

Las “teorías de la comunicación” en las escuelas de comunicación. Una mirada desde los estudiantes

DR. TANIUS KARAM**

Universidad Anáhuac México Norte

RESUMEN

Los objetivos de este texto es presentar los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de teorías de comunicación en las escuelas de comunicación. La metodología fue una encuesta que se utilizó con el apoyo de una red de varias decenas de docentes, lo que logró una muestra amplia de más de 1200 estudiantes. En el texto se resumen algunos de los hallazgos. Se reconoce que el ejercicio tiene un carácter exploratorio y uno de sus usos puede ser revisar algunos juicios o estereotipos que hay sobre los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje a propósito de las teorías de comunicación.

Palabras Clave: Curriculum, Pedagogía, Aprendizaje, Escuela de Comunicación, Teorías de Comunicación

ABSTRACT

The objectives of this paper is present the results of a survey about communication theories made to communication students in schools of communication. We use a survey and we get the participation and support of a network of dozens of teachers, which achieved a large sample of over 1200 students. The text summarizes some of the findings. It is recognized that exercise is exploratory in nature and one of its uses may be reviewing some judgments or stereotypes out there about actors in teaching-learning theories about communication.

Keywords: Curriculum, Education, Learning, School of Communication, Communication Theories

*tanius@yahoo.com, tanius.karam@anahuac.mx

“He preferido hablar de lo imposible,
porque de lo posible se sabe demasiado”

Silvio Rodríguez.
Resumen de Noticias

1. ENTRADA

El origen de este trabajo está en una serie de encuestas que se realizaron para conocer el estado de algunos indicadores en cuanto la enseñanza, difusión y recepción de las teorías de la comunicación.

Los objetivos generales que perseguía esta encuesta eran conocer el estado de la producción, difusión y aprendizaje en teorías de comunicación dentro del campo académico de la comunicación mexicana; identificar las características y rasgos de las teorías de comunicación dentro del currículo, planes y programas de estudio en comunicación (y derivados); explorar de manera general algo sobre la didáctica, referencias dominantes, estilo de docencia dentro del aula con relación a las llamadas “teorías de comunicación” que tiene como un tipo particular de práctica para producir, difundir y relacionar el conocimiento académico en comunicación. Si bien al principio se pensaba que el estudio podría ser un insumo en la generación de políticas que ayuden a las escuelas de comunicación a repensar el estado, las características y vínculos de las teorías de comunicación en los distintos subsistemas del campo académico de la comunicación, ésta última excedía lo que finalmente.

Para la aplicación se diseñaron tres instrumentos, dentro de un ejercicio colegiado: primero en una reunión con la vocalía de Noroeste en Reynosa (agosto 2012), luego en una sesión de trabajo de la Vocalía Valle de México (septiembre

2012). Una vez que se acordó el instrumento éste se dispuso a través de una plataforma. El Instrumento 1 es el cuestionario para el análisis de programas o cartas descriptivas correspondientes a las asignaturas en Teorías de comunicación y equivalentes; el Instrumento 2 es el cuestionario para profesores que imparten alguna materia relacionada o vinculada con las Teorías de la Comunicación; el instrumento 3 era un protocolo para grupo de discusión entre profesores de teorías con la idea de completar algunos datos proporcionados por los otros instrumentos; finalmente el 4, es el cuestionario para estudiantes que cursan materias vinculadas o afines a Teorías de la Comunicación, donde centraremos estas líneas. La cantidad de participantes que se obtuvieron para el Instrumento 4 se detalla en el Cuadro 1:

Cuadro 1

Vocalía CONEICC	Instituciones participantes	Cantidad de programas de asignatura	Cantidad de profesores	Cantidad de estudiantes
Noreste	5	7	20	191
Golfo-Sureste	10	45	48	352
Centro-Occidente	6	19	18	69
Valle de México	12	30	33	568
Nor-oeste	1	6	7	72
	34	107	126	1252

Si bien en una reunión de trabajo posterior (julio 2013) con la vocalía Nor-Oeste se acordaron algunos ajustes para incrementar la participación; en estas líneas solamente se da cuenta de la primera etapa y los resultados derivados de la primera encuesta subida a una plataforma. Hay que señalar que estos resultados tienen un carácter exploratorio y que nos permite, a nivel de este ejercicio, reflexionar sobre algunos juicios y concepciones que por ejemplo los investigadores y docentes podemos tener de lo que señalan y

mencionan los estudiantes, y que como señalamos adelante, —en lo que a este ejercicio refiere—, se tiene una mirada que invita a hacerse algunas preguntas, y sobre todo proseguir con ejercicio que confirmen o no, lo que aquí se ha obtenido.

