesario que exista un pacto entre los distintos actores que intervienen en la conformación del sistema administrativo, porque generalmente quien decide los lineamientos de las políticas educativas al interior de las instituciones educativas es un grupo de elite que, con base en sus intereses de poder, elaboran una serie de planes y programas de estudios sin tomar en cuenta a la comunidad estudiantil y académica de las universidades.

Aunada a esta situación se presenta el problema de la burocracia y los sindicatos que también actúan de acuerdo a sus beneficios personales, sin importarles la cuestión educativa.

La educación media superior, al estar controlada por una serie de mafias de cuello blanco, que en muchos de los casos no son especialistas en temas pedagógicos, carece de una estructura que funcione de manera plural e integradora para delimitar el rol que necesita cumplir las distintas universidades del país, ya sean tecnológicas, estatales, privadas y autónomas en el desarrollo intelectual y técnico de la sociedad.

Cabe mencionar, que estos grupos que controlan el sistema universitario del país sólo cumplen un rol de simuladores porque al querer integrar una serie de programas institucionales y de evaluación para impulsar la calidad de las universidades sólo pretenden ser serviciales con los organismos que rigen las normas de la globalización mercantil, como es el Banco Mundial y el Fondo

Monetario Internacional. Porque si realmente quisieran impulsar al sistema superior, en específico el área de las Ciencias Sociales, tomarían en cuenta a los docentes e investigadores comprometidos, mas no a los chambistas, simuladores, instrumentalistas e interesados burócratas.

Asimismo, ante el contexto económico- social que enfrentan las escuelas es necesario que el docente no olvide el papel protagónico de los estudiantes, los aspectos humanos del aprendizaje, la comunicación interpersonal, la participación activa y el trabajo comunitario como actividad práctica e intelectual que permita adquirir en el alumno una conciencia crítica de su entorno social y así romper el silencio. Porque el conocimiento al ser social, se logra a través de la argumentación, el debate y la exposición de ideas.

De ahí la importancia de abordar la educación y la comunicación de manera conjunta como auxiliares didácticos que permitan establecer formas más eficientes de expresión de diálogo y de participación en los grupos de enseñanza y de trabajo; porque la realidad social se va a construir a partir de asignarle palabras, símbolos y lenguajes.

Por ende, es necesario reducir la tendencia de aplicar estrategias didácticas instrumentalistas, ya que las Ciencias Sociales están inmersas en un contexto caracterizado por un mundo en crisis y por el dominio de algunas cuantas instituciones e individuos. Por eso es imprescindible encaminar a los educandos del CCH a adquirir una capacidad comunicativa con la intención de discernir y dialogar la problemática social en la cual se desarrollan, con base en los contenidos disciplinarios. Esto se plantea para que en un momento dado, al lograr acceder a un posgrado de la universidad, no arrastren vicios con una tendencia silenciosa, sin el menor interés por intercambiar ideas disciplinarias y con una constante participación de ocurrencia, guiada por los sentimientos.

BIBLIOGRAFÍA

Andrade Carreño, Alfredo, Perspectivas contemporáneas de las Ciencias Sociales, FCPyS-UNAM, México, 1999, 180 pp.

Ayala Rubio, Silvia, La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula, Universidad de Guadalajara, México, 1995, 182 pp.

Ayuste, Ana, Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar, Grao, Barcelona, 1998, 131 pp.

Benejam, Pilar y Joan Pages, Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Horsori. Barcelona, 1997, 255 pp.

Berlo K., David, El proceso de la comunicación, El Ateneo, Argentina, 1985, 239 pp.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann, La construcción social de la realidad, Amorrortu, México, 1995, 235, pp.

Bernal, Sahún, CCH Sistema educativo diferente, ANUIES., México, 1988.

CCH. Revisión del Plan de Estudios. Orientación y Sentido de las Áreas. Área Histórico Social, UNAM, México, 2005, 40 pp.

Consejo Académico del Bachillerato, Sistema de Formación de Profesores del Bachillerato Universitario, UNAM, México, 2001, 12 pp.

Consejo de la Nueva Universidad CCH Proyecto, JMTC/UN/D/22, México, 25 de agosto 1970, 2 pp.

Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnología y SEP. Modelo de la educación media superior tecnológica. Reforma curricular de la Educación Media Superior Tecnológica, México, 2004, 37 pp.

Carr, Wilfred, Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de los profesores, Martínez Roca, Barcelona, 1998, 245 pp.

Carretero, Mario, Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Visor, Madrid, 1995, 115 pp.

Cheybar, Edith, Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos), CESU-UNAM, México, 2000, 163 pp.

