BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

“Comunicación Educativa entre docentes y alumnos: El caso de la Licenciatura en Terapia Física del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades”

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:

ANA VANESSA HIDALGO LIMA

ASESOR DE TESIS:

DR. JORGE A. FERNÁNDEZ PÉREZ

AGOSTO 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Caracterización…….. 13
Planteamiento del Problema……. 15
Preguntas de investigación……..…….…… 17
Objetivos…….…….……..…… 17
Justificación……..…….. 18
Metodología……..…….……..…….. 19
Limitaciones del estudio……..……..……..……..……. 20

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL

1.1Formación Docente y las Tecnologías de Información y Comunicación…….. 22
1.2Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana…….. 23
1.3Propuestas del Banco Mundial para la Educación……..…… 25
1.4Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI precedida por Jacques Delors “La educación encierra un tesoro”……..…….. 26
1.5Universidad de las Ciencias Médicas de la Habana, Cuba Acercamiento al estudio de la comunicación educativa en una facultad universitaria en salud…… 27
1.6Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia Caracterización de la Comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno Facultad de Enfermería, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia…… 31

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1Generalidades sobre la Comunicación Educativa……..……. 35
21.1 La comunicación como proceso…….…… 37
2.1.2 Estilos de comunicación por su contenido…….…….... 43
2.1.3 Actitudes para una buena comunicación…….…….... 44
2.1.4 La comunicación como forma de manifestación de la actividad humana..... 46
2.2 Teoría de la Comunicación Humana de Paul Watzlawick…….……..... 48
2.2.1Noción de función y relación…….…….…… 49
2.2.2 Información y retroalimentación……..……..……. 49
2.2.3 No se puede no comunicar……..……..... 50
2.3 En toda comunicación existe un nivel de contenido y un nivel de relación…….…….. 50

2.4 La naturaleza de una relación depende de la forma de puntuar o pautar las secuencias de comunicación que cada participante establece……..……... 51
2.5 En toda comunicación existe un nivel digital y un nivel analógico……..…….. 52
2.6 Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o la diferencia……..... 52
2.7Paulo Freire: Una pedagogía para la liberación…….…… 53
2.7.1 El oprimido hospeda al opresor……..…..... 55
2.7.2 El ser humano como devenir…….……..……..... 56
2.7.3 El hipertexto en la educación……..……...……..…….. 60
2.8Ambientes de aprendizaje…….……..……..... 66
2.8.1 La Interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje……... 67
2.9Interacciones como base del aprendizaje…….…….... 70
2.10Desempeño académico……..…….……..……...…… 77
2.11Influencia de los profesores en el aprendizaje……..…… 78
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA
3.1Tipo de Investigación…….…….…… 82
3.2Población…….…….…….…… 83
3.3Instrumento…….…….……... 84
3.4Procedimiento……..…….……..…….. 85
3.5Análisis de los datos……..…….…… 87
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
Pre-test
4.1Datos de identificación…….…… 88
4.2Variable 1: Comunicación Educativa…….…… 89
4.3Variable 2: Comunicación Verbal……..…… 95
4.4Variable 3: Ambientes de Aprendizaje……..…… 107
4.5Variable 4: Rendimiento académico……..…..... 112
4.6Variable 5: Interacción docente-alumno……..…… 120
Post-test
4.7Variable 1: Comunicación Educativa…….…… 132
4.8Variable 2: Comunicación Verbal……... 138
4.9Variable 3: Ambientes de Aprendizaje……...…… 151
4.10Variable 4: Rendimiento académico……..……..... 156
4.11Variable 5: Interacción docente-alumno…….. 164

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES……..……. 178
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……..…… 187
ANEXOS
Anexo1Instrumento……..……..... 191

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Distribución en relación al género……..……..….. 88
Gráfica 2. Comunicación entre compañeros (pre-test grupo control)……...…… 89
Gráfica 3. Comunicación entre compañeros (pre-test grupo experimental)……..……... 89
Gráfica 4.Tipo de comunicación (pre-test grupo control)……..……..……. 90
Gráfica 5.Tipo de comunicación (pre-test grupo experimental)…….……. 91
Gráfica 6.Comunicación para el cumplimiento de actividades (pre-test grupo control)..... 91
Gráfica 7.Comunicación para el cumplimiento de actividades (pre-test grupo experimental)……..... 92
Gráfica 8.Comunicación para aprender (pre-test grupo control)…….……..…… 93
Gráfica 9.Comunicación para aprender (pre-test grupo experimental)…… 93
Gráfica 10.Opiniones de lo que se estudia en clase (pre-test grupo control)……..……. 94
Gráfica 11.Opiniones de lo que se estudia en clase (pre-test grupo experimental)..…… 94
Gráfica 12.Temas de clase (pre-test grupo control)…….……..... 95
Gráfica 13.Temas de clase (pre-test grupo experimental)…….…. 96
Gráfica 14.Influencia del docente en el alumno (pre-test grupo control)……... 97
Gráfica 15. Influencia del docente en el alumno (pre-test grupo experimental)……..…… 97
Gráfica 16.Vocabulario apropiado al área (pre-test grupo control)…… 98
Gráfica 17.Vocabulario apropiado al área (pre-test grupo experimental)…..…….…….... 99
Gráfica 18.Inflexibilidad en las opiniones (pre-test grupo control)…….. 99
Gráfica 19. Inflexibilidad en las opiniones (pre-test grupo experimental)…….…. 100
Gráfica 20.Desarrollo de la comunicación (pre-test grupo control)……..…….. 101
Gráfica 21. Desarrollo de la comunicación (pre-test grupo experimental)…..……. 101
Gráfica 22.Información en el aula (pre-test grupo control)……..…… 102
Gráfica 23.Información en el aula (pre-test grupo experimental)……..…… 103
Gráfica 24.Tipo de lenguaje (pre-test grupo control)…….…..……. 103

Gráfica 25.Tipo de lenguaje (pre-test grupo experimental)…… 104
Gráfica 26.Información acerca de la materia (pre-test grupo control)…… 105
Gráfica 27.Información acerca de la materia (pre-test grupo experimental)…… 105
Gráfica 28.Tono de voz adecuado (pre-test grupo control)…… 106
Gráfica 29.Tono de voz adecuado (pre-test grupo experimental)…… 107
Gráfica 30.Estilo de aprendizaje (pre-test grupo control)…… 107
Gráfica 31.Estilo de aprendizaje (pre-test grupo experimental)…… 108
Gráfica 32.Acercamiento al lugar de trabajo (pre-test grupo control) …… 109
Gráfica 33.Acercamiento al lugar de trabajo (pre-test grupo experimental)…… 109
Gráfica 34.Estilos de aprendizaje (pre-test grupo control)…… 110
Gráfica 35.Estilos de aprendizaje (pre-test grupo experimental)…… 111
Gráfica 36.Herramientas para el aprendizaje (pre-test grupo control)…… 111
Gráfica 37.Herramientas para el aprendizaje (pre-test grupo experimental)…… 112
Gráfica 38.Opinión en clase (pre-test grupo control)…… 113
Gráfica 39.Opinión en clase (pre-test grupo experimental)…… 113
Gráfica 40.Decisiones del curso (pre-test grupo control)…… 114
Gráfica 41.Decisiones del curso (pre-test grupo experimental)…… 114
Gráfica 42.Explicación de los temas (pre-test grupo control)…… 115
Gráfica 43.Explicación de los temas (pre-test grupo experimental)…… 115
Gráfica 44.Atributos del alumno (pre-test grupo control)…… 116
Gráfica 45.Atributos del alumno (pre-test grupo experimental)…… 117
Gráfica 46.Formación personal y profesional (pre-test grupo control)…… 117
Gráfica 47.Formación personal y profesional (pre-test grupo experimental)…… 118
Gráfica 48.Reflexión sobre lo aprendido (pre-test grupo control)…… 119
Gráfica 49.Reflexión sobre lo aprendido (pre-test grupo experimental)…… 119
Gráfica 50.El maestro es sociable ¿Cuándo? (pre-test grupo control)…… 120
Gráfica 51.El maestro es sociable ¿Cuándo? (pre-test grupo experimental)…… 121
Gráfica 52.El alumno se concentra en el aula sí…(pre-test grupo control)…… 121
Gráfica 53. El alumno se concentra en el aula sí… (pre-test grupo experimental)…… 122
Gráfica 54.Teórico-práctico (pre-test grupo control)…… 123
Gráfica 55.Teórico-práctico (pre-test grupo experimental)…… 124
Gráfica 56.Ayuda del maestro para aprender (pre-test grupo control)…… 124
Gráfica 57.Ayuda del maestro para aprender (pre-test grupo experimental)…… 124
Gráfica 58.Confianza con el docente (pre-test grupo control)…… 125

Gráfica 59.Confianza con el docente (pre-test grupo experimental)…….…… 125
Gráfica 60.Preguntas al docente (pre-test grupo control)……...……..…… 126
Gráfica 61.Preguntas al docente (pre-test grupo experimental)……..…..…… 127
Gráfica 62.Disposición del docente (pre-test grupo control)……..…… 128
Gráfica 63.Disposición del docente (pre-test grupo experimental)……...…..… 128
Gráfica 64.Aspecto del docente (pre-test grupo control)……..……..……...… 129
Gráfica 65.Aspecto del docente (pre-test grupo experimental)……..…… 129
Gráfica 66.Atención del docente (pre-test grupo control)……..……..……..… 130
Gráfica 67.Atención del docente (pre-test grupo experimental)……..……..……..… 131
Gráfica 68.Comunicación educativa como un determinante para el aprendizaje (pre-test grupo control)……..…….. 131
Gráfica 69. Comunicación educativa como un determinante para el aprendizaje (pre-test grupo experimental)…….. 132
Gráfica 70.Comunicación entre compañeros (post-test grupo control)…….……. 133
Gráfica 71.Comunicación entre compañeros (post-test grupo experimental)……..……. 133
Gráfica 72.Tipo de comunicación (post-test grupo control)……... 134
Gráfica 73.Tipo de comunicación (post-test grupo experimental)……... 134
Gráfica 74.Comunicación para el cumplimiento de actividades (post-test grupo control)…… 135
Gráfica 75.Comunicación para el cumplimiento de actividades (post-test grupo experimental)……. 135
Gráfica 76.Comunicación para aprender (post-test grupo control)……..…..…… 136
Gráfica 77.Comunicación para aprender (post-test grupo experimental)……..… 137
Gráfica 78.Opiniones de lo que se estudia en clase (post-test grupo control)…..……. 137
Gráfica 79.Opiniones de lo que se estudia en clase (post-test grupo experimental)..…. 138
Gráfica 80.Temas de clase (post-test grupo control)…….…… 139
Gráfica 81.Temas de clase (post-test grupo experimental)…….. 139
Gráfica 82.Influencia del docente en el alumno (post-test grupo control)……... 140
Gráfica 83.Influencia del docente en el alumno (post-test grupo experimental)……..… 141
Gráfica 84.Vocabulario apropiado al área (post-test grupo control)……..……. 142
Gráfica 85.Vocabulario apropiado al área (post-test grupo experimental) …..…. ……... 143
Gráfica 86.Inflexibilidad en las opiniones (post-test grupo control)…….. 143
Gráfica 87.Inflexibilidad en las opiniones (post-test grupo experimental)…….…… 144

Gráfica 88.Desarrollo de la comunicación (post-test grupo control)…….….. 145
Gráfica 89.Desarrollo de la comunicación (post-test grupo experimental)…...……. 145
Gráfica 90.Información en el aula (post-test grupo control)……..…… 146
Gráfica 91.Información en el aula (post-test grupo experimental)……..…… 146
Gráfica 92.Tipo de lenguaje (post-test grupo control)……. 147
Gráfica 93.Tipo de lenguaje (post-test grupo experimental)……..…… 148
Gráfica 94.Información acerca de la materia (post-test grupo control)……..…… 149
Gráfica 95.Información acerca de la materia (post-test grupo experimental)……..… 149
Gráfica 96.Tono de voz adecuado (post-test grupo control)……..…..… 150
Gráfica 97.Tono de voz adecuado (post-test grupo experimental)…… 150
Gráfica 98.Estilo de aprendizaje (post-test grupo control)……..……...…. 151
Gráfica 99.Estilo de aprendizaje (post-test grupo experimental)…..…… 152
Gráfica 100.Acercamiento al lugar de trabajo (post-test grupo control) …… 153
Gráfica 101.Acercamiento al lugar de trabajo (post-test grupo experimental)……..….. 153
Gráfica 102.Estilos de aprendizaje (post-test grupo control.……..……..…… 154
Gráfica 103.Estilos de aprendizaje (post-test grupo experimental)……..……..… 154
Gráfica 104.Herramientas para el aprendizaje (post-test grupo control)……..….. 155
Gráfica 105.Herramientas para el aprendizaje (post-test grupo experimental)…….. 156
Gráfica 106.Opinión en clase (post-test grupo control)……..…… 157
Gráfica 107.Opinión en clase (post-test grupo experimental)……..……... 157
Gráfica 108.Decisiones del curso (post-test grupo control)…….……. 158
Gráfica 109.Decisiones del curso (post-test grupo experimental)…….…… 158
Gráfica 110.Explicación de los temas (post-test grupo control)…….……..…… 159
Gráfica 111.Explicación de los temas (post-test grupo experimental)…….……..… 159
Gráfica 112.Atributos del alumno (post-test grupo control)…….……. 160
Gráfica 113.Atributos del alumno (post-test grupo experimental)……..…….…… 160
Gráfica 114.Formación personal y profesional (post-test grupo control)……..…… 161
Gráfica 115.Formación personal y profesional (post-test grupo experimental)……. 162
Gráfica 116.Reflexión sobre lo aprendido (post-test grupo control)……..…..…. 163
Gráfica 117.Reflexión sobre lo aprendido (post-test grupo experimental)……. 163
Gráfica 118.El maestro es sociable ¿Cuándo? (post-test grupo control)……. 164
Gráfica 119.El maestro es sociable ¿Cuándo? (post-test grupo experimental)…….…… 165
Gráfica 120.El alumno se concentra en el aula sí…(post-test grupo control)…… 165
Gráfica 121.El alumno se concentra en el aula sí…(post-test grupo experimental)…… 166