En ese sentido, es claro que este reporte no puede verse como algo conclusivo, y tendrá que cruzarse con otras prácticas de investigación para conocer su solidez y alcance. Los resultados aquí, van en lo general, de acuerdo a los concentrados realizados, y queda aún por trabajar los resultados por Vocalía, donde seguramente puede aparecer algunos matices.

2. EL CONCEPTO “TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN”: PROBLEMAS Y ACOTACIONES

Las teorías de comunicación han sido un sugerente sello distintivo que habita en el campo de la comunicación desde hace tiempo. Este cuerpo de materias o conjunto de conocimientos, es uno de los elementos más emblemáticos del currículo en comunicación; por otra parte, como en muchas áreas del desarrollo curricular en comunicación priva cierto empirismo, versión lírica de la experiencia pedagógico que cada profesor tiene, y desde la cual habla para relacionar la docencia en teorías de comunicación con otros temas como campo académico, situación liberal, perfiles de egreso, función social de la carrera, divorcio teoría-práctica entre otro silabario de temas, sobre los que como reza un singular ensayo, son más nota de café que otra cosa, y si bien esas conversaciones que sostienen profesores en pasillos, salones, reuniones o espacios académicos es un insumo valioso, es necesario sistematizarlo y estudiarlo para que deje de ser eso, una charla y se convierta en conocimiento que se puedan relacionar con otras prácticas y

ser generados de estrategias más sistemáticas en nuestras escuelas de comunicación.

En los últimos diez años vienen dándose algunos avances dentro del campo como el caso de publicaciones y grupos que asumen otra actitud ante las teorías, desde un ámbito de mayor organización y sistematización (Cf. Chávez y Karam, 2008; Cardona, 2004, Fuentes Navarro, 2003, 2003b, 2005; Fuentes Navarro et al, 2004). Se trata de una nueva reflexividad que estudia genealogías, marcos explicativos, cruces de sistemas, bibliografías en currículos o en tesis de maestría.

La reflexión sobre la difusión-divulgación, didáctica-docencia en “teorías de comunicación”, o más propiamente pensamiento académico en comunicación, es un área de oportunidad que permite conocer el comportamiento curricular, el estado de evolución del conocimiento básico en comunicación, la posibilidad de relacionar el conocimiento básico y aplicado, así como ofrecer información del estado sobre la dinámica en las aulas, lo que a cierto nivel sucede en ellas y cómo puede combinarse con ese doble malestar docente y estudiantil, esas quejas que a nivel formal e informal se produce sobre la enseñanza o el cuerpo de saberes llamados “teorías”.

Es importante diferenciar las “teorías de la comunicación” que se ve en las aulas, de un concepto más amplio —digamos con mayúscula— que se llamaría Teoría de la Comunicación, y que varía de otros campos académicos (derecho, ingeniería, por ejemplo) e incluso el mundo profesional y laboral donde los usos del término. Es por ello que preferimos la aceptación “comunicación académica” de “comunicación en general” como una forma de precisar que aquella que se diga de este términos tiene unos valores particulares al interior de las aulas y escuela, y que debe diferenciarse de lo señalados en otros campos y

espacios. En la currícula española, por ejemplo aparece una diferencia sugerente entre “teoría de la comunicación” y “teoría de la información”, destinada ésta última propiamente para la sociología, historia, psicología de los medios, y la primera para una reflexión más amplia sobre la comunicación en la historia natural del mundo.

Uno de los errores corrientes es referir a la comunicación si se tratara de un término unitario o básico; ya varios autores han abordado las muy diferentes semánticas y las respectivas implicaciones (véase como ejemplos Ferrer 1981; Galindo *et al*, 2008; López Veneroni, 1997; Fuentes Navarro, 1992, 2001; Becerra, 2004), pero en la práctica persiste en ocasiones una pereza o bien, una especie de supuesto dentro de las conversaciones académicas que es posible establecer un acuerdo preciso cada vez que el término se utiliza. Por ello, para nuestro trabajo, referir “teorías de la comunicación” es hacerlo del cuerpo de saberes, juicios, argumentos que remiten y aplican a la comunicación dentro de las currículos de estudio, y son privilegiados —dentro de un espacio semánticamente infinitamente más amplio— al interior de planes y programas de estudio, así como dentro de las “conversaciones académicas” que es como Scolari (2008), quiere llamar las “teorías”. Es importante subrayar, que el espacio semántico de la comunicación sobrepasa por mucho lo que se ve en las escuelas; más aún, podríamos proponer que comparativamente el concepto escolar de comunicación es relativamente mínimo y frecuentemente circunscrito a medios o tecnologías. Galindo (2008b) ha explicado, a un nivel más acotado las asimetrías existentes, incluso dentro del plano de lo que se llama “campo académico”, lo que los investigadores de la comunicación usan, lo que los maestros leen y naturalmente lo que se dentro de las aulas.