Davini, María Cristina, La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Paidós, Buenos Aires, 1995, 164 pp.

De Zubiría Samper, Julián, Los modelos pedagógicos, FAMDI., Bogotá, 1994, 180 pp.

- Elías, Norbert, Teoría del símbolo. Una ensayo antropológico cultural, Península, Barcelona, 1994, 217 pp.
- Escobar Guerrero, Miguel, Educación alternativa. pedagogía de la pregunta y la participación estudiantil, UNAM, México, 1994, 152 pp.
- Fernández- Christlieb, P., La posmodernidad como el fin de la seriedad y su individuo. Investigación Psicológica, Alianza, México, 1991, 130 pp.
- Ferrada, Donada, Currículum crítico comunicativo, El Roore, Barcelona, 2001, 145 pp.
- Fonseca Yerena, Socorro, Comunicación oral, fundamentos y práctica estratégica, Pearson Education, México, 2000, 224 pp.
- Franqueiro, A. Amada, La enseñanza de las Ciencias Sociales, Argos, Buenos Aires, 1980, 85 pp.
- Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, México, 1969, 151 pp.
- Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 1976, 245 pp.
- Galeano Ernesto, César, Modelos de comunicación, Macchi, Argentina, 1997, 142 pp.
- Gee James, Paul *et al*, Alineamientos: la educación y el neocapitalismo en: El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo, Pomares, Col. Educación y conocimiento, Barcelona, 2002, pp. 80-104.
- Giddens, Anthony, Sociología, Alianza, Madrid, 2002, 631 pp.
- Giddens, Anthony y J. Turner, La teoría social hoy, Alianza, México, 1990, 154 pp.
- Gijón Casares, Mónica, Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela, Grao, Barcelona, 2004, 128 pp.
- Gimeno Lorente, Paz, Teoría crítica de la educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis. UNED, Madrid, 1995, 863 pp.
- Gimeno Sacristán, José, Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid, 429 pp.
- Giroux Henry, A., Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós. Estados Unidos, 1990, 290 pp.

Giroux Henry, A., La escuela y la lucha por la ciudadanía, Siglo XXI. Estados Unidos, 1993, 331 pp.

Goffman, Erving, La presentación de la persona en la vida cotidiana, Amorrortu, Buenos Aires, 1969, 273 pp.

González Casanova, Pablo, El problema del método en la Reforma de la Enseñanza, en: Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades. México, 1953.

González Mendoza, Luis Héctor, La Comunicación educativa. En horizontes Sociológicos, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2001, 95 pp.

Gutiérrez Martín, Alfonso, Alfabetización digital, Gedisa, Barcelona, 2003, 252 pp.

Habermas, J., Teoría de la acción comunicativa. Tomos I y II, Buenos Aires, 1989.

Kaplún, Mario, Una pedagogía de la comunicación, De la torre, Madrid, 1998, 252 pp.

Maffesoli, M., El conocimiento ordinario. Compendio de Sociología, Fondo de Cultura Económica, México, 1993, 216 pp.

Marroquín, Manuel, La comunicación interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo Mensajero, Gedisa, España, 1997, 159 pp.

Moles, Abraham, La comunicación y los mass media, Península, Bilbao, 1975, 110 pp.

Molina, Alicia, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico, Caballito, México, 1985, 156 pp.

Muñoz Corona, Lucía Laura, Ingreso estudiantil al CCH, Dirección General del CCH, UNAM, México, 2003, 297 pp.

Ojalvo Mitrany, Victoria, Comunicación Educativa, Universidad de la Habana. Cuba, 1999, 190 pp.

Ortiz, Renato, Pensar las Ciencias Sociales hoy, ITESO, México, 1999, 251 pp.

Palacios González, Jesús, La cuestión escolar: crítica y alternativas, Lara, Barcelona, 1984, 668 pp.

Pansza González, Margarita, Esther Carolina Pérez y Porfirio Morán Oviedo, Fundamentación de la didáctica, Tomo I, Gernika, México, 1997, 154 pp.

Parsons, Talcott, El sistema social, Alianza, Madrid, 1988, 220 pp.

Pellicer de Brody, Olga, El desarrollo con estabilidad, Historia de la Revolución Mexicana, Colegio de México, México, 1972, 131 pp.

Pérez Tornero, José Manuel, Comunicación y educación en la Sociedad de la Información, Paidós, Barcelona, 2000, 253 pp.

Sartori, Giovanni, Homo Videns. La sociedad teledirigida, Taurus, Madrid, 1998, 159 pp.

Simmel, Georg, El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de cultura, Península, Barcelona, 1986, 150 pp.

