



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Área de Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Diseño y elaboración de estrategias de comunicación en el orden de interacción social, para la mejora de la práctica docente de la asignatura *Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales* de la ENP.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

PRESENTA

Aydeé Montserrat Martínez Chiñas

Tutor:

Mtro. Martín Fernando Martínez Elorriaga
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Comité Tutor:

Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades

Mtra. Martha Laura Tapia Campos
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

México, D.F. enero 2015



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.

Índice

Diseño y elaboración de estrategias de comunicación, en el orden de interacción social, para la mejora de la práctica docente de la asignatura *Introducción al estudio de las Ciencias Sociales* de la ENP.

Introducción.....	1
1. El estudio de la interacción social de la vida cotidiana.....	6
1.1 La Escuela de Chicago	9
1.1.1 Los primeros estudios. William Thomas y Robert Park.....	11
1.1.2 El fundamento filosófico. George Mead y John Dewey.....	14
1.1.3 El interaccionismo simbólico. Herbert Blumer.....	18
1.2 La propuesta microsociológica de Erving Goffman.....	25
1.2.1 La presentación de uno mismo.....	26
1.2.2 El orden normativo.....	29
1.2.3 La interacción hablada.....	30
1.3 Implicaciones pedagógicas de la interacción social en la práctica docente.....	33
1.3.1 La relación entre el profesor y los alumnos en el aula.....	34
1.3.2 El proceso de comunicación en el aula.....	40
2. Estrategias de comunicación en la práctica docente.....	42
2.1 ¿Qué son las estrategias de comunicación?.....	44
2.1.1 Definición de las estrategias de comunicación	51
2.1.2 Funciones de las estrategias de comunicación.....	52
2.1.3 Clasificación de las estrategias de comunicación.....	54
2.2 Metodología para la elaboración de estrategias de comunicación.....	57
2.2.1 Diagnóstico	58
2.2.2 Planeación	63
2.2.3 Implementación.....	70
2.2.4 Evaluación	72

3. Práctica docente de la asignatura <i>Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales de la ENP</i>	76
3.1 Diagnóstico del orden de interacción social	77
3.1.1 Panorama general de la práctica docente.....	78
3.1.2 Concepciones de los elementos de interacción.....	80
3.1.3 Análisis del orden de interacción social.....	81
3.2 Planeación de las estrategias de comunicación.....	88
3.2.1 Planeación didáctica.	88
3.2.2 Ciclo informativo en el aula.	90
3.2.3 Compartiendo experiencias.	93
3.2.4 A cada pregunta, una respuesta.	96
3.3 Implementación de las estrategias de comunicación en la práctica docente.....	100
3.3.1 Descripción de la implementación en la práctica docente.....	100
3.4 Evaluación de las estrategias de comunicación en la práctica docente....	108
3.4.1 Resultados.....	109
Conclusiones.....	115
Anexos.....	121
Evidencias.....	139
Referencias	143

A los hombres y mujeres que han sido parte de mi vida, porque a través de sus enseñanzas he aprendido a construirme como una mujer completa.

A Dios, por tomar mi mano y vivir junto a mí, una vida llena de emociones.

A Lourdes Chiñas, mi madre, por su apoyo y amor incondicional.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de cursar un posgrado encaminado a la formación de docentes.

A los profesores de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, por compartir su conocimiento.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, por el apoyo económico otorgado durante el curso de la maestría.

Al Mtro. Martín Fernando Martínez Elorriaga, por ser un tutor excepcional, por su disposición, apoyo, paciencia y amabilidad para realizar esta investigación.

A la Dra. María Eugenia Alvarado Rodríguez, por mostrarme otras perspectivas de la enseñanza y del aprendizaje.

A los alumnos del grupo 626 de la asignatura *Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales*, de la Escuela Nacional Preparatoria No.5, del ciclo escolar 2014; por sus enseñanzas, disposición, respeto y compromiso durante el desarrollo de la práctica docente.

A los amigos incondicionales y a los que encontré durante la maestría.

A la persona que me motivó a iniciar este sueño, a aquellos me ayudaron a permanecer en él y a quienes me brindaron su apoyo para concluirlo.

Gracias infinitas.

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo general el diseño y la elaboración de estrategias de comunicación, en el ámbito de interacción social que se presenta entre el profesor y los alumnos en el aula, esto para la mejora de la práctica docente.

Para su desarrollo, este trabajo recurre al uso de metodologías cualitativas, las cuales, de acuerdo con Irene Vasilachis, conllevan un proceso de indagación que, “abarcan el estudio, uso y recolección de una diversidad de materiales empíricos -estudio de caso, experiencia personal, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales-“¹ Lo que enriquece el trabajo para aproximarse a los momentos habituales de la vida cotidiana y el significado que éstos adquieren en el aula.

Para Catherine Marshall y Gretchen Rossman, la investigación cualitativa está inscrita en la experiencia de las personas, de tal forma que su proceso supone: la inmersión en la vida cotidiana de la situación que se estudiará, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes, la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, y la consideración de la investigación como descriptiva y analítica, para privilegiar como datos primarios, las palabras y el comportamiento de las personas.²

¹ Irene Vasilachis de Gialdino, “La investigación cualitativa”, en Irene Vasilachis, coord., *Estrategias de investigación educativa*, Buenos Aires, Gedisa, 2007, p.24.

² Catherine Marshall; Gretchen Rossman, *Designing Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage, 2011, pp. 7-8.

Así, “esta manera de investigar es considerada como una forma de pensar [...] una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad”³, que permite a la presente investigación:

- A. Observar y participar en la interacción que se establece en la práctica docente.
- B. Obtener datos sobre las acciones cotidianas que fortalecen o deterioran la interacción.
- C. Analizar la información obtenida para conocer las necesidades de interacción.
- D. Proponer un modelo metodológico que permita el diseño y la elaboración de estrategias de comunicación que mejoren la interacción entre el profesor y los alumnos en el aula.
- E. Desarrollar dicho modelo en la práctica docente de una determinada asignatura.
- F. Realizar un informe en el que se describe la investigación realizada.

La importancia de la metodología cualitativa para la investigación, radica en que ésta se centra en el estudio de la vida cotidiana, permitiendo la observación de las interacciones que son realizadas de manera rutinaria; además, ofrece la posibilidad de desarrollar modelos teóricos y metodológicos que permiten la verificación de la situación estudiada, a partir de tres componentes señalados por Juliet Corbin y Anselm Strauss: los datos; los cuales pueden ser obtenidos a través de diversos materiales empíricos, como la entrevista o la observación; los procedimientos analíticos e interpretativos de los datos, para llegar a

³ Irene Vasilachis de Gialdino, *op.cit.*, p.27.

resultados o teorías y; los informes finales escritos o verbales que se derivan del análisis e interpretación de los datos.⁴

El empleo de este tipo de metodología, fue realizado primeramente en los estudios sobre la interacción social, desarrollados en la Universidad de Chicago, en el periodo que va aproximadamente de 1910 a 1940. En este lapso, los investigadores y alumnos pertenecientes a la institución, realizaron trabajos referidos a la vida urbana, por medio de instrumentos como los estudios de caso, las historias de vida, las entrevistas o la observación participante. Entre los estudios sobre la interacción social, destacamos las aportaciones de Erving Goffman, de quien recuperamos tres categorías para la construcción de nuestro modelo de intervención.

La investigación se desarrolla en tres capítulos, el primero, aborda el marco teórico de la investigación, el segundo la parte metodológica y el tercero la aplicación de la propuesta en un caso de estudio. En seguida se especifican los elementos desarrollados en cada uno de los capítulos que conforman la investigación.

El primero de ellos, titulado *El estudio de la interacción social de la vida cotidiana*, tiene como objetivo: fundamentar teóricamente la propuesta de Erving Goffman respecto al estudio de la interacción social de la vida cotidiana, para ello, primero, se describen brevemente las aportaciones de los representantes de la Escuela de Chicago, quienes fortalecieron el enfoque microsociológico de la interacción social; segundo, se exponen tres categorías teóricas retomadas de los estudios de Erving Goffman, para el estudio de la interacción social, me refiero a: *La presentación de uno mismo*, *El orden normativo* y *La interacción* hablada; y tercero, se presentan siete implicaciones

⁴ Juliet Corbin; Anselm Strauss, *Basic Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage, 2008, p. 20.

pedagógicas de la interacción social en la práctica docente, referidas al establecimiento de un determinado tipo de relación y comunicación en el aula.

El segundo capítulo, lleva por nombre *Estrategias de comunicación en la práctica docente*, éste tiene como objetivo: proponer un modelo metodológico que considera cuatro componentes: diagnóstico, planeación, implementación y evaluación. Para hacer operativo este modelo de diseño y elaboración de estrategias de comunicación en la práctica docente, se incorporan tres categorías que nos servirán como unidades de análisis, éstas son: *La presentación de uno mismo*, *El orden normativo* y *La interacción hablada*.

Así, en el diagnóstico se abordan: el panorama general del espacio de interacción, las concepciones de los elementos de interacción y el análisis del orden de interacción social. En la planeación se exponen: la planeación didáctica, la clasificación y enfoque de las estrategias, el establecimiento de objetivos, la selección y organización de las tácticas, los recursos a utilizar y el calendario de aplicación. En el tercer apartado de la metodología, correspondiente a la operativización, se especifican los tres aspectos que conforman a la misma: la descripción de la implementación, los logros alcanzados y las dificultades presentadas.

Finalmente, el cuarto y último paso del modelo metodológico, corresponde a la evaluación de las estrategias de comunicación, en él se desarrollan: el establecimiento y análisis de los criterios a evaluar, la especificación del surgimiento de nuevos elementos, la detección de contrariedades, y las recomendaciones para la elaboración de nuevas estrategias.

El tercer capítulo de la investigación, titulado *Práctica docente de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales*, tiene como objetivo: aplicar el modelo metodológico en el grupo 626, de la asignatura *Introducción al Estudio*

de las Ciencias Sociales, en la Escuela Nacional Preparatoria No.5 “José Vasconcelos”, durante el año escolar 2014.

La aplicación del modelo corresponde con la experiencia docente que realicé como ejercicio durante los seminarios de Práctica Docente II y III, correspondientes al Programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Área de Ciencias Sociales (MADEMS CS).

En la aplicación de este modelo: primero, se realiza el diagnóstico de las necesidades de interacción, a partir de la identificación de las acciones cotidianas que se presentan entre el profesor y los alumnos; segundo, en la planeación se diseñan y elaboran tres estrategias de comunicación, mediante el desarrollo de los elementos que conforman el componente de la planeación del modelo metodológico; tercero, se implementan las estrategias elaboradas; y, por último, se evalúa el impacto de las mismas, en relación con la mejora de la interacción en la práctica docente.

La decisión de delimitar la propuesta a un caso de estudio, se encuentra en relación con el fundamento teórico de la investigación, ya que al tener en cuenta que el estudio microsociológico se enfoca en conocer y analizar las acciones específicas que tienen lugar en un espacio de interacción social determinado, resultó esencial y congruente desarrollar la propuesta didáctica dentro y para la práctica docente de una asignatura específica, en un grupo definido, por lo que la presente investigación no busca tener un carácter universal aplicable a cualquier grupo, pues antes se requiere de un análisis pormenorizado del espacio de interacción, es decir, de las condiciones específicas en las que se quiera aplicar dicho modelo.

A manera de cierre, en la parte final del escrito, se presentan las conclusiones, las evidencias obtenidas en el desarrollo de la investigación, y las referencias consultadas y utilizadas en la misma.

“Si la lectura de Goffman es a la vez fascinante y desconcertante, es porque sin derogar jamás los principios del oficio del sociólogo, nos invita a comparar cosas incomparables, a cambiar constantemente de vocabulario descriptivo para permanecer lo más cerca posible de la experiencia individual de la vida social”.

Issac Joseph, *Erving Goffman y la microsociología*.

1. El estudio de la interacción social de la vida cotidiana

La vida nos enfrenta al intercambio recíproco de acciones con otros que conllevan la producción de efectos mutuos. Este proceso que realizamos constantemente se denomina interacción⁵, y se encuentra presente en la mayoría de nuestras actividades sociales. Las acciones que realizamos dentro de él, como saludar, presentarse, contestar una pregunta, dirigirse a alguien, establecer un diálogo, entre otras; además de configurar las formas básicas de la interacción social, se ejecutan de manera cotidiana y constante, lo que hace que la reflexión sobre los efectos que tienen dichas acciones en los participantes de la interacción, pueda ser limitada. Anthony Giddens señala que

⁵ La Real Academia Española, define a la interacción como la influencia recíproca, es decir la acción de producir efectos mutuos en sujetos que se encuentran en igual correspondencia uno a otro.

la cotidianidad de nuestros actos, configura rutinas que estructuran y modelan lo que hacemos⁶, lo que determina la forma en cómo nos relacionamos con los demás.

La relación con el otro, es un punto que merece la reflexión al considerar que el hombre es por naturaleza un ser social que construye sus relaciones por medio de la interacción que realiza en distintos espacios sociales de su vida diaria. El estudio de la interacción, ha sido realizado por la sociología, inicial y principalmente a través de la corriente sociológica conocida como Interaccionismo simbólico. En un ámbito más reducido, se han estudiado también –a partir de la microsociología⁷- los encuentros cara a cara que tienen lugar en los diversos espacios de interacción social en los que se desarrolla nuestra cotidianidad, por ejemplo: un consultorio, una oficina, una cena, una conferencia, un salón de clases, entre otros.

Es precisamente este último espacio, delimitado al encuentro entre el profesor y los alumnos en el aula; el objeto de análisis de la presente investigación. Ya que si retomamos el fundamento de que el acto educativo es profundamente comunicacional⁸, y que por tanto la comunicación es la base de la docencia, entendiendo a esta última como una relación entre seres que interactúan y que se construyen en la interlocución, el estudio de la interacción social que se presenta en el aula resulta necesario para comprender, mediante el análisis de las acciones cotidianas, la relación que se establece entre el profesor y los alumnos.

A partir de lo anterior, es posible la identificación de problemáticas generadas por las deficiencias en la interacción dentro del salón de clases, tales como: la falta de retroalimentación en el aula, el establecimiento de canales de

⁶ Anthony Giddens, *Sociología*, Madrid, Alianza, 2010, 6a. edición, p.124.

⁷ Giddens, señala que el estudio del comportamiento cotidiano en situaciones de interacción cara a cara, recibe el nombre de microsociología.

⁸ Daniel, Prieto. *La comunicación en la educación*, Argentina, La Crujía, 1999, p. 27

comunicación unidireccionales, la negativa a contestar los cuestionamientos surgidos durante la clase, la falta de participación en la misma, el poco o nulo conocimiento de los alumnos por parte del profesor, la transgresión de los reglamentos escritos, o las faltas de respeto del docente a los alumnos y viceversa o entre pares.

Así, el análisis de la interacción de la práctica docente, permite conocer, entre otras cuestiones: las acciones que fortalecen o deterioran la relación entre ambos participantes, las concepciones de éstos sobre los elementos de la interacción (profesor, alumno, reglas y comunicación) y el tipo de procesos comunicativos que se presentan en un salón de clases. Para lograr lo anterior, es necesario establecer categorías que permitan el estudio sistemático de la interacción que se presenta en la práctica docente.

Por tanto y con base en los objetivos, se ha retomado la propuesta microsociológica de Erving Goffman -estudioso que es considerado uno de los principales exponentes de la corriente interaccionista- al considerar que el uso de algunas de las categorías propuestas por el autor, permiten identificar las acciones cotidianas que fortalecen o deterioran la relación entre el profesor y los alumnos en el aula y que tienen implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, en este primer capítulo, se desarrolla el fundamento teórico de la investigación, es decir, la propuesta microsociológica de Erving Goffman. Con el objetivo de ayudar a la comprensión del trabajo realizado por dicho autor, esta sección comienza con la descripción de las nociones generales y contribuciones que los siguientes autores realizaron al Interaccionismo: William Thomas, Robert Park, George Mead, John Dewey y Herbert Blumer; todos ellos pertenecientes a la Escuela de Chicago.

Luego de abordar dichas contribuciones, se da paso a la síntesis de la propuesta microsociológica de Erving Goffman, misma que para efectos

prácticos de la investigación, será desarrollada a partir de tres categorías: *La presentación de uno mismo*, *El orden normativo* y *La interacción hablada*.

La síntesis de la propuesta teórica, permite fundamentar, en el apartado final del presente capítulo, la importancia de la interacción en el aula, mediante el desarrollo de siete implicaciones pedagógicas de la interacción social en la práctica docente, clasificadas en dos ámbitos, el primero, referido a la relación entre el profesor y el alumno y el segundo, enfocado al proceso de comunicación en el aula. En seguida, el desarrollo de los elementos antes mencionados.

1.1 La Escuela de Chicago

El estudio del interaccionismo, es planteado por la sociología como un campo de análisis que implica la integración de diversas posturas, enfoques y cosmovisiones para abordarlo y entenderlo de una forma integral. La corriente interaccionista, ha definido sus orígenes a través de dos vertientes. Por un lado, se fundamenta en los estudios de William Thomas (1863-1947) y Robert Park (1864-1944) y de manera simultánea en la propuesta filosófica de George Mead (1863-1931) y John Dewey (1859-1952).

La articulación de ambas tradiciones, se observa en los trabajos de Herbert Blumer (1900-1987), quien además, acuñó el término “Interaccionismo simbólico”. Los cinco autores referidos, son considerados representantes de la *Escuela de Chicago*, término que hace referencia a la tradición sociológica que se desarrolló en la universidad del mismo nombre.

Los comienzos del interaccionismo como campo de estudio sociológico se remontan a la década final del siglo XIX y a las primeras décadas del siglo XX en la Universidad de Chicago, la cual en 1892 fue la primera institución

educativa en el mundo en contar con un departamento especializado en sociología⁹. El contexto en el que se desarrollaron los primeros estudios, fue trascendental para el desarrollo científico de la corriente interaccionista.

A principios de siglo pasado, Estados Unidos atravesaba por una serie de modificaciones en su estructura política, económica y social. Estos cambios, fueron entre otros motivos, consecuencia de la gran cantidad de migrantes que trajo consigo la industrialización y modernización de las ciudades americanas.

La ciudad de Chicago, era un lugar en el que la integración de poblaciones culturalmente diversas se mezcló con los efectos de la aceleración industrial.

A comienzos de siglo, la mitad de la población de Chicago había nacido en el extranjero, lo que se traducía en un auténtico crisol de alemanes, escandinavos, irlandeses, italianos, polacos, judíos, checos y lituanos, y de negros (que entonces eran sólo el 2% pero que en 1930 llegarían al 7%).¹⁰

La abundancia de migrantes que llegaban a los Estados Unidos, generada por la demanda de mano de obra para la modernización de la ciudad, “suscitó tanto en las personas adineradas como entre la gente culta, un gran temor a la lucha social y al gobierno del populacho. La idea de que los intelectuales debían colaborar en dar forma a la política nacional encontró caluroso apoyo”.¹¹

En este contexto, las universidades americanas se vieron favorecidas con grandes sumas de dinero aportadas por los industriales. Se pensó en ellas, como instituciones que: capacitarían a la clase dirigente nacional y regional, y ofrecerían asesoramiento y soluciones para los problemas urgentes. La

⁹ Juan Ignacio Piovani, “La escuela de Chicago y los enfoques cualitativos: términos y conceptos metodológicos”, [en línea]. Barcelona, *PAPERS Revista de Sociología*, vol. 96, núm. 1, enero/marzo de 2011, p.246. Dirección URL: <http://papers.uab.cat/article/view/v96-n1-piovani/291> [Consulta: 30 de noviembre de 2013].

¹⁰ Eduardo Terrén, “La asimilación cultural como destino: el análisis de las relaciones étnicas de R. Park”, [en línea]. España, Universidad de Coruña, *Sociológica. Revista de pensamiento social*, vol. s/n, núm. 4, 2001, p.88 Dirección URL: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/2722/1/SO-4-4.pdf> [Consulta: 18 de enero de 2013].

¹¹ Berencie Fisher; Anselm Strauss, “El interaccionismo”, en Bottomore Tom; Nisbet Robert, *Historia del análisis sociológico*, Argentina, Amorrortu, 1978, p.526.

Universidad de Chicago, fundada en 1892 por John Rockefeller, fue entre estas instituciones, una de las subsidiadas con mayor generosidad y de las más ambiciosas en el terreno académico.

Las condiciones institucionales de la Universidad de Chicago, favorecieron la orientación hacia la investigación y la interdisciplinaridad. Las investigaciones del recinto, estaban estrechamente relacionadas con la etnología, la filosofía y la teoría de la educación.¹² Los principales temas de estudio para los sociólogos de esta universidad, eran los referidos a los problemáticas de una ciudad inmersa en cambios políticos, sociales y culturales.

1.1.1 Los primeros estudios. William Thomas y Robert Park

En este ambiente, William Thomas, se incorporó al Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, primero como estudiante de doctorado y después pasó a formar parte de su personal docente en 1895. En 1914, Robert Park, fue invitado por Thomas para incorporarse a la docencia en la misma escuela. Las investigaciones de ambos, fueron dirigidas a comprender el cambio de la sociedad en su relación con la comunidad nacional.

La sociología de estos autores, puede ser vista como un intento de hallar una manera de explicar y promover el cambio que evite, a la vez, la imagen de la acción individual sin trabas y el concepto de una sociedad totalmente restrictiva.¹³

Durante el desarrollo de sus investigaciones, William Thomas y Robert Park, realizaron aportaciones teóricas para el estudio de la interacción social, que fueron retomadas, desarrolladas y re definidas por las generaciones posteriores

¹² Hans Joas, "Interaccionismo simbólico", en Giddens, Anthony, *La teoría social*, España, Alianza, 2009, p.128.

¹³ Berencie Fisher; Anselm Strauss, *op. cit.*, p.528.

de estudiantes de sociología de la Universidad de Chicago. A partir de las revisiones realizadas por Berenice Fisher, Anselm Strauss, Hans Joas y Don Martindale, se rescatan y desarrollan, seis de las aportaciones que estos autores realizaron al interaccionismo:

A. La sociedad es una cuestión de comunicación.

Para Park, la capacidad de los individuos para unirse con fines colectivos, se deriva de la comunicación. Esta es la base de la asociación y contiene la posibilidad de acrecentar la conciencia en las personas. Si la comunicación es continua, entonces puede surgir el consenso y la comprensión en las organizaciones sociales.

B. El conocimiento unido a la comprensión, hace posible el cambio social.

Park señalaba la incapacidad de la gente para ver más allá de las máscaras que llevan los otros. Para superarla, menciona la necesidad de conocer de qué manera el individuo ha sido modelado por las exigencias de la sociedad. Si las personas pueden comprender al otro a partir de este conocimiento, su respuesta estará dictada por sus simpatías naturales, haciendo posible el cambio social.

C. Las personas son sujetos de conocimiento y aprendizaje.

Robert Park, concibe al hombre como un sujeto creador, cuya principal obra es la propia sociedad, la construcción de ésta se realiza con base en los conocimientos que el individuo genera por medio de su capacidad para comprender y evaluar críticamente su mundo, a partir de esto impulsa cambios en el desenvolvimiento de su propia vida y en el de las relaciones sociales que naturalmente establece con los demás, posibilitando el aprendizaje de otros.

D. El liderazgo es una pieza fundamental en la conducción de los cambios sociales.

Para Thomas, la conducción de los cambios sociales, debe ser realizada por un líder. El éxito de éste, depende de que las relaciones establecidas con los otros, sean genuinamente interactivas, aquellos líderes que no interactúan realmente con sus seguidores, pierden pronto esa condición. El liderazgo depende también del potencial de los dirigentes mismos, para ser eficaces, los líderes deben comprender a sus seguidores, y para alcanzar esa comprensión deben estar lo suficientemente integrados y educados.

E. La situación, es el objeto central de estudio de la sociología.

William Thomas, señala que previo a cualquier acto autodeterminado de comportamiento, siempre hay una definición de la situación.¹⁴ El autor establece que los individuos aprenden a actuar y comportarse de cierta forma, con base en el conocimiento que tienen sobre el contexto, el cual se adquiere a partir de la experiencia social.

F. Los hábitos de conducta, tienen un carácter cultural.

Thomas, señala que los hábitos son desarrollados con base en la experiencia del individuo con su entorno inmediato, a través de estímulos establecidos culturalmente. Cuando enfrentados a un estímulo desacostumbrado, los hábitos se rompen, sólo puede superarse este estado de crisis mediante una operación consciente (atención) por parte del sujeto, operación que origina nuevos hábitos de conducta.¹⁵

¹⁴ Don Martindale, *La teoría sociológica: Naturaleza y escuelas*, Madrid, Aguilar, 1968, p.408.

¹⁵ Hans Joas, *op. cit.*, p. 130.

1.1.2 El fundamento filosófico. George Mead y John Dewey

Simultáneamente a los estudios de Robert Park y William Thomas; George Herbert Mead y John Dewey, transformaron la estructura interna de la teoría del interaccionismo, proporcionándole un fundamento filosófico proveniente del pragmatismo. Hans Joas señala al pragmatismo como la principal fuente filosófica de la Escuela de Chicago y del Interaccionismo simbólico, y la define como una filosofía de la acción¹⁶.

Para John Dewey y George Mead, el pragmatismo ofrece una "filosofía de la vida" una filosofía de la reconstrucción social que acentúa la importancia de la acción humana para hacer del mundo un lugar mejor.¹⁷ Esta filosofía que remarca la acción del hombre, influirá de manera importante en la tradición sociológica de la Escuela de Chicago, en la cual se concebirá al hombre como un sujeto activo que posibilita el cambio social. Desde esta postura, puede decirse entonces que el pragmatismo es la filosofía de la acción humana, que centra su atención en el papel del hombre como agente de cambio en la sociedad.

No es el propósito de esta investigación profundizar respecto de los conocimientos producidos por John Dewey y George Mead, sin embargo, con la finalidad de dar más claridad a la propuesta teórica del interaccionismo de Erving Goffman se esbozarán a continuación, algunas nociones relevantes de dichos autores.

¹⁶ El autor señala que en la filosofía pragmática pueden encontrarse ideas fundamentales sobre las teorías de la acción y el orden social sumamente relevantes para las tareas teóricas de la sociología actual, entre las que se encuentra, el estudio del orden de interacción social de la vida cotidiana.

¹⁷ Ignacio Sánchez de la Yncera, *La mirada reflexiva de G.H. Mead: sobre la socialidad y la comunicación*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas - Siglo XXI, pp.28-29.

A. La vida social, está caracterizada por el intercambio continuo de acciones entre los individuos.

Para George Mead, la vida social representa la interacción social de criaturas del mismo tipo. Ésta implica que las acciones de una criatura son, en parte, la base de la acción de otra. En la vida social, este proceso recíproco de acciones se da mediante el lenguaje. El lenguaje es una especial transformación de los gestos, esencial para la realización de formas más complejas de vida social.¹⁸

B. La persona surge de la experiencia social con el otro.

Tanto para Mead como para Dewey, la acción de un individuo constituye un estímulo para que otro reaccione. Ya que el terreno propio del ser humano es la interacción social, es aquí donde el hombre se hace consciente de sus actos, los interpreta y les da sentido al ponerlos en relación con la conducta del grupo al que pertenece. Así, una persona involucra siempre la experiencia de otro. En este proceso de surgimiento de la persona, la conversación cumple un rol fundamental al aparecer como el vehículo de cambio social.¹⁹

El principio que he sugerido como básico para la organización social humana es el de la comunicación que implica participación en el otro. Esto requiere la aparición del otro en la persona, la identificación del otro con la persona, la obtención de la conciencia de sí a través del otro. Esta participación es posibilitada gracias al tipo de comunicación que el animal humano está en condiciones de llevar a cabo –un tipo de comunicación

¹⁸ Don Martindale, *op. cit.*, p. 417.

¹⁹ Claudia Perlo, "Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización", [en línea]. Argentina, *PAPERS Revista de Sociología*, vol. 96, núm. 1, enero/marzo de 2011, p.95. Dirección URL: <http://papers.uab.cat/article/view/v96-n1-piovani/291> [Consulta: 30 de noviembre de 2013].

distinto del que tiene lugar entre otras formas que no poseen ese principio en sus sociedades.²⁰

C. El comportamiento es voluntario y no está determinado.

Ambos autores, describieron un universo aún en progreso, un lugar no concluido en donde el hombre no es un elemento pasivo en el mundo, sino que interactúa constantemente, presentándose una influencia continua y recíproca entre el individuo y su entorno. En este ámbito, la sociedad no es algo estático sino cambiante a partir precisamente de la interacción de los miembros que la integran. Así, “las personas se encuentran en permanente definición y redefinición de los objetos que comparten en la interacción. Éstos les permiten reflexionar, mirarse como un objeto y reorientar sus acciones hacia los otros.”²¹

D. Los roles se asumen a partir de la implementación de símbolos significativos.

Mead afirma que la interacción simbólica está mediada por símbolos con significado; los símbolos presentes en la interacción permiten al individuo recibir información sobre sí mismo a partir de los otros y, lo que es más importante, anticipar cómo reaccionarán los demás ante su conducta, todo ello mediante un proceso de comprensión de los roles sociales, “si el otro puede ser identificado como padre, profesor, amigo, comerciante,..., las normas sociales sobre cómo debería comportarse cada uno de ellos permiten predecir con éxito de qué manera se van a comportar, además de favorecer en uno mismo la adquisición de los roles”.²²

²⁰ Mead, George, *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*, México, Paidós, 1993, p. 271.

²¹ Claudia Perlo, *op. cit.*, p. 98.

²² Don Martindale, *op. cit.*, p. 418.

E. La conducta reflexiva, surge sólo cuando las personas toman conciencia de sí mismas.

En las situaciones sociales el propio actor es una fuente de estímulos para su compañero, por consiguiente tiene que prestar atención a sus propias formas de actuar. En este tipo de situación es necesario no sólo la conciencia sino también la autoconciencia, lo que constituye el proceso de autorreflexión. Este, posibilita el control y la organización por parte del individuo, haciéndolo capaz de referir las situaciones sociales en las que se involucra y ante las cuales reacciona.