3. DE LAS ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO A LOS INSTRUMENTOS

El borrador de los cuestionarios se realizó en etapas sucesivas, y se tomó en cuenta los insumos de los profesores que participaron en talleres dentro de encuentros docentes CONEICC. Este ejercicio permitió tener una perspectiva más amplia, aunque también a veces fue difícil establecer consensos.

En este texto damos cuenta de algunos resultados en el Cuestionario o Instrumento 4 dedicado a conocer los puntos de vista de los estudiantes sobre distintos aspectos vinculados a la enseñanza. Como los otros cuestionarios le damos un valor exploratorio. Los apartados generales que se ubicaron fueron los siguientes: 1. Datos generales del estudiante; 2. Conocimiento general sobre los objetivos de la materia; 3. Didáctica empleada por el profesor; 4. Relación profesor-alumno; 5. Actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula; 6. Evaluación

Con el objetivo de obtener al menos el 10% de la matrícula inscrita por cada institución participante, la idea era cuantificar y actualizar algunos datos sueltos que se tienen sobre el estudiantado de las escuelas. De los datos generales del estudiante se preguntó sexo, universidad de procedencia, semestre, cuatrimestre, trimestre o periodo que estás cursando actualmente; así como nombre del programa o licenciatura que estás cursando. Dentro del encuestado existía la posibilidad del estudiante que estuviera cursando la materia o que ya la hubiera cursado.

Quisimos averiguar qué tanto el estudiante tiene claridad con respecto a los *contenidos de la asignatura*, sus objetivos, si ve la aplicabilidad, si puede establecer relaciones con otras materias. También si de acuerdo a su consideración el profesor da seguimiento al programa de la materia. Otro

aspecto era sobre la *didáctica* —siempre de acuerdo al punto de vista del estudiante— de algunos aspectos de la didáctica: si el profesor usa recursos digitales o no, cuáles, qué tanto lo hace en la dinámica de clase; el estado de la calidad de dichos recursos. Igualmente las técnicas usadas en clase, y las características de la exposición del profesor en clase.

Junto con la didáctica otro apartado era la *cuestión metacomunicativa y relacional* entre el profesor, el estudiante y el grupo: el tipo de problemas que se presenta: cómo considera el estudiante la relación interpersonal con el profesor. Nos interesaba conocer qué tan difícil le parece la materia, cómo percibe la explicación de los contenidos. En cuanto las actividades de aprendizaje queríamos saber qué identifica más el estudiante, lo que se realiza con más frecuencia dentro y fuera del aula.

En cuanto a las lecturas de clase, queríamos conocer cuándo páginas se leen, qué tanto el estudiante las revisa, con la idea —queja consabida en el muro diario de lamentaciones de los profesores— sobre el carácter errático de la lectura.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la Evaluación es otro capítulo importante. Aquí nos interesaba conocer la relación entre actividades en clase y evaluación; el conocimiento del estudiante con respecto a las políticas y formas de evaluación, los componentes de la evaluación (si son tareas, trabajos, etc.). Preguntamos la percepción con respecto a la evaluación, y de quienes reprueban cuáles pueden ser las causas identificadas. Finalmente en cuanto las *consideraciones o apreciaciones generales en torno a la materia*, preguntamos si el estudiante puede identificar el sentido y utilidad, y qué tanto esto aparece en sus conversaciones. ¿Le “gusta” o no la materia”.

Para aplicar los instrumentos se contó con el apoyo de un

profesor asignado por la vocalía o escuela que fue el punto de contacto entre la coordinación general del proyecto y entre los profesores.

4. BREVE RECUENTO

De acuerdo al anuario ANUIES 2011-2012, estudian ciencias de la información con toda la gama de nombres (comunicación humana, medios, lengua y comunicación intercultural) etc. 68812 estudiantes. La comunicación se ha movido entre el noveno y treceavo lugar de preferencia dentro de los estudiantes. Igualmente, sabemos que el campo de la comunicación es un asunto principalmente de escuelas privadas, en ciudades que sobrepasan los 100 mil habitantes, aunque siempre hay excepciones, como el caso de la capital de Tlaxcala, menos a esa cantidad, y que cuenta con escuelas de comunicación (Cf. Galindo y Luna, 1995). Si bien la mayoría de los estudiantes estudian en las escuelas privadas, las pocas escuelas públicas suelen tener poblaciones muy amplias (por ejemplo la UACM cuenta con 2000, la FCPyS con más de 2500) lo que equilibra un poco la proporción en cuanto la institución de adscripción.