Simmel, Georg, Cuestiones fundamentales de Sociología, Gedisa. Barcelona, 2002, 110 pp.

Soto Rubio, Eduardo, Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La Reforma Académica de Pablo González Casanova. CESU- UNAM, México, 1994, 153 pp.

UNAM., Las Facultades y Escuelas de la UNAM: 1929- 1979, Vol. II. México. UNAM, 1979, 130 pp.

UNAM- CAB. Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe Proporcionar el Bachillerato de la UNAM. México, 2001, 60 pp.

Wallerstein, I., Abrir las Ciencias Sociales, Siglo XXI. México, 1996, 130 pp.

HEMEROGRAFÍA

Charles Creel, Mercedes. "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación" en Revista Perfiles Educativos. México, D.F, Número 39, Ene- Mzo. 1988, CISE- UNAM, pp. 36- 46.

Cheybar y Kuri, Edith. "Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos. Perspectiva de alumnos del Nivel Medio Superior y Superior de la UNAM" en Revista Serie sobre la universidad, México, Numero 17, 1993, CISE- UNAM, pp. 11- 19.

Esteinou, Javier. "La ciudad y la video- vida" en Revista Mexicana de Comunicación. México, D.F. Número 66, Nov/ Dic. 2000, pp. 23- 38.

Flores Espinosa, Moisés. "Visión y Práctica Docente de un Historiador en los Orígenes del CCH" En Revista Apuntes, Num. 2, Julio- Sep. CCH Azcapotzalco, México, 1988, pp. 10- 15.

Pansza, Margarita. "Opción crítica en la didáctica" en Revista Perfiles Educativos. CISE- UNAM, México 1986, pp. 52- 64.

Periódico Reforma "Séptima entrega del consumo cultural y los medios". Reforma, México D, F. Sábado 21 de abril del 2001, p, 2c.

Santoyo S., Rafael. "En torno al concepto de interacción" en Revista Perfiles Educativos. Num. 3, 1989, México, D.F, CISE- UNAM, pp. 57- 71.

Vera, Martha. "La escuela de los hablantes" La Revista, México D. F, febrero de 2005, pp. 26- 36.

2. Pienso que mis sentimientos e ideas son algo muy personal, por tanto difícilmente comunicables.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

3. Me resulta difícil encontrar personas en el salón en las que pueda confiar para comunicar mis ideas.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

4. Me dan miedo las situaciones en las que tengo relacionarme con los demás dentro del salón.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

5. Evito a personas del sexo opuesto en el salón porque temo hacer rechazado.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

6. No me gusta hablar con personas que tienen autoridad como profesores o alumnos extrovertidos.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

7. Regularmente simulo no fijarme en personas que conozco a no ser que ellas me saluden primero.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

8. Durante una conversación prefiero escuchar antes de hablar.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

9. Cuando converso con alguien procuro ponerme en su lugar para entender su situación y así establecer una comunicación más fluida.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

10. Me resulta difícil pedirle un favor a un compañero o ayudarlo si él me lo pide.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

11. Trato de evitar trabajar en equipo con la gente, a menos que los conozca bien.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

12. Casi no tengo amigos en el grupo durante el semestre.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

13. Al finalizar el semestre conozco a la mayoría de mis compañeros o por lo menos su nombre.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

II. PARTICIPACIÓN EN EL AULA

14. Generalmente no participo en clase hasta que otros hablen primero.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

15. Al emitir mi opinión en clase siento vergüenza al hablar.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

16. Siempre estoy dispuesto (a) a dar mi opinión durante la clase, pero no me atrevo por temor a equivocarme.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

17. Durante la clase expreso mi desacuerdo con los puntos de vista del profesor.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

18. Fácilmente estoy de acuerdo con las opiniones de los otros compañeros durante la clase.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

19. Me resulta difícil hablar y exponer un tema frente a todo el grupo.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

20. Normalmente evito plantear dudas sobre alguna temática durante la clase por temor a ser ridiculizado.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

21. La problemática familiar, económica y social de mi casa es un factor de influencia para no participar en clase.

Muy Frecuente..... Frecuentemente..... A veces..... Casi nunca.....