F. El comportamiento humano se orienta a las posibles reacciones de los demás.

Hans Joas, señala que Dewey, defiende una teoría que toma el proceso de la acción colectiva como su punto de partida. En este contexto, las consecuencias de una acción, se perciben, interpretan, evalúan y se tienen en cuenta para la preparación de futuras acciones colectivas. Así, todos los individuos y colectividades afectados actúan según las consecuencias. En este proceso, la comunicación entre todos los afectados, desempeña un papel esencial.

En este ámbito, la esencia de la comunicación humana, propuesta por Mead es la capacidad de la persona para anticipar las repuestas que cada acto suyo provocará en los demás. Esto implica que, para poder comunicarse, la persona ha de conocer qué significan para los demás los símbolos que se utilizan y ser capaz de asumir el rol del otro.

1.1.3 El interaccionismo simbólico. Herbert Blumer

El interaccionismo simbólico se considera la continuación de ciertas partes del pensamiento y la obra del heterogéneo grupo disciplinar de teóricos, investigadores sociales y reformadores sociales de la Universidad de Chicago que ejercieron una influencia determinante en la sociología americana entre 1890 y 1940.²³

Herbert Blumer, quien acuñó el término de esta línea de investigación en 1937, fue heredero de la tradición dual que caracterizó a la sociología de la Universidad de Chicago. Así, continuó la tradición filosófica inspirada en George Mead y John Dewey y simultáneamente, la establecida por William Thomas y Robert Park.

Con base en las aportaciones que ambos fundamentos (teórico y filosófico) le heredaron, Herbert Blumer estableció un adjetivo para el interaccionismo, el cual tiene su génesis en la concepción de la sociedad como un marco de interacción simbólica entre individuos y en la noción del ser humano como un constructor activo de significados organizados en torno a los procesos compartidos de interacción. El objeto de estudio de éste, son los procesos de interacción en donde se manifieste el carácter simbólico de la acción social.

La premisa básica del interaccionismo simbólico elaborada por Blumer, señala que:

Si la conducta de las personas se halla vinculada al significado que tengan las cosas, lo que signifiquen las cosas para el sujeto va a depender de su interacción social con otros actores de su entorno y, en definitiva, de los significados aprendidos en su experiencia social interactiva.²⁴

²³ Hans Joas, *op. cit.*, p. 115.

²⁴ Xavier Pons Diez, "La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una reflexión histórica", [en línea]. España, Universidad Camilo José Cela: Departamento de Psicología y Educación, *EduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, vol. 9, núm. 1,

Por tanto, el interaccionismo simbólico establece que, las personas definen conductas y situaciones a través del manejo de símbolos a los cuales les atribuyen significados. Para esta corriente, el hombre es visto como un constructor activo de significados, los cuales se organizan de forma dinámica en torno a procesos de interacción.

Las aportaciones de Herbert Blumer, influyeron en las generaciones posteriores de representantes del interaccionismo simbólico, por ello y debido a que Erving Goffman –marco teórico de la investigación- ha sido clasificado dentro de esta corriente, conviene enlistar y desarrollar las características del interaccionismo simbólico, rescatadas del estudio de George Ritzer²⁵:

A. Los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento.

A diferencia de otras formas de vida, los humanos son capaces de pensar de manera suficientemente compleja como para distinguir entre una variedad de objetos. Gracias a esta capacidad, es posible desarrollar la habilidad de aprender, recordar y comunicar. Se trata de un proceso en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades.

B. La capacidad de pensamiento, está modelada por la interacción social.

Esta idea lleva al interaccionismo simbólico a concebir a la socialización como un proceso dinámico, que permite a las personas desarrollar la capacidad de pensar. De manera simultánea, el pensamiento configura el proceso de interacción, ya que en casi toda interacción, los participantes han de tener en consideración a los otros actores y decidir un curso de acción adecuado.

enero/junio de 2010, p.24. Dirección URL: <http://papers.uab.cat/article/view/v96-n1-piovani/291> [Consulta: 30 de noviembre de 2013].

²⁵ George Ritzer, *Teoría sociológica moderna*, México, McGraw-Hill, 2002, 5a. edición, pp.271-276.

C. Las personas aprenden símbolos y significados en el curso de la interacción social.

Los símbolos aprendidos son abstracciones mentales con significado, categorizadas como palabras, ideas o actos. La mayoría de estos símbolos son adquiridos mediante el aprendizaje de qué significan para los demás; de este modo, los símbolos acaban por significar lo mismo para quien los aprende. El contenido de los símbolos, se aprenden de aquellos individuos con quienes se interactúa.

D. Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana.

Los seres humanos deciden que hacer y qué no hacer a partir de los símbolos que han aprendido en la interacción con otros y de sus creencias sobre la importancia de sus significados, lo que establece una actuación activa y creadora en el mundo en el que se actúa.

E. Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.

El ser humano no se limita simplemente a responder a estímulos del ambiente externo, éstos son seleccionados a partir de los intereses que el propio ser humano tiene. Las personas no responden al ambiente tal y como es físicamente, sino tal y como se percibe a través de procesos simbólicos, con lo que se establece que el ser humano no está condicionado a los estímulos.

F. Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas.

Para el interaccionismo simbólico el ser humano tiene la capacidad de reflexionar sobre sus propios actos. En la introspección, el individuo crea gradualmente una definición de sí mismo, la cual siempre es cambiante y dinámica, que le permite examinar los posibles cursos de acción y valorar sus ventajas y desventajas para luego elegir uno.

G. El interaccionismo simbólico resalta la armonía entre el hombre y la sociedad.

La capacidad de pensamiento que caracteriza a los seres humanos, hace que éstos sean actores creativos dentro de la sociedad, la cual es un contexto dinámico en el que ocurre el aprendizaje y en el cual ese aprendizaje podrá ayudar a responder de muchas maneras a los diversos cuestionamientos que se plantea el hombre como sujeto de interacción con el entorno.

Los estudios desarrollados desde las bases teóricas del interaccionismo simbólico, dieron como resultado tres ramificaciones dentro de la corriente, todas caracterizadas por la importancia que otorgan a los distintos elementos implicados en la interacción simbólica. Estas son: el acercamiento estructural, el interaccional y el microinteraccionista. En seguida una breve definición de las mismas, retomada de la investigación de Xavier Pons Diez²⁶.

²⁶ Xavier Pons Diez, *op. cit.*, pp. 30-32.

A. Acercamiento estructural.

Enfatiza el papel de la sociedad en la determinación de los roles sociales, proponiendo que las estructuras significantes sociales definen límites, barreras y facilidades para la interacción. Tiene su referente en la obra de Sheldon Stryker.

B. Acercamiento interaccional.

Retoma la idea estructuralista acerca de cómo los roles aprendidos a través de la socialización son transferidos a los actores desde la estructura social, y enfatiza, por su parte, la importancia que tiene la participación de estos actores. Esta corriente subraya cómo se crea la cultura y la sociedad por los actores interactuantes. Ralph Turner es considerado el principal referente de esta postura.

C. Acercamiento microinteraccionista.

Este enfoque, pretende examinar la forma en cómo los individuos se presentan a sí mismos ante los demás en las situaciones ordinarias de la vida, así como el modo en que tratan de controlar la impresión que de ellos se formarán los otros. Erving Goffman es el representante de la corriente microsociológica que estudia el orden de interacción social que se presenta en las interacciones cara a cara de la vida diaria.

La descripción de las nociones propuestas por William Thomas, Robert Park, George Mead, John Dewey y Herbert Blumer; constituyen las bases de los presupuestos teóricos desarrollados por Erving Goffman para el estudio de la interacción, es por ello que antes de dar paso a la propuesta microsociológica del autor, conviene puntualizar en la importancia que tienen las contribuciones

de los representantes del interaccionismo, para la presente investigación, las cuales se remiten a cuatro aspectos específicos:

A. La comunicación.

La comunicación es señalada por los autores como un elemento que permite a los sujetos relacionarse con fines colectivos, como pueden ser el organizarse, el defenderse, el discutir o el aprender, entre otros. Se puntualiza en ella como un medio para generar consenso y comprensión en las organizaciones sociales. En las contribuciones se puntualiza en que la comunicación, implica la participación con el otro y que es mediante ésta, como pueden darse los efectos recíprocos entre las personas, es decir, la interacción. Así, se establece a la comunicación como un elemento propio de la interacción social.

B. La concepción del hombre.

En la descripción de las nociones desarrolladas, se observa una visión del hombre como un sujeto creador, que interactúa y se organiza para fines comunes, capaz de reflexionar sobre sus acciones y sobre el mundo que lo rodea, que además posibilita el aprendizaje de otros con base en la evaluación que realiza de estos elementos.

En este ámbito, el papel del hombre como líder, es otro elemento a tomar en cuenta, ya que una característica particular de éste, es la capacidad de relacionarse e interactuar genuinamente con el otro, aspectos que resultan fundamentales en diversas situaciones sociales de la vida cotidiana, como pueden ser los procesos de elección, de consenso o de enseñanza-aprendizaje, sólo por mencionar algunos.

C. Las capacidades del individuo.

El siguiente elemento se refiere a la capacidad de autorreflexión del ser humano, misma que le permite criticar y cuestionar las acciones propias y las relaciones que crea con los otros. Esta capacidad, que se construye mediante la interacción social, además de ser el reflejo de la actividad consciente, permite a los individuos valorar las acciones que pueden poner en práctica dentro de las interacciones en las que participan. En el mismo sentido, actúa la capacidad de los seres humanos para elaborar y compartir símbolos, así como para comprender las reglas de comportamiento, lo que muestra una perspectiva estratégica del uso de las acciones cotidianas.

D. El papel de la experiencia.

Al hablar de las capacidades de los individuos, es fundamental mencionar la importancia que tienen las experiencias creadas en la interacción, para comprender los símbolos y las diversas reglas de comportamiento existentes. A partir de lo anterior, es posible establecer que las experiencias surgidas por medio de la interacción, posibilitan el conocimiento de la situación, el cual es un elemento que: influye en el comportamiento del individuo y determina su desenvolvimiento dentro de los diversos espacios de interacción social.

En las páginas precedentes, se han expuesto algunas de las nociones que los representantes de la Escuela de Chicago realizaron al estudio de la interacción social. A continuación, se desarrolla la propuesta microsociológica de Erving Goffman.

1.2 La propuesta microsociológica de Erving Goffman

Erving Goffman es considerado el fundador del orden de la interacción como legítimo dominio de estudio sociológico²⁷, ya que de manera paralela al desarrollo de su propuesta teórica, en la que propone las categorías para el análisis de la interacción social, instauró como un nuevo campo de estudio, al ámbito microsociológico.

La microsociología, cuya arquitectura conceptual fue construida a partir de los trabajos de Erving Goffman, pretende estudiar los fenómenos que se refieren menos al orden social que al orden de la interacción, menos la estructura de la vida social que la experiencia individual de la vida social.²⁸

Los estudios de Erving Goffman, se enfocan en el nivel microsocial, es decir el nivel situacional de la interacción entre sujetos. En su trabajo, establece la importancia del estudio de las condiciones particulares y específicas de cada espacio de interacción para explicar y comprender el establecimiento de las relaciones sociales que se presentan entre los participantes de la interacción, por medio de la identificación de las fallas y aciertos que se muestran en la relación entre dos o más personas y que se expresan mediante las acciones cotidianas.

Así, estudia la regularidad y la organización de los momentos cotidianos a partir de un abordaje micro que analiza las acciones surgidas en la interacción, para determinar el orden conductual presente en todas las situaciones sociales. La propuesta de Goffman permite la observación y análisis de materiales conductuales básicos, tales como las miradas, los gestos, las posturas y las

²⁷ Marta Rizo García, "De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal", [en línea]. Venezuela, Universidad del Zulia, *Quórum Académico. Revista especializada en temas de la comunicación y la información*, vol. 8, núm. 15, enero/junio de 2011, p.4. Dirección URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964005> [Consulta: 20 de febrero de 2014].

²⁸ Isaac Joseph, *Erving Goffman y la microsociología*, España, Gedisa, 1999, p. 9-10.

afirmaciones verbales que las personas introducen continuamente en la situación social, “hay situación social tan pronto como dos o varios individuos se encuentran en mutua presencia directa y sigue habiéndola hasta que se vaya la penúltima persona”.²⁹ La microsociología recupera la situación de interacción y tiene como uno de sus objetivos la descripción de las unidades naturales de interacción. Asimismo, da cuenta del orden normativo que predomina en una situación social determinada.

El estudio de las unidades naturales de interacción propuestas por la microsociología de Goffman ofrece una arquitectura conceptual de gran valor para el análisis de la interacción en la práctica docente, sin embargo, es importante señalar que el trabajo de selección de la inmensa cantidad de materiales conductuales básicos, presenta un reto en la realización de la discriminación y selección de unidades naturales de interacción.

Por tanto, para el desarrollo de esta investigación, se recuperan de la propuesta teórica de Erving Goffman, tres categorías de análisis que permiten la identificación de las acciones cotidianas que se presentan en la práctica docente, durante la interacción del profesor y los alumnos en el aula. Me refiero a: *La presentación de uno mismo*, *El orden normativo* y *La interacción hablada*. En seguida presento el desarrollo de las mismas.

1.2.1 La presentación de uno mismo

Erving Goffman sostiene que la vida social es un juego de representación, abierto a una improvisación limitada por un doble imperativo. Por un lado, el papel asignado y por el otro, el ritual que permite tratar de evitar la confrontación violenta. La dimensión dramática de las relaciones humanas se

²⁹ Erving Goffman, *Los momentos y sus hombres*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 132.

revela en las situaciones de la vida colectiva y privada, ésta impone la permanencia de códigos, símbolos y rituales, así como una serie de reglas. Mediante sus investigaciones, el autor establece que las interacciones realizadas en la vida cotidiana tienen un carácter ritual, entendido como:

Los actos por medio de cuya componente simbólica el actor muestra cuán digno de respeto o cuán dignos son los otros de ese respeto [...] La cara de uno, entonces, es una cosa sagrada, y por lo tanto el orden expresivo necesario para sostenerla es de orden ritual.³⁰

De esta forma, las interacciones pueden establecerse como rituales porque en ellas se pone en juego algo sagrado para el individuo, es decir su propia imagen. Así, todo sujeto que interactúa, se encuentra en constantes encuentros cara a cara con otros. “En cada uno de esos contactos, tiende a representar lo que a veces se denomina una línea, es decir, un esquema de actos verbales por medio de los cuales expresa su visión de la situación”³¹. Por medio de esta línea, los participantes de una interacción, presentan una determinada imagen de sí mismos a los demás.

La manera de presentar dicha imagen, se realiza a través de las acciones que realizamos en un encuentro y que presentan a los otros, uno o varios atributos de nosotros mismos. Por tanto, son nuestros actos los que determinan, la imagen que presentamos ante los demás. Goffman define esta línea de acción como la cara que presentan los participantes de una interacción, la cual varía de acuerdo con el tipo de situación en el que se esté participando. A partir de esto, el autor señala el significado de la expresión “estar en cara” y “estar sin cara”.

³⁰ *Ibidem.*, p.25.

³¹ Erving Goffman, *Ritual de la interacción*, Argentina, Tiempo Contemporáneo, 1970, p.13.

La expresión “estar en cara”, se refiere al participante de la interacción que presenta una imagen que resulta coherente con sus acciones y es respaldada y confirmada por los participantes involucrados en la interacción. Por otro lado, se dice que una persona está “sin cara”, cuando su participación dentro de la interacción no está preparada. Goffman menciona que una persona que está en cara, generalmente actúa con confianza y seguridad, si sucede lo contrario, lo hará con vergüenza debido a que la imagen de sí mismo que presentó para los demás, puede quedar amenazada.

La persona puede encontrarse en varias relaciones distintas respecto de una amenaza contra la *cara*, si desea manejarse bien a sí mismo, deberá contar con un repertorio de prácticas salvadoras de la cara para cada una de estas posibles relaciones con la amenaza. En la vida diaria social solemos prestar mucha atención a proteger o salvar nuestra imagen. Gran parte de lo que llamamos cortesía o etiqueta en las reuniones sociales, consiste en atender a ciertos aspectos del comportamiento que pudieran llevarnos a una pérdida de imagen.

El tacto es un tipo de instrumento protector que se utiliza con la expectativa de que las debilidades de uno no se expongan en público y dar la impresión de que no se ha perdido la cara. Por tanto, nuestra vida cotidiana no ocurre sencillamente. Sin darnos cuenta en la mayoría de los casos, todos mantenemos, con más o menos habilidad, un control estricto y constante sobre las expresiones faciales, las posturas del cuerpo y los gestos en nuestra interacción con los demás.

1.2.2 El orden normativo

Toda interacción ocurre en un lugar concreto y tiene una duración específica, de la misma forma, conlleva siempre una parte normativa que está en relación con la situación social en la que se desarrolla. Goffman señala que las acciones de un individuo cuando se encuentra en presencia de otro, están reguladas por normas sociales, que los actores reconocen y aceptan con base en su experiencia social, la cual “no se organiza sólo según el orden de las identidades y de los status sino también según un repertorio de situaciones vividas”.³²

La estabilidad y el orden de nuestra vida cotidiana, dependen del hecho de que compartimos convenciones culturales implícitas sobre el cómo se debe de actuar en las diversas situaciones sociales en las que somos participantes. Éstas se establecen cuando un participante de la interacción “acepta algunos hechos como signos convencionales o naturales”³³, de tal forma que aún cuando no se encuentran escritas en un reglamento, quedan establecidas como normas a seguir dentro de una interacción, Erving Goffman, definió este aspecto como las “reglas no escritas” de un espacio de interacción. Por otro lado, las reglas escritas son aquellas que se encuentran redactadas, ejemplo de ellas, son los reglamentos.

Goffman puntualiza, que el orden de interacción, dentro del ritual, entendido como “una acto formal y convencionalizado a través del cual un individuo manifiesta su respeto y consideración hacia un objeto de valor absoluto o hacia su representación”³⁴, está determinado tanto por las reglas escritas, como por las reglas no escritas o convenciones sociales que los participantes de la interacción, reconocen para un espacio de interacción determinado.

³² Isaac Joseph, *op. cit.*, p.13.

³³ Erving Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Argentina, Amorrortu, 1993, p.16.

³⁴ Erving Goffman, *Relaciones en público. Microestudio del orden público*, Argentina, Alianza, 1979, p.73.

De tal forma que el orden normativo se establece mediante las reglas rituales que rigen los encuentros cara a cara, las cuales a decir del autor, conllevan expectativas de orden moral, ya que cuando los actores participan en este orden ceremonial, presentan una imagen de sí mismos que esperan sea considerada y reconocida de una determinada forma por los otros.

La transgresión del orden normativo, pone en peligro la interacción, pues, cuando no se respetan las reglas o cuando ninguna regla parece aplicable, los participantes dejan de saber cómo comportarse y de saber lo que deben esperar del otro. “En el plano social, queda perturbada la integración de las acciones de los participantes, con la consecuencia de desorganización social o desorden social”³⁵.

Según Goffman, en todo ritual, existe un delicado equilibrio, que es muy fácil de romper por cualquiera de los participantes. La ruptura del equilibrio deja ver el conflicto, éste puede ser analizado y explicado a partir de las unidades naturales de interacción. El trabajo de la cara puede servir para contrarrestar incidentes o sucesos cuyas consecuencias simbólicas efectivas la pongan en peligro.

1.2.3 La interacción hablada

Aunque hay muchos rasgos no verbales que empleamos de modo rutinario en nuestro comportamiento y al intentar encontrar sentido al de los demás, la mayor parte de nuestras interacciones se realizan mediante el habla y la conversación.

³⁵ Erving Goffman, *Los momentos y sus hombres*, p. 93.

Las relaciones sociales dependen de la congruencia entre lo que un individuo expresa con su rostro y cuerpo y lo que dice mediante las palabras, las cuales constituyen el medio por el cual se da la mayor parte de las interacciones.³⁶

La afirmación anterior, reafirma el hecho de que cualquier situación social, siempre surge la posibilidad de la interacción hablada. De acuerdo a la propuesta microsociológica de Erving Goffman, en ésta siempre entra en juego un sistema de prácticas convencionales y reglas de procedimiento que funcionan como un medio orientador y organizador del flujo de mensajes. El orden normativo, determina entonces, en qué tipo de situaciones es posible iniciar una conversación, entre quienes se establecerá y la temática de la conversación.

Goffman señala que cuando los participantes de una interacción, ratifican su interés por iniciar un diálogo, se encuentran en un estado de conversación, “es decir, que las personas, se han declarado oficialmente abiertas unas a las otras para los fines de la comunicación hablada y garantizan todas juntas el mantenimiento de un flujo de palabras”.³⁷ Durante la interacción hablada, se emplea una serie de gestos significantes, gracias a los cuales, los participantes de la conversación, saben cuando ceder el uso de la palabra al otro. Así las interrupciones y las pausas son reguladas a modo de no perturbar el uso de los mensajes.

Con base en lo anterior, puede afirmarse que el tipo de interacción hablada que se presenta en una situación, depende de tres aspectos: los atributos personales que los participantes presentan a los otros, el conocimiento de las reglas y, la aceptación de las convenciones sociales que se han establecido para un espacio de interacción.

³⁶ Anthony Giddens, *Sociología*, Madrid, Alianza, 2010, 6a. edición, p.127.

³⁷ Erving Goffman, *Ritual de la interacción*, p.38.

En seguida, se presenta un esquema de la interacción social (Véase Figura 1), en el que se establecen los componentes de cada una de las categorías antes descritas, las cuales, permiten el análisis del orden de interacción social de la vida habitual.

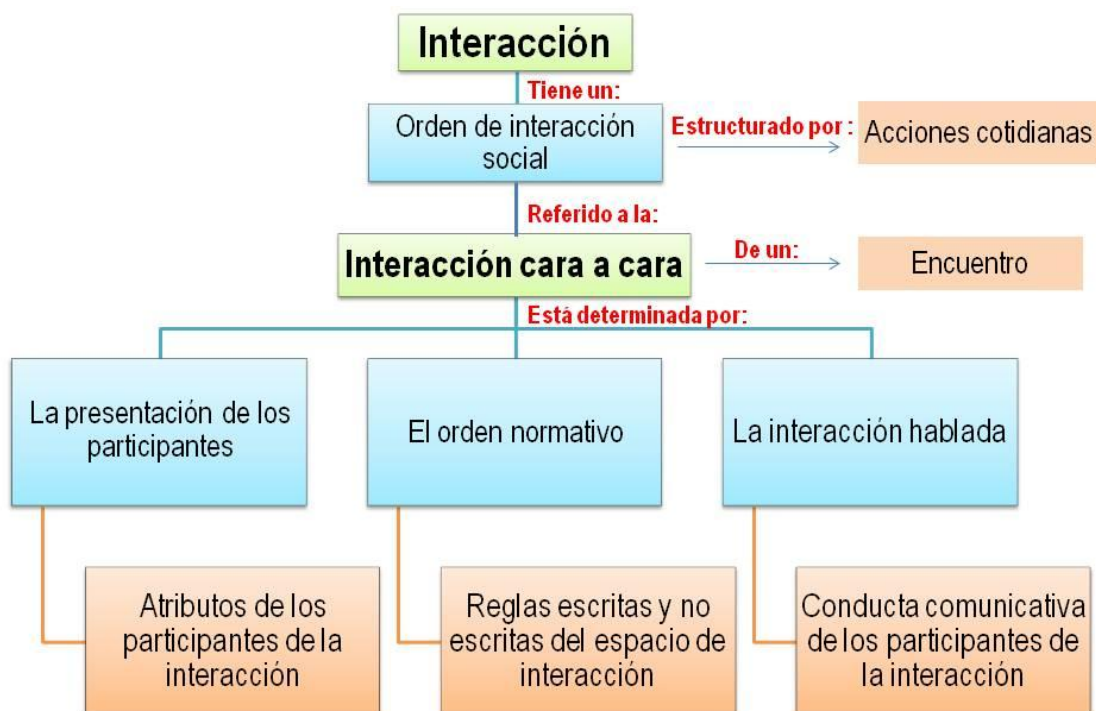


Figura 1. Esquema de la Interacción social.
Fuente: Elaboración propia.

Las categorías antes señaladas, permiten el análisis de las relaciones sociales, mediante la identificación de las acciones cotidianas que las fortalecen o deterioran. Por tanto, si se define a la práctica docente, desde el ámbito microsociológico como: el encuentro entre el profesor y los alumnos en el aula, en el que se desarrolla un proceso comunicativo determinado por el orden normativo establecido para ese espacio, es posible, mediante el uso de las categorías retomadas de la propuesta teórica de Erving Goffman, el análisis de la interacción social que se presenta en un salón de clases.

El análisis del orden de interacción en la práctica docente, resulta fundamental para la presente investigación, ya que a partir de él, se obtendrá información que será utilizada en la elaboración de estrategias de comunicación que tengan como objetivo general la mejora de ese espacio de interacción.

Considero que mediante el análisis de un fragmento de la realidad, es posible exponer la importancia que tiene la interacción social dentro de la práctica docente, ya que ésta al ser un espacio de interacción en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, naturalmente conlleva implicaciones pedagógicas, las cuales en algunas ocasiones no son objeto de reflexión por parte de los docentes.

1.3 Implicaciones pedagógicas de la interacción social en la práctica docente

Comienzo este apartado con la siguiente afirmación: la práctica docente es una experiencia, única, personal, propia e irrepetible. Única porque nunca es igual un grupo a otro, es personal y propia porque cada profesor imprime en ella su personalidad y es irrepetible porque en la vida nunca existen dos situaciones iguales. Con base en lo anterior, es posible pensar en múltiples métodos de enseñanza, que pueden o no tener un fundamento teórico, siempre están influidos por las características personales de cada docente.

De esta forma, aún cuando se preparen profesores bajo un mismo enfoque, cada uno hace propia la práctica docente, de acuerdo a su temperamento, carácter, gustos, molestias, experiencias, creencias, cosmovisiones, concepciones, etcétera. De esta forma, es posible afirmar que en la práctica docente, se realizan dos acciones fundamentales de la naturaleza humana y de la dinámica social: la comunicación y la interacción.

En este sentido, sería arriesgado cuestionar la calidad del maestro, sin embargo, es válida la reflexión personal en torno al tipo de docentes que somos o queremos ser, y al mismo tiempo sobre la clase de estudiantes que formamos o deseamos formar en las aulas. Así en la última sección del presente capítulo, se abordan siete implicaciones pedagógicas de la interacción social en la práctica docente, relacionadas con las afirmaciones hechas y referidas específicamente, al establecimiento de un determinado tipo de relación y comunicación entre el profesor y los alumnos en el aula.

1.3.1 La relación entre el profesor y los alumnos en el aula

La importancia de la interacción, referida específicamente en el proceso educativo, se esboza siglos atrás en el pensamiento de autores como Platón, Juan Amós Comenio, Juan Jacobo Rousseau e Immanuel Kant. De la misma forma, es uno de los elementos que en el siglo pasado fue desarrollado en gran medida por John Dewey. En tiempos recientes, se puede observar de manera implícita la importancia de la interacción en la obra del llamado padre del pensamiento complejo, Edgar Morín. En seguida enlisto seis implicaciones pedagógicas de la interacción en la práctica docente, que elaboré a partir de las aportaciones referidas a la interacción, encontradas en las obras de los autores arriba señalados.

A. La concepción sobre el otro participante de la interacción.

La forma en que se reconoce al otro es el fundamento de la interacción social y por ende el de las relaciones humanas, en el caso de la práctica docente, la interacción conlleva de forma obligada el conocimiento del otro, ya que es dicha acción la que determinará la planeación y dinámica de la clase. En el aula, sucede con frecuencia que no se conocen las características, necesidades, requerimientos e incluso el mismo nombre del

alumno, lo anterior hace suponer una visión del otro como un ser inerte, carente de personalidad o de necesidades, un ser humano visto como algo acabado en un mundo estático.

Frente a escenarios como el citado, surge la necesidad de considerar dos aspectos. El primero, se refiere a la capacidad de percepción y a la disposición a ser receptivos a los mensajes del alumno, los cuales en la mayoría de las ocasiones no se expresan de forma verbal. El segundo, está enfocado a la reflexión personal sobre las implicaciones que pueden tener determinados comportamientos en la interacción con los estudiantes, los cuales son derivados de las concepciones personales que se tienen sobre los elementos de la interacción en el aula.³⁸

Immanuel Kant, en su obra *Pedagogía*³⁹, puntualiza sobre la visión del otro como sujeto y no como objeto; este nuevo enfoque del hombre como ser racional, que tienen la posibilidad de cambiar su entorno a partir de la educación, le otorga un sentido integral al proceso educativo, el cual se vislumbra ahora a partir de una planeación elaborada con base en las características propias del ser humano a educar.

De acuerdo con el autor, una educación que pueda cambiar al mundo, debe desarrollar cuatro aspectos: disciplina, cultura, civilidad y moralización. El cumplimiento de los mismos, le otorga a la educación una función que va más allá del adiestramiento o instrucción mecánica. Lo que permite al individuo ser un sujeto pensante y libre que actúa por principios morales.

³⁸ Los elementos de la interacción en la práctica docente a los que específicamente me refiero son: el profesor, el alumno, las reglas escritas y no escritas para el salón de clase y la comunicación en el aula.

³⁹ Immanuel Kant. *Pedagogía* [en línea], Escuela de Filosofía Universidad de ARCIS, s/fecha, 38 pp. Dirección URL: http://www.doooss.org/articulos/textos/kant_pedagogia.pdf [Consulta: 25 de abril de 2013].

B. La disposición para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un bosquejo de la importancia de la interacción en el proceso educativo mediante el cual se adquiere el conocimiento, fue plasmado por Platón en el siglo IV a.C, quién en el Mito de la Caverna, perteneciente a su obra *La República*⁴⁰, realiza una analogía del estado de la naturaleza humana en relación al conocimiento y a la ignorancia.

Platón señala que el conocimiento se adquiere desde la infancia a partir de la relación con el entorno y las experiencias. Así el encuentro con el otro que se establece en las prácticas cotidianas, es un elemento fundamental para la adquisición de saberes, ya que a decir del autor, es a través de la interacción con el ambiente y la sociedad, como se va adquiriendo el conocimiento.

Es importante señalar que este proceso es individual y que ocurre de manera diferente en cada hombre, pero una vez adquirido y de acuerdo con una obligación moral; éste debe ser compartido una vez más por medio de la interacción, de tal forma que se produzca un ciclo entre el que conoce y el que está dispuesto a que le enseñen. Se observa aquí un elemento fundamental de la implicación pedagógica de la interacción en la práctica docente, ésta se encuentra sujeta a la disposición que tengan tanto el profesor como el alumno, a enseñar y aprender.