Gráfica 122.Teórico-práctico (post-test grupo control)…….…….…… 167
Gráfica 123.Teórico-práctico (post-test grupo experimental)……..…… 167
Gráfica 124.Ayuda del maestro para aprender (post-test grupo control)……..…… 168
Gráfica 125.Ayuda del maestro para aprender (post-test grupo experimental)…….. 169
Gráfica 126.Confianza con el docente (post-test grupo control)……..…….. 169
Gráfica 127.Confianza con el docente (post-test grupo experimental)…….…… 170
Gráfica 128.Preguntas al docente (post-test grupo control)……..……..…… 171
Gráfica 129.Preguntas al docente (post-test grupo experimental)……..…..…… 171
Gráfica 130.Disposición del docente (post-test grupo control)……..……..……... 172
Gráfica 131.Disposición del docente (post-test grupo experimental)……...…….. 173
Gráfica 132.Aspecto del docente (post-test grupo control)……..……..…..….. 174
Gráfica 133.Aspecto del docente (post-test grupo experimental)……..…….. 174
Gráfica 134.Atención del docente (post-test grupo control)……..……..…… 175
Gráfica 135.Atención del docente (post-test grupo experimental)……..……... 175
Gráfica 136.Comunicación educativa como un determinante para el aprendizaje (post-test grupo control)…….. 176
Gráfica 137. Comunicación educativa como un determinante para el aprendizaje (post-test grupo experimental)…… 177

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por guiarme por el buen camino y no dejarme sola en ningún momento, por regalarme sus bendiciones cada día hasta hoy, por ser mi fuente, mi mano derecha, mi sustento, el que me ha dado la capacidad, valentía y fortaleza para que este sueño se hiciera realidad.

A mi mamá:

Mami Gracias por todo tu esfuerzo y amor, pues para mí son invaluables; me has educado y proporcionado todo y cada cosa que he necesitado. Tus enseñanzas las aplico cada día; de verdad que tengo mucho que agradecerte. Tu ayuda fue fundamental para la culminación de mi maestría. Por todo esto y más es que te doy gracias infinitas

A mi Esposo Frank:

Gracias cielo por todo el apoyo moral que he recibido de ti durante todo este tiempo que has permanecido a mi lado, gracias por tu cariño, confianza, por tu amor, sacrificio y esfuerzo; así como haberme brindado el tiempo y apoyo necesario para realizarme profesionalmente

A mi hija Maryjose:

Quiero expresarle mi agradecimiento pues tuvo que soportar largas horas sin la compañía de su mami. Nena tu afecto y tu cariño son los detonantes de mi felicidad, de mi esfuerzo, de mis ganas de buscar lo mejor para ti; aun a tu corta edad, me has enseñado y me sigues enseñando muchas cosas lindas de la vida. Te agradezco por ayudarme a encontrar el lado dulce de la vida. Eres mi más grande motivación para concluir este proyecto con éxito.

Gracias por ser mi maestra de vida…#loviuMajo

A mi hermana Lupita:

Que con su amor me ha enseñado a salir adelante. Gracias por tu paciencia, gracias por preocuparte por mí, gracias por compartir la vida, pero, sobre todo, gracias por estar en este momento tan importante de mi vida.

A mis suegros:

Magda y Sergio por su valioso apoyo y dedicación, así como por estar al pendiente de mi familia cuando lo necesité. Por estar conmigo en los momentos más difíciles y a pesar de todo considerarme parte de su familia.

A mi amiga Mara:

Te agradezco tu desinteresada ayuda, por apoyarme cuando siempre lo necesité, por los buenos y los malos momentos, por aligerar la pesada carga cuando pensaba que me daría por rendida, por las risas, las pláticas y el trabajo en equipo. Eres una gran persona, y me siento feliz de tenerte a mi lado como una gran amiga…Gracias

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor de Tesis:

Dr. Jorge A. Fernández Pérez

Deseo expresarle mi más sincero agradecimiento, porque hizo posible el sueño de terminar la maestría; brindándome el tiempo necesario para mi formación académica. Por haber asesorado mi trabajo de grado, con su sabiduría, inteligencia y profesionalismo al guiar esta investigación. Gracias por su paciencia y dedicación para la elaboración de este trabajo.

A mis Docentes:

Agradezco a cada uno de mis docentes por el apoyo que directa o indirectamente y aún sin saberlo me ayudaron poniendo a mi disposición el valor incalculable de sus conocimientos, compartiendo mis dudas y ansiedades, así como ayudándome e impulsándome para que siguiese adelante

Al CONACyT:

Por brindarme la oportunidad de cursar esta Maestría, proporcionándome las facilidades técnicas y económicas para la obtención de este grado

RESUMEN

En la siguiente investigación se considera la comunicación entre docentes y alumnos dentro del salón de clase y cómo ésta determina que el nivel de aprendizaje sea satisfactorio.

A nivel nacional la utilización correcta de la comunicación pedagógica constituye una aspiración central de la sociedad, institución y los actores de la educación, que se promueva una comunicación de doble vía, clara, sencilla y coherente para facilitar que los estudiantes logren alcanzar aprendizajes significativos, sin que esto sea motivo de presionarlos o confundirlos con una actitud paternalista.

En el ámbito local la comunicación en muchas instituciones de nivel superior se practica de manera vertical, es decir, de una sola vía: “solo yo sé”, provocando cambios de conducta en el receptor que se expresa individual y colectivamente, adoptando el quedarse callado, el no opinar, peor aún no dar el punto de vista, esto interfiere en el desarrollo integral de los estudiantes.

Se pondrá de manifiesto las posibilidades que presenta el campo de investigación de la Comunicación Educativa. Sobre todo dejando en segundo plano aquellas aportaciones que se centran casi exclusivamente en los medios de difusión masiva, o las nuevas tecnologías, y se buscará mayor importancia a la corriente de estudios de la interacción en el aula. Este campo de interés abarcará numerosos conceptos, requiriendo de una mirada multidimensional, de acuerdo al objeto de estudio. Asimismo, las estrategias metodológicas posibles para los análisis de la interacción y comunicación al interior del aula son numerosas y requieren de la triangulación metodológica en aras de construir conocimientos más abarcadores y completos.

Palabras clave: comunicación, educación, interacción, comunicación educativa.

INTRODUCCIÓN

Caracterización

En los últimos años se ha observado que el nivel de aprendizaje de los alumnos, depende en un porcentaje al tipo de relación que tengan con su docente, es por ello que el tema de la comunicación educativa es importante, pues es la relación que se establece con el profesor y los alumnos, la cual posee grandes potencialidades formativas y desarrolladoras en la personalidad de educandos y educadores.” (Ortiz, 2006).

La comunicación educativa o educomunicación (Kaplún, 1998), involucra dos campos de producción del conocimiento que se alimentan mutuamente, la comunicación y el aprendizaje, dos fenómenos estrechamente asociados, ya que no puede haber aprendizaje sin una comunicación pedagógica, y viceversa, no puede haber comunicación pedagógica sin lograrse aprendizaje; la comunicación pedagógica facilita el aprendizaje. “La deficiencia o la ausencia de cualquiera de los dos, impide directamente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues éste es comunicacional por excelencia y la comunicación educativa tiene que ser instructiva y educativa por su propia esencia.”(Ortiz, 2006).

Podemos hablar de comunicación educativa cuando involucra tanto al alumno como al docente en lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual por tratarse de un proceso. Vigotsky y Freire, entre otros autores, otorgan sustento teórico a estos conceptos; el primero de ellos, cuando habla de diálogo dentro del proceso educativo y le otorga una esencia interactiva al proceso de enseñanza-aprendizaje; y Paulo Freire que en Latinoamérica refuerza esta concepción en su pedagogía de la interacción y del diálogo, o pedagogía de la liberación.

Urge que en nuestro país, la educomunicación se incluya en la escuela en el sentido transversal que siempre debió tener, con un afán de construcción y reconstrucción permanente del pensamiento crítico. Pero no es suficiente que el diálogo ocurra en el aula para que sea educativo sino que debe cumplir con varios requisitos como, entre otros, estimular a los estudiantes para la búsqueda de los conocimientos, motivarlos para la adquisición de los mismos, promover su reflexión individual y colectiva sobre los contenidos abordados, estimular las relaciones de cooperación.

La formación integral del ser humano, su cultivo interior como garantía de éxito para el desarrollo armónico de habilidades y destrezas que le permitan desenvolverse

eficientemente en su entorno, parece una aspiración difícil de alcanzar si no se atiende la más básica de las funciones humanas en el contexto escolar, a saber, la comunicación alumno-docente, como punto de partida para el logro de las propuestas que en materia educativa plantean tanto las políticas del Estado como las investigaciones independientes o por iniciativa propia, hechas en este campo de estudio.

La interacción alumno-docente se define como una relación asimétrica, por lo que el rol de los actores está delimitado. En ella, el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno. Ello responde a que dicho contacto está sustentado en propósitos predeterminados socioculturalmente. Al respecto, Cros (2000) indica: ...en las situaciones de clase se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica; se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno. Asimismo, en este tipo de comunicación el valor de los actores (alumno-docente), también está precisado, debido a que según Greimás (1994), el discurso de los docentes parte de la concepción de que el profesor es quien posee el saber que debe adquirir el alumno. Sin duda, la comunicación en el aula merece ser estudiada, ya que por una parte, su inadecuado funcionamiento puede desencadenar múltiples dificultades en el proceso socializador del estudiante; y por la otra, su carácter asimétrico la hace susceptible a la manifestación de conflictos en las relaciones personales. Las razones anteriores explican el análisis de otra variable o rasgo lingüístico que permitirá contrastar los resultados por su relación con la interacción. Tal es el caso de los argumentos de proximidad y de distancia que el docente emplea en el aula de clase, pues éstos orientan, desde una perspectiva retórica, sobre el estatus de las relaciones de poder en el corpus en estudio.

Aprender es un proceso infinito, donde el estudiante es protagonista, controla la actividad, es consciente de su estilo de aprendizaje y de sus procesos de aprendizaje, construye sus estrategias cognoscitivas y sus técnicas de aprendizaje. La población estudiantil adquiere conciencia de su capacidad para modificar su estructura mental, y desarrolla conocimientos, habilidades, aptitudes y valores facilitadores de un aprendizaje autónomo. De este modo, logra estrategias y capacidades que le permiten transformar, reelaborar y reconstruir los conocimientos recibidos. El aprendizaje es un proceso complejo, cuya construcción promueve destrezas comunicativas que requieren

de la participación activa del educando al aportar sus experiencias y conocimientos previos. Es una actividad individual desarrollada en un contexto social y cultural, donde se produce un proceso de interiorización, en el cual cada estudiante acomoda los nuevos conocimientos en sus estructuras cognitivas previas. El docente por lo tanto, planifica actividades propias para el aprendizaje, y promueve la participación de sus estudiantes y guía el proceso a la construcción del conocimiento. Primordialmente, el papel del docente es actuar como un agente de cambios, capaz de utilizar la comunicación pedagógica para propiciar transformaciones en las estructuras cognitivas de los educandos. Por tanto, planifica la lección a fin de lograr los medios y técnicas que permitan mejorar el proceso curricular, para el desarrollo integral del estudiante. Es fundamental para el desarrollo de estudiantes críticos, participativos, analíticos y reflexivos, la enseñanza de estrategias de aprendizaje y habilidades para aprender significativamente como parte de la metodología empleada por el o la docente. Los alumnos y las alumnas van adquiriéndolas poco a poco hasta que automáticamente las emplean y asumen en su actividad discente.

Planteamiento del problema

En 1995 se crea la Escuela de Estudios Superiores en Rehabilitación (E.E.S.R.), una institución de educación superior única en su tipo, ya que por primera vez en la historia del país se creó un espacio académico privado para la formación de licenciados en Rehabilitación. En el año 2001 se inició la transformación de la Escuela de Estudios Superiores en Rehabilitación, dando paso al Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades (CMUCH). Basándose en el precepto “La Ciencia al Servicio de la Humanidad”, intentando crear las condiciones para lograr la formación de profesionales de alta calidad humana y desarrollando actividades de rehabilitación integral, a la vez de mejorar los niveles de capacitación de quienes prestan sus servicios en diferentes instituciones públicas y privadas que trabajan a favor de las personas con discapacidad. Con el transcurrir de los años, el CMUCH se ha consolidado como la escuela de educación superior que más y mejores terapeutas egresa en el país, ya que el CMUCH ha venido trabajando intensamente en promover una verdadera cultura de integración social fundamentada en valores humanos de justicia, respeto, superación, aceptación y calidad, al tiempo de desarrollar líneas de investigación en el área de la salud, específicamente en el contexto de la rehabilitación humana. Actualmente el Centro

Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades cuenta con cuatro licenciaturas; Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Terapia del Lenguaje y Gerontología, así como las maestrías en Gerontología Social, en Neurorehabilitación y en Comunicación Humana, así como una especialidad en Terapia Ocupacional.