Hay que señalar también, como es un dato sabido que el CONEICC agrupa apenas una pequeña porción de las escuelas de comunicación, por ello en la muestra invitamos a participar escuelas no miembro del CONEICC (el caso por ejemplo de la UACM) (**ver Cuadro 3A**). También en cuanto a la población, como se vemos en el **Cuadro 2**, vemos la predominancia de las mujeres en la población estudiantil, lo cual confirma el carácter principalmente femenino en cuanto la población estudiantil.

Cuadro 2

	Frec.	%
Femenino	787	62.9
Masculino	465	37.1
Total	1252	100.0

En cuanto las instituciones de participación en el Cuadro 3 vemos la distribución de instituciones y es importante señalar que el numeral no es proporcional al tamaño de la matrícula en cada escuela; esto porque la participación estuvo vinculada a una figura que se generó para el proyecto llamado “representante institucional”, de papel decisivo, su participación fue fundamental para lograr una mayor o no participación de profesores y estudiantes. Es el caso de universidades con matrícula no necesariamente muy alta, pero con un alto grado de participación en la encuesta.

Cuadro 3A

	Frec.	%
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	130	10.4
Centro de Estudios Universitarios de Monterrey	16	1.3
Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara	5	.4
Escuela de Comunicación y Ciencias Humanas	29	2.3
Escuela de Periodismo Carlos Septién García (EPCSG)	9	.7
Facultad Estudios Superiores Aragón, UNAM (FES-ARAGÓN)	55	4.4
Instituto Campechano	54	4.3
ITESM Cuernavaca	7	.6
Universidad Anáhuac (Xalapa)	3	.2
Universidad Anáhuac Cancún	1	.1
Universidad Anáhuac México Norte	73	5.8
Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada	1	.1
Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali	69	5.5
Universidad Autónoma de Coahuila, Campus Saltillo	3	.2
Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Torreón	21	1.7
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	165	13.2
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	127	10.1
Universidad Autónoma de Yucatán	11	.9
Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)	31	2.5
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X)	19	1.5
Universidad de Celaya	10	.8
Universidad de Guadalajara	8	.6

Universidad de la Américas Puebla (UDLA)	3	.2
Universidad de Monterrey (UDEM)	11	.9
Universidad de occidente, Unidad Los Mochis	2	.2
Universidad del Mayab	91	7.3
Universidad del Tepeyac	23	1.8
Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)	40	3.2
Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan	2	.2
Universidad Iberoamericana-Ciudad de México (UIA DF)	127	10.1
Universidad Iberoamericana-León (UIA León)	5	.4
Universidad Iberoamericana-Puebla (UIA PUEBLA)	12	1.0
Universidad Intercontinental (UIC)	5	.4
Universidad Justo Sierra	6	.5
Universidad La Salle Bajío, A.C.	1	.1
Universidad La Salle Cuernavaca	6	.5
Universidad La Salle Victoria	13	1.0
Universidad La Salle, A.C. (Cd. México)	1	.1
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	27	2.2
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	18	1.4
Universidad Simón Bolívar	12	1.0
Total	1252	100.0

Con este cuadro queremos subrayar la diversidad que tuvo la muestra. Su traducción por vocalía se observa en el Cuadro 2A, donde tenemos la agrupación de acuerdo a las 5 vocalías que maneja la organización del CONEICC.

Cuadro 3B

Vocalía		
Centro Occidente	69	5.5
Golfo Sureste	352	28.1
Noreste	191	15.3
Noroeste	72	5.8
Valle de México	568	45.4
Total	1252	100.0

En cuanto a los nombres de los programas (Ver **Cuadro 4**) sabemos de la cierta dispersión existen que por ejemplo Benassini (1996, 2000) documentó hace tiempo las varias decenas de nominaciones de la carrera, lo que es una tendencia que no parece reducirse y explica en parte cómo a pesar de los años, el género “carrera de comunicación”

mantenga permanencia en torno a las 10 carreras más demandas y asistidas del país. En nuestra encuesta vemos, al margen de las erratas de quienes han respondido “Arquitectura” (1), o Teoría 2, persiste el genérico “ciencias de la comunicación” (30%) o “Comunicación” (34%) como esa especie de agrupador convencional