C. La elaboración de una planeación didáctica, basada en las necesidades del grupo.

Dieciséis siglos más tarde que Platón, Juan Amós Comenio, el más influyente pensador de su época en el ámbito de la pedagogía, al grado de

⁴⁰ Platón. *La República o el Estado*, (traducción del inglés Ana Stellino), México, Gernika, 1998, pp. 500.

lograr establecerla como la ciencia de la educación a partir de su obra *La Didáctica Magna*⁴¹, señaló elementos que deben considerarse dentro del proceso educativo, entre ellos, el conocimiento de las necesidades de los alumnos y la realización de actividades que estén en función de satisfacer las mismas. Si bien, en la obra no existe una referencia exacta con el término “interacción”, existen aspectos implícitos que pueden considerarse dentro ella.

Por ejemplo: la construcción de un ambiente agradable dentro de la escuela que no contemple entre sus métodos el castigo, la claridad que se le debe proporcionar al alumno al momento de darle una explicación, la generación de curiosidad para conocer e investigar las cosas, el orden en el que se enseña que se encuentra directamente relacionado con la división por edades de los niños, y la importancia de alejar los vicios sociales del centro educativo.

D. El papel del docente como guía y orientador del proceso educativo.

Juan Jacobo Rousseau, es uno de los autores que deja ver con mayor claridad el papel del docente dentro de la interacción. El autor, plasma en su tratado sobre la educación titulado *Emilio*⁴², la manera cómo se debe aplicar su método de enseñanza basado en la naturaleza, dentro del cual el docente juega un papel de suma importancia al establecerse no como el omnipotente sabio de los siglos anteriores, sino como un guía que proporciona conocimiento adecuado a la edad del niño y lo orienta en relación a los fenómenos que le generan curiosidad.

⁴¹ Juan Amós. *Didáctica Magna*, 11ava edición, México, Porrúa, 2000, pp.198.

⁴² Juan Jacobo Rousseau, *Emilio o de la educación*, Vigésimo primera edición, México, Porrúa, 2012, pp.500.

E. El papel del docente como generador de experiencias en el proceso educativo.

La importancia de la interacción se observa de manera puntual en el siglo XX, ya que fue a principios del mismo cuando se desarrollaron las diversas teorías sobre el Interaccionismo simbólico. John Dewey estudia y expone de forma precisa las implicaciones pedagógicas que tienen las experiencias en el proceso educativo. En su obra *Experiencia y educación*⁴³, el autor hace hincapié en la necesidad de pensar en una filosofía de la educación que tenga como eje rector a la interacción y las experiencias.

La propuesta se deriva de la firme idea de que la adquisición del conocimiento ocurre desde el momento en que existe la interacción con el otro, llámese a éste personas o naturaleza. Debido a que este proceso comienza desde temprana edad, cuando un niño llega a la escuela, ya tiene una cantidad considerable de conocimientos, creados a partir de la interacción que genera en cada una de las experiencias que se presentan en su vida diaria.

Pero no todas las experiencias son educativas, es decir que algunas no producen sensibilidad ni reactividad, sino lo opuesto, a tal forma que restringen la posibilidad de enriquecer una experiencia de ese tipo en un futuro. Es paradójico, pero la mayoría de estas experiencias anti educativas se dan en el salón de clases, esto podría explicar entonces porque algunos estudiantes sienten aversión por una determinada materia o el por qué la interacción con los pares resulta tan compleja.

La experiencia, contempla dos elementos: la continuidad y la interacción. El primero, se refiere a que toda experiencia nueva, siempre tiene algo de una

⁴³ John Dewey, *Experiencia y educación*, Sexta edición, Buenos Aires, Editorial Losada S.A., 1958, pp.125.

previa; el segundo, se enfoca al cómo se desarrolla dicha experiencia. La quinta implicación pedagógica de la interacción en la práctica docente, subraya el papel del profesor dentro del proceso educativo en dos niveles, por un lado como creador de experiencias educativas o antieducativas y por el otro; como guía del proceso con capacidad para conocer al alumno y ser consciente de que cada uno es diferente de acuerdo con las experiencias que han tenido en sus núcleos familiares y sociales próximos.

F. La enseñanza y promoción de valores en el aula a partir de ejemplo.

Una visión más actualizada de la importancia de la interacción como parte medular de la práctica docente, la proporciona Edgar Morín, si bien el autor no desarrolla el concepto como tal, en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*⁴⁴, brinda de manera implícita argumentos de importancia para considerar el tipo de interacción del que somos participantes en las aulas y fuera de ellas.

Con base en la visión del hombre como un ser complejo por naturaleza, que funciona a partir de la integración de todas sus partes en una, el autor nos invita a reflexionar sobre los alcances de una enseñanza con una visión integradora y puntualiza a la condición humana como el objeto esencial de cualquier educación. Así, bajo esta visión humanista, se abre el camino para repensar nuestras acciones como profesor y re direccionarlos en torno a la enseñanza de la comprensión del todo y no sólo de las partes.

Morín define a la comprensión como el objetivo de la comunicación. En el aula, dicha acción es imprescindible. Como profesores, existe la obligación de proporcionar a los alumnos los elementos necesarios para que no sólo

⁴⁴ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Francia, UNESCO, 1999, pp.68.

dentro del salón de clases sino fuera de él, practiquen la comprensión con los otros, de esta forma el autor propone las bases para la educación por la paz. Esta aportación fundamenta la sexta implicación pedagógica, la cual contempla la enseñanza y promoción de valores en el aula a partir de ejemplo que se da a los alumnos durante la interacción cotidiana en el aula.

1.3.2 El proceso de comunicación en el aula

La séptima implicación pedagógica, se encuentra en relación directa con el proceso comunicativo y se refiere a:

G. El establecimiento de un determinado tipo de comunicación en el aula.

El ejercicio de la docencia a nivel medio superior, es sin duda uno de los ámbitos educativos en los que se presentan un mayor número de problemáticas, estas dificultades son derivadas, en algunos casos de cuestiones puramente académicas e institucionales y en otros tantos, son producto de diversas situaciones sociales, económicas, psicológicas o de la combinación de ambas circunstancias. Entre los problemas que pueden considerarse como consecuencia de una carencia académica, se encuentran todos los relacionados con las deficiencias comunicativas dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje⁴⁵.

Desde esta óptica, conviene recordar que, “enseñar siempre es comunicar, pero no siempre la comunicación es enseñanza”⁴⁶, ya que la visión que tenemos del otro, determina cómo nos comunicamos con él. De esta forma, en la práctica docente las acciones y el comportamiento que se tiene con el

⁴⁵ Alma, Maldonado. *Aprendizaje y comunicación. ¿Cómo aprendemos?*, México, Pearson Prentice Hall, 2001, p. 2-22.

⁴⁶ José Luis, Rodríguez, “Comunicación y enseñanza”, José Luis Rodríguez, et al., *Educación y comunicación*, España, Paidós, 1988, p. 133.

otro y que en todo sentido comunican aún cuando no sean verbales, son un reflejo de las concepciones personales creadas a partir de la interacción que se desarrolla en el aula.

En este sentido resulta necesaria la reflexión acerca de lo que comunican nuestras acciones, ya que el exterior es un reflejo del interior y la forma en cómo vemos al otro, es un referente obligado sobre cómo nos percibimos a nosotros mismos. Así se pueden establecer canales de comunicación basados en el respeto y la confianza o en las faltas de respeto o el temor; generar ambientes armoniosos y de tolerancia o por el contrario, dinámicas de intolerancia y agresión. Todos escenarios que indican las diferentes concepciones y cosmovisiones a partir de las que se aborda la práctica docente.

A lo largo de esta sección, se ha abordado siete implicaciones pedagógicas de la interacción en la práctica docente, y se ha desarrollado el alcance de las mismas en el establecimiento de un tipo de relación y comunicación en el aula. Todo ello, con los objetivos de: establecer la importancia que tiene el estudio de la interacción y reflexionar sobre las acciones cotidianas que se presentan en el aula y que pocas veces son objeto de estudio.

El siguiente paso necesario, dentro del desarrollo de la investigación, consistió en la elaboración de un modelo metodológico que permitiera el análisis del orden de interacción social que se presenta en la práctica docente, es decir el análisis de las acciones que se realizan durante el encuentro del profesor y los alumnos en el aula. En seguida el desarrollo del mismo

“Mi táctica es mirarte, aprender como sos, quererte como sos. Mi táctica es hablarte y escucharte, construir con palabras un puente indestructible. [...] Mi estrategia es en cambio más profunda y más simple, mi estrategia es que un día cualquiera, no sé cómo, ni sé con qué pretexto, por fin me necesites”.

Mario Benedetti, *Táctica y estrategia*.

2. Estrategias de comunicación en la práctica docente

En el capítulo precedente, se establecieron las bases teóricas para analizar el objeto de estudio de la investigación, es decir, el orden de interacción social de mi práctica docente, la cual desarrollé como ejercicio práctico en los seminarios de Práctica Docente II y III.

A continuación se presenta la construcción de un modelo metodológico que permite el análisis de la interacción entre el profesor y los alumnos en el aula e incorpora de manera operativa las tres categorías recuperadas del estudio microsociológico de Erving Goffman: *La presentación de uno mismo*, *El orden normativo* y *La interacción hablada*; así como el presupuesto conceptual de *Estrategias de comunicación*.

El modelo que se expone está conformado por cuatro componentes. El primero se refiere a la realización de un diagnóstico, en el que se reúnen las categorías recuperadas. Este paso, permite obtener información sobre: el contexto general en el que se desarrolla la interacción, las concepciones de los alumnos sobre

los elementos de la interacción de acuerdo a su experiencia en la práctica docente y las acciones cotidianas que se presentan en el salón de clases.

El segundo, corresponde a la planeación de estrategias de comunicación y desarrolla los elementos que se deben considerar para la elaboración de las mismas: planeación didáctica, clasificación de la estrategia, enfoque de la estrategia, objetivos, selección y organización de las tácticas, recursos a utilizar y calendario de aplicación. El tercero, se relaciona con la implementación de las acciones y contempla: la descripción de la implementación, así como los logros alcanzados y las dificultades presentadas. El cuarto paso del modelo metodológico, se refiere a la evaluación y desarrolla: el establecimiento de los criterios a evaluar, el análisis de éstos, el surgimiento de nuevos elementos, la detección de contrariedades y las recomendaciones.

Debido a que el objetivo general de la presente investigación, radica en el diseño y la elaboración de estrategias de comunicación que mejoren la práctica docente, fue necesario incorporar de manera previa al desarrollo del modelo metodológico, algunas nociones que lograran la aproximación al presupuesto conceptual *Estrategias de comunicación*. Por tanto, la primera parte del presente capítulo, presenta un acercamiento a dicho presupuesto, a partir de las nociones de Sun Tzu y la Teoría de los Juegos, propuesta por Oskar Morgenstern y Jon VonNeuman, sin soslayar las aportaciones de Alberto Pérez para acuñar la categoría de *Estrategias de Comunicación*.

Las aportaciones teóricas para el establecimiento de la metodología para elaborar estrategias de comunicación, se remítan mayoritariamente a los ámbitos de la comunicación organizacional y la comunicación política, por lo que se decidió entonces, -gracias a que en ambos campos se estudian

espacios de interacción social- retomar las aportaciones de estas ramas y transferirlas⁴⁷ para su aplicación en la práctica docente.

Así, la metodología establecida en esta sección, es retomada principalmente del ámbito del currículo escolar, entendido como la selección de experiencias por parte del profesor para el aprendizaje del estudiante, abordado por los representantes teóricos de este campo de estudio, me refiero a Hilda Taba, Ralph Tyler y Harold Johnson. A continuación la exposición de los puntos arriba señalados.

2.1 ¿Qué son las estrategias de comunicación?

El concepto estrategia, tiene su origen en el ámbito castrense, en donde es definida como el arte de dirigir las operaciones militares, sin embargo, conviene a la investigación conocer cómo fue que este concepto logró adaptarse a otras disciplinas, en especial las correspondientes a las Ciencias Sociales.

La estrategia tal y como la conocemos, es el resultado de dos vertientes que iniciaron en el siglo V a.C. La primera tiene su origen en Grecia y concibe el uso de la fuerza como medio para resolver los conflictos. La segunda, proveniente de China, desarrolla un enfoque en el que prevalece el uso de la inteligencia sobre la fuerza.⁴⁸ El principal referente de la última corriente es Sun Tzu. En sus postulados hace especial énfasis a las reglas y principios que se deben seguir para obtener la victoria en un enfrentamiento bélico, con lo que se enfoca en el aspecto lógico y mental y deja en segundo plano la cuestión de la fuerza para la resolución de conflictos.

⁴⁷ Hilda Taba, en su obra *Elaboración del currículo*, desarrolla este concepto y lo define como la capacidad de aplicar el razonamiento a nuevos problemas o situaciones.

⁴⁸Rafael Alberto Pérez, *Estrategias de comunicación*, Barcelona, Ariel, 2005, segunda edición, p.27.

Las aportaciones de Sun Tzu constituyen un elemento fundamental para entender el término estrategia dentro de las ciencias sociales. Las premisas establecidas en *El arte de la guerra*⁴⁹, pueden entre otros ámbitos, aplicarse a la práctica docente, ya que para el desarrollo de la misma, es necesario contar con una planeación cuya elaboración requiere de una visión lógica. A continuación se retoman algunos de los postulados realizados por Sun Tzu, y se articulan al ámbito de la práctica docente.

A. Se debe conocer el contexto para elaborar un plan.

Dentro de práctica docente, es necesario contar con una planeación de la enseñanza, entendida como “el conjunto de actividades realizadas por el docente antes de impartir la clase”⁵⁰ que permita el desarrollo y el logro de los objetivos establecidos para una asignatura. Se contempla en ella, el contenido escolar, los objetivos generales y específicos del aprendizaje, los conocimientos y habilidades por aprender, así como los procedimientos que se utilizarán para su logro.

B. Se deben conocer las condiciones del lugar en donde se realizarán las acciones planeadas.

Este punto, se refiere específicamente a las condiciones físicas y materiales del lugar en donde se desarrollarán las acciones planificadas. El conocimiento de dichos aspectos, es necesario para determinar cuáles son los recursos más adecuados a utilizar de acuerdo a las condiciones del lugar. En el caso de la práctica docente, se deben tener en cuenta el espacio y distribución del salón de clases, así como los recursos didácticos que se encuentran dentro del mismo.

⁴⁹ Sun Tzu, *El arte de la guerra*, México, Gernika, 2010, pp.118.

⁵⁰ Rocío Quezada Castillo, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2009, p.51.

C. Planear es anticiparse a cualquier contrariedad, para no exponerse al fracaso.

Para realizar una planeación resultan necesarios dos aspectos. El primero, radica en conocer a los alumnos, Ralph Tyler se refiere a esta acción como un proceso que debe realizarse en función de determinar las necesidades no satisfechas de los estudiantes.⁵¹ El segundo, se refiere a un análisis de las habilidades, actitudes y valores del propio docente. El estudio de ambos aspectos, puede ayudar a la elaboración de una planeación que esté en función de las necesidades específicas de los participantes de esa práctica docente, con lo cual se reducen las posibilidades de fracaso en la misma.

D. La planeación contempla y está basada en objetivos específicos.

Los objetivos, son el elemento a partir del cual se establecen la planeación. En el caso de la práctica docente, se puede pensar en objetivos generales y objetivos específicos, ambos conceptos retomados de la obra de Hilda Taba⁵². Los primeros se consideran como una orientación de las tareas principales. Los segundos, establecen el tipo de contenido, así como las experiencias seleccionadas para el objetivo y la forma de organizarlas.

E. La planeación debe ser conocida por todo el grupo.

Los objetivos contemplados en la planeación didáctica deben ser conocidos por todos los participantes de la práctica docente, la finalidad reside en que el conocimiento de los objetivos generales y específicos que se tienen programados para cada sesión, por parte de los alumnos, puede generar una dinámica de retroalimentación comunicativa en el aula (si el orden de interacción lo permite), al provocar en los estudiantes: interés, curiosidad,

⁵¹ Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo*, Argentina, Troquel, año, p.34.

⁵² Véase Hilda Taba, *Elaboración del currículo*, Argentina, Troquel, 1974, pp.662.

agrado, disgusto, etcétera. Escenario que favorece el desarrollo de una práctica docente en la cual los interactuantes participan bidireccionalmente.

F. Dentro de la planeación se debe considerar la medición de los alcances.

La evaluación es una parte fundamental dentro de la planeación didáctica. Si ésta se entiende como “un proceso que permite reflexionar al participante de un curso, sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar este proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso de aprendizaje”⁵³, es posible ver a la evaluación como un proceso inacabado que a lo largo de un curso se renueva continuamente. La evaluación le proporciona al profesor, elementos para mejorar su propio ejercicio docente, al exponer cuáles son los aspectos que deben corregirse y aquellos que deben continuar.

Una vez expuestas las nociones generales del concepto de estrategia desde la concepción de Sun Tzu y su relación en el ámbito docente, es importante conocer cómo fue que el concepto de estrategia ya no se limitó a las cuestiones bélicas y terminó ubicándose en el campo de la inteligencia, lo que permitió su aplicación en las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, es decir, en la ciencia política, la sociología, la economía, etc. Esta modificación, puede explicarse a partir de las contribuciones realizadas en la Teoría de Juegos, elaborada por Jon Von Neumann y Oskar Morgenstern, en 1944, la cual aporta:

Una visión unificada de la estrategia para todas las situaciones conflictivas e introduce por primera vez una concepción científica, y como tal de carácter general y abstracto, independiente de su

⁵³ Porfirio Morán, “Instrumentación didáctica” en Margarita Pansza *et al.* *Fundamentación de la Didáctica*, Tomo I, Eds. Gernika, México, 2001. p.196.

objetivo que pasa a convertirse en calificativo (estrategia política, estrategia militar, estrategia económica, etc.).⁵⁴

El concepto de estrategia dentro de la Teoría de juegos, se explica en un primer plano al desarrollar lo que se entiende por la palabra juego dentro de ésta. Un juego es una situación en la que generalmente intervienen varios jugadores, los cuales han de tomar cada uno decisiones sin conocer las reacciones de los otros jugadores. Es importante señalar que en todo juego existe uno o varios resultados.⁵⁵

El modelo del juego, agrupa los resultados que un jugador desea obtener y cómo debe actuar para obtener el mejor resultado posible. Un juego, puede ser cualquier situación de la vida cotidiana, de ahí la importancia que toma esta teoría al poder implementarla en cualquier aspecto o ámbito de la vida cotidiana.

La Teoría de juegos, propone un seguimiento de pasos que son rescatados por Rafael Alberto Pérez⁵⁶, quien hace hincapié en el método que ha de llevar un jugador, una vez establecida su preferencia y objetivos. A continuación se enlistan los pasos, con una breve explicación contextualizada al uso de estrategias en la práctica docente:

A. Proveerse de toda la información posible de los otros jugadores.

Al elaborar estrategias es fundamental conocer el espacio de interacción donde será desarrollada la práctica docente, de no ser así, la planeación puede considerar objetivos que no correspondan a los requerimientos específicos. Para lograr lo anterior, resulta necesario realizar un diagnóstico

⁵⁴ Rafael Alberto Pérez, *op.cit.*, p.40.

⁵⁵ El tipo de juego al que refiere Jon Von Neumann y Oskar Morgenstern es al de estrategia, por lo que omitimos los juegos de azar y parcialmente los mixtos.

⁵⁶ *Ibidem.*, p.96.

que contemple tres aspectos. En primer lugar, el panorama general del espacio donde se realizará la práctica docente. El segundo, se refiere al análisis de las concepciones que tienen los alumnos sobre la relación de interacción de la práctica docente. Finalmente, el tercer elemento, corresponde al análisis de las acciones cotidianas que se presentan entre el profesor y los alumnos, dentro de la práctica docente.

B. Establecer una preferencia y objetivos ante la situación.

Luego del diagnóstico del espacio de interacción en el que serán aplicadas las estrategias, el siguiente paso corresponde a la planeación de las mismas, éste contempla el diseño y la elaboración de las estrategias a partir del análisis del diagnóstico ya realizado. En la planeación se deben tener claros los objetivos que se quiere alcanzar, debido a que éstos determinarán las acciones que se realizarán para su logro. Los objetivos deben ser pensados en función de las características particulares de la situación.

C. Considerar todas las posibilidades de actuación que tienen los otros jugadores.

Al tener en cuenta que cada práctica docente es única e irrepetible, porque en cada una interactúan seres humanos diferentes -y que si bien, es probable contar con una idea de cómo se desarrollará, de acuerdo a la experiencia previa, es imposible conocer con exactitud todas las circunstancias que se presentarán en una clase- se deben considerar también, las contrariedades que puedan presentarse durante su aplicación, con la finalidad de anticiparse a las mismas y contemplar dentro de la planeación acciones que puedan solucionarlas.

D. Elegir la alternativa que más convenga.

Luego de considerar todos los elementos anteriores, es momento de decidir cuáles acciones específicas resultan más convenientes para el logro de los objetivos. Las acciones seleccionadas estarán en función del espacio de interacción en el que se implementarán las estrategias y podrán variar de acuerdo a los objetivos particulares de cada una de ellas.

A partir de esta serie de pasos, la Teoría de juegos plantea convertir toda una serie de decisiones en una decisión general, a esta determinación global -que surge de un conjunto de pequeñas resoluciones encadenadas entre sí para el logro de un resultado determinado- se le llama táctica. Al conjunto de tácticas se le denomina estrategia.

El concepto de estrategia dentro de la Teoría de juegos tiene relevancia para la investigación al postular tres elementos fundamentales. Por un lado la concepción científica y de carácter general del término estrategia, la cual logra que se pueda implementar en cualquier disciplina. Por otro, establece que un juego, puede ser cualquier situación –personal o profesional- de la vida cotidiana. Por último, propone que a partir de la generación de tácticas y finalmente de estrategias es posible obtener un resultado y no otro, con base en la metodología que plantea.

Con base en las consideraciones realizadas por Jon Von Neumann y Oskar Morgenstern aunadas a las aportaciones de Sun Tzu, la presente investigación señala la importancia que adquieren las estrategias dentro de la práctica docente, al establecer que mediante ellas, los posibles conflictos existentes en el ámbito de la interacción entre el profesor y los alumnos, pueden resolverse con anticipación mediante el análisis previo de las acciones de los participantes de la interacción en el aula.

2.1.1 Definición de las estrategias de comunicación

Rafael Pérez define a las estrategias comunicativas como “aquellas que siguen un objetivo de comunicación, o utilizan fundamentalmente la comunicación para lograr su objetivo, o ambas cosas”⁵⁷. Bajo este enfoque, el diagnóstico es parte fundamental de la estrategia, porque sólo a partir de la información obtenida científica y sistemáticamente, se pueden establecer metas y objetivos de comunicación acordes a las necesidades que plantea una situación determinada.

Es necesario puntualizar en la importancia que se le otorga a la comunicación y al proceso comunicativo en sí mismo, como el objetivo o medio principal de las estrategias comunicativas, ya que a partir de dicha perspectiva, diversas acciones tales como: informar, exponer, contestar, preguntar, participar, compartir, entre otras, pueden considerarse dentro de esta clasificación y utilizarse como medio para mejorar la interacción en un espacio social específico, como lo es la práctica docente.

Con base en las aportaciones anteriores, la presente investigación, realiza una aproximación al concepto de estrategias de comunicación, definiéndolas como: el conjunto de tácticas planeadas y organizadas a partir de un objetivo de comunicación, establecido mediante el diagnóstico previo de una situación determinada, que requieren de la utilización de instrumentos de evaluación para medir su alcance.

⁵⁷ *Ibidem.*, p.552.

2.1.2 Funciones de las estrategias de comunicación

Las estrategias de comunicación pueden cumplir diversas funciones. Rafael Alberto Pérez, señala que toda estrategia de comunicación puede cumplir con cinco funciones⁵⁸. La presente tesis, retoma dichos aspectos, y los desarrolla a partir de su funcionamiento en la práctica docente como espacio de interacción, con la finalidad de hacer de esta clasificación una guía, que facilite la planeación de estrategias de comunicación en el contexto determinado que estudia la investigación.

- A. Obligan a una reflexión y a un análisis periódico sobre la relación de una organización.

Las estrategias de comunicación, como se señaló anteriormente, poseen características propias dentro de su estructura, una de ellas es la evaluación del alcance que tuvieron. Evaluar la eficacia de las estrategias al final de la implementación de las mismas, puede proporcionar –en el caso de la investigación- datos sobre la interacción entre el profesor y los alumnos en el aula, los cuales pueden llevar a la reflexión sobre el propio ejercicio docente y tomar decisiones al respecto.

En el mismo sentido, el análisis periódico de la relación entre los participantes de la práctica docente, consigue mostrar la mejora o el deterioro de la interacción, así como los aspectos específicos que regulan la relación de interacción, lo que provoca el empleo de futuras estrategias de comunicación.

⁵⁸ *Ibidem.*, pp.567-569.

B. Definen una línea directriz de la comunicación.

Las estrategias de comunicación, definen el tipo de comunicación que se presenta en un espacio de interacción, la práctica docente es ejemplo de uno. El tipo de comunicación que se establezca dentro de la interacción en el aula, estará en función de: los objetivos comunicacionales que se desean cumplir, los participantes de la interacción a los que van dirigidas las estrategias y los recursos que serán utilizados en la aplicación de las mismas.

C. Establecen los diferentes territorios de aplicación.

Las estrategias de comunicación, precisan en qué ámbitos o situaciones sociales de la práctica docente se aplicarán las estrategias. Puede suceder que una misma estrategia se aplique en diferentes momentos o puede ser que una, se utilice exclusivamente para una situación específica, esto dependerá de los objetivos y tendrá que ser puntualizado dentro de la planeación.

D. Da coherencia a la pluralidad de comunicaciones dentro de la organización.

Las estrategias de comunicación, logran que todos los participantes de la interacción que se presenta en la práctica docente, compartan los mismos objetivos de comunicación planteados en la estrategia. Esta acción sólo se logra al informar a los alumnos sobre la utilización de estrategias de comunicación y los objetivos comunicacionales de las mismas.

E. Determina los criterios de evaluación de resultados.

Las estrategias de comunicación, poseen en su estructura una esencia metodológica que puede observarse en la descripción de cada uno de las tácticas a seguir para el cumplimiento de los objetivos. Un aspecto fundamental dentro de la metodología, es el correspondiente a la evaluación, mismo que al estructurarse dentro de un ciclo metodológico específico, es puntual en determinar los criterios que se utilizarán para la evaluación de resultados.

2.1.3 Clasificación de estrategias de comunicación

Debido a que las estrategias de comunicación “van desde cuestiones muy abstractas como la legitimidad, hasta cuestiones muy concretas como la definición de la imagen”⁵⁹ es imposible enumerarlas en este espacio. Lo anterior se reafirma al tomar en cuenta que las estrategias se desarrollan para un contexto determinado y en un tiempo específico, situación que las hace únicas; si aunado a esto, se considera la continuidad de su elaboración en los diferentes espacios sociales, el número de las mismas es ilimitado.

La presente tesis, desarrolla una clasificación compuesta por tres tipos de estrategias de comunicación: informativas, de segmentación y de comunicación directa. Dicha categorización, servirá como guía para la planeación de las mismas dentro de la práctica docente.

⁵⁹ Yolanda Mayenber, “Imagen mediática: la influencia de la comunicación en la definición de las nuevas formas de liderazgo político”, en Luis Maira, *et. al.*, *Democracia y medios de comunicación*, México, IEDF, 2004, p.78.

A. Prácticas informativas.

Las estrategias informativas, como su nombre lo indica, son aquellas que informan al público sobre algún acontecimiento o situación específica que sea relevante para la organización. Los eventos académicos, culturales, artísticos, entre otros; así como la información referida a las tareas, el reglamento y los criterios de evaluación, son un ejemplo de aspectos relevantes para la práctica docente, vista como una organización en la que interactúan profesores y alumnos.

Este tipo de estrategia, puede implementarse en dos formas: unidireccional y bidireccional. La primera se realiza cuando el profesor únicamente informa a los alumnos sobre las decisiones que ya fueron tomadas y que tienen repercusión en la organización. La segunda se presenta cuando el profesor además de informar a los estudiantes sobre algún acontecimiento específico, facilita el intercambio de opiniones para llegar a un consenso entre los puntos de vista.

Existe un segundo escenario para la aplicación de estrategias informativas, éste se desarrolla cuando es el alumno quien solicita información al docente, ya sea de forma personal o por medios de comunicación electrónicos. A continuación se enlistan una serie de recomendaciones, para la realización de este tipo de estrategias:

1. Identificar, tan acertadamente como sea posible, aquello que es objeto de requerimiento.
2. Mantener un tono apropiado cuando se responde. En general usar un tono positivo, educado, sincero.
3. En la respuesta proveer información específica; a menos que esté prohibido o sea tácticamente inadecuado.

4. Asegurarse de que el lenguaje de la respuesta, asume razonablemente los conocimientos de quien solicita la información, su vocabulario y sus intereses.
5. Siempre que sea factible, hacer un seguimiento, para ver si el solicitante encontró útil o no la respuesta recibida.⁶⁰,

B. La segmentación y su importancia.

Las estrategias de segmentación, pueden definirse como aquellas que se enfocan en dividir a la población en grupos, cada uno de ellos con características propias. Los sectores que segmenta la estrategia de comunicación, se realizan con base en la investigación previa. El concepto segmentación, desarrollado a partir del contexto de las estrategias de comunicación para la práctica docente, puede definirse como un término que involucra separar un grupo amplio en diferentes grupos más pequeños y homogéneos, y al mismo tiempo dirigirse a estos segmentos con los medios y mensajes adecuados.

La segmentación del grupo se realiza con el objetivo de estructurar una relación sólida entre el profesor y los alumnos a partir de la empatía que se genere por medio de la estrategia, dentro de la cual se debe considerar que cada grupo, tiene intereses y opiniones específicos, sin embargo no se debe perder de vista el objetivo general, el cual debe responder a las motivaciones propias del grupo en su conjunto.