Su modelo educativo está basado en competencias el cual permite desarrollar en los estudiantes capacidades y actitudes tendientes al aprendizaje, investigación crítica, construcción e innovación, acordes a los cambios actuales que le permitan una preparación para la vida.

En el centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades se presenta la problemática de comunicación entre docentes y alumnos del tercer semestre de la Lic. en Fisioterapia, pues los alumnos refieren que al parecer los docentes son los únicos que poseen el conocimiento absoluto, provocando cambios en la conducta de los alumnos, adoptando estos la postura de quedarse callados, el de no opina, peor aún no dar su punto de vista, en el aula durante la clase, provocando todo esto que el aprovechamiento académico de los estudiantes se vea afectado. Son los alumnos quienes se quejan, pues en diversas materias sus docentes no permiten el diálogo, lo cual consideramos está ocasionando un bajo rendimiento académico en ellos.

Los alumnos de tercer semestre de la Lic. en Fisioterapia se ven afectados por este tipo de comunicación educativa, pues está repercutiendo en su rendimiento escolar, ya que la falta de comunicación con su docente está provocando que reprueben materias, y según el reglamento interno de la institución si el alumno reprueba más de tres materias es dado de baja de la institución. Lo cual probablemente pueda ocasionar en el estudiante sentimientos de frustración y desánimo por continuar una carrera. Respecto a los docentes, estos se ven afectados en cuestión laboral pues el número de horas que se les podría asignar en un semestre próximo, podría disminuir, pues al término de cada semestre los alumnos evalúan el desempeño del docente y si se considera que el número de alumnos reprobados en su materia rebasa más de lo esperado, no se les asigna carga de materias para el próximo semestre o inclusive su despido por considerar que debido a su actitud los alumnos no presentan un nivel de aprendizaje satisfactorio.

Preguntas de investigación

Por todo lo anterior surgen las siguientes preguntas de Investigación:

- ¿Cómo se da la comunicación entre docentes y alumnos de tercer semestre de la Lic. en Fisioterapia del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades?
- La comunicación educativa entre docentes y alumnos ¿Será un factor determinante para que los alumnos tengan un bajo nivel de aprendizaje?
- ¿La comunicación de doble vía fomentará la comunicación entre docentes y alumnos del tercer semestre de la Lic. en Fisioterapia del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades, haciendo esto que su nivel de aprendizaje sea satisfactorio?

Objetivos

Objetivo general:

Desarrollar un diagnóstico que permita identificar el tipo de comunicación que se da entre docentes y alumnos del tercer semestre de la Lic. en Fisioterapia del CMUCH, a través del análisis de ambientes de aprendizaje, para comprobar si la comunicación es un determinante para que el aprendizaje sea significativo.

Objetivos específicos:

- Identificar el tipo de comunicación que predomina en los grupos del tercer semestre de la Lic. en Fisioterapia del CMUCH.
- Analizar si la comunicación que predomina en los grupos de tercer semestre de la Lic. en Fisioterapia del CMUCH favorece el nivel de aprendizaje de los estudiantes.
- Aplicar una estrategia de intervención para comprobar si la comunicación de doble vía determina que el nivel de aprendizaje sea satisfactorio en los estudiantes.

Justificación

La comunicación Educativa es un elemento fundamental y universal en la interacción docente-alumno que debe contribuir a formar ciudadanos autónomos, reflexivos y responsables, con una actitud crítica u humanizada frente a la vida, a partir de sus necesidades y contexto sociocultural, creando espacios de comunicación democráticos, flexibles y armoniosos, donde se favorezca la formación integral. Es por ello que es de vital importancia determinar cómo se caracteriza la comunicación educativa en la interacción docente-alumno dentro del aula, con el fin de identificar tipos, funciones, formas y factores extrínsecos e intrínsecos de la comunicación, cuyo propósito es el de ofrecer a los docentes elementos que les permita reflexionar sobre la acción pedagógica y, a la vez, los alumnos puedan usar estos en su proceso formativo como estudiantes; así como de dar a conocer a las autoridades, docentes y alumnos de esta institución lo que implica aplicar de manera correcta la comunicación educativa y cómo es que ésta favorece el aprovechamiento académico en los estudiantes, brindando mejores estrategias educativas que fortalezcan la calidad pedagógica y la interacción docente-alumno.

Los beneficios serán directamente para los estudiantes y docentes de la Lic. en Fisioterapia del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades quienes se verán favorecidos al implementar en ellos el uso correcto de la comunicación educativa. El rol docente se ve reflejado en el saber, en el acercamiento al estudiante, en los conocimientos renovados y actualizados, en la disposición para atender a los estudiantes, asesorarlos y resolver sus inquietudes; además, el docente es para el alumno un libro abierto. De ahí la importancia de mantener una relación armónica en un ambiente de amistad basado en compartir el conocimiento y formar en principios, valores y experiencias de vida lo cual contribuye para que se integre de manera efectiva en la sociedad. El impacto de esta investigación se verá reflejado al momento de implementar este tipo de comunicación, pues el porcentaje de alumnos reprobados será mínimo, beneficiando tanto a los alumnos como al cuerpo docente y a la misma institución.

Metodología

Modelo de intervención Quasi-experimental

Para caracterizar el proceso de la comunicación en el contexto pedagógico se realizará una investigación con enfoque predominantemente cuantitativo. Se realizará un modelo de intervención Quasi-experimental en el cual, luego de identificar a los individuos de estudio, se manipularán (se modifican voluntariamente por el investigador) una o más de las posibles causa de la consecuencia en estudio. Los diseños quasi-experimetales se dan en base al grupo de actividades identificado, es decir, la existencia de una o más observaciones y a la relación temporal de las mismas con la intervención previa (Pre-test) o posterior (Post-test).

Esta investigación será de carácter descriptivo, pues los estudios descriptivos por lo general fundamentan las investigaciones correlacionales, las cuales a su vez proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos que generan un sentido de entendimiento y son altamente estructurados. Muy frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos,-comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis- (Dankhe, 1986). Miden y avalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así -y valga la redundancia-describir lo que se investiga. A su vez, la investigación descriptiva se divide en estudio longitudinal y estudio transversal. El estudio transversal. O de sección cruzada, tiene la finalidad de proporcionar una “fotografía” de las variables que se pretenden estudiar, así como la relación entre ellas en un momento determinado (Santesmases, 2001). Por lo que es el estudio transversal el que más se adapta a las necesidades de esta investigación.

Limitantes del estudio

El acceso a la información será difícil, debido a que no existen estudios realizados en instituciones que hablen acerca de la comunicación entre docentes y alumnos y como ésta podría determinar el nivel de aprendizaje, y los pocos estudios existentes en el área son presentados de manera muy general.

Por tanto la presente investigación se estructura de la siguiente manera:

Introducción, caracterización del problema, en donde se detalla el contexto en el cual se ubica el problema desde el cual se originó la presente investigación, así como las principales líneas de desarrollo. Capítulo I Marco contextual, el cual describe el panorama general de la comunicación entre docentes y alumnos, proporcionando un panorama general del contexto en donde se desarrolla la comunicación educativa, pues es un tema que se conoce recientemente.

Capítulo II Marco Teórico en él se crean los contenidos y los fundamentos teóricos que sustentarán la presente investigación, partiendo de las generalidades de la comunicación; relativos a la interacción que hay entre los seres humanos a través del proceso de comunicación, así como de las particularidades de la comunicación educativa, en donde la interacción se da propiamente entre el alumno y el docente. Capítulo III Metodología se describirá el procedimiento metodológico conformado por el tipo de investigación, descripción de los sujetos, diseño del instrumento, materiales y procedimiento ejecutado en la aplicación del instrumento. Por último el Capítulo IV tiene la finalidad de reportar los resultados obtenidos a partir del análisis realizado en relación a las variables que se identificaron a través de un proceso de interpretación en donde se enumeran los resultados encontrados.

CAPÍTULO I. MARCO CONTEXTUAL

El presente capítulo tiene como objetivo proporcionar un panorama general del contexto en donde se desarrolla la Comunicación Educativa, pues es un tema que se conoce recientemente. A nivel nacional la utilización correcta de la comunicación pedagógica constituye una aspiración central de la sociedad, institución y los actores de la educación, que se promueva una comunicación de doble vía, clara, sencilla y coherente para facilitar que los estudiantes logren alcanzar aprendizajes significativos, sin que esto sea motivo de presionarlos o confundirlos con una actitud paternalista.

En el ámbito educativo la comunicación en muchas instituciones de nivel superior se práctica de manera vertical es decir de una sola vía: solo yo sé, provoca cambios de conducta en el receptor que se expresa individual y colectivamente, adoptando el quedarse callado, el no opinar peor aún dar el punto de vista, esto interfiere en el desarrollo integral de los estudiantes.

La Comunicación Educativa solamente se puede entender en un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, que nunca se acaba, dialéctico, global, interactivo, que adquiere su pleno sentido en la educación popular, en la que comunicadores/educadores y receptores/alumnos, enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son alternativamente emisores y receptores. La relación pedagógica se convierte en una situación de aprendizaje compartido entre los que se comunican entre sí y que, al hacerlo, construyen el hecho educativo, cuyo principal objetivo es el de desarrollar un pensamiento crítico ante la situación del mundo y sus mensajes.

Quienes nos consideramos educadores basamos nuestra acción en la relación con otras personas, en la comunicación con los demás. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin duda nos ayudan a ello, aportan nuevas visiones y contactos y, sobre todo, son un desafío para nosotros. Los nuevos ciberespacios educativos implican un avance espectacular y al mismo tiempo nos obligan a los educomunicadores a ser más conscientes del sentido dialógico, solidario, personal e intercultural y diferenciar claramente la comunicación del terreno de los aparatos, programas y cachivaches para centrarlo en los procesos sociales y personales, en la reflexión colectiva, en la participación y en la búsqueda común y creativa de soluciones a los problemas cercanos y lejanos del mundo.

De acuerdo con lo anterior, es de gran importancia determinar cómo se caracteriza la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno dentro del aula, con el fin de

identificar tipos, funciones, formas y factores extrínsecos e intrínsecos de la comunicación, cuyo propósito es el de ofrecer a los docentes elementos que les permita reflexionar sobre la acción y, a la vez, los alumnos puedan usar estos en su proceso formativo, como futuros pedagogos.

1.1 Formación Docente y las Tecnologías de Información y Comunicación

La Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina desarrolló durante el año 2004 un conjunto de estudios destinados a apoyar a los tomadores de decisiones acerca de la integralidad de la situación de los docentes. Una de estas líneas de investigación está referida a "conocer experiencias destacadas de formación de profesores con incorporación de tecnologías de información y comunicación con el propósito de aportar elementos clave en el diseño del currículo de formación inicial de los docentes". Los casos seleccionados corresponden a los países de Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Paraguay.

Estos estudios se proponen responder a la necesidad de generar conocimiento para cumplir con los mandatos de Jomtiem (1990); Dakar (2000); Santo Domingo (2000) y de manera particular del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC, La Habana (2002), que define como su segundo foco estratégico "los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos".

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se emplean cada vez más en los institutos de tercer ciclo del mundo entero. Las TIC se están imponiendo como elementos didácticos tanto en los recintos universitarios como en los sistemas de educación superior abiertos y a distancia. Las actividades de la UNESCO en este ámbito se centran en asistir a los Estados Miembros en la elaboración de políticas sólidas relativas al uso de las TIC en la enseñanza superior.

Las TIC se aplican en la educación universitaria para elaborar materiales didácticos, exponer y compartir sus contenidos; propiciar la comunicación entre los alumnos, los profesores y el mundo exterior; elaborar y presentar conferencias; realizar investigaciones académicas; brindar apoyo administrativo y matricular a los educandos. En general, las instituciones de enseñanza superior de los países en desarrollo están sacando el máximo provecho de los ordenadores y programas informáticos de que disponen, aunque todavía confrontan dificultades debidas a la deficiente infraestructura de telefonía y telecomunicaciones, la escasez de recursos para capacitar a los docentes y la falta de

personal competente en el manejo de las tecnologías de la información para ayudarles en la creación, el mantenimiento y el apoyo de los sistemas de TIC.