Cuadro 4. Nombre del programa

	Frecuencia	%
Arquitectura	1	.1
Bachillerato	3	.2
Ciencias de la Comunicación	375	30.0
Ciencias de la Educación	4	.3
Ciencias de la Información y Comunicación	4	.3
Ciencias Humanas	1	.1
Ciencias Sociales	1	.1
Ciencias y Técnicas de la Comunicación	60	4.8
Comunicación	426	34.0
Comunicación Social	33	2.6
Comunicación Social	3	.2
Comunicación y Cultura	164	13.1
Comunicación y Medios Digitales	6	.5
Comunicación y Multimedia	12	1.0
Comunicación y Periodismo	80	6.4
Derecho	2	.2
Dirección de Empresas de Entretenimiento	37	3.0
Diseño Gráfico	3	.2
Diseño Interactivo	2	.2
Escolarizado	2	.2
Minerva	7	.6
Periodismo	22	1.8
Psicología	3	.2
Teoría II	1	.1

Es importante señalar que la mayoría de los estudiantes estaban cursando la materia de teoría al realizar el cuestionario (65.1%); es decir, aunque había posibilidad de estudiantes activos que ya hubieran tomado la materia, de acuerdo a las dinámicas institucionales fue más fácil que respondieran aquellos alumnos que cursaban la materia.

En cuanto a si el estudiante conoce el programa el 89.1% dijo que sí; 10.9% que no y lo que probablemente está relacionado con el hecho que la mayoría la estaba cursando.

Preguntamos sobre distintos aspectos generales del programa; el primero de ellos es con relación a los objetivos del programa (oficial) de la materia (Ver **Cuadro 5A**), evalúa la claridad en los objetivos de la materia (1 equivale “menos ponderación” y 5 equivale “mayor ponderación”), la mayoría señala que los tiene clara (68% en las más altas ponderaciones).

Cuadro 5A

	Frec.	%
Menos Ponderación	37	3.0
2	31	2.5
3	134	10.7
4	325	26.0
Mayor ponderación	580	46.3

Con relación a los elementos del programa (oficial) de la materia, se evaluaron varios rubros en el que 1 equivale “menos ponderación” y 5 equivale “mayor ponderación”. En la siguiente gráfica aparece la ponderación de los estudiantes a la “utilidad y aplicabilidad del curso” (Ver **Cuadro 5B**).

Cuadro 5B

	Frec.	%
Menos Ponderación	30	2.4
2	39	3.1
3	138	11.0
4	304	24.3
Mayor ponderación	596	47.6
Total	1107	88.4
Sistema	145	11.6

De los principales problemas curriculares, es el desajuste que a veces se acusa en las materias, o la discrepancia sabida entre las “materias teóricas” y las “materias prácticas”, por ello el valor de “relación que tiene con otras materias” (Ver **Cuadro 5C**):

Cuadro 5C

	Frec.	%
Menos Ponderación	38	3.0
2	35	2.8
3	135	10.8
4	242	19.3
Mayor ponderación	657	52.5
No respondieron	145	11.6

En resumen, a la mayoría de los estudiantes sí les queda claro el objetivo de la materia (72.3%) y un porcentaje parecido 71.9 sí ven la aplicación y utilidad lo cual parece cuestionar nuestra idea inicial con relación a la presunta poca utilidad que muchos estudiantes podrían percibir de este tipo de materias.; y muy parecido también con quienes consideran mucho o muy relacionada las clases de teorías con otras (71.8%).

De manera complementaria, nos interesaba saber si de acuerdo a los estudiantes el profesor da seguimiento al programa de la materia (**Cuadro 6**), donde al parecer la

mayoría sí lo hace, y lo que podría suponer se cumplen con los objetivos del curso:

Cuadro 6

	Frec.	%
Totalmente	951	76.0
Medianamente	276	22.0
No da seguimiento	25	2.0

De los prejuicios o preconcepciones es la diferencia entre las “materias teóricas” y los medios tecnológicos, por ello era importante consultar sobre si el profesor utiliza algún tipo de medio audiovisual y/o recurso digital (**Cuadro 7A**) como parte de su estrategia, a lo que la gran mayoría responde positivamente:

Cuadro 7A

	Frec.	%
Si	1005	80.3
No	247	19.7

De los medios utilizados, el de mayor presencia fue la presentación PPT (68.3), por mucho es un recurso que se ha incorporado fuertemente en las prácticas de docencia y queda pendiente un estudio sobre su impacto en el aprendizaje y en la docencia, sobre uso y abuso, y su pertinencia técnica. En cuanto la frecuencia de uso de cualquier recurso tecnológico, vemos que los porcentajes se abren un poco (**Cuadro 7B**) donde casi la mitad hace un uso frecuente de la tecnología:

Cuadro 5B

	Frec.	%
En todas	247	19.7
En la mayoría	363	29.0
En la mitad	218	17.4

En pocas	169	13.5
En ninguna	3	.2
Total	1000	79.9
Sistema	252	20.1

Las tecnologías educativas se han ido incorporando a las prácticas educativas, de hecho en algunas universidades hay plataformas donde el profesor tiene que pasar lista y realizar tareas institucionales. En las universidades es frecuente un uso más ágil, y en algunas tienen incluso disposición en el aula para conectarse, contar con equipos audiovisuales al alcance, etc. Por otra parte, algunas universidades ofrecen cursos, talleres a sus profesores con la idea diversifiquen el uso de técnicas y éste es uno de los rubros que también se evalúa dentro del desempeño docente. Por tal motivo preguntamos al estudiante, ¿cómo calificas el uso de los medios audiovisuales y/o recursos digitales de tu Universidad?, y al parecer hay una respuesta que se orienta a la pertinencia y utilidad de dichas técnicas (**Cuadro 7C**).