C. Comunicación directa y alcances.

En la sociedad actual, definida paradójicamente como “la sociedad de la información”, los canales de comunicación directa no son tan accesibles, si

⁶⁰ James L. Garnett, “Comunicándose con la ciudadanía”, en Roberto Izurieta, *et. al.*, *Estrategias de comunicación para gobiernos*, Buenos Aires, La Crujía, 2002, pp.123-130.

bien, los medios electrónicos –principalmente el Internet y sus aplicaciones a las nuevas tecnologías- han constituido un canal que permite un acercamiento inmediato; una parte de la población no cuentan con acceso a este tipo de medios de comunicación⁶¹.

Así, las estrategias de comunicación directa, constituyen un medio para crear o fortalecer la comunicación entre el profesor y los alumnos en el aula, con el objetivo principal de crear un canal de comunicación a través del cual, el estudiante pueda entre otras cosas: expresar sus dudas, dar a conocer su opinión sobre los temas desarrollados en clase o informar al docente sobre sus necesidades de aprendizaje.

Si bien, las estrategias de comunicación directa se pueden implementar en todos los niveles de una institución educativa, es durante la interacción que se presenta cotidianamente en un salón de clases, entre el docente y los estudiantes, en donde es posible desarrollarlas de manera más rápida, eficaz y económica, gracias a la proximidad que existe entre los participantes de ese espacio de interacción.

2.2 Metodología para la elaboración de estrategias de comunicación

Ya establecidas la definición, funciones y clasificación de las estrategias de comunicación, es necesario conocer cuáles son los elementos que se desarrollan de forma sistemática para la elaboración de las mismas. En las siguientes páginas se propone un modelo metodológico para la elaboración de

⁶¹ De acuerdo con el *Módulo sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares (MODUTIH)*, 2013; del Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI; en México, el porcentaje de hogares que cuentan con servicio de Internet es 30.7%. Dirección URL: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19007> [consulta: 10 de marzo de 2014].

estrategias de comunicación, que puedan ser implementadas en la interacción de la práctica docente.

El ciclo está compuesto por cuatro etapas: diagnóstico, planeación, implementación y evaluación. Este sub-apartado del capítulo, desarrolla todos los elementos que estructuran cada uno de los pasos y muestra cómo las tres categorías retomadas de la propuesta teórica de Erving Goffman fueron instrumentadas de manera operativa.

¿Cómo elaborar una metodología? Hilda Taba da respuesta a esta pregunta al puntualizar que todo proceso metodológico, está determinado por el orden. Un juicio ordenado, ayuda a: examinar las decisiones que se toman, estructurar el modo en que éstas se realizan y a revisar que todos aquellos aspectos que se consideren fundamentales para la planeación se hayan tomando en cuenta. Ya establecido el elemento principal de donde se parte para estructurar una metodología, resulta necesario especificar que se entiende por este término.

Al considerar la definición previamente establecida sobre las estrategias de comunicación, la presente investigación usa el término metodología para referirse a la serie de pasos ordenados y sistemáticos que tienen como meta establecer un conjunto de tácticas específicas para una situación particular, cuyo objetivo se encuentre enfocado a la comunicación. En seguida, se desarrollan los cuatro pasos que estructuran al modelo metodológico propuesto, para la elaboración de estrategias de comunicación, que puedan ser aplicadas en la práctica docente.

2.2.1 Diagnóstico

Es el punto de partida de todas las estrategias, el diagnóstico requiere del uso de instrumentos que faciliten la obtención de información precisa y objetiva, que

además de proporcionar datos, ayuden a establecer las principales categorías de análisis. Taba define al diagnóstico como un proceso continuo, al tomar en cuenta que en teoría, el profesor realiza constantemente ejercicios de diagnóstico en su práctica docente.

La autora señala que algunos de los instrumentos que pueden ser utilizados para diagnosticar son: los cuestionarios formalmente estructurados, las conversaciones abiertas en el salón de clases, la formulación de preguntas por parte de los alumnos sobre el tema que se abordará para conocer sus intereses acerca del mismo, las preguntas abiertas sobre temas abiertos, los relatos e incidentes inconclusos, y el registro de los debates, trabajos escolares y rendimiento escolar.

El diagnóstico, “es esencialmente el proceso de determinación de los hechos que deben ser tomados en cuenta al adoptar decisiones”.⁶² Entre las funciones del diagnóstico se encuentran: determinar el cumplimiento de objetivos por parte de los participantes de la interacción de la práctica docente, es decir, el profesor y los alumnos. También, brindar información sobre el rendimiento escolar, establecer puntos de referencia para la evaluación, proporcionar información sobre los aspectos que la institución educativa considera importantes y sobre los intereses y necesidades académicas de los alumnos.

Para Ralph Tyler, el diagnóstico de las necesidades de los alumnos, puede realizarse en dos dimensiones. La primera se refiere a conocer al alumno a través de sus relaciones sociales, desde las más inmediatas que se refieren a la familia nuclear, hasta su interacción con la sociedad de consumo o la vida profesional. La segunda, implica el conocimiento de los intereses propios del alumno. Ambos niveles requieren de un análisis a profundidad a partir de la segmentación.

⁶² Hilda Taba, *Elaboración del currículo*, Argentina, Troquel, 1974, p.305.

Así, conviene a decir del autor, diagnosticar por separado la relación del alumno con la sociedad, la familia, la escuela, la comunidad, o los intereses deportivos, literarios o recreativos.⁶³ Las aportaciones de ambos autores, confirman que el conocimiento del alumno es fundamental para la elaboración de estrategias de comunicación.

Pero, ¿se debe conocer todos los intereses y todas las acciones que realiza el alumno, o éstas deben ser delimitadas? La respuesta a esta pregunta, se encuentra en función de los objetivos de la investigación, se ha subrayado que el estudio de la interacción es diverso y puede desarrollarse desde diferentes enfoques.

Por ello, el presente trabajo, delimita su estudio a la interacción que se presenta en la práctica docente entre los elementos propios que la estructuran, específicamente, el profesor, los alumnos, las reglas del aula y la comunicación que se establece en el salón de clases. En el mismo sentido, se ha establecido también, un referente teórico a partir del cual, es posible el análisis del orden de interacción social.

El diagnóstico para el análisis del orden de interacción social contempla los siguientes aspectos: primero, corresponde a la descripción general del panorama en el que se implementarán las estrategias; segundo, se refiere a realización de un diagnóstico que proporcione información referida a las concepciones que tienen los alumnos sobre los elementos de interacción de la práctica docente, elaboradas a partir de su experiencia educativa dentro de la preparatoria; tercero, concierne al análisis de las acciones cotidianas que se presentan en la práctica docente, identificadas a partir de las tres categorías delimitadas de la propuesta teórica de Erving Goffman: *La presentación de uno mismo*, *El orden normativo* y *La interacción hablada*.

⁶³ Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo*, Argentina, Troquel, año, pp.137.

A. Panorama general del espacio de interacción social.

El diagnóstico deberá incluir una descripción general del espacio de interacción en el que se aplicarán las estrategias. Ésta contempla: el contexto institucional de la organización educativa, datos estadísticos del grupo en el que se realizó y una esquematización de los temas que se abordaron durante la práctica docente que fue observada.

B. Concepciones de los elementos de interacción.

Para poder realizar un diagnóstico integral de la interacción, resulta necesario conocer las concepciones que tienen los estudiantes sobre: el profesor, el alumno, las reglas y la comunicación en el aula. Para obtener dicha información, se utilizará un instrumento que consiste en la contestación de cuatro preguntas abiertas:

1. ¿Qué es un profesor?
2. ¿Qué es un alumno?
3. ¿Qué son las reglas de un salón de clases?
4. ¿Qué es la comunicación en un salón de clases?

La información obtenida permitirá contrastar las concepciones que los estudiantes han creado a partir de su experiencia educativa con la práctica docente desarrollada en esta investigación.

C. Análisis del orden de interacción.

El análisis del orden de interacción, se realizará mediante el uso operativo de tres categorías microsociológicas delimitadas en el Capítulo 1: *La presentación de uno mismo*, *El orden normativo* y *La interacción hablada*.

Para realizar el análisis de la interacción, se observará el video correspondiente a la segunda práctica docente que realicé⁶⁴ se utilizará una guía de observación para recuperar los datos obtenidos. El objetivo de dicha acción, será identificar las acciones cotidianas que se presentan durante el encuentro entre los participantes de la práctica docente.

Debido a que la cantidad de acciones que es posible analizar cuando se estudia una situación de interacción es amplia, las tres categorías señaladas, fueron utilizadas para delimitar un conjunto de acciones que pueden ser realizadas por la profesora y los alumnos en su conjunto como grupo, dentro de la práctica docente. La figura 2, esquematiza dicha delimitación.

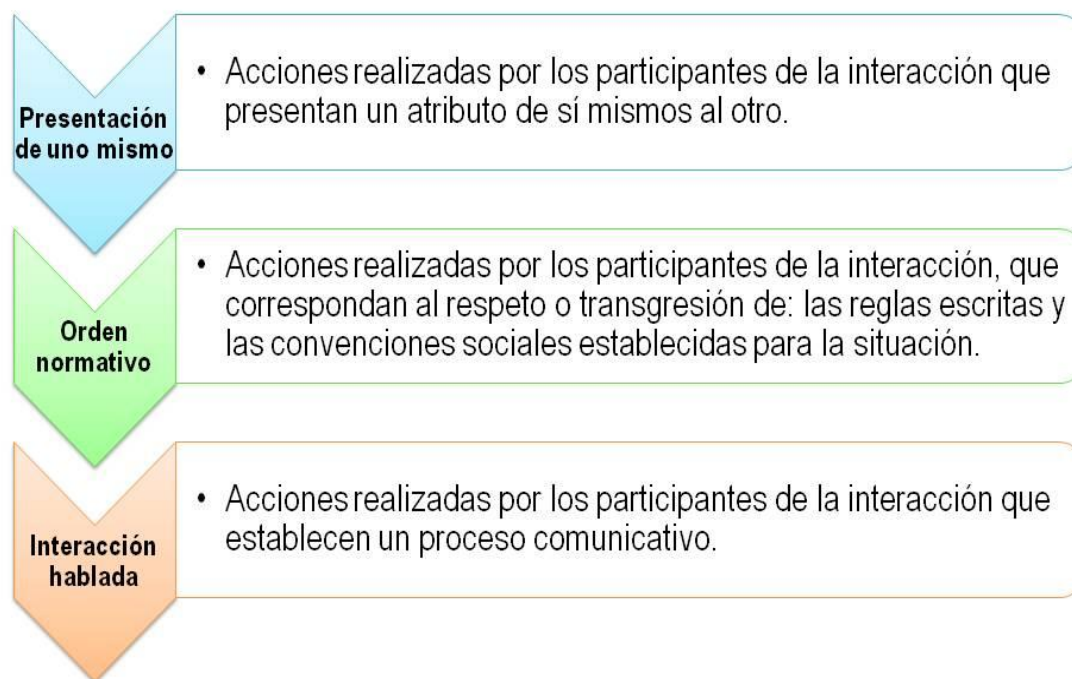


Figura 2. Clasificación de acciones para el análisis del orden de interacción social de la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia.

⁶⁴ Con la finalidad de observar la práctica docente que se desarrolla como ejercicio práctico durante los tres últimos semestres de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, los seminarios de Práctica Docente I, II y III, solicitan a los maestrantes un video de 30 minutos, en el que se observen aquellos aspectos que el alumno considere son sobresalientes para el análisis de su ejercicio docente y para el desarrollo de su investigación.

Así, el uso de las categorías *La presentación de uno mismo*, *El orden normativo* y *La interacción hablada* permitirá identificar:

1. Cómo se presenta el profesor ante los alumnos y viceversa.
2. Cuáles son las reglas escritas para el salón de clases.
3. Cuáles son las convenciones sociales aceptadas para el salón de clases.
4. Cuál es el tipo de comunicación que se establece entre el profesor y los alumnos en el aula.

Para identificar las acciones cotidianas referidas al respeto o transgresión de las reglas escritas y no escritas, es necesario realizar un listado de las acciones convencionales establecidas para ese espacio de interacción, para identificar cuáles de ellas se respetan o transgreden, me refiero específicamente a aquellas acciones que se encuentran relacionadas con las convenciones sociales, por ejemplo, el dirigirse con respeto al profesor o el participar de manera ordenada. En el mismo ámbito, para analizar las reglas escritas, se deberá investigar si éstas se han establecido por escrito y son del conocimiento de los estudiantes.

De acuerdo a la clasificación propuesta, en el instrumento de observación, se ubicarán el conjunto de acciones cotidianas que se presentan en la práctica docente, esto dentro de las categorías de análisis y se realizará una descripción general de las mismas.

2.2.2 Planeación

Una vez procesada la información que se obtenga a través del diagnóstico, será necesario definir cómo se utilizará. El segundo paso del ciclo comprende, el *diseño y la elaboración de las estrategias de comunicación* a partir de los datos

obtenidos en la investigación previa. El diseño comprende la acción de determinar la forma concreta de las estrategias de comunicación y la elaboración se refiere a la acción de idear un plan complejo que esté enfocado a la realización de las estrategias.

La planeación comprende: el establecimiento de un tipo de estrategia, la definición de un enfoque estratégico, la formulación de objetivos generales y específicos, la selección y organización de las tácticas, los recursos a utilizar y el calendario en el que se establecerán las fechas para la aplicación de las estrategias de comunicación.

Ya que las estrategias de comunicación serán implementadas dentro de la práctica docente que se realiza como ejercicio práctico del seminario Práctica Docente III, es necesario considerar, la planeación didáctica que se tiene para ésta con el objetivo de delimitar fechas y aquellos contenidos que serán utilizados dentro de las estrategias, por ello, dentro de la presente etapa del ciclo metodológico se contempla una breve descripción de la planeación didáctica.

A. Planeación didáctica.

Al considerar el objetivo de la presente investigación, la planeación didáctica se utilizará únicamente como referente para conocer los límites temporales de las estrategias de comunicación y la dosificación de los contenidos que de acuerdo con las mismas, serán utilizados para su desarrollo. Así, para efectos prácticos, se considera sólo la esquematización de la planeación didáctica.

B. Clasificación de la estrategia.

La selección de una clase de estrategia puede favorecer la planeación, al ayudar a delimitar las tácticas que se utilizarán para de su desarrollo. Dentro del presente escrito, se ha realizado una clasificación de estrategias (informativas, de segmentación y de comunicación directa) en función de su desarrollo práctico, lo cual no significa que la jerarquización se limite a la aquí desarrollada.

C. Enfoque de la estrategia.

Con la finalidad de establecer una visión determinada para las estrategias de comunicación, que facilite su planeación y aplicación en la práctica docente, la presente investigación, recupera seis aproximaciones para la clasificación de los enfoques de las estrategias de comunicación. En seguida se recuperan las propuestas realizadas por Rafael Alberto Pérez.⁶⁵

1. Enfoque táctico.

Este enfoque reitera que todas las acciones son parte de una estrategia global que están ahí, para esquematizar un diseño en conjunto, ese diseño articula y da sentido a las diferentes acciones individuales, es decir, es la estrategia de comunicación implementada en la práctica docente.

2. Visión anticipada.

Contempla que el docente al diseñar su estrategia, debe saber interpretar los datos del futuro, a través de las relaciones y al lugar al que le conducen éstos. El enfoque de la visión anticipada, establece

⁶⁵ Rafael Alberto Pérez, *op.cit.*, p.555-567.

como algo necesario estar pendiente del entorno para detectar cualquier situación que rompa con la armonía o estructura de la estrategia.

3. Metodología como eje rector.

Puntualiza que el enfoque decisorio, anticipatorio y visionario de la comunicación debe ser completado con el enfoque metodológico. Se afirma que cuanto mayor es la complejidad y la incertidumbre, es más necesario apoyarse en métodos confiables. El enfoque metodológico pone énfasis en determinar cuál es el mejor camino para tomar decisiones trascendentales.

4. La aproximación simbólica.

Consiste en determinar la manera de relacionarse con el público. “La estrategia de comunicación es la elección de un determinado sistema de diálogo con el entorno”.⁶⁶

5. Segmentación.

Este enfoque, ubica de manera diferenciada los distintos segmentos que integran al grupo, lo que permite dirigir mensajes específicos para los distintos segmentos del grupo. La estrategia de comunicación es aquella que elige un nicho mental para mantenerlo ocupado comunicativamente.

6. La visión del futuro.

A partir de este enfoque, a decir del autor, la estrategia debe darle a la organización –identidad, ideología, fuerza conductora y visión del mundo. Así, la estrategia de comunicación consiste en transmitir a

⁶⁶ *Ibid.*, p.561.

los alumnos, los valores y perspectivas que animan e impulsan la práctica docente.

D. Objetivos.

Pueden definirse como las metas que se persiguen con la estrategia de comunicación. Deben ser redactados en términos generales y en términos específicos. Es importante recordar que las estrategias de comunicación, persiguen objetivos de comunicación.

En relación al segundo punto, referido a la formulación de objetivos específicos, Hilda Taba señala que, para definir cuáles metas son las apropiadas, es necesario el análisis de la cultura y la sociedad para conocer las exigencias que éstas le demandan a la educación. La descripción de las metas, puede realizarse en dos niveles: primero, se remite al orden general y se considera como una orientación de las tareas principales; segundo, se refiere a un nivel específico que deja claro el tipo de estrategia, así como las experiencias seleccionadas para la misma y la forma de organizarlas.

En el mismo sentido, Ralph Tyler puntualiza en cuatro fuentes de información que es preciso conocer y analizar para establecer los objetivos, estas son: el alumno, la herencia cultural, la sociedad contemporánea y los valores. En relación a este postulado, la metodología propuesta por Erving Goffman, promueve el conocimiento del alumno -dentro de éste se pueden englobar las tres fuentes de información restantes propuestas por Tyler- para conocer cuáles son las concepciones que tiene, referentes a los elementos de la interacción en la práctica docente.⁶⁷ Finalmente, Tyler señala que la enunciación de los objetivos, debe realizarse de manera clara y específica y evitar las generalidades. Estas recomendaciones se realizan al tomar en cuenta que:

⁶⁷ Esto puede realizarse a partir de un diagnóstico informal, como el que se puntualiza en el primer paso de la metodología para la elaboración de estrategias de comunicación.

El propósito del enunciado de objetivos es indicar los tipos de cambio que buscamos en los estudiantes para poder planificar y desarrollar las actividades didácticas de manera que haga posible la conquista de los objetivos o sea que promueva cambios en los alumnos.⁶⁸

E. Selección y organización de las tácticas.

Una vez establecidos los objetivos, es momento de seleccionar las acciones específicas que se llevarán a cabo dentro de la estrategia de comunicación, así como los momentos y lugares en los que se realizarán. Es de suma importancia, tener en cuenta que las tácticas deben ser congruentes con los objetivos. En este apartado, se deben considerar también, aquellas acciones pensadas para solucionar las posibles contrariedades que se lleguen a presentar.

La selección y organización de las tácticas, retoma como referente teórico, la definición de lo que es una “experiencia de aprendizaje”. De acuerdo con Tyler, éstas se “refieren a la interacción que se establece entre el estudiante y las condiciones externas del medio ante las cuales éste reacciona”.⁶⁹

La definición anterior, subraya que es el propio alumno quien crea sus experiencias de aprendizaje al reaccionar a los factores externos, es por ello, que cada experiencia de aprendizaje es individual y única; creada en función de los intereses personales de cada estudiante. La función del docente bajo tal circunstancia, consiste en la creación de experiencias educativas, que estimulen un tipo de acción deseada, a través de un medio determinado. En este sentido, se busca que las estrategias de comunicación, favorezcan la interacción en el aula a través de las experiencias comunicativas que se presentan en la práctica docente.

⁶⁸ Ralph Tyler, *op.cit.*, p. 49.

⁶⁹ *Ibidem*, p.66.

Por su parte, Harold Johnson, realiza una contribución teórica a la metodología que se intenta establecer, a través de sus postulados sobre la organización de las experiencias de aprendizaje. El autor señala que ésta última, se encuentran en relación con las condicionantes educacionales de cada entorno escolar. Se puede afirmar entonces que este escenario se presenta en dos niveles: macro y microsociológico.

El primero, referido a los fundamentos filosóficos, pedagógicos, didácticos, culturales, entre otros; que pueden estructurar a una institución educativa y el segundo, concerniente a los elementos de interacción en la práctica docente tales como: la relación entre el profesor y los alumnos, la relación entre pares, el espacio físico, los contenidos, el horario, las reglas de clase, etcétera. Es decir, todos los elementos con los que el alumno interactúa para hacer de la selección de experiencias de aprendizaje, una entidad activa y operacional.⁷⁰ De esta forma, este proceso se encuentra en constante evolución y no puede verse como algo ya acabado.

Es importante señalar que un elemento fundamental para determinar el tipo de experiencias que estructurarán las estrategias de comunicación, es el análisis del orden de interacción social debido que esta acción, puede ayudar a determinar el tipo de experiencias que deben estructurar a las estrategias de comunicación que se elaboran para una determinada práctica docente, en función de las necesidades de interacción cara a cara que se presenten en ese espacio de interacción.

⁷⁰ Harold, Johnson *Curriculum y educación*, Buenos Aires, Paidós, 1979, pp. 10.

F. Recursos a utilizar.

Se refiere a la selección de los recursos didácticos que se utilizarán en la estrategia de comunicación de la práctica docente. Los mismos, se determinan con base al enfoque de la estrategia, los objetivos y las tácticas a utilizar, todo con la finalidad de crear unidad y congruencia en la estrategia de comunicación.

G. Calendario de aplicación.

La estrategia de comunicación debe ser planificada para desarrollarse en un periodo de tiempo determinado dentro de la planeación didáctica diseñada para la práctica docente. Para ello, es necesario el uso de un calendario que contemple: el inicio y termino de la estrategia, todas las actividades que se diseñaron para su desarrollo y los periodos de evaluación de las mismas.

2.2.3 Implementación

La tercera parte del ciclo, corresponde a la implementación de las estrategias de comunicación diseñadas en la planeación. La implementación contempla la ejecución de cada una de las tácticas establecidas dentro del calendario programado. Para contar con datos que respalden a la investigación, este apartado del ciclo metodológico, contempla: la descripción de la implementación en la práctica docente, y la señalización de los aspectos que se consideran fueron logrados con la propuesta didáctica y las dificultades que se presentaron durante la aplicación.

A. Descripción de la implementación en la práctica docente.

Para conocer las condiciones en las que se implementaron las estrategias de comunicación, es necesario contar con una descripción general del proceso de implementación, la cual será desarrollada a partir de la observación del video final de la tercera práctica docente.⁷¹ En ella, se deberán considerar el desarrollo de cada estrategia dentro de la práctica docente.

B. Logros alcanzados con la implementación.

La descripción elaborada en la sección anterior, posibilita la identificación de los logros alcanzados con las estrategias de comunicación en la práctica docente. En este apartado, se abordarán de manera general los logros que se consideran obtenidos durante la práctica docente, mediante la aplicación de las estrategias de comunicación.

C. Dificultades presentadas durante la implementación.

Con la finalidad de elaborar una evaluación objetiva de las estrategias de comunicación, es necesario considerar los inconvenientes que se presentaron y que surgieron durante la implementación, por ello, el último aspecto que conforma el tercer paso del ciclo metodológico, se refiere a las dificultades presentadas durante la implementación, las cuales, al igual que en el apartado anterior, se abordarán de manera general, con el objetivo de desarrollar ambos puntos, dentro del apartado destinado a los resultados.

⁷¹ El video al que refiero, corresponde a la grabación del desarrollo de la tercera práctica docente que realicé, durante la cual fueron aplicadas las estrategias de comunicación que elaboré para la misma.

2.2.4 Evaluación

La evaluación es el último paso del ciclo metodológico para la elaboración de estrategias de comunicación. Es un proceso que: evalúa cómo evolucionaron las variables para saber si los resultados esperados se lograron, da a conocer si es necesario realizar cambios en la estrategia, proporciona información sobre el surgimiento de nuevos elementos en el contexto y la forma en la que afectan (positiva o negativamente) a la estrategia y puede detectar posibles contrariedades, antes de que éstas se presenten.

El término evaluación, remite a diferentes concepciones de acuerdo a la corriente educativa desde la que se esté hablando. La metodología aquí propuesta, retoma la concepción de la Didáctica Crítica, para definir al término como un proceso que permite a los participantes de un curso (profesor y alumnos) reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Este enfoque, permite ver a la evaluación como un proceso inacabado que a lo largo de un curso se renueva continuamente. Tyler concuerda con esta perspectiva al puntualizar en la continuidad de dicho proceso. Para el autor la evaluación no se ve como el paso final de un proceso de aprendizaje, sino como un elemento que se desarrolla de manera paralela con él. Así, dentro de este ciclo metodológico la evaluación funciona simultáneamente como el último y primer paso del mismo a través del cual, las estrategias de comunicación se modifican de acuerdo a los resultados obtenidos.

Los elementos que se desarrollan dentro del cuarto apartado son: establecimiento de los criterios a evaluar, análisis de los criterios, surgimiento de nuevos elementos en el contexto y su impacto en él, detección de contrariedades y recomendaciones.

A. Establecimiento de los criterios a evaluar.

La estructura de las estrategias de comunicación, conlleva naturalmente un proceso de evaluación, el cual debe ser puntual con lo que se quiere evaluar. Es por ello que los criterios de evaluación, tendrán que estar en relación con el orden de interacción que se pretende mejorar. Así, es conveniente determinar los criterios de evaluación, a partir de los objetivos generales y específicos de cada una de las estrategias.

B. Análisis de los criterios.

La información obtenida en el paso anterior se deberá sistematizar para favorecer el análisis de los criterios, esta acción permite realizar una evaluación objetiva de las estrategias de comunicación aplicadas en la práctica docente como espacio de interacción social.

C. Surgimiento de nuevos elementos.

El análisis de los criterios de evaluación, puede revelar el surgimiento de nuevos elementos de la práctica docente. Ante este escenario, resulta importante puntualizar en cuáles son los recientes elementos encontrados y en los efectos que éstos tienen sobre el espacio en el cual fueron aplicadas las estrategias.

D. Detección de contrariedades.

Un aspecto más que puede ser detectado mediante el análisis de los criterios de evaluación son las contrariedades específicas que se presentaron durante la aplicación de las estrategias de comunicación. Si este es el caso, será necesario enlistar las acciones específicas para

considerarlas dentro de una nueva planeación, con la finalidad de anticiparse a las contrariedades producidas por dichas acciones.

E. Recomendaciones.

Es el aparto final del ciclo metodológico, en él se realizan sugerencias específicas para la elaboración o modificación de las estrategias de comunicación implementadas en la práctica docente. La Figura 3, sintetiza la metodología desarrollada en el segundo capítulo de la investigación.



Figura 3. Ciclo metodológico para la elaboración de estrategias de comunicación en la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia.

El ciclo metodológico propuesto, además de cumplir con la función de determinar ciertos pasos para elaborar una estrategia de comunicación, engloba en su estructura, el referente teórico de la interacción social, visto

desde el ámbito de la práctica docente. Cabe señalar que la metodología planteada en este capítulo, se fundamenta en la concepción de que la didáctica es un proceso en el que convergen la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje

En este sentido, las contribuciones de Hilda Taba, aunadas a las aportaciones de autores como Ralph Tyler, Harold Johnson y Porfirio Morán Oviedo, resultaron fundamentales para brindarle a la investigación, fundamentos metodológicos con una orientación pedagógica que concibe a la didáctica como un proceso en constante evolución, en el cual es necesario el análisis continuo de la interacción social que se presenta en el aula entre el profesor y los alumnos. Este hecho, refleja la convergencia de la parte metodológica con la parte teórica a la que me he referido en los párrafos anteriores.

La investigación expone, en los dos primeros apartados, las bases teórico-metodológicas de la misma. La parte aplicada de la investigación, se realiza en el tercer y último capítulo a partir del estudio de caso, que constituye el objeto central de análisis de la tesis. En seguida el desarrollo de éste.

“En el encuentro se produce un clima en la comunicación entre dos personas, que en ese momento comparten un mismo escenario de tiempo y espacio. Se enfrentan uno al otro con todas sus fuerzas y debilidades, y es entonces cuando se produce una inversión de roles [...] Ese ponerse ‘en el lugar del otro’ tiene por objeto explorar su estructura interna”.

Enrique Pichon Riviere, *Psicología de la vida cotidiana*.

3. Práctica docente de la asignatura *Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales de la Escuela Nacional Preparatoria*.

El programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), tiene como objetivo general el “formar profesionales altamente calificados para ejercer la docencia en el nivel de la Educación Media Superior”⁷². Para alcanzar tal, la estructura del plan de estudios contempla una instrucción con conocimientos pedagógicos, didácticos, psicológicos y disciplinarios de cada área de formación. Se esboza así, una visión compleja, entendida como complementaria o integral, de la docencia, en la cual converge la formación multidisciplinaria con la experiencia docente del estudiante.

De esta forma, la MADEMS, brinda la posibilidad de aplicar la propuesta presentada en la investigación, directamente en el aula. Lo anterior se logra mediante los ejercicios prácticos que estructuran a los seminarios de Práctica Docente. Este escenario, permitió que las estrategias de comunicación diseñadas y elaboradas en el presente trabajo, pudieran ser implementadas y

⁷² UNAM, Proyecto de Creación. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) [En línea], 2003, p.17. Dirección URL: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/plan.pdf> [Consulta: 30 de noviembre de 2013].

evaluadas en la práctica docente que realicé frente a un grupo de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), con lo cual pude desarrollar de manera completa el modelo metodológico propuesto en el capítulo anterior.

En esta sección, expongo la aplicación dicho modelo, en la práctica docente que realicé como ejercicio práctico durante los seminarios de Práctica Docente II y III, dentro de la asignatura *Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales* de la ENP No.5 "José Vasconcelos", en el grupo 626 durante el año escolar 2014.

Para tal efecto, se realiza el diagnóstico de la práctica docente de la asignatura antes señalada; se muestra la planeación de tres estrategias de comunicación; se describe la implementación de las mismas y se evalúa el alcance de éstas dentro de la práctica docente. Finalmente, se presentan los anexos que se elaboraron y las evidencias que se recabaron a lo largo del desarrollo de la investigación. En seguida el desarrollo de éstos elementos.