Las políticas que fomentan el uso de las TIC benefician sin duda a los institutos de educación superior, aunque esas tecnologías no han sustituido a las modalidades tradicionales de aprendizaje y enseñanza en las aulas. Es indudable que las TIC pueden ampliar el acceso de ciertos estudiantes específicos y que se han convertido en medios de realizar experiencias pedagógicas más vastas, especialmente cuando alumnos y educadores se encuentran separados en tiempo y espacio. Es probable que la aplicación concertada de políticas nuevas o reformadas exija la participación de otros ministerios (tales como los de Telecomunicaciones, Comercio o Salud Pública) y de juntas y organismos de educación nacionales privados y no gubernamentales (con miras a la convalidación y la homologación, donde proceda). (UNESCO, 2005)

1.2 Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana

La educación ha sido considerada por mucho tiempo el eslabón privilegiado para articular la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. Una sociedad con altos niveles de escolaridad y buenos logros educativos tiende a ser más igualitaria en su estructura de ingresos (mediante la rentabilidad laboral de la educación), a contar con mayor cohesión cultural y mercados culturales más diversificados, y a crecer económicamente mediante saltos en la productividad y no en virtud de la sobreexplotación de recursos humanos o naturales. Sobre este carácter de “gran eslabón” de la educación existe hoy un consenso difundido, tanto en la literatura del desarrollo como en el debate político. Tras la pregunta por el tipo de desarrollo que podemos impulsar, sobreviene sin dilación la pregunta por el tipo de educación de que disponemos. Conforme reza el decálogo del día, esta centralidad de la educación para la movilidad socio laboral y el desarrollo productivo se hace hoy aún más decisiva, dada la importancia creciente de la innovación y el conocimiento en el proceso económico. Se argumenta que tener educación permite integrarse a la revolución informática, acceder a trabajos “inteligentes”, y participar en las redes en que circula el conocimiento. Por el contrario, carecer de ella implica quedar recluido en el analfabetismo cibernético y restringido a ocupaciones de baja productividad y bajos salarios, privado del diálogo a distancia y de gran parte del intercambio cultural. El bienestar que augura la educación hoy ya no sólo remite a la posibilidad de generar a futuro

mayores ingresos que los de nuestros padres, dado nuestro mayor capital humano, sino que también se refiere al uso de habilidades adquiridas para ejercer nuevas formas de ciudadanía, convivir constructivamente en el multiculturalismo, combinar el vínculo inmediato con el vínculo mediático, en fin en la propia biografía el ideario emancipatorio de la modernidad. Por otra parte, y en una dimensión más instrumental, la apertura global hace que las sociedades nacionales dependan cada vez más de su competitividad externa y ésta, a su vez, de la incorporación de inteligencia y conocimiento renovado al sistema productivo. Esto lleva a que las opciones de desarrollo demanden grandes y veloces saltos educativos. No sólo es cuestión de contar con una población con más años de educación formal. Hay que aprender más, pero sobre todo aprender distinto. Es necesario adquirir las destrezas que se requieren hoy para incorporarse creativamente en las nuevas formas de trabajo, y para participar con racionalidad comunicativa en espacios de negociación y de toma de decisiones. La CEPAL y la UNESCO advertían ya hace una década que "al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad" (CEPAL/ UNESCO, 1992).

Estas nuevas destrezas no son mera programación sobre una tabla rasa. No sólo se trata de adquirir conocimientos, sino de hacer del aprendizaje un proceso interactivo, donde el énfasis esté puesto mucho más en la producción de nuevas síntesis cognoscitivas en el estudiante que en la adquisición de información acabada. Todo esto sugiere protagonismo, interacción y espíritu crítico. La misma redefinición del aprendizaje en la transmisión de estas destrezas supone un cambio paradigmático en el estilo de la educación: de la memorización a la comprensión, de la incorporación de información a la discriminación de mensajes, de la adquisición enciclopédica a la adquisición selectiva, del disciplinamiento mecánico a la autonomía responsable, del aprender a aprender a aprender. En una perspectiva cultural, la educación ostenta un rango más ambiguo. Por una parte se le atribuye históricamente un rol poco grato, subordinado a los proyectos de homogeneización cultural, bajo el modelo de un Estado-Nación que siempre buscó la coincidencia de la unidad territorial con la unidad simbólica. De este modo, la más reciente defensa del pluralismo cultural y la diversidad de identidades se han encargado de poner sobre el tapete una retrospectiva crítica del rol de la educación. Se le atribuye un cierto aire de cruzada iluminista, que habría pretendido la aculturación de las minorías étnicas y la imposición de

una racionalidad común, para consolidar la unidad político-territorial a través de un mayor disciplinamiento de los sujetos en los códigos de modernidad y en la adhesión a valores nacionalistas. En otra línea crítica, se le objeta a la educación —o a sus estilos más tradicionales— que en lugar de estimular las potencialidades de los educandos, atrofie su creatividad y reprima sus emociones más genuinas. Pero también se ha reinterpretado positivamente el rol cultural de la educación, entendiendo que es la base desde la cual se puede repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural. El aprendizaje de la diferencia o de la pluralidad no debe entenderse como una materia más (al estilo de la geografía, la historia o la antropología). Se trata de reformular la articulación o el cruce entre el currículo que viene desde arriba y las identidades culturales que llegan desde abajo, o entre materias de aprendizaje y sujetos de aprendizaje; de la misma manera que se trata de aterrizar contenidos globales en realidades locales e, inversamente, reformular contenidos desde los mundos de vida que traen los alumnos a las salas de clases. (CEPAL, 2003)

1.3 Propuestas del Banco Mundial para la educación

“El Banco Mundial está fuertemente comprometido en sostener el apoyo a la educación. Sin embargo, aun cuando el Banco financia ahora cerca de una cuarta parte de la ayuda a la educación, sus esfuerzos representan sólo cerca de la mitad del uno por ciento del total del gasto en educación en los países en desarrollo. Por ello, la principal contribución del Banco Mundial debe ser su asesoría, diseñada para ayudar a los gobiernos a desarrollar políticas educativas adecuadas para las circunstancias de sus propios países. El financiamiento del Banco será en general diseñado para influir sobre los cambios en el gasto y las políticas de las autoridades nacionales” (Banco Mundial, 1995).

“En muchos países el Banco es la principal fuente de asesoría en política educativa, y otras agencias crecientemente siguen su liderazgo...” (Haddad, Carnoy et al, 1990: pag. 37)

Si lo que el Banco Mundial ofrece son principalmente ideas, y esas ideas ayudarán a dar forma a políticas claves, que preparan nuestras sociedades para un futuro sobre el cual hay solamente conjeturas, cómo se producen y qué validez tienen dichas ideas debe ser analizado con tanto detenimiento como las condiciones y consecuencias de sus créditos.

La educación es un poderoso factor que impulsa el desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, la igualdad de género, la paz y la estabilidad. Si bien se ha notado un gran progreso durante la última década —muchos más

niños asisten a la escuela y el acceso a la educación de las niñas ha mejorado considerablemente—, todavía hay 58 millones de menores fuera del sistema escolar. Incluso cuando los niños completan la escuela, frecuentemente lo hacen sin haber adquirido las destrezas básicas necesarias para el trabajo y la vida. Esto resulta especialmente perjudicial cuando el desempleo es tan alto y los mercados del trabajo exigen una fuerza laboral cada vez más calificada y flexible

El hecho educativo es, esencialmente, un hecho comunicativo. Hoy es impensable hablar de comunicación y de educación como de procesos diferentes. Los procesos de comunicación son componentes pedagógicos del aprendizaje. Oí por primera vez el concepto en el entorno, tal vez a él mismo, de Paulo Freire en Chile por los años 70. Después lo volví a percibir en Argentina, en un encuentro con educadores al que asistía Mario Kaplún. A pesar de que ya andaba yo en aquellos tiempos enredado en la comunicación y en la educación, y que participaba plenamente de las ideas de Freire y de Kaplún, me costó un poco el aceptar el término, tal vez por mi reticencia a utilizar nuevos vocablos. La UNESCO lo aceptó en 1979, y de ahí su recorrido fue rápido en América, en relación con la educación popular, y más lento en Europa, pero imparable. Acepté el término y la ideología que lo sustenta y he intentado, desde hace muchos años, ser educomunicador con todas sus consecuencias.

Esto nos obliga a tener en cuenta también la importancia mediadora de los medios, hoy fundamentalmente los que utilizan la tecnología digital, y la convergencia de diferentes lenguajes, en un mundo globalizado económicamente, en el que hay conceptos, contenidos y estructuras que no pueden ser ajenas a la red, a la interacción, a la interculturalidad, al trasvase vertiginoso de la información, a estructuras no lineales y a la responsabilidad de los usuarios como productores de información.

La educomunicación, ayuda, además, a dirigir la mirada en los principales problemas del mundo: la participación de todas las personas, la defensa de los derechos humanos, la multiculturalidad, el medio ambiente, la paz, la libertad de expresión y de comunicación...(BANCO MUNDIAL, 1995)

1.4 Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI precedida por Jacques Delors “La educación encierra un tesoro”

La Unesco en Latinoamérica ha trabajado en este sentido y en el informe que Delors presentó a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI se refiere a el

concepto de educación a lo largo de la vida como la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. Con este nuevo rostro, la educación permanente se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy ya se practica, particularmente en los países desarrollados, a saber, las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que ofrezca la posibilidad de recibir educación a todos, y ello con fines múltiples, lo mismo si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal que de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica. En resumen, la "educación a lo largo de la vida" debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad.

Lo necesario de aplicar el concepto de educar durante toda la vida, pues permite a la persona adquirir flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio. Así mismo, sugiere que las personas deben ser formadas integralmente desde cuatro dimensiones que se constituyen en los pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996).

1.5 Acercamiento al estudio de la comunicación educativa en una facultad universitaria en salud Universidad de Ciencias Médicas La Habana, Cuba

Según Quesado (2013) el éxito social se basa en las buenas relaciones, estas se apoyan en una comunicación efectiva y los factores que facilitan la comunicación son: la comprensión, el diálogo y el saber escuchar. Escuchar con comprensión se da solo si llegamos a entender las actitudes, ideas y necesidades de la otra persona desde su propio punto de vista. Para dialogar se necesita de una mutua estima, respeto, sutileza y sobre todo sinceridad para así poder comunicar algo a alguien; pero ¿sabemos escuchar?, ¿cómo me desempeño como receptor o receptora? Uno de los mayores cumplidos que se hace a una persona es escucharlo, pues de esta manera le damos la oportunidad de que realice la "terapia" de hablar a alguien de sus problemas. Pero este escuchar debe hacerse tratando de saber cómo se siente el interlocutor, aceptándolo con sus virtudes y defectos, para así poder colocarse en su lugar; eso es percepción. Es decir, que dentro de los tantos factores que hacen complejo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la atención a las características

individuales, principio inviolable, pasa necesariamente por la atención a la forma personal en que cada cual funciona como emisor y como receptor. Concebimos el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso bilateral y activo, en ningún momento pasivo, receptor, "bancario" en la acepción de Paulo Freire,1 lo que nos hace buscar elementos para preparar mejor nuestras clases en el proceso de prepararnos para cumplir mejor la misión a nosotros encomendada.

La comunicación educativa entendida como modalidad de la comunicación, ocurre precisamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y se encamina a la creación de un clima psicológico favorable entre el profesor y los estudiantes, que propulse la optimización de la actividad de estudio. A través de ella se logra incentivar en los jóvenes, actitudes e intereses positivos hacia los contenidos, el aumento de la motivación cognitiva y la transformación de los motivos externos en internos. Se enriquece, por consiguiente la formación moral, política e ideológica de los alumnos a partir de emociones positivas y se desarrolla una concepción individual del mundo además de valores personalizados, estimulando conductas no forzadas ni formales, a partir de la atribución de significados y sentido personal, a todo lo que le rodea en su medio social.

Entre otros aspectos a tenerse en cuenta durante la puesta en práctica de la comunicación educativa, se encuentran: el uso adecuado del lenguaje (oportunidad y adecuación, ritmo y cadencia que lo haga asequible), saber hablar y saber escuchar, potenciar el diálogo constantemente en cada clase, orientarse al interlocutor, ponerse en el lugar de los demás, estimular la participación, respetar y aceptar a los otros tal y como son, buscar soluciones educativas a los conflictos, establecer un clima psicológico favorable; además de favorecer y organizar el trabajo conjunto.

Al monopolizar una conversación, al dar un discurso o una clase magistral, es cruel el monólogo donde no existe respuesta, ni diálogo y menos comunicación con entendimiento de las partes. Al revisar cada día algunos de los errores comunicacionales en el aula, encontramos por ejemplo: empleo de respuestas o frases "cortantes", a los estudiantes, hablar muy lento o muy rápido, impidiendo que el aprendiz tome el ritmo de la materia, levantar el volumen de la voz o gritar en forma inoportuna, en ocasiones para "despertar" al auditorio, utilizar un léxico altamente especializado, irrespetar la opinión del estudiante, haciéndole sentir que no sabe nada, interrumpir repetidamente a los alumnos que quieren participar positivamente, para demostrar que "el único que sabe es el profesor", no saber oír ni escuchar a los estudiantes, que en ocasiones lo único que desean es darse a conocer, equivocarse con su profesor y no en el examen final.

Pero el reto actual consiste en darle un giro a los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y retomar, como ya lo están haciendo muchos países, el método socrático; ayudando a los estudiantes a sacar de su psique todo lo que sabe pero ignora saber, con preguntas sencillas, rebatiendo las respuestas que el interlocutor da, y confrontándolas para que el alumno descubra su "saber".

Resultaría interesante poner en práctica las tesis de *V. A. Kan-Kalik*, citado por *Ojalvo, V*. (1999) que presuponen que el educador debe partir de un autoanálisis de sus propias dificultades y limitaciones para la comunicación, así desarrollar habilidades para mejorar cada día la sociabilidad y su empatía con sus alumnos, la confianza de estos, la creatividad para propiciar el intercambio de conocimientos entre los estudiantes y sobre todo aumentar la percepción rápida de lo que pueden manifestar sus educandos.

Pero, ¿qué caracteriza la comunicación en nuestras aulas? ¿Qué aparece en la relación profesor-estudiante en la facultad en que fue realizada la investigación?

¿Existe una adecuada valoración sobre la comunicación con los estudiantes?

Estas preguntas orientaron esta exploración.

En este trabajo se pretende identificar algunas características del proceso comunicativo en el aula en el contexto de un centro de educación superior.

Los resultados de este estudio preliminar apoyarán la mejora continua y necesaria de la práctica pedagógica cotidiana.