Cuadro 7C

	Frec.	%
Muy útil	563	45.0
Útil	507	40.5
Indistinto	113	9.0
Poco útil	55	4.4
Nada útil	14	1.1

Con relación a si el profesor da seguimiento a toda la materia, el 76% señala que da seguimiento totalmente. En 80% dice que el profesor usa material audiovisual, y de ellos el 63.8% señaló que lo más usado es presentaciones PPT. El 48.7% dice que el profesor utiliza algún recurso en la mayoría o en todas las clases. El 85.5% dice que el uso del recurso es muy muy útil o útil.

En cuanto *la mayor dificultad* con relación a la clase —y el informante podía señalar más de una, de aquí que la suma simple no necesariamente es 100: la mayor de ellas es el desinterés (41.1%) como la principal dificultad; la comprensión de cuestiones abstractas fue el 30.9%; y otro porcentaje igual habló de “problemas de atención”. Finalmente el menor porcentaje fue las “cuestiones vinculadas a la atención” (17.3%).

En cuanto *la técnica usada por el profesor*, a la pregunta cuál que ponderaran cuál es la técnica más usada por el profesor (de la que podían señalar más de un indicador): casi el 60% dice que la exposición; 21.8% dice que la exposición de estudiantes; 38.3% discusión en clase; análisis de caso, 37.2%; dinámicas grupales, 26.4%. el dato resulta interesante, porque aun cuando en la mayoría de las clases sí utiliza recursos tecnológicos, éstos se subordinan, como estrategia a la exposición que frecuentemente es muy estereotipada y acuñada con valores negativos. En oposición, las menos usadas son “dinámicas grupales” (15.5%) y “exposición de los estudiantes” (13.4%). El dato parece interesante en cuanto el relativo predominio que tiene en estas materias el uso de la palabra, como una técnica considera convencional, y que de alguna manera es más compleja a lo que ciertamente podría señalar pedagogías más críticas y participativas. La exposición no actúa sola y ciertamente su recurso más utilizado es el PPT (79.2%), seguido de los Videos Youtube 49.5% y las películas 23.2%.

En cuanto al *tipo de relación con el profesor*, contra lo que pudiera pensarse ya que las teorías se pueden considerar como materias “difíciles”, el 38% considera es excelente; el 46.7 señala que es “buena” y 12% dice que es “regular”. Es decir, la opinión aparece como básicamente favorable, lo que igualmente cuestiona el asesto que

materias “difíciles” son más proclives a generar relaciones no favorables entre docente-estudiante (**Cuadro 8**).

Cuadro 8

	Frec.	%
Muy fácil	52	4.2
Fácil	276	22.0
Ni fácil ni difícil	654	52.2
Difícil	238	19.0
Muy difícil	32	2.6

Este indicador se relaciona con otros, donde es posible encontrar una respuesta. Por ejemplo, el nivel de claridad que el estudiante percibe en la explicación (**Cuadro 9**) de contenidos:

Cuadro 9

	Frec.	%
Muy clara	931	74.4
Poco clara	257	20.5
Confusa	46	3.7
Nada clara	18	1.4

Parte de la didáctica es conocer el uso de técnicas que usa dentro y fuera del aula (**Cuadro 10A y 10B**). En el siguiente cuadro se encuentra la frecuencia de uso, de acuerdo al estudiante, de las actividades dentro del aula (10A) y fuera del aula (10B), en donde 1 indica la menor frecuencia y 9 la mayor.