3.1 Diagnóstico del orden de interacción social

El propósito de la investigación, consiste en la elaboración de estrategias de comunicación para la mejora de la práctica docente que es objeto de estudio. La elaboración de éstas, se realizó a partir de un ciclo metodológico compuesto por 4 pasos: diagnóstico, planeación, implementación y evaluación. El desarrollo del ciclo metodológico se efectuó en dos etapas, como se muestra en la Figura 4.



Figura 4. Etapas para el desarrollo del ciclo metodológico para la elaboración de estrategias de comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

El primer paso del ciclo metodológico correspondiente al diagnóstico, se realizó en la primera etapa, en este se contempla: la descripción del panorama general de la práctica docente, la exposición de las concepciones que tienen los estudiantes sobre la interacción en el aula y el análisis de la interacción que se presentó en la práctica docente, durante la primera intervención en el grupo.

3.1.1 Panorama general de la práctica docente

El ejercicio docente desarrollado durante los seminarios de Práctica Docente II y III, lo realicé en la Escuela Nacional Preparatoria No.5 “José Vasconcelos”, dentro de la asignatura *Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales* en el grupo 626 durante el año escolar 2014, en los periodos del 28 de agosto al 26 de septiembre del 2013 y del 26 de febrero al 27 de marzo del 2014.

El grupo en donde realicé la práctica, pertenece al Área 3 destinada para el estudio de las Ciencias Sociales. En la lista del mismo, se señalaban 52 alumnos inscritos, de los cuales 50 eran regulares, 18 de estos eran hombres

(36%) y 32 eran mujeres (64%). El horario del grupo para la asignatura en la que se intervino, correspondió a los días: martes de 07:50 a 08:40, miércoles de 08:40 a 09:30 y jueves de 07:50 a 08:40. La profesora titular del grupo, quien fungió como supervisora de la práctica docente, fue la Mtra. Sonia Elía Benítez Montoya.

Para la primera intervención en el grupo, que desarrollé en el seminario de Práctica Docente II, acordé con la titular desarrollar la Unidad II del programa de la asignatura *Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales*. La segunda unidad denominada *Formas socioeconómicas de producción en su contexto histórico*, indicativamente, aborda las formas de organización que constituyen el sustrato del entorno social, tales como la familia, la escuela, el sindicato, la empresa y el Estado, así como el desarrollo histórico de los modos empleados para la producción socioeconómica, es decir: la comunidad primitiva, el esclavismo, el feudalismo, el capitalismo y el socialismo.

Operativamente, la profesora titular divide la unidad en tres temas: Estructura Social, Política y Económica. La Figura 5, muestra la esquematización de los contenidos abordados durante la primera intervención en el grupo.

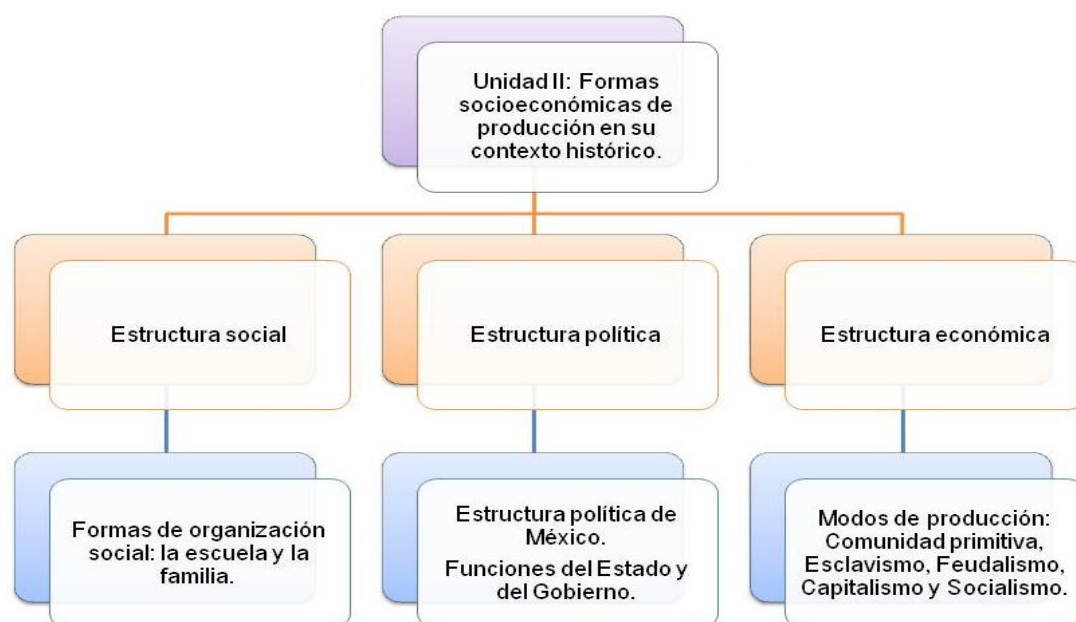


Figura 5. Esquema de los contenidos abordados durante la primera intervención en el grupo.
Fuente: Elaboración propia.

3.1.2 Concepciones de los elementos de interacción

Para obtener un diagnóstico completo del orden de interacción de la práctica docente, resultó necesario conocer las concepciones que tienen los alumnos sobre la interacción en el aula (Véase Evidencia 1), es decir, sobre la comunicación que se establece entre el profesor y los alumnos; así como su relación con las normas establecidas en el curso, todo ello, de acuerdo a su experiencia educativa como estudiantes de la preparatoria. Para obtener dicha información, se utilizó un instrumento de diagnóstico, realizado al final de la primera intervención en el grupo y referido a la contestación de cuatro preguntas abiertas:

5. ¿Qué es un profesor?
6. ¿Qué es un alumno?
7. ¿Qué son las reglas de un salón de clases?
8. ¿Qué es la comunicación en un salón de clases?

Los resultados obtenidos de este ejercicio (Véase Anexo 1), mostraron que un 10% del total de los alumnos, conciben al profesor como una figura de confianza, a la que pueden contarle sus inquietudes tanto académicas como personales. El 18%, concibe al docente como la máxima autoridad en el aula, ya que es él quien decide: la forma en cómo se desarrolla la clase, los lineamientos de las tareas y trabajos y los criterios de evaluación.

El 32% señala que un profesor es aquella persona que conoce ampliamente un tema y que tiene la capacidad de explicarlo claramente. Finalmente el 40%, lo concibe como un guía en el proceso de aprendizaje, al señalar que éste: detecta los temas que no fueron comprendidos, explica de manera sencilla temas complicados, da ejemplos de la vida cotidiana para facilitar el aprendizaje y tiene disposición para contestar las dudas que surgen.

Con respecto a la concepción que se tiene de lo que es un alumno, el 38% de los jóvenes, lo conciben como la persona que acude a la escuela a estudiar. Un 36%, refiere este concepto a aquella persona que aprende nuevas cosas a partir de las enseñanzas de un profesor. El 14% concibe al alumno, como un sujeto que tiene la disposición de aprender. Por último el 12%, señala al alumno como el complemento del profesor, ya que sin él, este último no existiría.

En relación con las reglas de un salón de clases, las respuestas referidas en el ejercicio, reflejan que para el 52% de los alumnos, este elemento, corresponde a aquellas decisiones tomadas específicamente por el profesor para el desarrollo de las clases. El 48% restante, las conciben como las prohibiciones establecidas para una clase.

El último aspecto, concerniente a la comunicación que se presenta en un salón de clases, reveló tres respuestas principales. La primera, con un porcentaje del 52%, la señala como el proceso de transmisión de información de parte del profesor a los alumnos, la segunda con un 38% del total de alumnos, se refiere a la comunicación, como un elemento que permite compartir dudas, experiencias y comentarios con el profesor y con los pares. Finalmente, el 10% señala a este aspecto como un medio para conocer mejor a los alumnos y al profesor.

3.1.3 Análisis del orden de interacción social

En la presente sección, se analiza la interacción de la práctica docente que es objeto de estudio, con base en las tres categorías ya mencionadas, me refiero a: *La presentación de uno mismo, El orden normativo y La interacción hablada.*

Este ejercicio permitió obtener un diagnóstico más amplio y específico, que complementó al realizado anteriormente, referido a la concepción de los

elementos de la interacción por parte de los estudiantes. Para facilitar el análisis, resultó útil el uso de una guía de observación (Véase Anexo 2), la cual tuvo como objetivo, identificar las acciones cotidianas que se presentan en la práctica docente.

Debido a la amplia cantidad de acciones que es posible, utilicé la clasificación de acciones propuesta en el modelo metodológico, con el objetivo de identificar acciones específicas correspondientes a las categorías de análisis, las cuales están referidas a: la presentación de los participantes de la interacción, el respeto o la transgresión de las reglas escritas y no escritas en el salón de clases y el establecimiento de un determinado tipo de comunicación

La descripción de las acciones, la elaboré a partir de la observación del video correspondiente a la práctica docente que realicé como ejercicio práctico del seminario Práctica Docente II⁷³. La cual fue filmada con el propósito de realizar una observación más exhaustiva de la interacción que establecí con los alumnos. Cabe mencionar que fue una de mis compañeras, la Mtra. Úrsula Albo Cos, quien grabó las 10 sesiones correspondientes a la práctica docente que realicé durante el periodo del 28 de agosto al 26 del septiembre del 2013, a quien agradezco su valiosa cooperación.

A continuación presento los datos del instrumento aplicado -el cual tiene como finalidad construir, con la información obtenida, un diagnóstico más amplio y específico de mi práctica docente- a partir de cuatro aspectos: el profesor, el alumno, las reglas y la comunicación. La descripción completa de las acciones identificadas, puede consultarse en el Anexo 3.

⁷³ Montserrat Martínez Chiñas, *Práctica Docente II*, [video MP4], 23 de octubre del 2013. Acceso: <C:\Users\User1\Videos\Práctica Docente II> [Consulta: diciembre-enero de 2013]

A. El papel de profesor en el aula.

En el análisis de la interacción, se demostró que los alumnos conciben al profesor como el guía que se encuentra a cargo del grupo en el proceso de aprendizaje. También ven en el docente a un experto de los temas que se desarrollan en clase y reconocen su conocimiento, cuando hacen mención de los ejemplos proporcionados por el docente al momento de vincular un tema con la vida cotidiana.

Como experto, el profesor debe contestar de manera clara, las dudas que surgen cuando se desarrolla un tema y de acuerdo con el análisis, los alumnos solicitan la respuesta a sus cuestionamientos, terminada la clase. Lo que refleja la atribución de ciertas características al profesor por parte de los jóvenes. Así, el profesor debe mostrar en su trato con los estudiantes: disposición, flexibilidad, atención e interés.

En relación a la concepción del profesor como máxima autoridad en el aula, la observación revela que existe cierto grado de congruencia con los resultados obtenidos en el ejercicio de las concepciones sobre la interacción, ya que es el docente, quien determina los contenidos que se desarrollarán en clase, establece los criterios de evaluación, señala el reglamento de clases, e indica cómo se elaborarán los trabajos y tareas. Sin embargo, cuando el profesor se muestra dispuesto y flexible a escuchar las sugerencias de los alumnos, es posible la modificación de determinados aspectos.

B. El papel del alumno en el aula.

La observación de la práctica docente, revela que existe congruencia entre la concepción del alumno como aprendiz y las acciones identificadas en el análisis de la interacción. En éste se muestra al alumno como un sujeto que

aprende nuevas habilidades y procesos a partir de la información que le transmite el profesor. Con relación al aprendizaje, el alumno descrito en el análisis, responde al contenido que le resulta interesante y genera cuestionamientos alrededor del mismo, los cuales busca que sean resueltos por el docente.

Acciones como la formulación de preguntas para el profesor al finalizar la clase, la vinculación de ejemplos de la vida cotidiana de los alumnos con los temas desarrollados y la elaboración de conclusiones durante la realización de las actividades que refuerzan los contenidos desarrollados en clase; reflejan la concepción del alumno, como el estudiante que acude a la escuela a estudiar específicamente algo que le gusta.

Se observa también, en la acción de prestar atención durante la exposición del profesor, la concepción del alumno como el sujeto que tiene la disposición de aprender. Por su parte la observación de la contestación de las preguntas formuladas por el docente por parte del estudiante, puede ejemplificar la concepción del alumno como el complemento del profesor.

Finalmente, existen concepciones que no se obtuvieron en el ejercicio diagnóstico y que observé en el desarrollo de la práctica docente: la primera se refiere al alumno como un sujeto participativo en los aspectos referidos a la evaluación del aprendizaje; la segunda, revela que el alumno es un sujeto interesado en conocer tanto a sus pares como al docente; la tercera, lo describe como un individuo en búsqueda del reconocimiento del profesor.

C. El respeto y transgresión de las reglas escritas y no escritas.

El análisis del orden de interacción de la práctica docente, especifica que en la primera intervención en el grupo, no se establecieron por escrito las reglas del salón de clase, ni los criterios de evaluación. Sin embargo, la

identificación de algunas acciones realizadas por el profesor y por los alumnos, revelan el respeto de las reglas no escritas, ejemplo de ello es: el comienzo de la clase de manera puntual, la forma respetuosa de dirigirse tanto a los alumnos como al profesor o la manera ordenada de realizar cuestionamientos.

Dichas acciones pueden reflejar que las concepciones sociales que tienen los alumnos sobre las reglas de un salón de clase y que las refieren por un lado, a las decisiones que toma el profesor para el desarrollo de una clase y por otra parte a las acciones que están prohibidas en un salón, están relacionadas con las reglas que se establecen por escrito.

Esta acción se confirma al considerar que se identificaron dos acciones que transgreden las convenciones sociales, la primera corresponde al ingreso de los alumnos al salón de clase cuando ésta ya inició, la segunda se refiere a la actitud distraída de los alumnos frente a las exposiciones de temas realizadas por los equipos.

Al considerar las concepciones de los alumnos sobre las reglas, estos hechos podrían explicarse, al tener en cuenta que las reglas no escritas conciernen a las convenciones sociales establecidas para un espacio de interacción social, que no están escritas pero que son conocidas y aceptadas por los participantes de la interacción. Por tanto, es posible concluir que dentro de la práctica docente, es necesario establecer por escrito, tanto el reglamento y los criterios de evaluación, como las convenciones sociales. Sin embargo en el contexto de mi práctica docente, la transgresión de reglas fue menor, y no obstaculizó el desarrollo de las sesiones.

D. La comunicación en el aula.

Los alumnos conciben la comunicación como el proceso de transmisión de información por parte del profesor a los alumnos, las acciones identificadas en el análisis del orden de interacción social, puntualizan en la información que se transmite, ésta se refiere a: el contenido desarrollado por el profesor, los aspectos de evaluación, las reglas que se esperan se respeten en la clase, y las indicaciones referidas a la realización de las actividades.

La segunda concepción de la comunicación, como elemento que permite compartir, se ve reflejada en dos acciones. La primera referida al momento en que los estudiantes comparten las dudas surgidas durante la clase con el docente y la segunda, que se observa al final de la intervención, en el momento en que los alumnos, comparten con los pares y con el profesor, el sentir que experimentaron durante el desarrollo de la práctica docente.

En el mismo sentido, la comunicación también es concebida por los estudiantes como un medio para conocer mejor al profesor y a los alumnos. El análisis de la interacción, permitió la identificación de acciones en las que se refleja dicha concepción, entre ellas: la presentación del profesor y de los alumnos ante el grupo a través de los ejercicios de presentación en donde los participantes de la interacción, se muestran atentos a la información proporcionada. Finalmente, se presentan acciones que pueden reflejar la concepción de la comunicación, como el proceso que posibilita las acciones de compartir interés y necesidades y reconocer la individualidad y los atributos del otro.

El contraste de la información obtenida en el ejercicio correspondiente a las concepciones de los alumnos sobre los elementos de interacción de la práctica docente con las acciones identificadas en el análisis de la

interacción, permite identificar tres aspectos de la interacción en el aula, que pueden mejorarse a partir del uso de estrategias de comunicación.

1. La falta de reglas escritas, específicamente, la ausencia de un reglamento de clases.

Ante la constante petición de la profesora para que los alumnos guarden silencio y presten atención al equipo que expone, la estrategia de comunicación promoverá la participación del alumno para elaborar en conjunto con la profesora, un reglamento de clases basado en los valores comunes que existen entre ambos.

2. Formulación y contestación de preguntas al finalizar la clase.

Dos acciones observadas en la mayoría de las clases, se refieren a la formulación de preguntas por parte de los estudiantes al final de la clase y a la contestación de las mismas por parte de la profesora. En la primera se expone la necesidad de los jóvenes de encontrar una respuesta directa y personal por parte de la docente. La segunda, refleja la falta de contemplación de contrariedades dentro de la planeación didáctica. La estrategia de comunicación, buscará la creación de un espacio de comunicación directa, en el que el alumno pueda formular preguntas en un momento posterior a la exposición del tema, y la profesora pueda dar contestación a las mismas, dentro del tiempo de la clase.

3. El interés del alumno por compartir experiencias con sus pares y con el profesor.

Las acciones realizadas por los participantes de la interacción en el aula que reflejaron la concepción de la comunicación dentro de la práctica docente como un elemento que permite el conocimiento tanto de los pares como del

profesor, aunadas a la atención mostrada por los alumnos cuando éstos comparten información sobre sí mismos, puede revelar el interés de los jóvenes por compartir experiencias. La estrategia diseñada buscará la creación de un espacio de comunicación, en donde los estudiantes puedan compartir intereses y experiencias con los participantes de la interacción, dentro del tiempo establecido para el desarrollo de la clase.

3.2 Planeación de las estrategias de comunicación

Una vez obtenido el diagnóstico, fue posible la planeación de tres estrategias de comunicación que tuvieron como objetivo general mejorar la interacción que se presenta entre el profesor y los alumnos en el aula, La planeación de las estrategias, se realizó luego del análisis de la información obtenida en el diagnóstico, durante el intervalo de tiempo que existió entre la primera y la segunda intervención en el grupo.

3.2.1 Planeación Didáctica

Todas las estrategias, se encuentran referidas en la planeación didáctica que se diseño para la segunda intervención frente al grupo, la cual se encuentra estructurada por 14 sesiones, distribuidas dentro del periodo de tiempo que corresponde del 26 de febrero al 27 de marzo del 2014. En ella se aborda la temática establecida por la titular, para el desarrollo de la última unidad del programa de la asignatura *Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas*

Para realizar la planeación de las estrategias de comunicación, fue necesario considerar la distribución de las sesiones realizada en la planeación didáctica (Véase Figura 6), la cual para efectos prácticos de la investigación, se utiliza

únicamente como referente para conocer los límites temporales de las estrategias de comunicación.

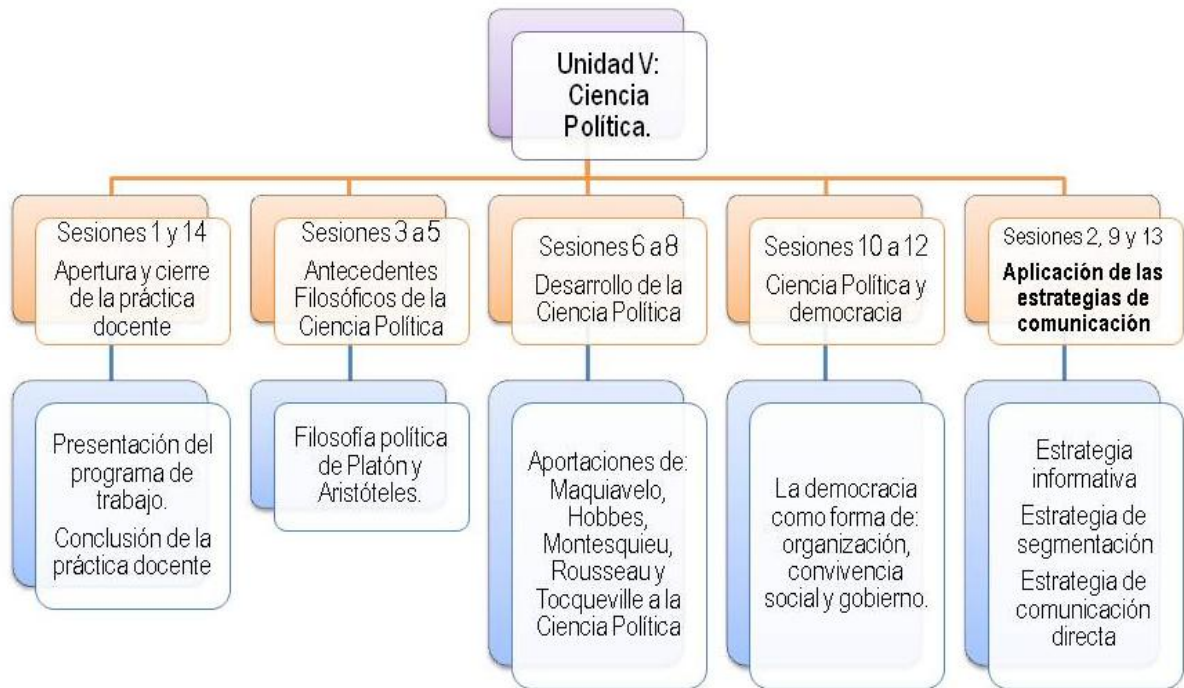


Figura 6. Esquema de la planeación didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

Después de realizar el diagnóstico de la práctica docente y de establecer dentro de la planeación didáctica las sesiones destinadas a la implementación de las estrategias, fue posible comenzar la planeación de éstas, a partir de los elementos propuestos en el segundo paso del ciclo metodológico. Cada una de las estrategias, fue pensada para su aplicación en una etapa específica de la práctica docente. La estrategia informativa, se desarrolló para la apertura, la estrategia de segmentación, fue diseñada para aplicarse a lo largo del desarrollo de la práctica docente y finalmente, se pensó en la aplicación de la estrategia de comunicación directa, al cierre de la misma.

En las páginas siguientes, se desarrolla la planeación de las estrategias de comunicación, con base en los puntos establecidos en el ciclo metodológico. Así, se puntualizará en todos los elementos que estructuran una estrategia de comunicación: nombre, tipo, enfoque, objetivos particulares y generales, tácticas seleccionadas, recursos a utilizar y fechas de aplicación.

3.2.2 Ciclo informativo en el aula.

Nombre: Ciclo informativo en el aula.

Tipo de estrategia: Estrategia informativa.

Por medio de la estrategia, la profesora compartirá con los alumnos información referida al reglamento de clases. Se promoverá el intercambio de opiniones sobre el tema, con el objetivo de llegar a un consenso entre los participantes de la interacción, que permita la elaboración de un reglamento de clases que pueda ser utilizado durante el desarrollo de la práctica docente y que esté basado en los valores comunes que existen entre ambos.

Enfoque: Visión del futuro.

La estrategia transmitirá a los alumnos los valores en los que se cimienta específicamente esa práctica docente, proporcionándole a ésta: identidad propia, directrices de comunicación y una visión del futuro de lo que se espera durante su desarrollo.

Objetivo general:

1. Mejorar la interacción que se presenta entre el profesor y los alumnos en el aula.

Objetivo particular:

1. Fomentar la expresión de opiniones de los alumnos respecto a las reglas escritas para un salón de clases.
2. Promover la participación de los alumnos en la elaboración de un reglamento de clases que pueda ser utilizado durante la práctica docente.

Recursos a utilizar: Pizarrón, gises y hojas blancas.

Fecha de aplicación: 27 de febrero del 2014. **Tiempo total:** 50 min.

Tácticas:**Apertura de la sesión: 10 minutos**

1. La profesora saludará al grupo, preguntará a los alumnos cómo se encuentran y les informará sobre la implementación de la estrategia.
2. Se compartirá con los alumnos el tipo de estrategia que desarrollará y los objetivos particulares de la misma.
3. Formulará para la clase la siguiente pregunta: ¿Es importante establecer un reglamento de clases? La profesora pedirá a los alumnos que compartan su opinión y escuchará las respuestas de los jóvenes al cuestionamiento.
4. Si los alumnos no respondieran de inmediato al cuestionamiento, la profesora responderá, mencionando primero una respuesta desde el papel de docente, seguida de una desde su papel como estudiante.

Desarrollo de la sesión: 25 minutos

1. La profesora señalará que en esa sesión se elaborará un reglamento que, pueda ser utilizado durante la práctica docente, basado en los valores comunes que existan entre el profesor y los alumnos.
2. Proporcionará al grupo una definición propia de valor y preguntará a los alumnos: ¿En qué lugares se aprenden valores? La profesora escuchará las respuestas de los alumnos y realizará otro cuestionamiento: ¿Cuáles valores poseen cada uno de ustedes? Pedirá a los alumnos que discutan la pregunta por equipo, comentando los valores de cada integrante, para después llegar a un consenso sobre los valores que tiene en común.
3. La profesora dibujará en el pizarrón un diagrama de Venn⁷⁴ y le pedirá a los equipos que anoten dentro del círculo del lado izquierdo, los valores comunes que descubrieron. En el círculo del lado derecho, la profesora anotará los valores que considera importantes dentro de la práctica docente.

Cuando los equipos terminen de anotar sus valores, la profesora les pedirá a los alumnos que observen el diagrama y que mencionen cuáles son los valores comunes que se repiten en ambos círculos. La profesora anotará en la intersección del diagrama, los valores mencionados por los alumnos.

4. Se seleccionarán 8 valores y se designará de manera aleatoria cada uno de éstos a un equipo. Se pedirá a los equipos que redacten una regla

⁷⁴ Un Diagrama de Venn es una representación gráfica, normalmente óvalos o círculos, que muestra las relaciones existentes entre conjuntos. Cada óvalo o círculo es un conjunto diferente. La forma en que esos círculos se superponen entre sí, muestra todas las posibles relaciones lógicas entre los conjuntos que representan. Por ejemplo, cuando los círculos se superponen, indican la existencia de subconjuntos con algunas características comunes. Fuente: http://recursostic.educacion.es/descartes/web/materiales_didacticos/teoria_conjuntos_pdas/conjuntos_3.htm [consulta: 10 de septiembre de 2014].

para el salón de clases que sea derivada del valor que se les asigne. La profesora mencionará que al final de la redacción, anoten la regla en el pizarrón. Por su parte, la docente elaborará dos reglas derivadas de dos valores identificados como comunes. Deberá anotar ambas en el pizarrón.

5. Cuando todas las normas se encuentren escritas en el pizarrón. Cada equipo, al igual que la profesora, compartirán con el grupo el por qué se elaboró esa norma y la importancia que tiene el cumplirla.

Cierre de la sesión: 15 minutos

1. Al término de la argumentación de todos los equipos, se les preguntará a los alumnos si están de acuerdo con las normas elaboradas. La profesora escuchará las opiniones y de existir inconformidades pedirá a los alumnos que sugieran otra norma con el mismo valor o que modifiquen la ya elaborada.
2. Finalmente, la profesora señalará que ella se encargará de redactar el reglamento (Véase Anexo 4), el cual enviará a cada uno de los coordinadores de equipo para que lo reenvíen a los integrantes del mismo. Dará por terminada la sesión y se despedirá de los alumnos.

3.2.3 Compartiendo experiencias.

Nombre: Compartiendo experiencias.

Tipo de estrategia: Estrategia de segmentación.

Por medio de la estrategia, la profesora segmentará al grupo en secciones más pequeñas, delimitadas a partir de la investigación previa, sobre el significado que los alumnos le dan a la preparatoria. Esta acción establece la transmisión

de un mensaje específico a cada segmento, con el objetivo de estructurar una relación sólida entre la profesora y los alumnos a partir de la empatía que se genere por medio de la identificación y vinculación de experiencias.

Enfoques: Segmentación y aproximación simbólica.

La estrategia busca segmentar el significado que los estudiantes le dan a la preparatoria a partir de la identificación de experiencias comunes, para que la profesora pueda establecer un diálogo específico con cada uno de los segmentos a partir de la vinculación de sus propias experiencias con las de los alumnos.

Objetivo general:

1. Mejorar la interacción que se presenta entre el profesor y los alumnos en el aula.

Objetivo particular:

1. Compartir algunas de las experiencias vividas dentro de la etapa de la preparatoria.
2. Generar empatía entre la profesora y los alumnos.

Recursos a utilizar: Pizarrón, gises, hojas blancas y las reflexiones elaboradas por los alumnos sobre el significado de la preparatoria.

Fecha de aplicación: 18 de marzo del 2014. **Tiempo total:** 50 min.

Tácticas que se deben realizar previas al día de la implementación:

1. La profesora solicitará a los alumnos, con un periodo de anticipación considerable, una reflexión que conteste a la siguiente pregunta: ¿Qué significado la preparatoria para mí? (Véase Evidencia 4)

2. Leerá las reflexiones y delimitará los significados dados por los alumnos a cuatro.
3. Realizará una reflexión personal sobre su experiencia como alumna de preparatoria y vinculará algunas de sus experiencias con los significados que delimitó.

Tácticas:

Apertura de la sesión: 10 minutos

1. La profesora saludará al grupo, preguntará a los alumnos cómo se encuentran y les informará sobre la implementación de la estrategia.
2. Se compartirá con los alumnos el tipo de estrategia que desarrollará y los objetivos particulares de la misma.
3. Les informará a los alumnos que para el desarrollo de la estrategia, será utilizada la reflexión que realizaron sobre el significado de la preparatoria. mencionará que revisó todas las reflexiones y que delimitó los significados a cuatro, los cuales anotará en el pizarrón.
4. Preguntará a los alumnos si la reflexión que realizaron, corresponde a alguno de los significados escritos en el pizarrón. Escuchará las respuestas y si los estudiantes mencionan otro significado, lo anotará.
5. Puntualizará en la importancia que tienen los valores del respeto y la tolerancia para el desarrollo de la actividad.

Desarrollo de la sesión: 35 minutos

1. La profesora pedirá a los alumnos que formen grupos de acuerdo con el significado que corresponda a su reflexión. Mencionará que una vez reunidos, pueden comenzar a compartir con sus compañeros, las

experiencias que los hacen otorgarle a la preparatoria, alguno de los significados escritos en el pizarrón.

2. Solicitará a los estudiantes que elaboren una breve reflexión a partir de lo comentado, sobre el por qué la preparatoria tiene un determinado significado para ellos. Por su parte, si los estudiantes refieren más significados de los establecidos por la profesora, ésta tendrá que vincular alguna de sus experiencias como estudiante con el nuevo significado.
3. Se acercará a cada uno de los grupos y compartirá con ellos una experiencia propia, relacionada con el significado que se encuentren abordando. Escuchará la reflexión elaborada por los estudiantes.
4. Una vez que la profesora haya compartido sus experiencias con los alumnos, los invitará a que compartan de manera voluntaria la reflexión individual que realizaron. El grupo escuchará las reflexiones de aquellos estudiantes que deseen participar.