Para caracterizar el proceso de la comunicación en el contexto pedagógico se realizó una investigación con enfoque predominantemente cualitativo. Se aplicó a los estudiantes el "Inventario de problemas de la comunicación con los alumnos"

(Anexo) propuestos por *Berta Fernández*, *Ana M. Fernández* y *M. I. Rodríguez*5 en el libro "Comunicación educativa", con una ligera modificación, no en primera persona, sino como una valoración personal de la comunicación de sus profesores con ellos. El estudio fue realizado en un grupo de 8 profesores y 20 alumnos de 2do. año de una facultad de un centro de educación superior de La Habana.

A los participantes les fue solicitada su participación y se les explicó que la aplicación forma parte de un diagnóstico inicial, que persigue el propósito de favorecer la autoreflexión sobre la comunicación en el aula y que sería conservada en el anonimato. Se estimuló que las respuestas fueran precisas y acompañadas de opiniones personales, de manera que el ejercicio autovalorativo permitiera recoger suficiente información para el análisis posterior.

A nivel nacional la utilización correcta de la comunicación pedagógica constituye una aspiración central de la sociedad, institución y los actores de la educación, que se promueva

una comunicación de doble vía, clara, sencilla y coherente para facilitar que los estudiantes logren alcanzar aprendizajes significativos, sin que esto sea motivo de presionarlos o confundirlos con una actitud paternalista.

Para Quesado (2013) en el ámbito provincial la comunicación en muchas instituciones de nivel superior se práctica de manera vertical es decir de una sola vía: solo yo sé, provoca cambios de conducta en el receptor que se expresa individual y colectivamente, adoptando el quedarse callado, el no opinar peor aún dar el punto de vista, esto interfiere en el desarrollo integral de los estudiantes.

Comunicación no significa modificar, alterar o cambiar las ideas de otros.

Comunicar implica de alguna manera, un acto de concienciación, de intercambio y de relación de iguales.

Comunicar no significa sometimiento de una parte sobre otra, ni tampoco un proceso de vampirización para que una de las partes se parezca a quienes se apropian del poder. Tampoco significa asimilar.

La manipulación utiliza técnicas ocultas para convencer y someter. Se pueden manipular las informaciones y las emociones no sólo en los medios sino también en la comunicación entre personas.

Los modelos funcionalistas están basados en la existencia de un emisor que transmite mensajes a un receptor y donde puede existir o no feedback.

Frente a estos modelos centrados en el emisor o en la transmisión de mensajes, tenemos el modelo emirec, donde se establece una relación de igual a igual entre todos los participantes del proceso y donde no existen papeles asignados para quienes participan de la comunicación: los emisores son receptores y los receptores son emisores.

Es importante la generación de distintos soportes de comunicación interna para que sea más rica la comunicación. Los mismos pueden ser orales, escritos, audiovisuales, digitales etc. (Quesado, 2013)

1.6 Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno Facultad de Enfermería, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Para Granja (2013) este estudio con enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo tiene como objetivo caracterizar la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno en un grupo de estudiantes de primero, segundo y sexto semestres de un programa de pregrado en una universidad privada de la ciudad de Bogotá. La comunicación pedagógica se caracteriza por las funciones afectiva, reguladora y socializadora, donde el diálogo es una de las formas de comunicación. Los factores intrínsecos y extrínsecos favorecen la interacción en un escenario en el cual se cruzan diferentes culturas, formas de ser y de actuar que propician la práctica educativa, con la participación del docente como mediador, modelo y amigo del conocimiento.

La comunicación pedagógica es un elemento fundamental y universal en la interacción docente-alumno que debe contribuir a formar ciudadanos autónomos, reflexivos y responsables, con una actitud crítica y humanizada frente a la vida, a partir de sus necesidades y contexto sociocultural, creando espacios de comunicación democráticos, flexibles y armoniosos, donde se favorezca la formación integral. De igual manera, en la comunicación pedagógica se describen las funciones afectiva, reguladora y socializadora como fundamentales, porque con ellas los actores expresan sus emociones y sentimientos, aunque se establecen diferencias, dependiendo de la forma de ser de cada uno de los actores. Se regula la relación educativa, mediante reglas y acuerdos entre el docente y los alumnos, lo que permite el manejo adecuado de conflictos y situaciones difíciles que requieren equilibrio para evitar malestar entre ellos. También socializan mediante la empatía y la conformación de grupos para la búsqueda y construcción del conocimiento.

Una de las formas de comunicación pedagógica que se describe en el estudio es el diálogo, mediante el cual la participación, el compromiso y la reciprocidad desempeñan un papel importante. A través de las preguntas y respuestas, el docente logra motivar a los estudiantes para que participen activamente en el aula, expongan sus diferentes opiniones para generar juicios críticos, reflexiones y análisis que lleven a consensos. Sin embargo, hay participación pasiva de otros actores a través del silencio y la escucha, los cuales también permiten la asimilación y apropiación del conocimiento.

La influencia de la comunicación pedagógica en la interacción docente- alumno se define como el proceso mediante el cual los actores se relacionan desde el primer encuentro,

cuando se conocen y se presenta el contrato didáctico; cuando se establecen las reglas, normas y compromisos recíprocos, en un clima creado por ellos, y cuando el docente influye fuertemente en los estudiantes. Por ende, de la manera como se dé l la relación, estos van a ser afectados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dicha comunicación se encuentra mediada por el diálogo, los valores y las intencionalidades, sin lo cual sería imposible que se diera una adecuada interacción entre docentes y alumnos. Ahí es donde se considera que todo docente debe aprender a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, a innovar, y de esta forma facilitar herramientas a los educandos para su estructuración y formación.

Para Granja (2013) estas características de la comunicación pedagógica tienen una gran influencia en la interacción docente-alumno, que la lleva a ser una relación de acercamiento, cooperación y aprendizaje mutuo o, por el contrario, a una relación lejana, fría, individual y egoísta, sin ningún tipo de crecimiento cognitivo, ni social. Por lo tanto, el docente debe ser consciente y reflexivo acerca de la forma como desarrolla la relación dialógica, a partir de su vocación y formación como docente y durante el ejercicio de su labor, para mantener o transformar su práctica educativa, pues él —como modelo de formación— debe llevar al estudiante a ser un profesional integral y un ciudadano con proyección personal y social, que le facilite integrarse a la sociedad y al mundo laboral exigente e influenciado por la globalización.

En la interacción docente-alumno, el papel que desempeña el docente en el acercamiento, reciprocidad y motivación es prioritario, porque de su vocación y conocimiento depende en gran medida el manejo que se dé a esta relación dialógica; también el tener claro su rol como docente, al ser modelo en la comunicación y en la manera en que interactúa con los otros.

La vocación es fundamental en el desempeño como docente, porque existe un gusto al realizar la labor, asistir al trabajo, relacionarse con los estudiantes, enseñar, asesorar y guiar, pues estos son factores importantes para que las actividades académicas se hagan en forma proactiva, dinámica, con motivación (actitudes percibidas por los estudiantes, que favorecen la interacción con los docentes). A la vez, el rol docente se ve reflejado en el saber, en el acercamiento al estudiante, en los conocimientos renovadosactualizados, en la disposición para atender a los estudiantes, asesorarlos y resolver sus inquietudes; además, el docente es para el alumno un libro abierto. De ahí la importancia de mantener una relación armónica en un ambiente de amistad basado en compartir el conocimiento y formar en principios, valores y experiencias de vida, lo cual contribuye para que se integre

de manera efectiva en la sociedad. Así mismo, en esta interacción se deben dar varios elementos, como la afectividad, el diálogo y un ambiente de amistad, que se constituye en un factor determinante para mantener un ambiente académico alegre de gran satisfacción, que va a facilitar el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, desplegar sus habilidades cognitivas.(Granja, 2013)

Durante la práctica educativa, es importante desarrollar la competencia comunicativa, basada en la ética del conocimiento y en la responsabilidad en la construcción y transformación de este, que debe trascender desde la academia hacia los diferentes grupos sociales. Así mismo, el docente y futuro profesional de cualquier disciplina no solo debe detenerse en sus avances académicos del área específica, sino en su rol como docente integral, donde debe realizar investigación acerca del proceso de comunicación y la forma de diálogo que maneja en la relación pedagógica.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se crean los contenidos y los fundamentos teóricos que sustentarán la presente investigación, partiendo de las generalidades de la comunicación; relativos a la interacción que hay entre los seres humanos a través del proceso de comunicación, así como de las particularidades de la comunicación educativa, en donde la interacción se da propiamente entre el alumno y el docente, pues es en este sentido el tema que nos interesa conocer, saber cómo es que se da la comunicación en el aula, como influye el tipo de comunicación en el rendimiento escolar del alumno y como este tipo de comunicación se ha ido modificando con el transcurrir del tiempo, atendiendo a las necesidades del ámbito educativo y a las exigencias sociales.

En este sentido se describen las aportaciones teóricas de la comunicación educativa, comunicación en el aula o comunicación entre docentes y alumnos, pues es de vital importancia conocer si la comunicación de doble vía es un factor determinante para que el aprovechamiento escolar del alumno sea satisfactorio. Esta información se basa en la Teoría de la Comunicación Humana de Paul Watzlawick, la Teoría de los Sistemas, y la Teoría de Paulo Freire "una pedagogía para la liberación", dichas teorías respaldan diversos aspectos a ser estudiados durante el proceso de indagación.

Pues el mundo contemporáneo en el que vivimos, permeado por complejos procesos de cambios, transformaciones y reajustes sociales, donde el hombre como ser dotado de raciocinio, sigue siendo el protagonista de la conservación y desarrollo de la sociedad en que vive y la educación como fenómeno social históricamente desarrollada y como núcleo del proceso socializador, ejerce una influencia decisiva en la formación del hombre al prepararlo para su incorporación social activa y para el disfrute y plenitud de la vida.

Es necesario y evidente revolucionar el proceso de educación que tradicionalmente se ha venido aplicando, el cual no ha podido dar una respuesta satisfactoria a las exigencias y aspiraciones sociales, pues este se ha centrado en el conocimiento donde el profesor ha puesto en el centro de su atención la utilización de acciones y operaciones que conducen a la repetición de conceptos, leyes, teorías y la descripción de hechos y fenómenos por parte del estudiante, limitándose así el desarrollo de habilidades que permiten operar con el contenido objeto de su aprendizaje, asumiendo una posición pasivo reproductivo, no personalizada. Como respuesta a las limitaciones que se presentan en nuestras instituciones educacionales, surge la necesidad de planificar, organizar y dirigir un proceso

que enfatice en el papel activo-creativo del estudiante, capaz de lograr transformar la realidad desde la localidad donde vive.

2.1 Generalidades sobre la Comunicación Educativa

A partir del desarrollo que han tenido los estudios realizados en las dos últimas décadas en torno a la relación comunicación- educación emerge “La Comunicación Educativa” como un área específica de las Ciencias de la Educación y cuya elaboración teórica metodológica no es aún una construcción acabada.

El término Comunicación Educativa no ha sido empleado solamente en relación con la educación escolarizada, sino que está vinculado a diferentes áreas de la práctica social.

En el área pedagógica se distinguen dos enfoques:

La comunicación educativa instrumental: Se enfatiza la comunicación como técnica e instrumento valioso para la educación. Se atiende aquí a la didáctica de los medios de enseñanza y el control del sistema de transmisión entre docente y alumnos con vistas al logro de los objetivos propuestos, así como al uso de técnicas comunicativas utilizadas por el profesor como recursos para que el mensaje llegue al alumno mejor. Este enfoque se corresponde con el primer y segundo modelo de educación ya analizados.

La comunicación educativa procesual: En este enfoque los procesos comunicativos no son instrumentos o estrategias de aprendizaje, sino que constituyen su esencia. En este caso se centra la atención en el proceso mismo y no solamente en sus resultados. Se destaca el papel de la interacción, de la elaboración conjunta de significados entre los participantes como característica esencial del proceso pedagógico. Se tiene en cuenta la *contextualización* de la acción educativa, considerando los factores socio- políticos que intervienen en la determinación social y el papel de lo individual, lo que se corresponde con el tercer modelo de educación.

Un proceso realmente educativo tiene lugar solamente cuando las relaciones humanas que se producen en el proceso pedagógico no son únicamente de transmisión de información, sino de intercambio, de interacción e influencia mutua, lo que propicia el desarrollo del individuo, su personalidad y del grupo escolar, así como del profesor, ya sea como profesional y persona.

T. E. Landivar define la Comunicación Educativa como "*el área de conocimiento teórico-instrumental cuyo objeto de estudio son los procesos de interacción propios de toda relación humana, en donde se transmiten y recrean significados*".

Considera Landivar que los procesos de interacción pueden ser presenciales o no, ocurrir en un mismo espacio y tiempo, ser formales, no formales y poseer diferentes grados de sistematización y complejidad tecnológica. Y por finalidad educativa interpreta el propósito explícito o no de una persona o grupo por alcanzar o promover una conducta, actitud conforme a ciertos valores, a partir de lo cual se decidió la acción en el marco de la realidad en que se inscribe.

González (1995) considera que tradicionalmente la escuela ha sobrevalorado la enseñanza como su función principal, y la educación interpretada como el desarrollo de la personalidad de los educandos ha pasado a segundo plano. Precisa que la educación debe ser entendida como un proceso orientado al desarrollo pleno del escolar, el cual simultáneamente construye conocimientos y se desarrolla en varios planos como persona y plantea: "*el crecimiento de la persona en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de su autoestima, de su seguridad emocional, sus intereses, etc. así como de su capacidad para comunicarse con los otros, aspectos esenciales para que el propio aprendizaje se caracterice como una función personalizada, estrechamente vinculada a la experiencia del escolar y sus intereses*". Considera además que la comunicación individual con el escolar debe comportarse como un principio importante del sistema de comunicación educativa, la cual provee de sentido psicológico otras formas de comunicación maestro- alumno.