Cuadro 10A

	Resumen en el aula	Cuadro sinópticos	Esquemas dentro del aula	Mapas conceptuales	Reportes Lectura	Ensayos dentro del aula	Inv. para un tema	Cuestionarios	Observación para act. dentro aula
1	23.6	19.6	18.1	17.7	17.9	17.9	10.1	24.4	26.4
2	8.1	9.8	8.9	8.0	5.6	6.1	3.8	11.9	6.8
3	7.8	8.6	9.1	7.6	5.8	5.4	4.8	8.5	7.0

4	6.2	7.3	8.3	8.0	6.1	5.4	5.5	5.7	6.2
5	10.3	11.3	11.3	12.1	9.5	10.5	9.2	9.7	9.3
6	7.5	8.1	8.7	8.4	8.4	6.9	7.7	7.6	6.2
7	9.7	11.9	12.5	11.0	10.2	10.9	9.9	8.2	8.7
8	10.8	10.9	10.9	12.9	13.0	12.8	15.8	10.1	11.2
9	15.2	11.8	11.2	13.2	23.1	22.8	32.3	13.1	17.2
Total	99.3	99.4	98.9	98.9	99.5	98.7	99.3	99.2	99.1

En cuanto al tipo de actividad que realizan con más frecuente en el aula, hay relativa dispersión entre varias actividades que van del 10 al 15%, pero se despunta un poco 32.3% “Investigación para un tema dentro del aula”; “reporte de lectura” con 23.1%, seguido de “ensayo dentro del aula” con 22.8%. Por oposición el 26.4 de observación para una actividad dentro del aula.

Cuadro 10B

	Resumen fuera del aula	Cuadro sinópticos	Esquemas fuera del aula	Mapas conceptuales	Reportes Lectura	Ensayos dentro del aula	Inv. para un tema	Cuestionarios	Observación para act. dentro aula
1	20.1	20.0	20.3	17.1	11.7	12.2	6.7	24.2	23.3
2	6.5	8.2	7.3	7.2	4.5	5.3	3.3	10.7	6.9
3	6.9	7.4	8.7	6.7	5.8	6.0	5.5	7.7	6.5
4	5.1	6.7	8.1	8.1	6.4	5.4	4.2	5.9	6.1
5	8.4	11.3	12.2	11.3	8.9	7.2	6.7	10.7	9.1
6	7.3	9.1	8.5	9.8	7.3	7.7	7.7	7.0	7.0
7	10.8	10.4	11.5	10.2	10.4	10.4	9.3	8.4	8.8
8	12.6	12.5	10.4	11.1	13.8	15.6	17.8	9.7	11.8
9	21.4	13.2	11.6	16.6	30.3	29.5	37.5	14.7	19.2
Total	99.0	98.9	98.6	98.2	99.0	99.2	98.8	99.0	98.8

Y fuera del aula las actividades que los estudiantes ponderar como las más usadas son también “Investigación para un tema fuera del aula” (37.5) y siguen “reportes de Lectura” (30.3%) y “Ensayos fuera del aula” (29.5).

De los aspecto del trabajo, y quizá uno de los principales argumento en el “muro de lamentaciones” docentes, son las prácticas de lectura. Quizá la frase más repetida entre profesores que “los estudiantes no leen”. Por ello preguntamos respecto al número de páginas que el estudiante considera el profesor le deja leer por semana; aquí el estudiante tenía que colocar el número; y la franja es muy amplia, desde quien no deja lecturas (4.5%) hasta quien dejaría 100 (2.9%). Entre 10 y 20 se encuentra la media.

Cuadro 11

	Frec.	%
0	56	4.5
1	18	1.4
2	24	1.9
3	36	2.9
4	25	2.0
5	98	7.8
10	164	13.1
15	85	6.8
20	148	11.8
25	63	5.0
30	106	8.5
35	34	2.7
40	68	5.4
45	20	1.6
50	111	8.9
55	11	.9
60	43	3.4
65	9	.7
70	24	1.9
75	20	1.6
80	22	1.8
85	5	.4
90	20	1.6

95	5	.4
100	36	2.9

Quisimos hacer algunas preguntas con respecto a la “utilidad” de la materia, en el presupuesto que la identificación de dicho carácter puede facilitar una mayor participación, involucramiento, aprendizaje, etc. Al final, el estudiante (93.3%) dice que sí puede ubicar la utilidad de la materia y 6.7% que no, es que la percepción parece muy favorable, a diferencia de lo que algunos profesores pudiéramos pensar. Relacionada con ésta pregunta, también indagamos, ¿en qué medida se presenta en el curso o en las conversaciones entre tus compañeros el carácter “aplicable de la materia”?, y en donde podemos matizar un poco más el aparente optimismo de la pregunta anterior (**Cuadro 12A**).