Cierre de la sesión: 5 minutos

1. Concluida la participación, la profesora agradecerá a los alumnos, la disposición por compartir sus experiencias y realizar la actividad.
2. Dará por terminada la clase y se despedirá del grupo.

3.2.3 A cada pregunta, una respuesta.

Nombre: A cada pregunta un respuesta.

Tipo de estrategia: Estrategia de comunicación directa

Por medio de la estrategia, la profesora creará un canal de comunicación a través del cual, el estudiante pueda expresar directamente a la docente sus dudas, para que ésta le conteste de manera directa y personal dentro del espacio destinado a la clase

Enfoque: Visión anticipada

La estrategia busca que la profesora de respuesta a los cuestionamiento del alumno, referidos a los temas desarrollados a lo largo de la unidad. Para ello, la estrategia contempla que la docente pueda anticipar las dudas de los estudiantes, con base en la observación de la práctica. El enfoque de la visión anticipada, establece como algo necesario, estar pendiente del entorno para detectar cualquier situación que rompa con la armonía o estructura de la estrategia.

Objetivo general:

1. Mejorar la interacción que se presenta entre el profesor y los alumnos en el aula.

Objetivo particular:

1. Crear un espacio de comunicación directa entre el profesor y los alumnos en el aula, en donde los estudiantes puedan plantear dudas sobre los temas vistos en clase y el docente pueda contestar de manera personal dentro del tiempo de la clase.

Recursos a utilizar: Pizarrón, gises, y el instrumento de apoyo para la implementación de la estrategia.

Fecha de aplicación: 26 de marzo del 2014. **Tiempo total:** 50 min.

Tácticas:

Apertura de la sesión: 5 minutos

1. La profesora saludará al grupo, preguntará a los alumnos cómo se encuentran y les informará sobre la implementación de la estrategia.
2. Se compartirá con los alumnos el tipo de estrategia que desarrollará y los objetivos particulares de la misma.
3. Señalará la importancia de contar con un espacio de comunicación directa entre el profesor y los alumnos en el aula, con base en los problemas que ella ha observado como estudiante y como docente.

Desarrollo de la sesión: 40 minutos

1. La profesora señalará como el primer paso de la estrategia, la revisión general de los temas de la Quinta Unidad, para lo cual se apoyará de una lluvia de ideas. Dividirá el espacio del pizarrón en tres, cada uno corresponderá a uno de los tres temas desarrollados.
2. Pedirá la ayuda de dos alumnos para que pasen a escribir en el pizarrón, las ideas que brindará el grupo respecto a los temas de la unidad.
3. La profesora pedirá a los alumnos que aporten ideas sobre cada uno de los tres temas revisados en la Quinta Unidad, los dos alumnos que aceptaron ayudar, escribirán las ideas en los espacios correspondientes. Una vez concluido el ejercicio, la docente pedirá a los alumnos que se organicen de acuerdo a los equipos ya establecidos.
4. La profesora proporcionará por equipos, un instrumento de apoyo para la implementación de la estrategia (Véase Anexo 5) y explicará cada una de las partes que lo conforman. Indicará el procedimiento para llenar el cuadro.

Señalará que en la primera fila, referida con el título “Ideas principales”, los estudiantes anotarán las ideas principales de cada uno de los tres temas revisados en clase. En la segunda fila, los alumnos elaborarán una conclusión sobre cada tema, apoyándose en las ideas que se compartieron a través del primer ejercicio. En el tercer apartado, redactarán las preguntas que hayan surgido a partir de la elaboración de las conclusiones de cada uno de los temas.

5. La profesora preguntará cuál de los equipos finalizó la actividad y se acercará para conocer las dudas que surgieron. Contestará los cuestionamientos formulados por los alumnos y preguntará si no existen más. Una vez que haya contestado las preguntas de un equipo, contestará las del siguiente.

En caso de que la profesora no conozca la respuesta, le mencionará al alumno que ese cuestionamiento no lo puede resolver, pero que lo investigará y que en la siguiente clase le proporcionará una respuesta.

Con el objetivo de que los alumnos no se distraigan si ya acabaron la actividad y la profesora se encuentra con otro equipo. La profesora pedirá a los estudiantes que una vez terminado el ejercicio, la ayuden a contestar el cuestionario de evaluación de la práctica docente.

Cierre de la sesión: 5 minutos

1. Concluidas ambas actividades, la profesora agradecerá a los alumnos su participación.
2. Dará por terminada la clase y se despedirá del grupo.

3.3 Implementación de las estrategias de comunicación en la práctica docente.

En este apartado se describe la implementación que ejecuté, de las estrategias de comunicación, durante el desarrollo de la práctica docente que realicé como ejercicio práctico del seminario Práctica Docente III. La descripción se apoya, en el video correspondiente al desarrollo de la tercera práctica docente⁷⁵.

Esta acción permite, por una parte, conocer las circunstancias en las que se implementaron las estrategias y por otro lado, reflexionar sobre las bondades que proporciona la práctica docente como espacio de interacción entre el profesor y los alumnos. En el mismo sentido, se contempla también, un espacio para abordar las problemáticas surgidas durante el desarrollo de la práctica docente.

3.3.1 Descripción de la implementación en la práctica docente.

Descripción de la implementación de la primera estrategia de comunicación.

La primera estrategia de comunicación del tipo informativa, se implementó el 27 de febrero del 2014, durante la segunda sesión que estructuró la práctica docente. Al comienzo de la sesión, saludé a los integrantes del grupo que ya se localizaban en el aula y les pregunté cómo se encontraban, especifiqué que en ese momento comenzaría la clase. En seguida, les informé a los alumnos sobre la implementación de la primera estrategia de comunicación que se elaboró para el grupo.

⁷⁵ Montserrat Martínez Chiñas, *Práctica Docente III*, [video MP4], 10 de abril del 2014. Acceso: <C:\Users\User1\Videos\Práctica Docente III> [Consulta: junio-julio de 2014]

Posterior a esta información, compartí con los alumnos el tipo de estrategia y los objetivos particulares de la misma, hice hincapié en que la estrategia fue diseñada para promover la participación de los estudiantes en aspectos relevantes para los mismos, como lo es el reglamento de clases, ya que éste puede determinar el tipo de relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos. En el mismo sentido, mencioné que el éxito de la estrategia, dependería de la colaboración de todos los integrantes del grupo.

Luego de esto, formulé un cuestionamiento para los estudiantes, el cual hacía referencia a la importancia de establecer un reglamento de clases. Algunos alumnos realizaron comentarios en voz baja, pero no levantaron la mano para participar, ante tal situación, señalé que yo respondería a la pregunta primero como profesora y después como alumna.

Desde el primer rol, mencioné que un reglamento de clases es importante porque en él, se establecen las normas que están dispuestos a cumplir tanto el profesor como el alumno y en el caso de existir alguna inconformidad, se puede recurrir a lo establecido en el reglamento. Desde mi papel como alumna, señalé que la existencia de un reglamento para la clase, me hace sentir confianza y seguridad, porque desde mi punto de vista, éste debe estar basado en los valores comunes que existan entre el profesor y los alumnos.

Después de expresar mi opinión, les pedí a los alumnos que compartieran la suya con el grupo. Los estudiantes mencionaron que las reglas son importantes para que no existan faltas de respeto entre compañeros y del profesor hacia los alumnos. Señalaron también, la importancia del reglamento para acordar cómo se trabajará en la clase y los requerimientos del profesor sobre tareas y trabajos. Finalmente, indicaron que un reglamento es importante porque, si todos lo respetan, pueden relacionarse mejor entre compañeros.

Después de escuchar a los alumnos, mencioné que el reglamento de clases que elaboraríamos en conjunto, estaría basado en valores y expresé que yo los defino, como los principios ideológicos o morales por los que se guía una sociedad, los cuales determinan nuestro compartimiento y por tanto nuestras actitudes frente a los demás. Luego de ello, formulé un cuestionamiento sobre los lugares en los que es posible aprender valores. Los estudiantes participaron de inmediato y proporcionaron respuesta como: en la casa, en la escuela, en la iglesia, en el trabajo.

Luego de esta pregunta, formulé otra, referida a señalar los valores individuales de cada uno. Les pedí a los estudiantes que discutieran el cuestionamiento por equipo, comentando primero los valores de cada integrante y después platicando sobre los valores que tienen en común. Mientras los alumnos realizaban la actividad, dibujé en el pizarrón un diagrama de Venn, posterior a esto, pedí a los equipos que anotaran en el círculo del lado izquierdo, los valores comunes que descubrieron. Mientras los alumnos realizaban esta acción, anoté en el círculo del lado derecho, los valores que considero son importantes dentro de la práctica docente.

Cuando los alumnos terminaron de realizar las anotaciones en el pizarrón, les solicité que observaran el diagrama y que mencionaran los valores que se repetían en ambos círculos, los cuales anoté en la intersección del diagrama. Posterior a esto, en conjunto con los alumnos, seleccionamos ocho valores de los que fueron identificados como comunes y los designamos de manera aleatoria a cada uno de los equipos. Mencioné que la siguiente actividad, consistía en la elaboración por equipo de una regla para el salón de clases, derivada del valor que les fue asignado. Señalé que al finalizar la redacción, deberían anotar el enunciado en el pizarrón (Véase Evidencia 3).

A la par de la redacción de los alumnos, y debido a que sólo son seis los equipos en los que se encuentra dividido el grupo, elaboré dos normas

derivadas de dos valores identificados como comunes, las cuales también anoté en el pizarrón. Cuando todas las reglas estuvieron escritas, únicamente restaban 10 minutos de clase, por lo que decidí pasar directamente a escuchar las opiniones de los alumnos sobre las normas elaboradas. Los alumnos proporcionaron argumentos para modificar dos de ellas, la primera referida a la puntualidad para iniciar la clase, la segunda referida a la entrega de trabajos.

Los estudiantes solicitaron que se dieran 5 minutos de tolerancia para su ingreso al salón de clases, debido a que en el cambio de hora, siempre hay mucha gente en los pasillos que obstaculizan la circulación. Con respecto a la entrega de trabajos, pidieron que se permitiera la entrega de trabajos extemporáneos bajo dos circunstancias, enfermedad o problemas familiares.

Luego de escuchar los argumentos de los jóvenes se modificaron las dos normas y finalmente informe a los alumnos que la redacción final del reglamento quedaría a mi cargo y que les haría llegar a los coordinadores la versión final para que ellos la reenviaran a los integrantes de sus equipos. Señalé que la clase había finalizado y me despedí de los alumnos.

Descripción de la implementación de la segunda estrategia de comunicación.

La estrategia de segmentación, se implementó el 18 de marzo del 2014. La sesión reservada para la implementación de la estrategia de comunicación fue la novena, antes del desarrollo del último tema de la unidad y después de los dos primeros que la estructuran. Una semana antes de la aplicación, solicité a los alumnos una reflexión sobre el significado de la preparatoria para cada uno de ellos.

Todos los alumnos realizaron el ejercicio y lo entregaron en la fecha establecida. Leí todas las reflexiones y con base a lo referido en los trabajos,

seleccioné cuatro indicadores que reflejan la concepción general de la preparatoria. A continuación los enumero:

- A. Etapa de autoconocimiento.
- B. Etapa de formación académica.
- C. Etapa de socialización.
- D. Etapa de experiencias negativas.

Una clase antes de la implementación, les entregué a los alumnos su reflexión y les indique que era necesario que la llevaran para la siguiente clase.

A partir de esta segmentación, realicé una reflexión personal sobre mi etapa como estudiante de preparatoria, para poder vincular mis experiencias con los cuatro indicadores establecidos. Para el día de la implementación de la estrategia, preparé por escrito la exposición de mis experiencias. Al comienzo de la sesión, saludé al grupo y pregunté de manera general a los alumnos, cómo se encontraban.

Después del saludo, les informé sobre la implementación de la segunda estrategia de comunicación y compartí con ellos, los objetivos particulares de la misma. Mencioné que para el desarrollo de la estrategia, utilizaríamos las reflexiones que realizaron, de inmediato algunos jóvenes expresaron que les daba pena leer su trabajo frente a todo el grupo, ante dicha situación, aclaré que no lo harían a menos que alguno quisiera realizar esta acción de forma voluntaria.

Señalé que había leído todas las reflexiones y que me habían parecido extremadamente interesantes, pero lo que más me gustó al leerlas, fue el hecho de que me hicieron recordar muchas experiencias vividas en la preparatoria. Un joven me preguntó mi edad y respondí.

Les informé a los estudiantes que para la implementación de la estrategia, fue necesario delimitar los significados a cuatro indicadores y compartí con ellos éstos. Luego, los anoté en el pizarrón y les pregunté a los alumnos si la reflexión que realizaron correspondía con alguno de los significados escritos, a lo cual respondieron afirmativamente. Mientras los jóvenes analizaban con que significado concordaba su ejercicio, puntalicé que para el correcto desarrollo de la estrategia, era importante mostrar respeto y tolerancia en el momento de compartir las experiencias.

En seguida, les solicité a los alumnos que se organizaran por equipos de acuerdo al significado de su reflexión. Mencioné que una vez reunidos, comenzaran a compartir con sus compañeros el por qué le otorgaron ese significado a la preparatoria. Cuando los jóvenes ya estuvieron ubicados por segmentos, les indiqué que luego de comentar las experiencias, redactaran de manera individual, una breve reflexión sobre lo que compartieron.

Mientras los alumnos realizaban la actividad, me acerqué con cada uno de los equipos y les dije que compartiría con ellos una experiencia relacionada con el significado que ellos le habían otorgado a la preparatoria. Así compartí con cada segmento, una anécdota específica.

Una vez que terminé de platicar con los alumnos, pregunté si alguno de ellos quería compartir de manera voluntaria la reflexión que realizó, dos alumnos levantaron la mano y fueron los primeros en participar (Véase Evidencia 5), luego de ellos, muchos jóvenes querían compartir su trabajo, desafortunadamente sólo dos jóvenes más pudieron leer su reflexión porque el tiempo de la clase se agotó.

Dos minutos antes de que se acabara la clase, agradecí a los alumnos la disposición que tuvieron para realizar la actividad y compartir sus experiencias, también agradecí que me dejaran compartir mis experiencias con ellos.

Finalmente los invité a que intercambiaran sus trabajos con la finalidad de conocerse mejor, di por terminada la clase y me despedí del grupo.

Descripción de la implementación de la tercera estrategia de comunicación.

La tercera estrategia se implementó el 26 de marzo, al finalizar el último tema de la Quinta Unidad, referida a la Ciencia Política. Al inicio de la sesión, saludé al grupo, les pregunté cómo se encontraban y les comuniqué sobre la implementación de la estrategia. Mientras realizaba esta acción, repartí a los alumnos el cuestionario de evaluación de la práctica docente y les informé que lo contestarían más tarde.

Posterior a esto, compartí con los alumnos el objetivo de la estrategia de comunicación y señalé la importancia de éste con base en las problemáticas que he observado como estudiante y como docente, referidas a la contestación de dudas. Mencioné que en ocasiones, no existen espacios en donde el alumno pueda comunicarse de manera directa con el profesor, para que éste resuelva las dudas surgidas sobre un tema, referí que lo anterior puede presentarse entre otras causas, por falta de tiempo o de disposición de parte del docente. También puntalicé que en algunas ocasiones, los alumnos no formulan cuestionamientos en clase, por miedo a las burlas de los compañeros o a la descalificación por parte del profesor.

Enseguida, indiqué que el primer paso de la estrategia consistía en la revisión general de los temas de la Quinta Unidad, para lo cual realizaríamos una lluvia de ideas. Dividí el pizarrón en tres secciones y en cada una anoté los temas desarrollados: Antecedentes Filosóficos de la Ciencia Política, Desarrollo de la Ciencia Política y Ciencia Política y Democracia. Solicité la ayuda de dos alumnos que quisieran pasar al pizarrón a anotar las ideas proporcionadas por el grupo.

De inmediato dos jóvenes se ofrecieron como voluntarios. Comencé la actividad preguntando a los alumnos qué contenido habíamos visto en el primer tema, los estudiantes fueron aportando ideas, una vez agotados los contenidos abordados en la primera temática, desarrollamos la segunda y la tercera. Una vez concluido el ejercicio, les pedí a los alumnos que se organizaran de acuerdo a los equipos ya establecidos.

Cuando los estudiantes estuvieron agrupados, le proporcioné a cada equipo, un instrumento de apoyo para la implementación de la estrategia, el cual es un cuadro conformado por tres columnas y cuatro filas. Indiqué a los alumnos el procedimiento para llenarlo. Señalé que en la primera fila, se deberían anotar las ideas principales de cada uno de los tres temas revisados en clase, en la segunda, tendrían que elaborar una conclusión sobre cada tema, apoyándose en las ideas que se compartieron a través del primer ejercicio y finalmente en la tercera, deberían redactar las preguntas que surgieron a partir de la elaboración de las conclusiones de cada uno de los temas. Luego de ello, les pedí que comenzaran con el desarrollo de la actividad.

Pasados 15 minutos, pregunté a los equipos cuál de ellos ya había finalizado, dos equipos señalaron el término de la actividad. Entonces, para que un equipo no se distrajera mientras contestaba las preguntas de otro, les pedí a los integrantes que me ayudaran a contestar el cuestionario de evaluación de la práctica docente. Mientras realizaban esta actividad, me acerqué al equipo que ya había llenado el cuadro y contesté los cuestionamientos planteados, conforme los equipos señalaban la conclusión del ejercicio, repetía la secuencia anterior (Véase Evidencia 6). Cuando todos los alumnos terminaron de contestar el cuestionario de evaluación, agradecí a los alumnos su participación, di por terminada la clase y me despedí del grupo.

Logros y dificultades observados durante la implementación.

A través de la implementación de las tres estrategias de comunicación, se logró: elaborar un reglamento de clases que fue utilizado durante la práctica docente y que fue referido por los alumnos en diversas ocasiones, conocer el significado de la preparatoria para los jóvenes a través del compartir experiencias con los pares y con la profesora y finalmente la creación de un espacio de comunicación, en donde el alumno pudo formular dudas y obtener una contestación directa. Las dificultades presentadas durante la implementación, se remiten específicamente a la falta de tiempo para el desarrollo completo de las estrategias.

Los aspectos referidos en el párrafo anterior, se enlistan con la finalidad de su desarrollo, en los apartados siguientes, los cuales corresponden al último paso del ciclo metodológico propuesto en el capítulo anterior, referido a la evaluación de las estrategias de comunicación que fueron implementadas dentro de la práctica docente.

3.4 Evaluación de las estrategias de comunicación en la práctica docente.

En la última sección del capítulo, se presentan los resultados de la evaluación realizada por los alumnos a las estrategias de comunicación que fueron implementadas durante la práctica docente. Dentro del desarrollo de los mismos, se especifican los criterios a evaluar y se presenta su análisis estadístico, se puntualiza en la detección de las contrariedades presentadas, se señalan los nuevos elementos surgidos en la implementación y finalmente se desarrollan las recomendaciones que se consideran pertinentes para la futura elaboración de estrategias de comunicación.

3.4.1 Resultados

Establecimiento de los criterios a evaluar.

La estructura de las estrategias de comunicación, conlleva naturalmente un proceso de evaluación, el cual debe ser puntual con lo que se quiere evaluar. La metodología propuesta en el capítulo precedente, fue creada para desarrollarse en el espacio de interacción de la práctica docente. Es por ello que los criterios de evaluación que se establecieron, se encuentran relacionados con la interacción que se pretende mejorar mediante la aplicación de estrategias de comunicación.

Así, se determinó evaluar a éstas últimas, bajo un aspecto: la mejora de práctica docente. Los criterios para evaluar dicho aspecto, están en correspondencia con los objetivos específicos de cada estrategia. En seguida se enlistan los criterios establecidos para la evaluación de las estrategias de comunicación diseñadas:

1. Fomentaron la expresión de opiniones de los alumnos, sobre las reglas para una clase.
2. Promocionaron la participación de los alumnos para la elaboración conjunta con el profesor, de un reglamento de clases.
3. Permitieron que los alumnos y el profesor, compartieran algunas de las experiencias vividas dentro de la etapa de la preparatoria.
4. Generaron empatía entre los alumnos y la profesora.
5. Crearon un espacio de comunicación directa entre el profesor y los alumnos, en donde los estudiantes pudieron plantear dudas sobre los temas vistos, para que el docente pudiera contestar de manera personal dentro del tiempo de la clase.

Se contempla también la evaluación del objetivo general, con base en el siguiente criterio:

1. Mejoraron la interacción que se presenta entre el profesor y los alumnos en el aula.

Análisis de los criterios.

La evaluación de las estrategias de comunicación implementadas en la práctica docente, se realizó el día 27 de marzo del 2014. Los 50 alumnos regulares del grupo contestaron el instrumento de evaluación (Véase Evidencia 7), el cual fue estructurado con base en 6 preguntas referentes a los criterios arriba señalados, con la posibilidad de dos respuestas. La interpretación de los datos obtenidos se presenta a continuación, la sistematización de éstos pueden consultarse en el Anexo 6.

En relación a los criterios referidos a los objetivos específicos de las tres estrategias de comunicación, el 98% de los alumnos consideró que las estrategias, fomentaron la expresión de opiniones de los alumnos sobre las reglas para una clase. El mismo número de estudiantes, es decir 49, señaló que las estrategias promovieron la participación de los alumnos, para la elaboración conjunta con el docente, de un reglamento de clases. Un alumno señaló que ninguno de los objetivos se cumplió.

El mismo porcentaje se obtuvo en los dos siguientes criterios, los cuales señalan que las estrategias de comunicación, permitieron que los alumnos y el profesor compartieran algunas de las experiencias vividas dentro de la etapa de la preparatoria y que se generara empatía entre los alumnos y el profesor. Cabe señalar que fue el mismo alumno el que consideró que ninguno de los dos primeros objetivos se logró, quien también señaló, que las estrategias de comunicación, no lograron el tercer y cuarto objetivo.

En cuanto al criterio sobre la creación de un espacio de comunicación directa entre el profesor y los alumnos, en donde los estudiantes pudieran plantear sus dudas sobre los temas vistos y el profesor pudiera contestar de manera personal sus cuestionamientos durante el tiempo de la clase, 47 alumnos, es decir el 94% , señalaron que este objetivo se cumplió. Para 3 estudiantes el objetivo no fue cubierto.

Finalmente, los resultados a la pregunta sobre la mejora en la interacción entre el profesor y los alumnos en el aula, el 98% de los alumnos señaló que las estrategias de comunicación habían logrado dicho objetivo. Sin embargo, 1 estudiante señaló que éste no se había cumplido. La última pregunta solicitaba el por qué de la respuesta, entre las contestaciones que señalaban que las estrategias de comunicación sí habían mejorado la interacción entre los participantes de la práctica docente, se encuentran las siguientes:

1. “Elaboramos un reglamento para el salón de clases que se comprometieron a cumplir tanto los alumnos como la profesora”.

La respuesta fue señalada por 30 estudiantes, lo que representa el 60% del total del grupo. La contestación a la pregunta, se encuentra relacionada con la acción de citar el reglamento por parte de los alumnos, en dos situaciones específicas durante el desarrollo de la práctica docente: el ingreso al salón de clases y la entrega de trabajos.

2. “Generaron un ambiente de confianza para compartir experiencias y expresar, opiniones y dudas”.

La contestación fue referida por 80% de los alumnos, es decir 40 estudiantes, este porcentaje, establece que la estrategia de segmentación, tuvo un fuerte impacto en los alumnos, ya que a través de ella, éstos pudieron compartir sus vivencias con los pares y con el docente. La

respuesta se encuentra relacionada también a la implementación de la estrategia informativa, en la cual se elaboró un reglamento basado en los valores comunes del profesor y los alumnos, en el que se contemplaron los siguientes: Disciplina, Honestidad, Respeto, Tolerancia, Justicia, Igualdad, Comprensión y Responsabilidad.

3. “Permitieron que la profesora nos conociera mejor”.

Este argumento fue señalado por 33 alumnos, equivalentes al 66% de los estudiantes. Al igual que la respuesta anterior, se encuentra relacionado a la estrategia de segmentación, a partir de la cual, el profesor pudo conocer el significado de la preparatoria para los jóvenes, mediante la solicitud de una reflexión personal sobre la experiencia de los alumnos como estudiantes de la preparatoria.

4. “La profesora pudo contestar nuestras dudas”.

60% de los estudiantes, es decir 30 alumnos mencionaron esta respuesta. Misma que puede relacionarse con la implementación de la estrategia de comunicación directa, mediante la cual se creó un espacio de comunicación, en donde el alumno pudo formular dudas y obtener una contestación directa por parte del docente.

5. “La profesora nos tomó en cuenta para realizar todas las estrategias”.

Este argumento fue referido por 25 alumnos, que corresponden al 50% del total de estudiantes. Además de mencionarse en el instrumento de evaluación, dicha respuesta, fue expresada al cierre de la práctica, durante un ejercicio de retroalimentación final, en el cual se les preguntó a los alumnos cómo se habían sentido durante el desarrollo de la segunda intervención. Los jóvenes mencionaron que se habían sentido “bien” porque:

“se nos tomó en cuenta para realizar las estrategias”, “las clases fueron divertidas y dinámicas”, “la profesora se interesó por conocernos”, “conocimos cosas de nuestros compañeros”.

El argumento señalado por el alumno sobre el incumplimiento del objetivo general señala que:

1. “No cambio en nada la clase”.

Es necesario considerar que un sólo alumno fue quien consideró que ninguno de los objetivos se cumplió, sin embargo, al ser un instrumento de evaluación anónimo, no fue posible identificar al alumno para tener un referente más amplio que pudiera explicar su respuesta.

Detección de contrariedades.

La principal contrariedad que se detectó durante la implementación de las estrategias de comunicación, fue la falta de tiempo para realizar todas las tácticas planeadas en la estrategia. Debido a que cada sesión es de 50 minutos, durante la aplicación de la primera y la segunda estrategia faltó tiempo para que los estudiantes argumentaran la importancia de las normas que elaboraron y para que compartieran con la clase su reflexión personal sobre el significado de la preparatoria.

Surgimiento de nuevos elementos.

Si bien, los estudiantes señalaron que por medio de las estrategias de comunicación la profesora pudo conocerlos mejor, hubo una solicitud constante de los alumnos referida a que la docente compartiera con ellos, más información sobre ella misma. Bajo este escenario surgen cuestionamientos para la reflexión: ¿Cuáles son los aspectos de la vida de un profesor que se

pueden compartir con los alumnos? ¿Qué efectos puede tener el compartir información del profesor con los alumnos?

Recomendaciones.

Luego de la evaluación de las estrategias implementadas y después del análisis de la información obtenida, se enlistan 5 recomendaciones para la futura elaboración de estrategias de comunicación para la práctica docente:

1. Considerar que para el desarrollo completo de la estrategia, son necesarias 2 sesiones de 50 minutos. Si no se dispone de ese tiempo, es necesario reducir el número de tácticas que serán implementadas.
2. Dentro de la planeación de la estrategia informativa, se consideren la redacción en conjunto del profesor con los alumnos, de algunas consecuencias aplicables en caso de transgredir las normas establecidas.
3. Considerar, para una futura estrategia de segmentación, dividir al grupo a partir de los gustos o intereses de los alumnos.
4. Dentro de la estrategia de comunicación directa, incluir una táctica que considere la generalización de las dudas, para proporcionarle al alumno un repaso de la unidad en la siguiente clase.
5. Solicitar el nombre del alumno en el instrumento de evaluación.

Conclusiones

A lo largo de cuatro semestres cursados en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), adquirí conocimientos trascendentales no sólo para mi proyecto de investigación, sino para mi propio ejercicio docente. Cada uno de los seminarios que estructuran el mapa curricular de la maestría, contribuyeron a dicha adquisición. Personalmente, considero necesario reconocer que los seminarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, Psicopedagogía de la Enseñanza y el Aprendizaje y Práctica Docente, me permitieron ampliar la visión sobre la misma, a partir de la cual me dispongo a realizar las conclusiones del presente trabajo investigación.

¿Cómo describir los logros y las dificultades presentadas en la práctica docente a partir de la implementación de mi propuesta? ¿Desde qué perspectiva, método o teoría? ¿Desde el papel como profesor o desde la mirada y sentir del alumno? Dicha acción resulta compleja cuando a lo largo de dos años la concepción que tenía sobre el ejercicio docente, ha cambiado por completo.

La descripción entonces, desde mi punto de vista y a partir de mi corta experiencia como profesora de nivel medio superior, debe realizarse desde el estudio de la interacción que se presenta en el salón de clases, es decir, desde la relación que crea el profesor con el alumno en el momento inmediato en que se encuentran uno con el otro.

Dicha postura, surge de la experiencia de vivir la práctica docente del otro lado, ahora en el papel de alumna de la MADEMS. Durante la cual, fue constante la reflexión sobre determinados aspectos: el desarrollo de las clases en los distintos niveles educativos, la interacción entre pares y entre el profesor y el alumno, el método de enseñanza, las estrategias utilizadas por el docente y por los compañeros para facilitar el aprendizaje, las actitudes positivas y negativas

que se presentan en la interacción por parte de ambos participantes, entre otros.

Además, es en el papel de estudiante, en el que la maestría les presenta a todos aquellos que la cursan, un reto significativo: la aplicación de una propuesta didáctica, elaborada por el alumno, en un grupo del sistema de educación media superior de la UNAM, en donde, además de fungir como investigador, se debe asumir el rol de profesor, tal como se realizaría en la vida cotidiana de la mayoría de los maestrantes. Sin embargo, existe una diferencia considerable: ya existe un profesor titular frente al grupo y por lo tanto la intervención es de carácter experimental.

El escenario descrito presenta aspectos importantes, por un lado; proporciona la oportunidad para mejorar el propio ejercicio docente a partir de la retroalimentación de los pares y de los profesores. Por el otro, determina la necesidad de una actitud abierta frente al cúmulo de opiniones e interpretaciones que puedan darse sobre la práctica docente que se desarrolló en el grupo y más aún sobre la propuesta que se elaboró.