Cuando se trata de un proceso de comunicación educativa que tiene lugar en un contexto educativo planificado y dirigido hacia objetivos determinados como la institución escolar, ello exige la intención del sujeto educador que debe poner en función todos sus recursos para lograrla; por lo que debe esperarse la preparación del educador en este sentido. Por lo tanto cuando se plantee establecer una comunicación adecuada profesor alumnos en el proceso pedagógico, se trata pues de lograr una comunicación educativa.

2.1.1 La comunicación como proceso

El proceso de comunicación en la educación del ser humano, está constituidos por varias etapas, el proceso comienza por la mímica y las gesticulaciones simples, posteriormente se emplea el lenguaje materno, casi inconsciente, y la enseñanza no se hace posible hasta el momento en que el niño es capaz de fijar su atención, desarrollando su pensamiento

Históricamente la función de la comunicación ha sido transmitir información, organizar un conjunto y conservar la estructura política de la sociedad, ya que se refiere al hombre y sus etapas de desarrollo ontogenético, es por ello que la comunicación surge como el proceso de cambios.

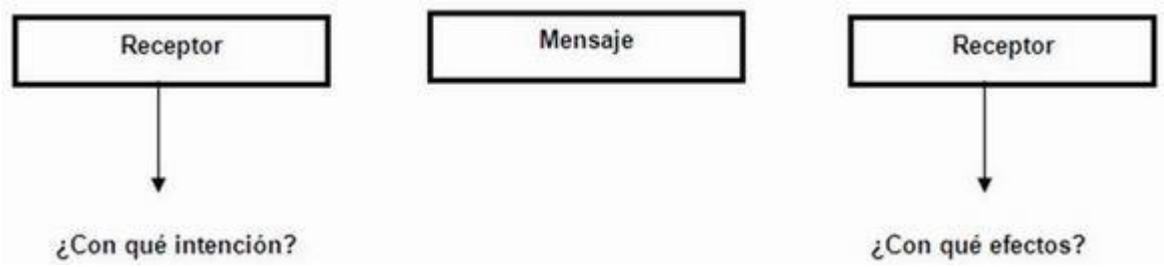
Es necesario definir ¿qué entendemos por proceso? "Cualquier fenómeno que presenta una continua modificación a través del tiempo o cualquier operación o tratamiento continuó".

La comunicación como proceso, ha tenido en su modelo inicial diferentes complementaciones hasta llegar al modelo que actualmente se tiene logrando modificaciones a través del tiempo, este proceso está constituido por elementos básicos, emisor, mensaje y receptor. **(Ver Esquema 1).**

ESQUEMA 1

Cuando una persona trasmite una información a otra tiene un objetivo al hacerlo y espera influir en el receptor con un mensaje. **(Ver Esquema 2)**

ESQUEMA 2



El medio a través del cual se transmite la información o mensaje se llama canal, como a continuación ilustramos. **(Ver Esquema 3)**

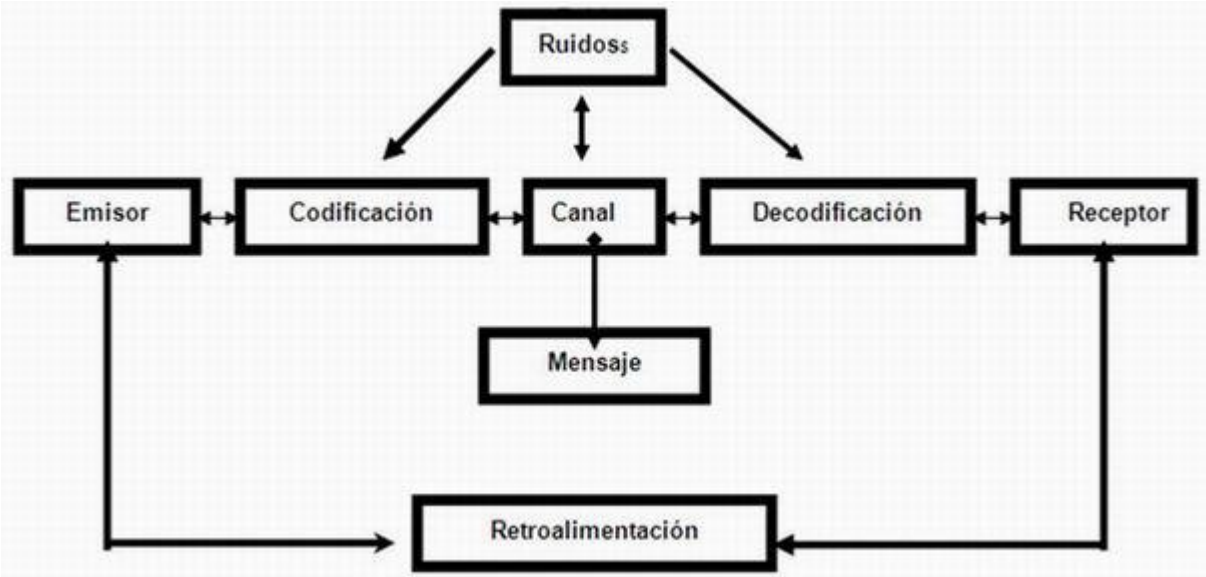
ESQUEMA 3

Cuando el receptor envía una nueva información al emisor basada en el mensaje que transmitió, la respuesta se denomina retroalimentación o comunicación de retorno, cuando esto sucede, el hombre que inicia el proceso es receptor y se transforma en emisor y el que originalmente era emisor queda como receptor de la nueva información.

La teoría de la comunicación tiene como elementos esenciales la valoración de los mensajes dados, la satisfacción de sus necesidades, el menor costo posible en el proceso de emisión, transmisión, el esfuerzo humano en el proceso y otros elementos. **(Ver Esquema 4)**

Modelo clásico de la teoría de la comunicación representado a través de un esquema.

ESQUEMA 4



La comunicación como proceso: consiste en la interacción social que a través de símbolos se produce en la actividad humana, donde el hombre se relaciona con el medio a través de este propio proceso a su vez se establecen las relaciones entre cada uno de los componentes del proceso comunicativo (sujeto-sujeto, motivo-objetivo, contenido-medio) lo que se produce de forma dialéctica en cada par que la conforma y entre cada uno de ellos.

Relación sujeto-sujeto: toda persona al comunicarse actúa en un sistema de relaciones sobre la base de representaciones conscientes a través de un estilo que le permite una mayor o menor comunicación con los demás, asumiendo uno u otro rol indistintamente (emisor o receptor).

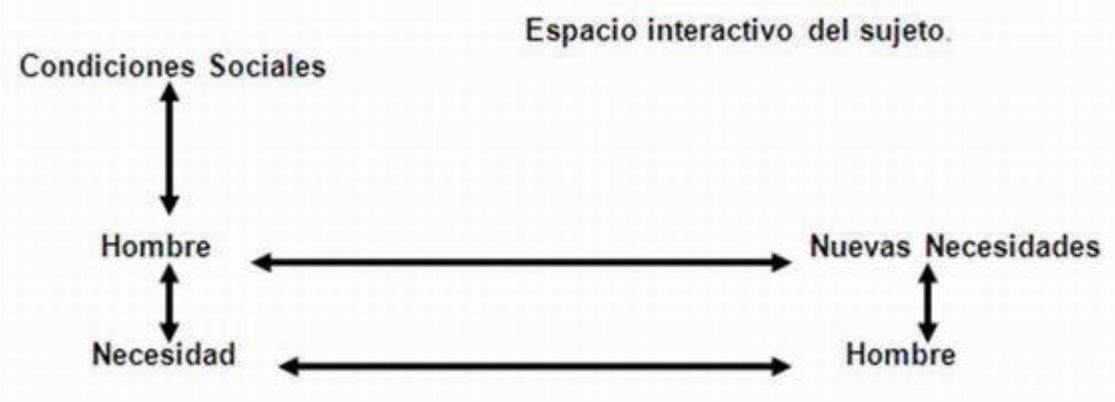
Relación motivo-objetivo: implica una aproximación entre los objetivos que la inducen y los motivos que son conscientes en los sujetos que interactúan, lo que implica un contacto personalizado de profundo valor motivacional

Relación contenido-medio: esta relación parte de cómo el sujeto a partir del contenido de la comunicación se plantean los medios a utilizar en la transmisión del mensaje, a partir de esto determina el lenguaje, signos, gestos y otros medios para la codificación y decodificación del mensaje.

El proceso de la comunicación implica transmisión de resultados de la actividad psíquica del hombre que le permite el intercambio de ideas, puntos de vistas, experiencias vividas, conflictos, necesidades y aspiraciones de los hombres. Todo este proceso ha tenido un desarrollo a través de la evolución ontogenética del sujeto, estimulando la comunicación desde niveles muy elementales primero, hasta niveles más complejo después en dependencia de las nuevas necesidades y representaciones dentro del espacio interactivo en el que está inmerso.

La comunicación, como aspecto fundamental en el desarrollo del hombre desde las primeras edades, determina el desarrollo de habilidades comunicativas que favorecen el desarrollo de la personalidad. **(Ver Esquema 5)**

ESQUEMA 5



Aparece en la literatura dos formas esenciales relacionadas con la comunicación como proceso: el verbal y extraverbal. El primero posee una clara expresión intencional a través de la cual se hace posible que las ideas y la información se transmitan de una persona a otra, ofreciendo el medio para que el pensamiento pueda ser expresado, además requiere del uso correcto de la lengua, lo que facilitará la decodificación del mensaje.La comunicación extraverbal: consiste en un comportamiento del hombre que transmite significados sin palabras aunque puede servir entre otros casos como información en sí misma solo detectadas desde el punto de vista emocional en un clima de amor, simpatía y de afecto.En la literatura consultada se plantea que la comunicación posee una estructura y dentro de sus aspectos fundamentales encontramos el comunicativo, el interactivo y el perceptivo.

- **El aspecto comunicativo**: se refiere al intercambio de información entre los sujetos que se están comunicando.
- **El aspecto interactivo**: no se refiere solo al intercambio de ideas, sino también de actividades, mediante las cuales se organiza las acciones conjuntas del grupo.
- **Aspecto perceptivo**: aborda la percepción, la toma de conciencia que asume el sujeto como resultado del raport establecido, de lo que los une, lo que los lleva a una comprensión mutua.

Estos aspectos abordados se separan por un problema metodológico para su estudio en realidad se dan interrelacionados.

Al hacer un análisis de estos criterios nos percatamos que la comunicación pedagógica está íntimamente relacionada a la formación de valores. Es a partir del aula, de la clase, de la institución escolar que el docente puede aprovechar todas las potencialidades que brinda el programa de disciplina para formar al hombre que se aspira.

Para el logro de una efectiva comunicación se conciben las siguientes funciones.

- **Función informativa**: tiene como objetivo la transmisión y recepción de la información (ideas, conceptos, conocimientos, interés, estado de ánimo, sentimientos y actitudes).
- **Función afectiva**: toma en consideración la determinación de la esfera emocional de los que entran en comunicación (comprensión mutua, determina los estados emocionales en su relación con los otros)
- **Función reguladora**: dirigida como su nombre lo indica la regulación que realizan las personas respecto a sus semejantes (organización de la actividad conjunta, influencia de los maestros sobre los estudiantes).

Reviste gran importancia en el trabajo del profesor la utilización de la comunicación a partir de sus tres funciones básicas. No podría concebirse una sin las otras. La función afectiva unida a las otras dos permite el desarrollo de relaciones comunicativas...

La estructura de la comunicación, como sus funciones, se expresan y se manifiestan en la interacción de los sujetos.

En este complejo proceso los mecanismos y estilos de la comunicación son aspectos esenciales estudiados.

En la literatura consultada recoge como mecanismos de la comunicación los siguientes:

- **El contagio:** sometimiento involuntario del sujeto a determinadas conductas o estudios psíquicos.
- **La persuasión**: es un proceso de fundamentación y argumentación lógica con el objetivo de obtener el consentimiento y la comprensión del sujeto que recibe la información.
- **La sugestión**: se refiere al modo de influencias comunicativas dado por la percepción y aceptación no critica de la información, sin recurrir a la argumentación o demostración
- **La imitación**: implica no solo la aceptación de los rasgos interno de la conducta sino la reproducción por el sujeto del modelo de comportamiento demostrado, por el que está comunicando.

La personalidad se orienta al organizar, dirigir y participar en la comunicación y la persona a la que va dirigida su imagen mental, sus características y el contenido, determinado por su especificidad.

En nuestro país ha sido poco estudiado el estilo de la comunicación destacándose en este sentido en América Latina a Mario Kaplún (1984) y Paulo Freire (1988) quienes han hecho estudios relacionados con el tema y su relación con la educación.

Para este autor el estilo se expresa, según aparece en la tabla siguiente.

MODELOS DE EDUCACIÓN	**MODELOS DE COMUNICACIÓN**
Educación que pone énfasis en los contenidos	Autoritaria y vertical Unidireccional
Educación que pone énfasis en los efectos	Busca los efectos Centrada en los resultados
Educación que pone énfasis en el proceso.	Dialogada, democrática, participativa

Esta propuesta nos demuestra la relación que existe entre modelos educativos y modelos de comunicación por lo que se hace necesario que todos los maestros y profesores así como directivos educacionales estén preparados para utilizar el modelo educativo y el estilo de comunicación que debe desempeñar el alumno en dicho proceso.