Cuadro 12A

	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	197	15.7
Muy frecuentemente	354	28.3
Frecuentemente	437	34.9
Poco frecuente	228	18.2
Nunca	36	2.9
Total	1252	100.0

Igualmente en el Cuadro 12B vemos la respuesta a otro tipo de frase en la pregunta en la que indagamos, siempre en el plano general de apreciación, consideras que a ti y/o a tus compañeros, las materias de teorías les gustan; y en cuya respuesta confirmamos un numeral, no tan amplio como el 93% pero que sigue siendo una representación y frecuencia principalmente positiva:

Cuadro 12B

	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	704	56.2
Poco	500	39.9
Nada	48	3.8
Total	1252	100.0

PRIMERAS PREGUNTAS Y SUPOSICIONES

La mirada integrada a los cuadro que hemos vistos marcan una tendencia, que al menos por su primera lectura sobresale cierto optimismo. Es decir, al parecer los estudiantes están —en lo general— agusto con las clases de teorías, la materia parece que les queda clara y que la relación con el profesor es favorable. Si bien la explicación sigue siendo el sistema de transmisión dominante —no de forma abrumadora—, las explicaciones parecen claras y pertinentes. Además en el reporte el estudiante dice sí establecer relaciones con otras materias. En suma, que aflora un panorama al parecer distinto a las críticas que frecuentemente profesores de “teorías” pareciera hacemos de los estudiantes.

Como señalamos al principio de nuestro texto, no podemos darle un valor concluyente, y nuestro ejercicio y éste tiene que “cruzarse” con otras encuestas, las cuales permitan matizar y precisar estos datos, o bien confirmar sus resultados. Los datos, a este nivel, pueden sugerir dos orientaciones: la primera, en la que la experiencia de las teorías no necesariamente es una práctica ausente de sentido para los estudiantes, o que ésta pudiera no ser algo tan tenso, difícil o lejano a la realidad. Y por otra parte también podríamos relativizarse sus resultados, quizá considerando el sesgo que al contestar la encuesta, la mayoría de los

estudiantes se encontraban cursando la materia, y aunque la encuesta era anónima, éste pudo haber actuado como un factor en el imaginario de asociar respuestas positivas a una presunta actitud del profesor. Más allá de estas suposiciones, a lo que estos datos nos invitan, es a repensar los juicios y estereotipos sobre la manera en que los estudiantes experimentan este tipo de materias en el aula. Es necesario a nivel local, regional, reproducir estos ejercicios que permitan tener más consistencia en el conocimiento de aquellas prácticas que acontecen en nuestras aulas, y que también nos ayuden a matizar esos polos que van de algarabía al fatalismo en el que muy difícilmente las teorías pueden lograr su mejor contexto de difusión y aprendizaje.

REFERENCIAS

Becerra Villegas J (2004) *La comunicación: de objeto a categoría*, Colima, México: Programa Cultura-Universidad de Colima.

Benassini, C. (1996) ¿Desde dónde se enseña la comunicación en México? Primer reporte de trabajo. Campos profesionales y mercados laborales. Departamento de Comunicación, UIA, México.

----- (2000) “Escuelas de comunicación: ¿un imaginario social? En Revista Mexicana de comunicación N°. 63, FMB, México, pp.19-26.

Cardona Stoffregen, D. (2004) *Diseño y administración de la carrera de comunicación en una universidad privada de la ciudad de México*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Chávez M.G. y T.Karam (comp.) (2008) *El campo académico de la comunicación*

Una mirada reflexiva y práctica. México: Praxis-UCOL-UACM-UABC.

Ferrer, E. (1998). *Información y comunicación*. México: FCE.

Fuentes Navarro, R. (1992). *Un campo cargado de futuro: el estudio de la comunicación en América Latina*. México: FELAFACS.

----- (2001) *Comunicación: campo y objeto de estudio. Perspectivas reflexivas latinoamericanas*, Guadalajara, México: ITESO / UAA /UCOL/ UdeG.

----- (2003) *El campo académico de la comunicación en México: fundamentos de la postdisciplinariedad*, México: CONACULTA-FCE.

----- (2003). *La investigación académica sobre comunicación en México: sistematización documental 1995–2001*. Guadalajara, México: ITESO.

----- (2005) *La renovación del proyecto social de la formación universitaria de profesionales de la comunicación*, Guadalajara, DECS-UdeG.

Fuentes, R., Ramírez, K. M., & de la Torre Escoto, G. (2004). *Producción, circulación y reproducción académicas en el campo de la comunicación en México*. Guadalajara, México: ITESO.

Galindo J y C. Luna (coord.) (1995) *Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva*, México. CONACULTA

Galindo Cáceres, J. (2008). *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*. Madrid: McGraw Hill.

Galindo J (2008b) “Hacia una comunicología posible en México. Los planes de estudio, la bibliografía y las teorías de la comunicación” en Chávez y Karam (comp.), *El campo académico de la comunicación Una mirada reflexiva y práctica*. México: Praxis-UCOL-UACM-UABC, 79-106.

López Veneroni, F. (1997). *La ciencia de la comunicación. Método y objeto de estudio*. 2ª. México: Trillas.

Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.