Me parece que la aportación que tienen los seminarios referidos a la práctica docente, radica en la reflexión personal que surge después de las observaciones hechas por los pares y profesores, pero sobre todo de la observación de nuestro propio trabajo, a través de la cual, si somos objetivos, podemos identificar las fallas, los aspectos a mejorar y los aciertos en la planeación didáctica y en la relación que creamos con el grupo.

Así, durante el desarrollo de las tres intervenciones en el aula, producto de los tres seminarios de Práctica Docente, pude observar en mi ejercicio docente, aspectos referidos a la interacción social entre el profesor y el alumno en el aula, que fueron fundamentales para estructurar la presente tesis.

El regreso a la Escuela Nacional Preparatoria luego de ocho años, de inmediato me obligó a recordar una serie de acontecimientos que viví durante esa etapa de mi vida. Al observar a los jóvenes me di cuenta que al igual que ellos, yo también tenía determinados comportamientos tanto en la interacción con los amigos dentro y fuera del aula, como en la interacción con los profesores dentro del salón de clases. A través de esto descubrí que algunas de las problemáticas que se presentan en la relación entre el profesor y los alumnos, surgen desde la visión del docente al observar al alumno como una persona diferente a él. En ocasiones parece que nos olvidamos que en algún momento, todos fuimos adolescentes.

Pese a que las generaciones van cambiando y que la realidad nos enfrenta con jóvenes inmersos en la tecnología, existen patrones de conducta que no cambian, sobre todo en cuando a la interacción del alumno con el profesor. En este sentido, pude observar: el nerviosismo de algunos chicos al participar en clase, el liderazgo de determinados estudiantes al trabajar en equipo, las miradas entre alumnos cuando el profesor se equivoca, la forma de dirigirse al profesor al hablarle de usted, las peticiones al final del curso para realizar actividades que puedan aumentar la calificación, la justificación de faltas, la respuesta ante los criterios de evaluación, entre otras.

La observación de éstos y otros elementos, durante la primera práctica docente, me permitieron delimitar la investigación y establecer el objetivo de la misma, referido al análisis de la interacción que se presenta entre el docente y los alumnos en el aula, para identificar las acciones cotidianas que lo fortalecen o deterioran y diseñar estrategias de comunicación que mejoren la interacción de la práctica docente.

De forma complementaria, los seminarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, me permitieron fundamentar a las estrategias de comunicación como la propuesta didáctica de mi investigación, esto trajo consigo más logros que

dificultades, porque desde mi punto de vista, el manejo reflexivo de éstas puede ayudar a la mejora del propio ejercicio docente. Así, los logros obtenidos mediante la implementación de las estrategias de comunicación, se refieren al tipo de relación que establecí con los alumnos de ese grupo en particular y las dificultades se centran en la modificación de mis propios patrones de conducta.

Mi primer encuentro con el grupo en el que se implementó la propuesta didáctica, realizado como ejercicio del seminario Práctica Docente II, fue satisfactorio desde el inicio, ya que los alumnos me recibieron con respeto e interés por mi trabajo, aspecto que resultó motivador para continuar con la planeación didáctica establecida.

Cabe señalar que la elaboración de ésta última, fue estructurándose de manera integral conforme avanzaba la maestría, de tal forma que la primera planeación didáctica que elaboré, fue realizada a partir de mi experiencia como estudiante y posteriormente, adquirí los elementos teóricos y técnicos que me permitieron desarrollar una planeación didáctica, pensada en la aplicación de la propuesta didáctica y en las necesidades de los alumnos pero también en los contenidos que el programa institucional plantea.

Entre los logros de la propuesta didáctica que implementé destaco los siguientes aspectos:

- A. Se promovió la participación de los estudiantes para la elaboración de un reglamento de clases, elemento que los jóvenes concebían como las prohibiciones establecidas por el profesor para una clase.
- B. Se fomentó la expresión de ideas, puntos de vista y opiniones sobre el tema de los valores y su importancia en el aula.

- C. Se permitió que se compartieran experiencias personales a partir de la reflexión del significado de la preparatoria para los estudiantes.
- D. Me dejó conocer aspectos biográficos de cada uno de los jóvenes, así como sus gustos e intereses.
- E. Se facilitó la formulación de dudas por parte de los estudiantes y la contestación de las mismas por mi parte.
- F. Hizo sentir a los estudiantes reconocidos y tomados en cuenta.
- G. Se generó empatía entre la mayoría de los estudiantes y la que escribe.

En relación a las dificultades, éstas se presentaron en relación con mi personalidad. Específicamente en relación con el miedo a enfrentarme a lo desconocido, me refiero a este ejercicio como nuevo, porque mi experiencia docente se encontraba referida a un panorama totalmente diferente.

Durante dos años, tuve la maravillosa oportunidad de ejercer la docencia en un espacio rural, con un grupo de bachillerato de 15 alumnos, en un contexto cultural, radicalmente opuesto a la práctica docente desempeñada hace algunos meses. El hacer frente a esta situación, me permitió comprobar que el hacerme cargo de mis miedos, me permite conocer el origen de los mismos y tener control sobre ellos, acciones que me permiten la reflexión y la aceptación de uno mismo.

Al inicio del apartado, me referí a un cambio en el modo de concebir la práctica docente, y éste radica precisamente en la relación que se establece entre el profesor y los alumnos en el aula. Luego de la experiencia realizada en tres semestres, creo que antes del contenido temático, del dominio de diversas estrategias didácticas o del innumerable conocimiento pedagógico que se

pueda tener; la parte primordial de la práctica docente, se encuentra en la visión que el docente tiene de los alumnos, porque esto determina el tipo de relación e interacción que se presenta en el salón de clases.

Me refiero entonces a una práctica docente que no minimiza la planeación didáctica, pero que la realiza conjuntando las cuestiones teóricas, con la experiencia real y observable en un grupo determinado. A manera de cierre, puedo decir que si bien, durante la implementación de la propuesta didáctica, se presentaron algunas dificultades, la intervención en el grupo, me brindó una visión más amplia de lo que conlleva la práctica de la docencia como tal.

Gracias a esta experiencia logré conocerme más en relación a mis capacidades y habilidades, pero sobretodo fue un ejercicio de introspección que me permitió conocer y hacerme consciente de la forma en que miro al otro, en este caso al estudiante, a partir de la propia percepción que tengo de mí. Concluyo puntualizando sobre lo humanamente enriquecedor de esta experiencia, la cual me hizo reafirmar mi amor y pasión por la docencia a través de acciones tan satisfactorias como el “gracias” que un alumno puede expresarme, las lágrimas de los estudiantes al cierre de la práctica o el aplauso final al despedirme del grupo.

Anexos

Anexo 1. Concepciones de los elementos de interacción



Figura de confianza

- 1.-Una persona a la que puedo preguntarle mis dudas sobre un tema.
- 2.-Una persona a quien puedo acudir cuando necesito un consejo.
- 3.-Alguien que me da confianza para contarle mis problemas.

Máxima autoridad en el aula

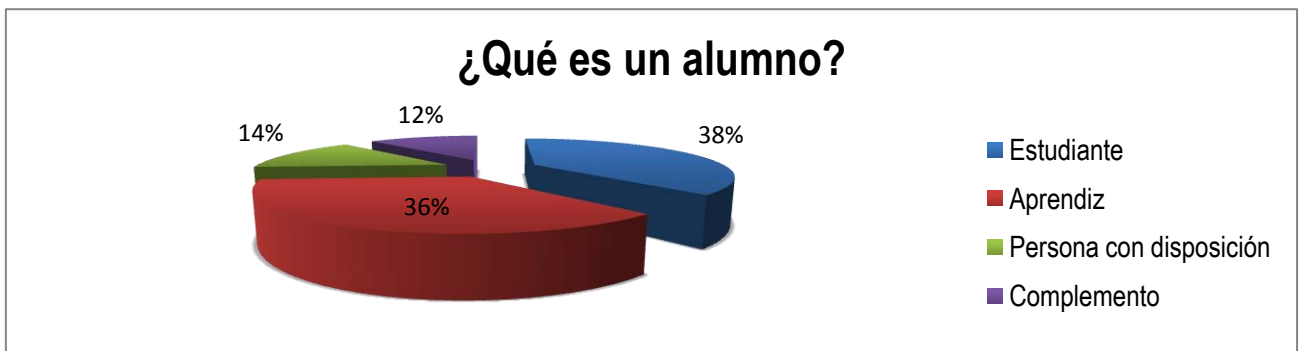
- 1.-Es quien decide lo que se verá en la clase.
- 2.-Es la persona que está a cargo de un grupo.
- 3.-Es la persona que establece cómo se deben hacer las tareas.
- 4.-Es quien establece los puntos a evaluar en un curso.

Experto en un tema

- 1.- Es una persona que conoce mucho de un tema.
- 2.-La persona que ha estudiado ampliamente un tema.
- 3.-Es un profesional que puede explicar cosas sobre lo que estudió.
- 4.-Es la persona que explica de manera clara un tema.

Guía del aprendizaje

- 1.- Es quien se da cuenta de lo que no aprendimos para volverlo a enseñar.
- 2.- Es alguien que explica un tema complicado de manera sencilla para que lo podamos entender.
- 3.- Es quien da ejemplos para comprender los temas.
- 4.- Es la persona que tiene disposición para contestar las dudas que surgen en la clase.



Estudiante

- 1.-La persona que acude a estudiar.
- 2.-Una persona que estudia en una escuela.
- 3.-Quien estudia algo que le gusta.

Aprendiz

- 1.-Es quien aprende cosas nuevas de un profesor.
- 2.-Es la persona que aprende de los conocimientos de alguien que sabe más.
- 3.-Es a quien el profesor le transmite conocimientos nuevos.
- 4.- Es alguien que tiene la necesidad de aprender cosas nuevas.

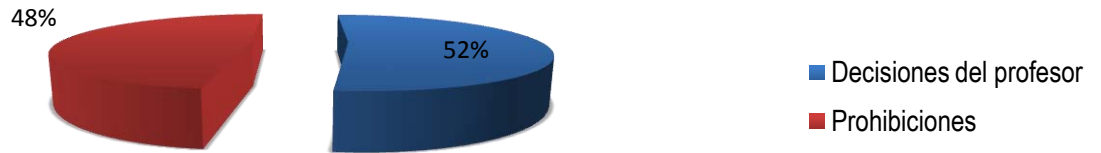
Persona con disposición

- 1.- Es un sujeto que tiene la disposición de aprender.
- 2.-La persona que pone atención al profesor para aprender.
- 3.-Es aquella persona que quiere aprender algo útil o que le gusta.

Complemento

- 1.- Es el complemento del profesor.
- 2.- Es a quien el profesor le enseña nuevos conocimientos
- 3.- Es quien hace posible que exista un profesor.

¿Qué son las reglas de un salón de clases?



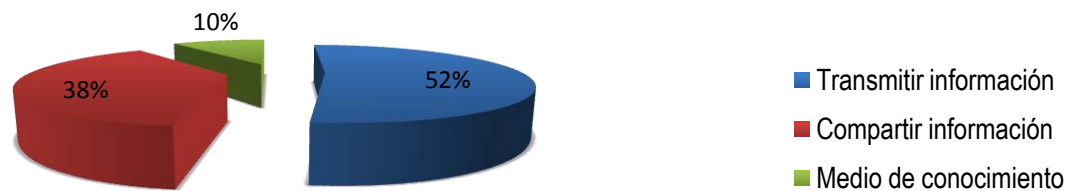
Decisiones del profesor

- 1.- Son las decisiones que el profesor toma para el desarrollo de una clase.
- 2.- Son los puntos que el profesor establece para los trabajos.
- 3.- Son las reglas de orden que el profesor quiere que se cumplan en su clase.
- 4.- Son las reglas de comportamiento que el profesor menciona se deben de tener en la clase.

Prohibiciones

- 1.- Se refiere a las acciones que están prohibidas en el salón.
- 2.- Son las acciones que no se pueden realizar en el salón de clases.
- 3.- Son las cosas que debemos conocer para no hacerlas en la clase.
- 4.- Es todo lo que está prohibido hacer en un salón de clases.

¿Qué es la comunicación en un salón de clases?



Transmitir información

- 1.- Es el proceso mediante el cual, el profesor le transmite información a los alumnos.
- 2.- Es el medio por el cual el profesor se comunica con los alumnos.
- 3.- Es el proceso de proporcionar información entre personas, por ejemplo entre el profesor y los estudiantes.

Compartir información

- 1.- Es un elemento que permite compartir dudas.
- 2.- Es un medio para compartir experiencias con mis compañeros de clase.
- 3.- Es un elemento que me permite compartir comentarios con el profesor.
- 4.- Es un elemento que me permite establecer un dialogo para compartir información con el profesor y mis compañeros.

Medio de conocimiento

- 1.- Es un medio que permite conocer mejor al profesor y a los alumnos.
- 2.- Es un proceso que me permite conocer a mis compañeros.
- 3.- Es el medio para conocer a otras personas que no son mis amigos.

Anexo 2. Guía de observación para el análisis del orden de interacción social de la práctica docente.

			Profesora	Alumnos
PRESENTACIÓN DE UNO MISMO		Acciones realizadas por los participantes de la interacción que presentan un atributo de sí mismos al otro.		
ORDEN NORMATIVO		Listado de acciones convencionales establecidas para el espacio de interacción.		
		Acciones realizadas por los participantes de la interacción, referidas al respeto o transgresión de las reglas no escritas.		
¿Existe un reglamento escrito?	SI	Acciones realizadas por los participantes de la interacción, referidas al respeto o transgresión de las reglas escritas.		
	NO			
INTERACCIÓN HABLADA		Acciones realizadas por los participantes de la interacción que establecen un proceso comunicativo.		

Anexo 3. Descripción de la interacción de la práctica docente.

Categoría: Presentación de uno mismo.

Acciones realizadas por los participantes de la interacción que presentan un atributo de sí mismos al otro.

A. Acciones realizadas por la profesora:

1. Realicé una breve presentación ante los alumnos, tomando como eje las similitudes que existen entre ambos.

Señalé que al igual que ellos, soy estudiante y que dicha intervención en el grupo, corresponde al desarrollo de la investigación que sustenta mi tesis. Mencioné que soy egresada de la Escuela Nacional Preparatoria No.9 y que mis estudios de licenciatura, corresponden a los ubicados dentro del área de las Ciencias Sociales.

2. Mostré interés por conocer a los integrantes del grupo.

Informé a los alumnos sobre el desarrollo de una actividad, la cual tiene como objetivo conocer a los alumnos y se encuentra en función de la presentación de los mismos. Cada alumno debería decir su nombre, la carrera que quiere estudiar y un interés personal. Ante tal ejercicio, se observa a los alumnos apenados, frente a dicha situación, los animé a comenzar, mencionando la importancia que tiene el conocerlos para establecer una relación de respeto y armonía entre ambos.

3. Mostré interés por mantenerme en contacto con los alumnos.

Expresé que dicha acción tiene como objetivo: proporcionar información sobre los trabajos y tareas, contestar las dudas que no fueron resueltas en clase y en su caso, informar sobre alguna suspensión de la práctica. Luego de ello, solicité a los estudiantes una dirección de correo electrónico en donde pudiera contactarlos, a su vez, anoté en el pizarrón la dirección electrónica a la que me podrían escribir.

4. Reconocí la individualidad de cada alumno.

Mencioné que todas las personas son únicas, con características y personalidades propias, luego de esto, hice mención del interés que tenía por conocer a cada uno de los alumnos, para lo cual solicité a los alumnos la elaboración de una autobiografía. Especifiqué que el formato es libre, al igual que la extensión y que es importante señalar sus gustos e intereses. (Véase Evidencia 2). También solicité a los estudiantes, un gafete con el nombre con el que quisieran que me refiera a ellos. Al cierre de la práctica docente, me refería a todos los alumnos por su nombre.

5. Agradecí la colaboración de los coordinadores de equipo.

Informé al grupo que los coordinadores de equipo, fueron designados por los propios integrantes, con base en la responsabilidad que los estudiantes reconocieron en sus compañeros. Mencioné que los coordinadores, serían quienes registran la asistencia del equipo, les proporcioné un formato con el nombre de los integrantes y las fechas establecidas para la práctica docente, les explique cómo se debería registrar la asistencia y les agradecí su colaboración.

6. Agradecí la participación de los alumnos.

Durante la participación del grupo, pregunté su nombre a todos los estudiantes que intervienen en la clase. Al finalizar la aportación de cada uno, agradecí la aportación realizada.

7. Organicé el acomodo de los alumnos dentro del salón de clases.

Para ello, pedí a los estudiantes que durante el tiempo que durara la práctica docente, se sentaran por equipos –formados por la profesora titular con base en las carreras que estudiarán los jóvenes-. Señalé que la finalidad era ubicarlos rápidamente para conocerlos. Durante el desarrollo de la práctica, mencioné al grupo que había observado que los equipos se ubicaban siempre en el mismo lugar y que había establecido mayor comunicación con aquellos alumnos que

se sentaban próximos a la tarima, reiteré el interés por conocerlos a todos y por ello, solicité el reacomodo de los equipos para las siguientes clases.

8. Salude y me despedí de manera amable.

Al inicio de todas las sesiones, saludé a los presentes de manera cordial y pregunté al grupo en general cómo se encontraban. Al finalizar las clases, agradecí la atención de los alumnos y les desee un buen día.

B. Acciones realizadas por los alumnos:

1. Muestran interés durante la presentación de los integrantes del grupo.

Durante el desarrollo del ejercicio de presentación, los estudiantes se muestran atentos a la información que cada uno de los integrantes del grupo proporciona para que la profesora los conozca mejor. Los alumnos observan a sus compañeros y guardan silencio mientras se realiza la presentación.

2. Participan en clase ante la mención de la profesora sobre el porcentaje que tiene la participación.

Durante el desarrollo de la práctica docente, los alumnos participan constantemente en clase luego de la mención de la profesora sobre el porcentaje que tiene la participación en la evaluación.

3. Son atentos ante la exposición de la profesora.

Los estudiantes prestan atención mientras la profesora expone los temas, toman notas de la exposición y copian lo escrito en el pizarrón por la docente.

4. Muestran intereses durante las exposiciones de las actividades realizadas en clase.

Al final de cada exposición, la profesora desarrolla una actividad que vincula el contenido de ésta con aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes. Las actividades se realizan por equipo y al termino de las mismas, un integrante de cada equipo pasa a exponer la actividad que fue realizada, durante la

exposición, los alumnos se muestran interesados por conocer las conclusiones a las que llegó el equipo.

5. Se muestran distraídos ante las exposiciones de sus compañeros.

Los alumnos, se muestran distraídos cuando los integrantes de un equipo pasan al frente a realizar la exposición de un tema, esta actitud se presenta específicamente, cuando los equipos exponen los modos de producción económica.

6. Reconocen la vinculación de los temas expuestos con los ejemplos de la vida cotidiana proporcionados por la profesora.

Durante la exposición de las actividades realizadas por equipo, los alumnos hacen referencia a los ejemplos proporcionados por la profesora durante el desarrollo del tema, y los vinculan con las conclusiones a las que llegaron.

7. Se acercan a la profesora para aclarar dudas.

Al término de la clase, algunos estudiantes se acercan al escritorio de la profesora para formular dudas sobre lo visto durante la sesión. Se observa que ésta, se toma varios minutos luego de terminada la clase para contestar los cuestionamientos y que los estudiantes agradecen la disposición que tiene para aclarar los aspectos que no entendieron del tema.

8. Agradecen la flexibilidad de la profesora para modificar el porcentaje del aspecto de evaluación referido a la participación.

Luego de expresar su opinión respecto al porcentaje que tendría la participación, dentro de la evaluación final, los alumnos solicitan a la docente que a dicho aspecto no se le otorgue un porcentaje tan alto. En la siguiente sesión, la profesora les informa a los alumnos que realizó una modificación en el porcentaje que tiene la participación en la evaluación final. Informa que el nuevo porcentaje corresponde al 15% de la evaluación total. Los alumnos se manifiestan de acuerdo con la decisión y agradecen la modificación realizada.

9. Agradecen la flexibilidad de la profesora para asignar los contenidos de las exposiciones por equipo.

En la parte final de la práctica docente, se observa a la profesora flexible al momento de establecer los temas de exposición de cada uno de los equipos, debido a que los alumnos manifiestan estar abordando los mismos temas en otra asignatura, razón por la cual solicitan exponer diferentes contenidos de los asignados en la otra materia. Ante tal situación, se establecen nuevos contenidos de exposición con el mismo eje temático. Los alumnos agradecen a la docente y reconocen la flexibilidad que tuvo para asignar los nuevos contenidos.

10. Reconocen el interés de la profesora por conocerlos.

Durante la última sesión que estructura a la práctica docente, la profesora pregunta a los alumnos cómo se sintieron durante el desarrollo de la misma. El grupo menciona que un aspecto que les gusto, fue el interés mostrado por la docente para conocerlos.

Categoría: Orden normativo

Acciones realizadas por los participantes de la interacción, que correspondan al respeto o transgresión de: las reglas escritas y las convenciones sociales establecidas para la situación.

Durante el desarrollo de la primera intervención en el grupo, no establecí por escrito, un reglamento de clases, ni los criterios de evaluación que serían considerados para evaluar a los alumnos durante la práctica docente, por tanto, en esta categoría, sólo es posible el análisis de las reglas no escritas, entendidas como las convenciones sociales establecidas para un espacio de interacción que no están escritas pero que son conocidas y aceptadas por los interactuantes. En seguida se enlistan las acciones observadas referentes al respeto o transgresión de esta categoría de análisis.

A. Acciones realizadas por la profesora:

1. **Comencé de manera puntual la clase.**
2. **Desarrollé la clase con base en una planeación didáctica.**
3. **Me dirigí a los alumnos por su nombre de manera respetuosa.**
4. **Escuché y contesté las dudas formuladas por los alumnos.**
5. **Atendí las necesidades de información del alumno.**

B. Acciones realizadas por los alumnos:

1. **Se dirigen con respeto hacia la profesora.**
2. **Realizan cuestionamientos de manera ordenada.**
3. **Prestan atención a la exposición de la profesora.**
4. **Prestan atención a la exposición de las actividades por equipo.**
5. **Ingresan al salón ya iniciada la clase.**
6. **Se muestran distraídos frente a la exposición de temas que realizan los equipos.**

Categoría: Interacción hablada

Acciones realizadas por los participantes de la interacción que establecen un proceso comunicativo.

A. Acciones realizadas por la profesora:

1. **Mencioné la forma de evaluación.**

Realicé una breve mención de los aspectos que se evaluarían y di un porcentaje para los mismos. Los criterios fueron: asistencia, participación, trabajos individuales y trabajos por equipo, a cada uno le asigné un 25% del porcentaje total de la evaluación.

2. **Mencioné las reglas de clase que espera se respeten durante la práctica docente.**

Señalé 5 reglas: ser puntuales para empezar la clase, guardar silencio mientras el profesor explica los temas, guardar silencio durante la exposición de un compañero, participar de forma ordenada, respetando el turno de los compañeros y entregar las tareas y los trabajos el día establecido.

3. Señalé mi interés por conocer a los alumnos para establecer una relación de confianza y respeto.

Mencioné de manera constante, el interés que tenía por conocer a cada uno de los integrantes del grupo, con la finalidad de establecer una relación de confianza y respeto entre los alumnos y yo. Mencioné también que durante la segunda intervención en el grupo, se realizarían actividades relacionadas con los intereses y experiencias de los jóvenes.

4. Solicité sugerencias de los alumnos, sobre la forma de evaluación.

Cuando los alumnos expresaron su opinión sobre el porcentaje otorgado a la participación, solicité a los estudiantes que sugieran otro porcentaje. Los jóvenes mencionaron nuevos porcentajes y ofrecieron argumentos para la modificación de éste.

5. Realicé cuestionamientos a los alumnos, referidos al tema que se expuso.

Al inicio y al final de la clase, formulé preguntas para los alumnos, relacionadas con la temática abordada. En algunas ocasiones, los estudiantes sólo mencionaban una parte de la respuesta. Ante tal situación, retomé la aportación del alumno para desarrollar la idea central y con ello contestar a la pregunta.

6. Contesté a las preguntas surgidas luego de la exposición.

Al final de la exposición de un tema, pregunté si existían dudas, de haberlas, contesté los cuestionamientos planteados. En el mismo sentido, contesté las preguntas que formularon los alumnos, cuando se acercaban al escritorio al finalizar la clase.

7. Solicité a los alumnos de manera continua que guardaran silencio y que pusieran atención a sus compañeros.

Cuando los equipos expusieron los cinco modos de producción que se consideran dentro de la unidad, observé a los alumnos distraídos y platicando, a lo largo de estas clases, solicité de manera constante a los alumnos que

guardaran silencio y que pusieran atención a los estudiantes que se encontraban exponiendo el tema.

8. Pregunté a los alumnos, cómo se sintieron durante el desarrollo de la práctica docente.

Al finalizar la práctica docente, pregunté a los alumnos como se sintieron durante el desarrollo de la misma, mencioné que para mí, era importante conocer su opinión con el objetivo de identificar las acciones que debían permanecer en la segunda intervención y aquellas que debían ser modificadas.

B. Acciones realizadas por los alumnos:

1. Los jóvenes expresan su opinión sobre los criterios de evaluación establecidos.

Específicamente en relación con la participación, manifiestan que no todos poseen la habilidad para expresarse, un alumno señala que en ocasiones no participa porque sus compañeros se pueden burlar.

2. Sugieren nuevos porcentajes para los criterios de evaluación.

Ante la apertura de la profesora para la discusión de los porcentajes asignados para los criterios de evaluación, los estudiantes sugieren nuevos porcentajes y proporcionan argumentos para la modificación de los mismos.

3. Expresan su opinión en relación a los aspectos referidos a la evaluación.

Específicamente en el aspecto referido a la participación, los alumnos opinan que ésta no forme parte de los criterios a evaluar y que aquellos jóvenes que participen, obtengan décimas extras en la evaluación final por cada participación que realicen.

4. Contestan las dudas formuladas por la profesora, sobre la temática abordada

Las respuestas proporcionadas por los alumnos, la mayoría de las veces son correctas. Sin embargo, se observa que siempre son los mismos estudiantes los que participan. La profesora menciona dicha situación y les reitera a los

alumnos que la participación es un elemento de evaluación importante para obtener una calificación aprobatoria.

5. Solicitan información sobre el desarrollo de las actividades en clase.

Durante el desarrollo de las actividades por equipo, los alumnos levantan la mano y le solicitan a la docente, información sobre el desarrollo de las actividades, cuando han finalizado, le preguntan si la actividad fue elaborada correctamente.

6. Finalizada la clase, piden a la profesora que conteste las dudas que les surgieron durante el desarrollo de la exposición.

Al finalizar la clase, se observa que algunos alumnos se dirigen al escritorio de la profesora para formularle directamente algunas dudas sobre el tema que se desarrollo en la sesión.

7. Realizan cuestionamientos a la profesora sobre su formación académica.

Mientras la profesora reparte los trabajos ya revisados al inicio de la clase, los alumnos que se encuentran ubicados cerca del escritorio, realizan cuestionamientos a la docente sobre su formación académica y sobre la temática del trabajo de investigación que se encuentra realizando.

8. Comparten con la profesora cómo se sintieron durante el desarrollo de la práctica docente.

Al finalizar la práctica docente, los alumnos comparten su sentir durante el desarrollo de la práctica, mencionan que en general se sintieron a gusto y reconocen el interés de la docente por conocerlos, situación que los hace sentir importantes. Señalan que un aspecto que los hizo sentir presionados, fue la constante reiteración del porcentaje que tenía la participación dentro de la evaluación final, así como la solicitud constante de guardar silencio mientras los equipos realizaban su exposición.

9. Solicitan a la profesora que durante la segunda intervención, en todos los trabajos que revise, les escriba un comentario.

Durante la última sesión, los estudiantes mencionan que les agrado que en la autobiografía, la profesora les escribiera un comentario, por ello le solicitan que durante la segunda intervención, en todos los trabajos que revise, les escriba un comentario como el realizado anteriormente.

Anexo 4. Reglamento de clases.

Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela Nacional Preparatoria No.5 "José Vasconcelos"

Asignatura: Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas

Horario: Martes 07:50-08:40 Miércoles 08:40-09:30 Jueves 07:50-08:40

Profesora: Aydeé Montserrat Martínez Chiñas

QUINTA UNIDAD CIENCIA POLÍTICA REGLAMENTO PARA EL SALÓN DE CLASES

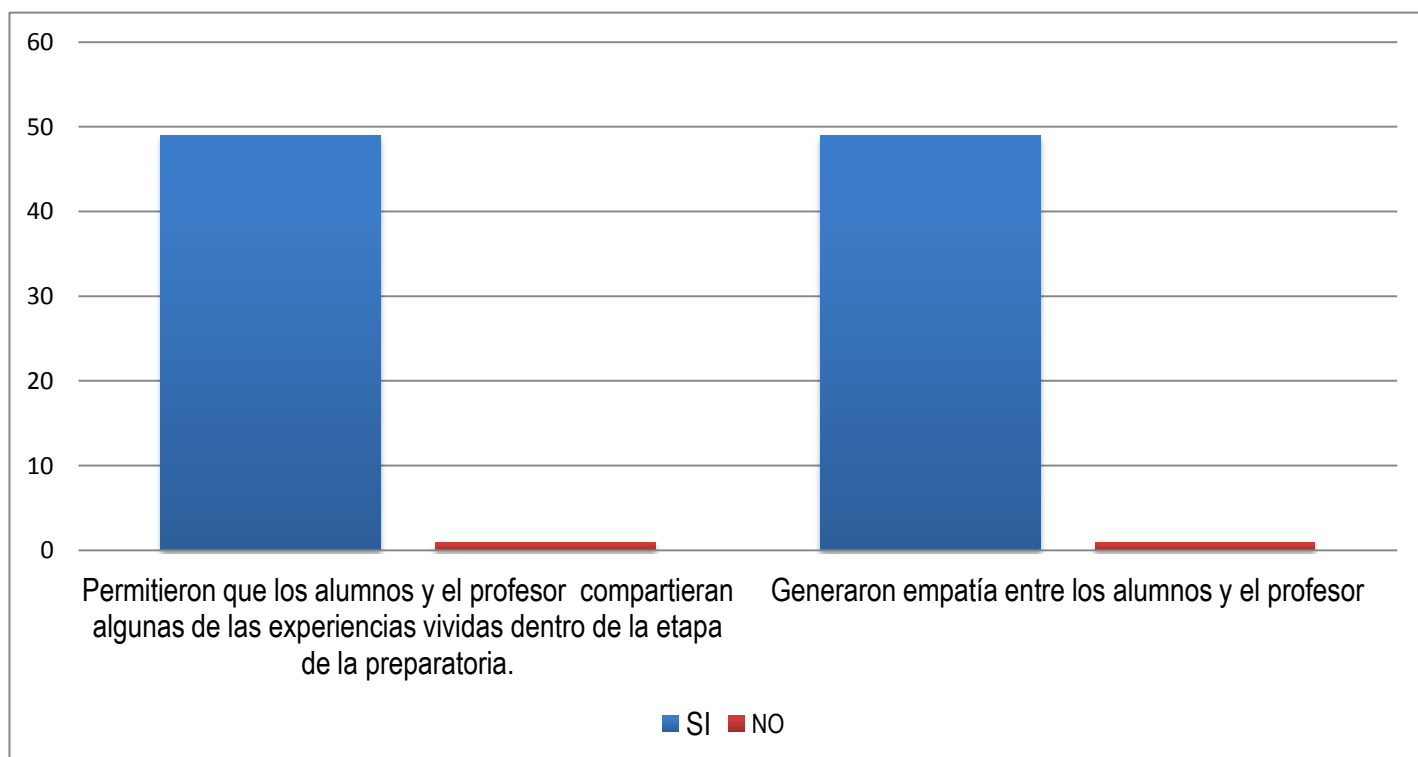
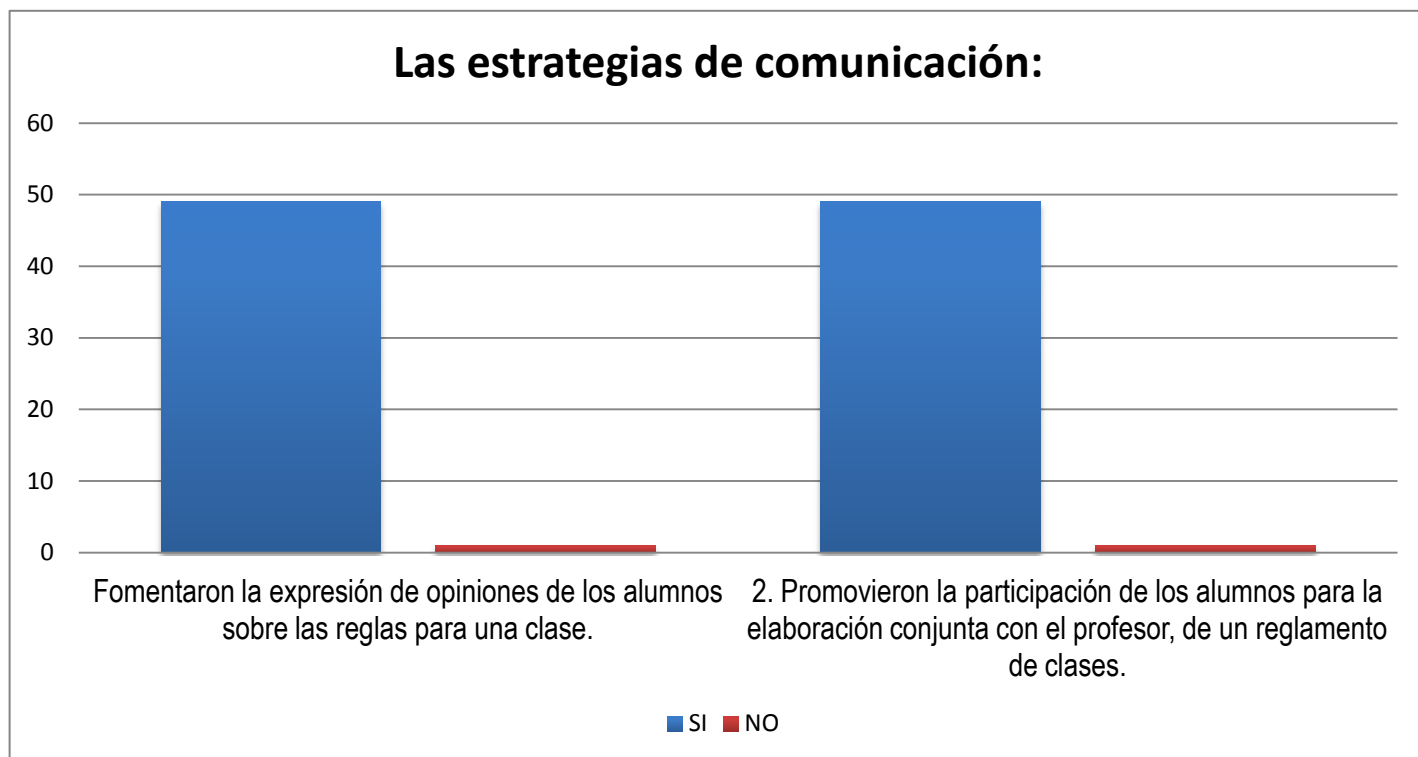
1. La clase comenzará de manera puntual. Los alumnos contarán con 5 minutos de tolerancia para su ingreso al salón de clases.
2. Los coordinadores de equipo, anotarán en la lista de asistencia únicamente a los integrantes del equipo que se encuentren presentes en ese momento.
3. Se deberán traer los materiales especificados para cada una de las actividades programadas.
4. Los trabajos solicitados por la profesora, se entregaran de manera presentable, en la fecha y hora establecidas. Los alumnos podrán entregar trabajos extemporáneos únicamente si se encuentran bajo las siguientes circunstancias: enfermedad o problemas familiares.
5. En clase, cuando un compañero exprese sus ideas, los demás deberán escuchar con respeto y atención.
6. Todos los alumnos serán calificados bajo los mismos criterios y tratados de la misma forma.
7. Tanto la profesora como los alumnos, tendrán la disposición para comprender las situaciones personales de ambos.
8. Los alumnos y la profesora se comprometen a respetar las normas establecidas en clase.

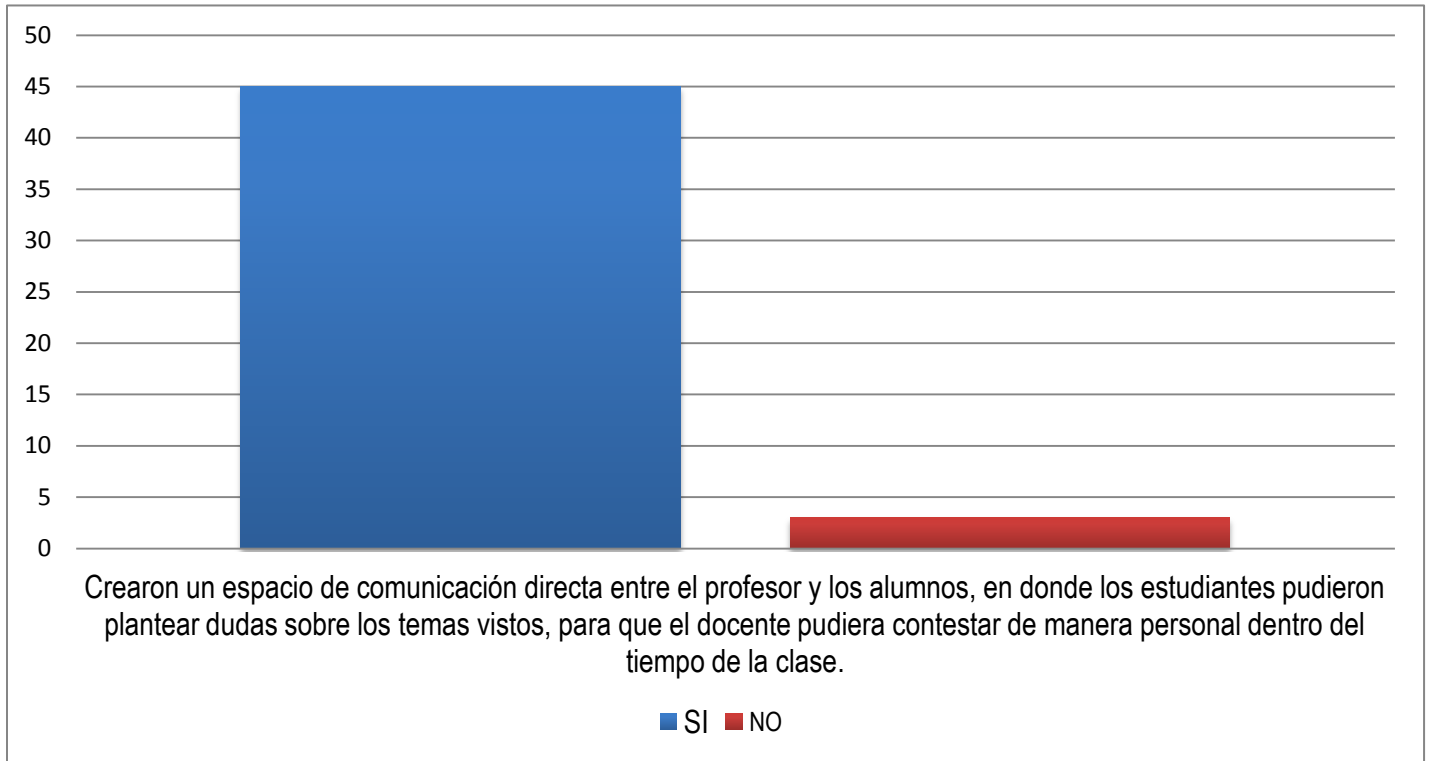
Reglamento elaborado a partir del consenso entre los alumnos del grupo 626 y la profesora Aydeé Montserrat Martínez Chiñas. Las normas redactadas, tienen fundamento en 8 valores que ambas partes consideran esenciales para el salón de clases: Disciplina, Honestidad, Respeto, Tolerancia, Justicia, Igualdad, Comprensión y Responsabilidad.

Anexo 5. Instrumento de apoyo de la estrategia de comunicación directa.

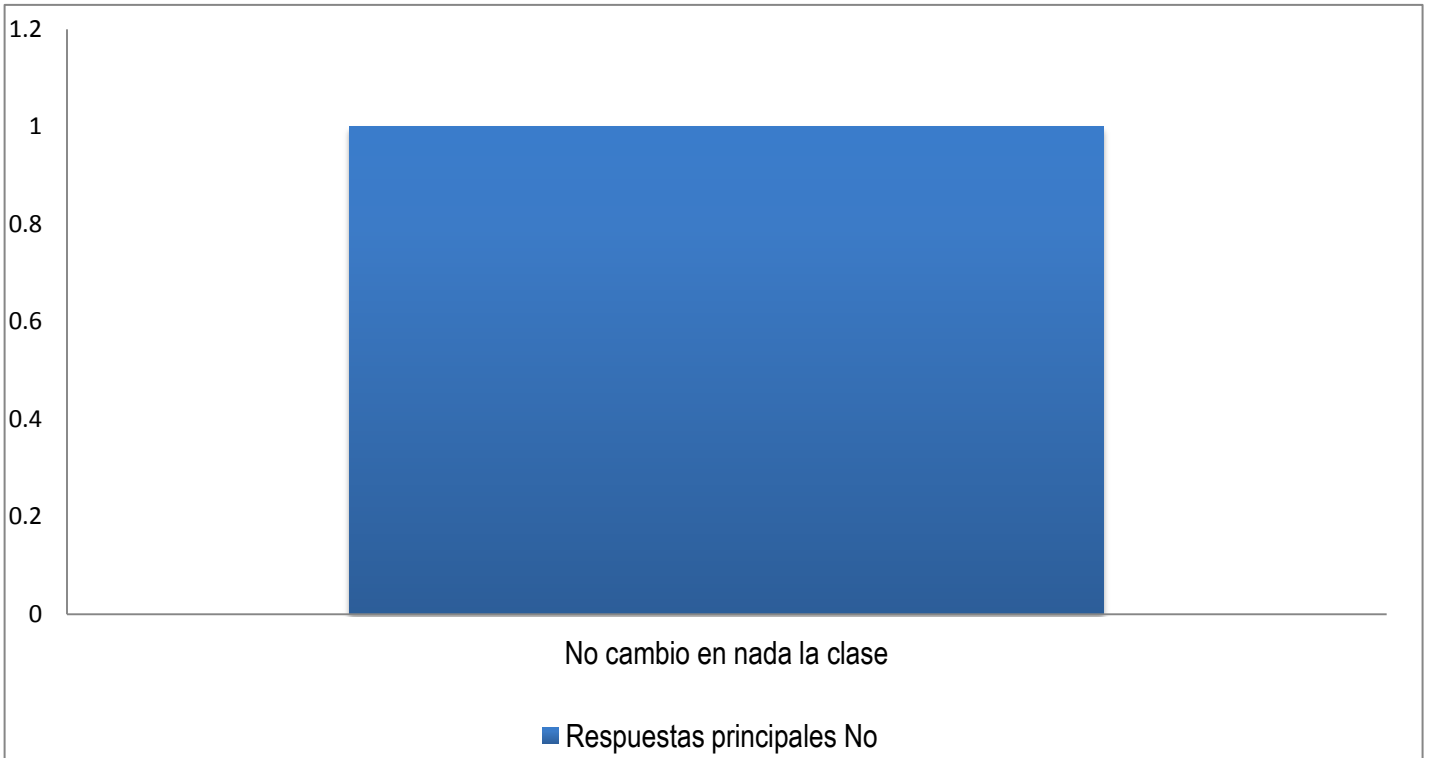
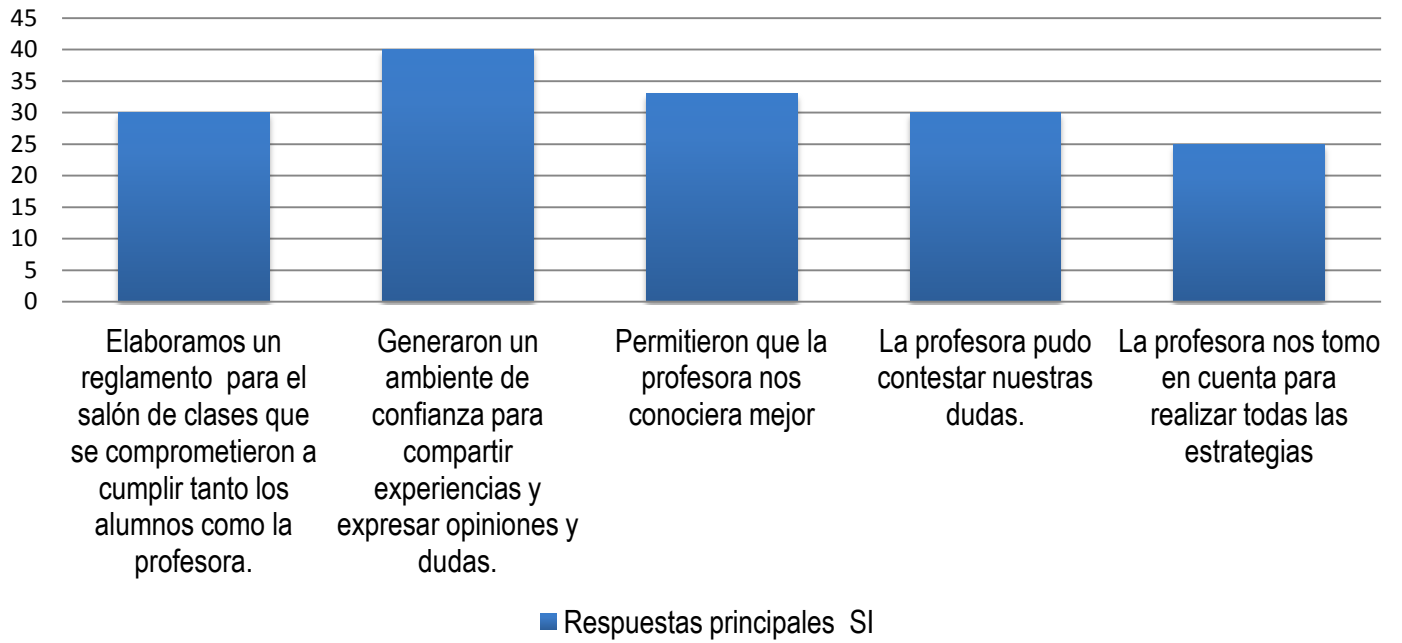
Antecedentes filosóficos de la Ciencia Política	Desarrollo de la Ciencia Política	Ciencia Política y Democracia
Ideas Principales:	Ideas Principales:	Ideas Principales:
Conclusión:	Conclusión:	Conclusión:
Preguntas:	Preguntas:	Preguntas:

Anexo 6. Resultados de la evaluación de las estrategias de comunicación.





¿ Por qué?



Evidencias

Evidencia 1. Concepciones de los elementos de interacción.



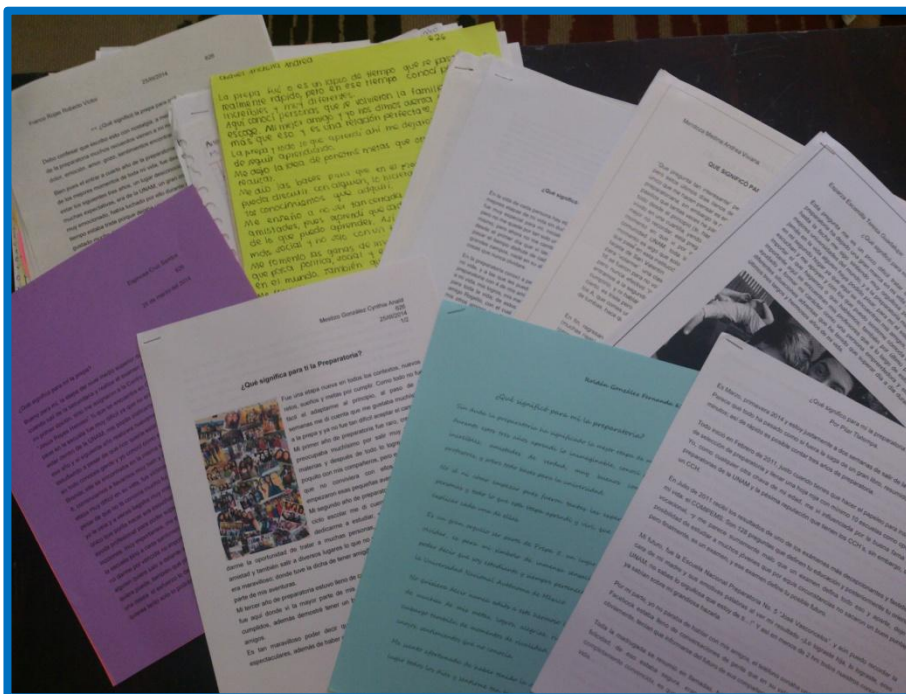
Evidencia 2. Autobiografía.



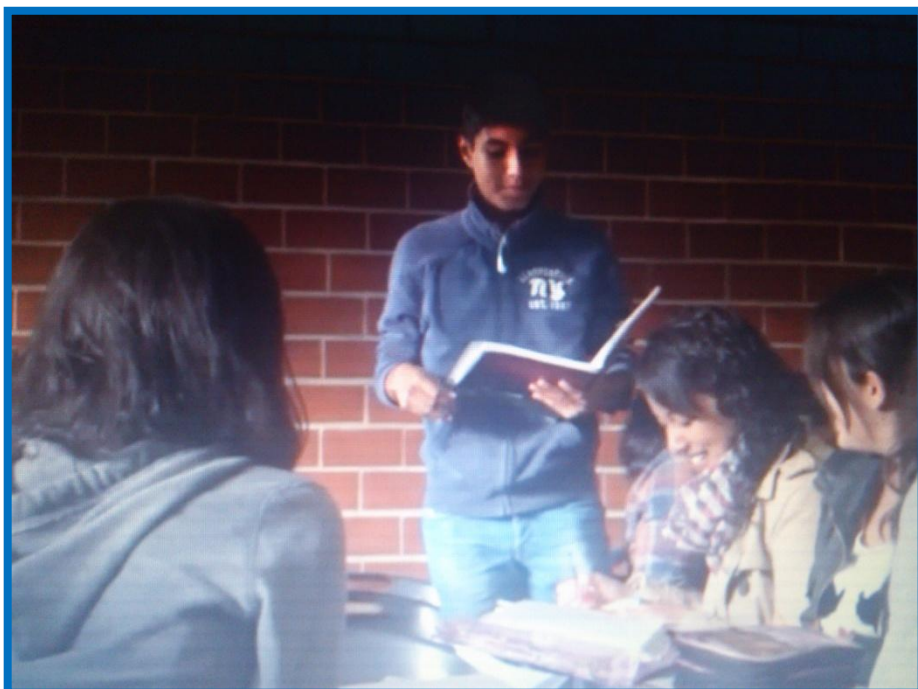
Evidencia 3. Establecimiento del reglamento de clases



Evidencia 4. Reflexión sobre el significado de la preparatoria



Evidencia 5. Espacio para compartir experiencias.



Evidencia 6. Contestación a las preguntas de los alumnos parte de la profesora.



Evidencia 7. Evaluación de las Estrategias de comunicación por parte de los alumnos.



Referencias

Bibliografía:

- Bottomore Tom; Nisbet Robert, *Historia del análisis sociológico*, Argentina, Amorrortu, pp. 645.
- Comenio, Juan Amós, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 2000, décimo primera edición, pp. 198.
- Corbin Juliet; Strauss Anselm. *Basic Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage, 2008, pp.312.
- Dewey, John, *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1958, sexta edición, pp. 125.
- Giddens, Anthony, *La teoría social*, España, Alianza, 2009, pp.254.
- Giddens, Anthony, *Sociología*, Madrid, Alianza, 2010, sexta edición, pp. 259.
- Goffman, Erving, *Ritual de la interacción*, Argentina, Tiempo Contemporáneo, 1970, pp.237.
- Goffman, Erving, *Relaciones en público. Microestudio del orden público*, Argentina, Alianza, 1979, pp. 384.
- Goffman, Erving, *Los momentos y sus hombres*, Barcelona, Paidós, 1991, pp.231.
- Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Argentina, Amorrortu, 1993, pp.245.
- Izurieta, Roberto, et. al., *Estrategias de comunicación para gobiernos*, Buenos Aires, La Crujía, 2002, pp. 262.
- Johnson, Harold, *Curriculum y educación*, Buenos Aires, Paidós, 1979, pp. 175.
- Joseph, Isaac, *Erving Goffman y la microsociología*, España, Gedisa, 1999, pp.295.
- Martindale, Don, *La teoría sociológica: Naturaleza y escuelas*, Madrid, Aguilar, 1968, pp. 655.
- Mead, George, *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*, México, Paidós, 1993, pp. 403.
- Nizet Jean; Rigaux Natalie. *La sociología de Erving Goffman*, España, Melusina, 2006, pp. 127.
- Maira, Luis, et. al., *Democracia y medios de comunicación*, México, IEDF, 2004, pp. 210.

- Maldonado, Alma, *Aprendizaje y comunicación. ¿Cómo aprendemos?*, México, Pearson-Prentice Hall, 2001, pp.110.
- Margarita Pansza, et al., *Fundamentación de la Didáctica*, Tomo I, Eds. Gernika, México, 2001, pp.220
- Marshall Catherine; Rossman Gretchen. *Designing Qualitative Research*, Thousand Oaks, California, Sage, 2011, pp. 262.
- Molina, Alicia, comp., *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985, pp.156.
- Morín, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO, 1999, pp. 168.
- Pérez, Rafael, *Estrategias de comunicación*, Barcelona, Ariel, 2005, pp.725.
- Platón, *La República o el Estado*, (traducción del inglés Ana Stellino), México, Gernika, 1998, pp. 500.
- Prieto, Daniel, *La comunicación en la educación*, Argentina, La Crujía, 1999, pp. 142.
- Quesada, Rocío, *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, 2001, pp. 231.
- Ritzer, George, *Teoría sociológica moderna*, México, McGraw-Hill, 2002, 5a. edición, pp. 623.
- Rodríguez, José Luis, *Educación y comunicación*, España, Paidós, 1988, pp.271.
- Rousseau, Juan Jacobo, *Emilio o de la Educación*, México, Porrúa, 2012, Vigésimo primera edición, pp. 500.
- Sánchez de la Yncera, Ignacio, *La mirada reflexiva de G.H. Mead: sobre la socialidad y la comunicación*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas - Siglo XXI, 1994, pp. 405.
- Taba, Hilda, *Elaboración del currículo*, Argentina, Troquel, 1974, pp. 662.
- Taylor J; Bodgad R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España, Paidós, 1987, pp.329.
- Tyler, Ralph, *Principios básicos del currículo*, Argentina, Troquel, 1982, pp. 136.
- Tzu, Sun, *El arte de la guerra*, México, Gernika, 2010, pp.118.
- Vasilachis de Gialdino, Irene coord., *Estrategias de investigación educativa*, Buenos Aires, Gedisa, 2007, pp.280.

Winkin, Yves, comp., *La nueva comunicación*, Barcelona, Kairos, 1994, 4a. edición, pp. 378

Cibergrafía:

Caballero, Juan José. "La interacción social en Goffman", [en línea]. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. s/n, núm. 83, 1998, 28 pp. Dirección URL: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_083_06.pdf [Consulta: 18 de febrero de 2014].

Cisneros, José, "La privatización del espacio público. Análisis conceptual", [en línea]. México, *Revista Razón y Palabra*, núm. 55, febrero/marzo de 2007, Dirección URL: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n55/jcisneros.html> [consulta: 10 de marzo de 2014].

Basave Fernández, Agustín. "Significación y sentido del pragmatismo norteamericano", [en línea]. México, *Revista Diánoia*, vol. 18, núm. 18, 1972, 21 pp. Dirección URL: http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/1813/6996/8753/DIA72_Basave.pdf [Consulta: 28 de enero de 2014].

Herrera Gómez Manuel; Soriano Miras Rosa María. "La teoría de la acción social en Erving Goffman", [en línea]. México, *PAPERS. Revista de sociología*, vol. 73, núm. s/n, 2004, 20 pp. Dirección URL: <http://papers.uab.cat/article/view/v73-herrea-soriano/pdf-es> [Consulta: 28 de febrero de 2014].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2013, *Módulo sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares (MODUTIH)*, [en línea]. México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Dirección URL: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19007> [consulta: 10 de marzo de 2014].

Kant, Immanuel, Pedagogía [en línea], Escuela de Filosofía Universidad de ARCIS, s/fecha, 38 pp. Dirección URL: http://www.ddooss.org/articulos/textos/kant_pedagogia.pdf [Consulta: 25 de abril de 2013].

López Lara Álvaro; Reyes Ramos María Eugenia. "Significación y sentido del pragmatismo norteamericano", [en línea]. México, *Veredas: Revista del pensamiento sociológico*, vol. s/n, núm. Especial, 2010, 22 pp. Dirección URL: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/12-538-7672cal.pdf [Consulta: 25 de febrero de 2014].

Mercado Maldonado Asael; Zaragoza Contreras Laura. "La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman", [en línea]. México, Universidad Autónoma del Estado de México *Veredas: Revista Espacios Públicos*, vol.14, núm. 31, mayo-agosto 2011, 19 pp. Dirección URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192009> [Consulta: 03 de marzo de 2014].

Perlo, Claudia, "Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización", [en línea]. Argentina, *PAPERS Revista de Sociología*, vol. 96, núm. 1, enero/marzo de 2011, 14 pp.

Dirección URL: <http://papers.uab.cat/article/view/v96-n1-piovani/291> [Consulta: 30 de noviembre de 2013].

Piovani, Juan Ignacio, "La escuela de Chicago y los enfoques cualitativos: términos y conceptos metodológicos", [en línea]. Barcelona, *Invenio*, vol. 9, núm. 16, junio de 2006, 18 pp. Dirección URL: <http://www.redalyc.org/pdf/877/87701607.pdf> [Consulta: 25 de enero de 2013].

Pons Diez, Xavier, "La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una reflexión histórica", [en línea]. España, Universidad Camilo José Cela: Departamento de Psicología y Educación, *EduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, vol. 9, núm. 1, enero/junio de 2010, 19 pp. Dirección URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268858> [Consulta: 05 de diciembre de 2013].

Rizo García, Marta, "Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas", [en línea]. Brasil, *Revista de la Asociación Nacional de los Programas de Pos graduación en Comunicación*, vol. 2, núm. 16, abril de 2007, 16 pp. Dirección URL: <http://s3.amazonaws.com/lcp/ximecatalandocencia/myfiles/INTERACCION-Y-COMUNICACION-EN-EDUCACION-1.pdf> [Consulta: 20 de mayo de 2014].

Rizo García, Marta, "De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal", [en línea]. Venezuela, Universidad del Zulia, *Quórum Académico. Revista especializada en temas de la comunicación y la información*, vol. 8, núm. 15, enero/junio de 2011, 12 pp. Dirección URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964005> [Consulta: 20 de febrero de 2014].

Rodríguez, Cecilia. "Antecedentes teóricos de la etnometodología y el interaccionismo simbólico", [en línea]. México, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 43, núm. 174, octubre-diciembre de 1998, 21 pp. Dirección URL: <http://132.248.9.34/hevila/e-BIBLAT/CLASE/cla160610.pdf> [Consulta: 25 de enero de 2014].

Terrén, Eduardo, "La asimilación cultural como destino: el análisis de las relaciones étnicas de R. Park", [en línea]. España, Universidad de Coruña, *Sociológica. Revista de pensamiento social*, vol. s/n, núm. 4, 2001, 23 pp. Dirección URL: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/2722/1/SO-4-4.pdf> [Consulta: 18 de enero de 2013].

UNAM, Proyecto de Creación. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) [En línea], 2003, pp.60. Dirección URL: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/plan.pdf> [Consulta: 30 de noviembre de 2013].

Videos:

Martínez Chiñas, Montserrat, *Práctica Docente II*, [video MP4], 23 de octubre del 2013. Acceso: <C:\Users\User1\Videos\Práctica Docente II> [Consulta: diciembre-enero de 2013].

Martínez Chiñas, Montserrat, *Práctica Docente III*, [video MP4], 10 de abril del 2014. Acceso: <C:\Users\User1\Videos\Práctica Docente III> [Consulta: junio-julio de 2013].