El Doctor en Ciencias Fernando González Rey, ha planteado en sus estudios sobre esta temática que el estilo de la comunicación, es otro de los aspectos teóricos que debemos tratar por su importancia, por lo que difiere tanto por su contenido como por su forma pueden ser extroversión e introversión.

La extroversión constituye la forma más abierta donde el sujeto se expresa tanto en el elemento informativo como en la transmisión de sus puntos de vistas, vivencias, estados de ánimos entre otras cosas, mientras que la introversión es la forma que caracteriza al sujeto que difícilmente expresa todo lo que siente o conoce, no se "abre", ante su interlocutor.

2.1.2 Estilos de comunicación por su contenido.

- **Rígidos**: cuando la persona es incapaz de modificar sus puntos de vista, de dejarse influir por otras reflexiones.
- **Flexibles**: es el estilo donde la persona es capaz de comprender los puntos de vista, opiniones y reflexiones del otro.

Existen otras clasificaciones también importantes por la relación de utilidad que pueden tener los docentes.

- **El estilo centrado en la tarea**: se caracteriza cuando el sujeto prioriza los objetivos propuestos en las relaciones.
- **El estilo centrado en las relaciones**: se pone de manifiesto cuando se atiende fundamentalmente el elemento humano, la preocupación por el otro y por mantener la relación.

Es evidente que la comunicación, y por ende las funciones, mecanismos y estilos utilizados por el profesor tienen una gran influencia sobre el proceso comunicativo a desarrollar por los estudiantes.

Los estilos de la comunicación del profesor y de los estudiantes se ponen de manifiesto, en la medida que estos armonicen las relaciones comunicativas, siendo mas efectiva la comunicación. Por tal razón es necesario que los docentes adquieran conocimientos de este tema y desarrollen habilidades para así poder adoptar un estilo que le permita perfeccionar el nivel profesional y sus conocimientos sobre la comunicación, como una

necesidad para lograr la formación integral de los estudiantes que les permita adquirir conocimientos sobre el tema y desarrollar habilidades educativas que favorezcan el desarrollo y funcionamiento de la conciencia, tanto individual como social. Para lograr lo anteriormente expuesto deben tenerse en cuenta:

- Las características sociales psicológicas y pedagógicas de los estudiantes.
- Las condiciones donde se desarrolle el acto comunicativo.
- Los objetivos que los llevan a establecer la comunicación.
- Las habilidades logradas por los docentes en su aplicación.

2.1.3 Actitudes para una buena comunicación.

Hay tres actitudes que según C Rogers favorecen la comunicación, estas son: la empatía, la congruencia y la aceptación.

La empatía supone la capacidad para ponerse en el lugar del otro, para ver un asunto desde su punto de vista. Esto no implica que se tenga que aceptar la visión de esta persona, sólo que si queremos entender su posición es necesario tratar de ver el asunto como ella lo ve.

La congruencia significa integridad, es decir la coherencia que debe existir entre nuestro pensar; sentir y comportarnos en la relación con los demás.

La aceptación significa la tolerancia y la madurez para aceptar que una persona es como es y no como uno quisiera que fuera.

Otros factores que pueden ayudar a una buena comunicación son:

- Limitar al máximo los juicios de valor, respecto a tu interlocutor.
- Si tienen que hacer un señalamiento, hacerlo en positivo.
- No vayas lamentándote por todas partes.
- Interésate por los otros, sinceramente.
- Emplea un tono de voz adecuado y siempre de acuerdo con las circunstancia.
- Sonríe cuando la ocasión lo requiera.
- Recuerda que el nombre de una persona es para ella la palabra más agradable que puede escuchar.

- Habla con sencillez y adaptando tu lenguaje al de tu interlocutor.
- Conserva la calma en todo momento.
- Sé buen oyente.

Principios de la escucha activa.

- Ha de tenerse en cuenta la razón o el propósito de la conversación.
- Debe suspender inicialmente todo juicio crítico.
- Debe resistirse a los" ruidos" y otros elementos distractores y concentrarse en quien habla.
- No debe apresurarse al responder.
- Antes de responder hay que comprender adecuadamente todo el mensaje, su contenido y las particularidades que lo envuelven, para lo cual es posible que el receptor necesite hacer preguntas y repetir lo que dice el emisor, para comprender que ha percibido bien el mensaje.

Comunicación no verbal.

Es aquella formada por el conjunto de gestos, posturas, vestido, miradas, reacciones fisiológicas etc, que acompañan a la comunicación verbal. Cuando se conocen los mecanismos de este tipo de comunicación, tenemos una idea más clara de si el contenido de la comunicación verbal es verdadero, esto es, la vía no verbal ratifica o desmiente el mensaje que ha sido emitido por la vía verbal.

Lo anterior significa que en una conversación o entrevista, debemos estar muy atentos a las señales que el sujeto nos brinda a través de este canal y buscar la correspondencia o incongruencia entre el mismo y el canal verbal.

Conductas no verbales que bloquean las comunicaciones.

Cierto elemento de nuestra conducta no verbal personal pueden estorbar el proceso de las comunicaciones y distorsionarlas. A continuación, se brindan algunos ejemplos:

- El nerviosismo.
- La timidez, el retraimiento.
- La presunción, el engreimiento.
- Quejarse constantemente.
- La inexpresividad.

- La actitud defensiva.
- Escuchar lo que uno quiere oír.
- La apatía.
- Sonreír sarcásticamente.
- La apariencia personal.
- Mostrarse siempre apurado.
- Las distracciones mientras se habla o se escucha.
- La transpiración si se hace manifiesta.
- Los tics.
- La halitosis.
- Mirar el reloj constantemente.

Por lo anterior, debemos estar atentos a nuestro comportamiento y tratar de mostrar una actitud lo más serena posible, lo cual se logra cuando nos hemos preparado bien para el encuentro que vamos a sostener.

Comunicarse eficazmente es algo que se puede lograr, si se tienen los conocimientos sobre el proceso comunicacional, se presta atención y se realizan esfuerzos sostenibles por ponerlos en práctica.

2.1.4 La comunicación como forma de manifestación de la actividad humana.

No es un azar si el estudio científico de las significaciones lingüísticas, la semántica, sufre de un gran atraso con relación a las disciplinas que tratan del aspecto material, visible, concreto del lenguaje: fonología, gramática, y de manera general, la lingüística.

La mayoría de los problemas provienen del carácter no material de los significados. Ellos no se ven, no se les mide, solo son percibidos a través de una especie de gestión interna que no se ha podido distinguir de la **intuición**. Aquí estamos ante una de las paradojas mayores de la semántica cuando trata de erigirse en ciencia, ya que su primer objetivo es el de evitar un regreso a la intuición asimilada al subjetivismo.

¿Qué ocurre en la realidad? El recurrir al "**sentimiento lingüístico**" es constante e inevitable en semántica. En realidad hasta ahora, cada persona para conocer el sentido de un elemento o de una secuencia no tiene otro recurso que observar lo que percibe, a partir de una subjetividad individual. Es necesario decir que estas subjetividades se encontraban,

al menos parcialmente, en un consensus que diversos instrumentos contribuían a concretizar, incluso a construir: diccionarios, doctrinas escolares, información (radio, tv, periódicos....), en general todos los aspectos de la comunicación social en las que deben materializarse, en acciones y en producciones colectivas.

Desde que enfrentamos la problemática del intercambio entre individuos, de cualquier naturaleza, estamos obligados a postular que la mirada interna a través de la cual cada persona percibe el sentido, esta provista de una doble naturaleza:

- **naturaleza individual**: subjetiva y particular por la parte del sentido, percibida por el individuo solo- la llamaremos intuición ideolectal o "sentimiento lingüístico".

- **naturaleza social**: objetiva y solidaria por la parte del sentido en circulación o sentido común-la llamaremos "conciencia semiológica" o "solidaridad semántica".

El siglo XX fue denominado el **siglo de la lingüística.** Las razones son muchas y diversas. Es impresionante la cantidad de trabajos que son publicados cada día mundialmente: artículos, revistas, periódicos, carteles, libros- desde novelas hasta los textos más especializados, todo esto para constituir una **ciencia del lenguaje**.

El lenguaje es tan antiguo como la sociedad humana, por eso no tiene nada de errado el hecho de que el hombre se interese en este medio de comunicación, ya que sin él no tiene sentido hablar de sociedad estructurada como formación económico-social.

En un período-que duró demasiado-el lenguaje fue reducido a "vehículo del pensamiento", aunque es necesario aclarar que es una de las funciones principales del lenguaje. Solo que el lenguaje y el pensamiento tienen una relación más fuerte, binaria. El lenguaje sufre cambios en el tiempo porque las sociedades cambian. Esto provoca cambios en el desarrollo del pensamiento el cual necesita de nuevas formas de lenguaje para expresar nuevas formas de visión del mundo. Por lo que estamos ante una forma triádica de relación donde cada una de las partes existe y se desarrolla por la relación existente entre las tres:

Lenguaje sociedad pensamiento.

En esta relación vemos que el lenguaje es un medio decisivo en el complicado proceso de "apropiación de la realidad".

2.2 Teoría de la Comunicación Humana de Paul Watzlawick

En 1967, Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin y Don D. Jackson presentaron su libro Teoría de la Comunicación Humana: Interacciones, patologías y paradojas. Para los autores, su propuesta se enfoca en los efectos pragmáticos (en la conducta) de la comunicación humana. Según ellos resulta obvio que "desde el comienzo de su existencia, un ser humano participa en el complejo proceso de adquirir las reglas de la comunicación, ignorando casi por completo en qué consiste ese conjunto de reglas, ese calculus de la comunicación humana". Desde allí, se proponen presentar un modelo que explique tal proceso.

Los teóricos sugieren dividir el estudio de la comunicación humana en tres áreas: **sintáctica, semántica y pragmática**. La primera se ocupa de los problemas relativos a transmitir información y, por tanto, se centra en elementos de codificación, canales, capacidad, ruido, redundancia y otras propiedades estadísticas del lenguaje. La segunda se ocupa del significado, ya que todo intercambio de información supone una convención semántica entre quienes la comparten. La tercera, la pragmática se ocupa del efecto de la comunicación en la conducta. Watzlawick, Beavin, Jackson (Seguidores de la escuela de Bateson) reconocen la independencia de cada una de estas áreas de estudio desde la lógica matemática, la filosofía y la psicología respectivamente, pero afirman que prefieren comprenderlas como interdependientes para el análisis de la comunicación.

Desde esta claridad se ocupan de la pragmática de la perspectiva según la cual "toda conducta y no sólo el habla, es comunicación, y toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales de contextos impersonales, afectan la conducta". Además, explican afirman que no solo les el efecto de una comunicación sobre el receptor, sino también –por considerarlo como algo inseparablemente ligado- el efecto que la reacción del receptor tiene sobre el emisor y dicen: "Así preferiríamos ocuparnos menos de las relaciones emisor-signo o receptor-signo y más de la relación emisor-receptor, que se establece por medio de la comunicación".

De este modo, los autores dan cuenta de una serie de elementos constitutivos de la mencionada relación emisor- receptor desde su perspectiva de estudio. Es preciso, por demás, hacer claridad en que los investigadores buscan hacer aportes de modo específico a la comprensión de la comunicación en casos de trastorno de la conducta; pero los

elementos en referencia se han convertido en soporte general para la comprensión de la comunicación.

2.2.1 Noción de función y relación

Las variables obtienen su significado en su relación mutua lo cual constituye el concepto de función. Los seres humanos perciben relaciones y pautas de relaciones con las cuales, en esencia, se constituye la experiencia. Así, la esencia de nuestras percepciones no son cosas sino funciones y éstas no constituyen magnitudes aisladas sino signos que representan una conexión una infinidad de posiciones posibles de carácter similar.

2.2.2 Información y retroalimentación: la retroalimentación puede ser positiva o negativa. La negativa caracteriza la homeostasis (estado constante) por lo cual desempeña un papel importante en el logro y mantenimiento de la estabilidad de relaciones. La positiva lleva al cambio, o sea a la pérdida de estabilidad o de equilibrio.

Redundancia: la redundancia pragmática se presenta cuando se cuenta con un monto elevado de conocimientos para evaluar, modificar y predecir la conducta.

Metacomunicación y el concepto de cálculo: la metacomunicación se presenta al dejar de utilizar la comunicación para comunicarse y la usa para comunicar algo acerca de la comunicación misma.

Partiendo de estos elementos Watzlawick y sus compañeros pasan luego a plantear los que denominan axiomas exploratorios de la comunicación, y entre los cuales se encuentran: La imposibilidad de no comunicar, Los niveles de contenido y relaciones de la comunicación, La puntuación de la secuencia de los hechos, La comunicación digital y analógica, La interacción simétrica y complementaria. A partir de estos axiomas, en el desarrollo de la comunicación, se desencadenan ciertas patologías en como: el rechazo de la comunicación, la aceptación, la descalificación, la confirmación, la des confirmación y la impenetrabilidad.

2.2.3 No se puede no comunicar

Es imposible no comportarse, la no conducta no existe. En una situación de interacción, toda conducta tiene valor de mensaje, es decir, de comunicación. Actividad o inactividad, palabras o silencio, siempre influyen sobre los demás con valor de mensaje, quienes también responden a lo que entendieron del mensaje.

En algunas situaciones las personas se ven obligadas a comunicarse pero desean evitar el compromiso inherente a toda comunicación, entonces utilizan técnicas de descalificación (comunicándose de tal manera que su propia comunicación o la del otro queden invalidadas) entre las que se encuentran las incongruencias, cambios de tema, tangencializaciones, oraciones incompletas, malentendidos, interpretaciones literales de la metáfora o interpretación metafórica de expresiones literales.