Instrucciones: de la siguiente lista de actitudes de un profesor establece en que medida se presentan en el salón de clases durante el semestre. Marca con una "X".

| | Frecuentemente | A veces | Casi Nunca |
|---|----------------|---------|------------|
| 1. Estimula la participación grupal | | | |
| 2. Pone atención a los problemas personales del grupo | | | |
| 3. Utiliza métodos y técnicas grupales | | | |
| 4. Emplea recurso audiovisuales y tecnológicos. | | | |
| 5. Atrae y provoca la atención de los alumnos hacia el tema | | | |
| 6. Se dirige a todo el grupo, y no a determinados alumnos | | | |
| 7. Centra la clase sólo en su exposición. | | | |
| 8. Establece una retroalimentación con los alumnos | | | |
| 9. Incita la confianza en los alumnos para plantear dudas | | | |

III. ACCESO Y USO DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y TECNOLÓGICOS

1. De la siguiente lista de aparatos tecnológicos y medios audiovisuales establece a cuáles tienes acceso en casa. Márcalos con una "X".

| | |
|-------------------------------|--|
| 1. TELEVISIÓN A COLOR | |
| 2. RADIO | |
| 3. COMPUTADORA. | |
| 4. TELÉFONO CELULAR. | |
| 5. DISCMAN. | |
| 6.DVD | |
| 7.CÁMARA DE VIDEO | |
| 8. CÁMARA FOTOGRÁFICA DIGITAL | |

| | |
|-----------------------|--|
| 9. TV. DE PAGA | |
| 10. VIDEOJUEGO | |
| 11. IPOD | |

2. De la siguientes actividades culturales y consumo de medios audiovisuales señala aproximadamente cuánto tiempo le dedicas al día.

| | De 15 a 30 min. | De 30min a 1 hr. | De 1 hr. a 2 hrs. | Más de 2 hrs. |
|-------------------------------|-----------------|------------------|-------------------|---------------|
| 1. Ver Televisión | | | | |
| 2. Escuchar radio | | | | |
| 3. Usar una computadora | | | | |
| 4. Navegar en Internet | | | | |
| 5. Leer libros | | | | |
| 6. Leer periódicos o revista | | | | |
| 7. Hablar o jugar por celular | | | | |
| 8. Utilizar viedojuegos | | | | |
| 9. Realizar tareas o estudiar | | | | |
| 10. Ir a la biblioteca. | | | | |

3. Cuando buscas información o investigas un tema escolar ¿a dónde acudes principalmente? Marca sólo una.

| | |
|------------------------------------|--|
| 1. BIBLIOTECA | |
| 2. INTERNET. | |
| 3. LIBROS O ENCICLOPEDIAS EN CASA. | |
| 4. REVISTAS O PERIÓDICOS | |

4. Cuando te conectas a Internet desde dónde lo realizas principalmente. Marca sólo una.

1. Casa.....
2. Escuela.....
3. Café Internet.....
4. Computadora personal.....
5. Amigos o parientes.....

5. Al conectarte a Internet qué actividades realizas con más frecuencia, marca por lo menos tres.

| | |
|--------------------------------|--|
| 1. Enviar correos electrónicos | |
| 2. Enviar postales | |
| 3. Escuchar música | |

| | |
|--|--|
| 4. Jugar en línea | |
| 5. Ver páginas de chistes | |
| 6. Ver páginas deportivas o de espectáculo | |
| 7. Leer noticias o periódicos | |
| 8. Buscar información o tareas | |
| 9. Accesar al Chat | |
| 10. Bajar programas | |
| 11. Otra actividad | |

6. ¿Aproximadamente cuántas veces consultas Internet a la semana para realizar una tarea?

De 1 a 2 días..... De 3 a 5 días..... De 5 a 7 días

7. ¿Aproximadamente cuántos libros relacionados con la sociología leíste de forma completa durante el semestre?

De 1 a 2 libros..... Más de 2 libros..... Ninguno.....

8. ¿Qué tipo de libro te gusta leer más? Marca por lo menos dos.

| | | | |
|------------------------|--|---------------------|--|
| 1. Historia | | 9. Poesía | |
| 2. Superación personal | | 10. Política | |
| 3. Novelas | | 11. Ciencia Ficción | |
| 4. Cuentos | | 12. Biografías | |
| 5. Suspenso | | 13. Terror | |
| 6. Sociológico | | 14. Científico | |
| 7. Comedia | | 15. De otro tema | |
| 8. Científico | | | |

9. Si un profesor te solicitara la exposición de un tema dentro del aula, qué recursos o medios audiovisuales utilizarías. Marca por los menos dos.

| | |
|-----------------------|--|
| 1. PIZARRÓN | |
| 2. ROTÁFOLIOS | |
| 3. VIEOPROYECTOR | |
| 4. VIDEOS O PELÍCULAS | |
| 5. ACETATOS | |
| 6. MAPAS MENTALES | |
| 7. MAPAS CONCEPTUALES | |
| 8. DRAMÁTIZACIONES | |
| 9. ALGÚN OTRO. | |