2.3 En toda comunicación existe un nivel de contenido y un nivel de relación.

Todo proceso de comunicación implica lo que decimos –el contenido- y a quién y cómo se lo decimos -una relación-. Expresamos en el vínculo comunicativo, la forma de ser que tenemos y la visión de la relación de la otra persona. El nivel de contenido de un mensaje trasmite la información y el relacional trasmite el tipo de relación que quiero lograr con mi interlocutor, delimita el tipo de relación deseable.
El receptor en la comunicación puede rechazar, descalificar o aceptar el mensaje recibido. En las relaciones sanas, se pierde el aspecto relacional comunicativo mientras que en las relaciones enfermas, señala Watzlawick, existe una constante lucha por la naturaleza de la relación, pasando el contenido a ocupar un lugar sin importancia.

En una comunicación eficaz se plantea como vital, la capacidad para metacomunicarse, esto significa hablar de la comunicación pues a veces solo existen falsos desacuerdos.

2.4 La naturaleza de una relación depende de la forma de puntuar o pautar las secuencias de comunicación que cada participante establece

La comunicación puede ser entendida como una serie ininterrumpida de intercambio de mensajes sin embargo los participantes en este proceso siempre introducen lo que se denomina por los teóricos de la comunicación humana “puntuación de secuencia de hechos”. Tratemos de aclarar lo planteado, por ejemplo, en un intercambio o interacción alguien tiene la iniciativa, el predominio, la dependencia, etc. Una persona con determinado comportamiento es un líder, otra persona es considerado adepto, y resulta difícil esclarecer cuál surge primero o que sería del uno sin el otro. Una fuente importante de conflictos es la falta de acuerdos al puntuar las secuencias de hechos. Supongamos un problema entre dos compañeros de trabajo al que uno de ambos responde con marcado retraimiento y el otro con críticas constantes. Al explicar ambos comportamientos el del retraimiento plantea que esto no es más que la defensa ante las constantes críticas del otro y este último refiere que lo critica por su pasividad. O sea, existe el intercambio de los siguientes mensajes: me retraigo porque me críticas y te critico porque te retraes; existen formas muy diferentes de pautar la relación, lo que sin dudas trae aparejado, acusaciones mutuas.

El problema de las discrepancias, es en múltiples ocasiones debido a que uno de los participantes no cuenta con la misma información que el otro pero no lo sabe y se crea un círculo vicioso difícil de romper, excepto que la comunicación misma se convierta en el centro de atención (la metacomunicación). Otro claro ejemplo es cuando envío un correo electrónico al responsable de un determinado departamento de mi empresa para aclarar algunas cuestiones laborales, este segundo responde pero la respuesta no llega por problemas en el servidor. El que envío sus preguntas inicialmente considera que no le respondieron, que lo evaden, que no les interesa su problema y se ofende, abandonando la situación. El malestar silencioso puede durar eternamente, amén que decidan averiguar qué sucedió, pues en este caso fue un hecho externo casual quien interfirió en la puntuación de los hechos.

2.5 En toda comunicación existe un nivel digital y un nivel analógico

El lenguaje analógico está determinado por la conducta no verbal y será el vehículo de la relación. El lenguaje digital se trasmite mediante símbolos lingüísticos o escritos y será el vehículo de contenido de la comunicación.

En su necesidad de combinar ambos lenguajes, el hombre ya sea como receptor o emisor, debe traducir o decodificar constantemente de uno al otro y existe una dificultad inherente en este proceso de decodificación. Del mismo modo que al llevar del modo digital al analógico se pierde información, es también difícil llevar del analógico al digital.

Al emisor no solo le resulta difícil verbalizar sus propias comunicaciones analógicas sino que si se da una controversia interpersonal en cuanto al significado de una comunicación analógica particular, es probable que cualquiera de los dos participantes introduzca en el proceso, el modo de traducción digital. Traer un presente, es una comunicación analógica indiscutiblemente pero en base a la visión que se tenga de la relación con el que lo ofrece, puede ser entendido por el receptor como una demostración de afecto o un soborno.

Existen sobrados ejemplos de incongruencias entre ambos lenguajes, el jefe que llega dando gritos y dice que no está molesto.

2.6 Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o la diferencia

Las relaciones complementarias están basadas en la complementariedad de la conducta de uno de los participantes en relación con la conducta del otro. Existen dos posiciones distintas, uno ocupa la posición primaria o superior y el otro la secundaria o inferior. Es importante no identificar estas posiciones con otros términos como bueno, malo, fuerte o débil. Una relación de este tipo puede deberse al contexto: la relación médico-paciente, maestro-alumno, padre-hijo, jefe-subordinado y la conducta de cada uno favorece la del otro, es una especie de mutuo encaje. Ninguno de los participantes impone al otro una relación complementaria sino que se comportan de la forma que presupone la conducta del otro y existen motivos para ello.

Las relaciones simétricas por su parte, se basan en la igualdad y pueden ser el resultado de un contexto (hermanos, esposos, amigos, trabajadores del mismo equipo) y del estilo

propio de una díada particular. En esta relación existe el peligro de la competencia o rivalidad, esto se manifiesta de forma especial en los equipos de trabajo, donde se rompe la estabilidad y se va de la simetría uno de los miembros, a lo que se responde tratando de recuperar el equilibrio perdido.

La simetría y complementariedad son simplemente conceptos básicos en los intercambios comunicacionales. Las dos cumplen funciones importantes y pueden estar presentes aunque alternando en diversas áreas o funciones.

2.7 Paulo Freire: Una pedagogía para la liberación

En la década de los años sesenta emerge en Iberoamérica un pensamiento original cuyas repercusiones todavía rigen en nuestros días. Y es original en el doble sentido de responder a una situación sociocultural iberoamericana, y en el de proyectar un discurso inédito que problematiza los principios de la modernidad occidental. Además, confrontados por una problemática común, los intelectuales iberoamericanos, tanto del ámbito lingüístico portugués como español, articulan ahora un mismo discurso; sus libros, como ejemplifica el caso del brasileño Paulo Freire, se publican simultáneamente en ambos idiomas. El punto de partida fue la generalización de un sentir de que las teorías desarrollistas adoptadas en la década de los cincuenta, y que llevaban implícita la promesa de un resurgir económico que fortalecería a su vez las instituciones democráticas, habían fracasado. La introspección que se inicia, descubre enseguida ciertas notas comunes que se ven ahora íntimamente relacionadas. La pretendida liberación desembocaba en dependencia, en nuevas formas de opresión. Desde la economía a la religión a la educación, se había ignorado la dimensión antrópica (Gómez-Martínez, *Más allá*) de las estructuras socioculturales. Se descubre que tanto los principios económicos (Cardoso y Faletto, *Dependencia*), como la institucionalización de la religión (Gutiérrez, *Teología*), o los sistemas educativos (Freire, *Oprimido*), se rigen por principios ideológicos que responden a las fuerzas socioculturales que los crean: Iberoamérica no había participado como sujeto, el “desarrollismo” nunca se consideró como un quehacer iberoamericano.

La obra del brasileño Paulo Freire surge, pues, como toma de conciencia de las fuerzas socioculturales de su época y como intento expreso de indagar, desde el campo pedagógico, sobre las causas que frenaban la transformación de su sociedad. Freire parte de un presupuesto fundamental: “No pienso auténticamente si los otros tampoco piensan.

Simplemente, no puedo pensar *por* los otros ni *para* los otros, ni *sin* los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar" (*Oprimido* 120). Al fijarse ahora en los sistemas educativos, descubre que la nota común que los caracteriza es que se trata de "una educación para la domesticación" (*La educación* 26). Es decir, el educando no es el sujeto de su educación. La caracterización que hace Freire de los sistemas de educación de su época suena todavía muy familiar en nuestros días:

"La educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" (*Oprimido* 62-63).

Es decir, añade Freire: "Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda" (93).

Freire articula su pensamiento en el contexto de un sector alienado y oprimido de su sociedad, que acepta la opresión como parte de su ser. Desea, en su proyecto de alfabetización de adultos, que a través de la lectura de la palabra, aprendan también, y ante todo, a leer el mundo; que su *hacer* se convierta en *quehacer*. Los principios pedagógicos de Freire, aparte de su aplicación a un *aquí* y *ahora* brasileño preciso, se fundamentan en una concepción humanística, en un absoluto respeto por el ser humano, y por ello aplicables a cualquier proyecto educativo. Por otra parte, históricamente, el proceso educativo es un ejemplo tangible de cómo quienes ostentan el poder han resistido el compartirlo. Tuvieron que pasar tres siglos desde la invención de la imprenta, antes de que se iniciara la entrega del "poder" de la lectura al pueblo. Incluso entonces, la educación pública se articuló en discurso depositario; no se buscaba que el educando iniciara su *quehacer* hacia una conciencia de su humanidad desde la cual poder leer el mundo, sino que se esperaba instruirle para que se pudiera integrar en estructuras económico-sociales precisas y que fuera capaz de un *hacer* productivo. En este sentido el discurso posmoderno, el discurso

de Paulo Freire, que desvela las estructuras de dominación y opresión que conformaban el discurso de la modernidad, implica ante todo una revolución social: una radicalización democrática. Freire ve la educación como un aprendizaje en el *quehacer*, donde "enseñar no es [ya] la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil" (*Esperanza* 66), donde el educador no impone la lectura del mundo del libro de texto o su propia lectura del mundo como la única "verdadera".

2.7.1 El oprimido que hospeda al opresor

El libro es el símbolo de la modernidad en su doble sentido de imposición y de llevar consigo el germen de su superación. La permanencia del texto fijado en el libro era testimonio del sentido unívoco, universal, de la lectura que el autor hacía del mundo. En un principio era privilegio de una minoría muy restringida. Leer el texto era asimilar y penetrar en la lectura del mundo que nos entregaba el autor. La imprenta rompió el monopolio sobre el texto. Pero se continuó durante siglos ejerciendo un poderoso control sobre el mismo, impidiendo, por una parte, que éste fuera asequible (razones económicas y de conocimiento de los signos) y, por otro lado, imponiendo una lectura cualificada (limitando quién podía publicar y quién podía interpretar: la Iglesia Católica mantiene todavía hoy un estricto control sobre quién está capacitado para interpretar los textos sagrados).

En la cultura occidental, la alfabetización se generaliza a mediados del siglo XX, y con la propagación de la lectura vino el inconformismo ante el papel pasivo que se asignaba al lector. Las estructuras de poder sobre el texto se empezaron a resquebrajar. Desde la periferia del poder emergen retos a la autoridad impuesta. Mas, al cortar los lazos con el pretendido sentido unívoco y universal del texto, que mantenía y por el que se mantenía la autoridad, el texto se desplaza en una multiplicidad de sentidos difíciles de controlar, pero ineficaces para superar la estructura opresiva original a que respondía el texto.

La "revuelta" posmoderna no consigue un discurso "revolucionario". Se rechaza la pronunciación unívoca del mundo que antes se quería imponer a través del libro-texto, pero cada nueva lectura se erige igualmente como la única válida. Es decir, se descubre el sentido de prescripción que acompañaba antes al texto, pero no se llega a la lectura a través de un *quehacer*, sino que sigue imponiéndose su sentido depositario: la lectura busca todavía encontrar *el sentido* del texto (o como diría Freire, el oprimido cree descubrir la liberación en el modelo del opresor). El paso que nos propone Paulo Freire implica saltar

del texto al lector. El lector, el educando, como sujeto del acto de leer. La lectura como un acto de pronunciar el mundo *con* el mundo. Freire nos habla igualmente de dos momentos distintos en el camino hacia la liberación: uno inicial, en el que se toma conciencia del carácter depositario de toda educación que no considere al educando sujeto del proceso educativo; otro posterior, en el que una vez desenmascaradas las estructuras depositarias, se busca la construcción de unos esquemas pedagógicos que ya no son *para* el educando sino que se conciben *con* el educando (*Oprimido*).

El hipertexto emerge en este contexto sociocultural. En la primera etapa, que venimos denominando posmoderna, se había puesto en entredicho toda autoridad externa al texto, pero no se cuestionaba el valor simbólico del texto mismo en su formato del libro impreso, a pesar de que éste se había erigido como emblema de la modernidad. La esencialidad del libro es precisamente prescribir un camino: una serie de páginas en sucesión correlativa, en cada una de las cuales se ajustan una serie de líneas, integradas a su vez por palabras que se siguen en un orden inalterable. El libro excluye o, en el mejor de los casos, dificulta que el lector sea sujeto de la lectura. El *quehacer* del lector requiere la posibilidad de que pueda construir su propio camino. Tal es la función que viene a llenar el hipertexto: facilitar la segunda parte del proceso liberador que propone Paulo Freire. Entendemos el concepto de "hipertexto como una estructura digital de múltiples lexias enlazadas entre sí, y que establecen relaciones intertextuales en diversos niveles de contextualización a través de medios verbales (signos de la escritura, la palabra hablada, etc.), y no-verbales (imágenes y sonidos)" (Gómez-Martínez, "hipertexto" 190-191). El hipertexto, en efecto, confronta al lector con los múltiples posibles caminos que se abren con cada enlace. Le motiva a tomar conciencia del camino a seguir, le fuerza a convertir su trayecto en un *quehacer*, le convierte, en una palabra, en sujeto de su lectura: de espectador en creador.

2.7.2 El ser humano como devenir

Paulo Freire, que entiende al ser humano como devenir, lo describe inmerso en un proceso dialéctico consigo mismo (tensión creadora de nuestro devenir: acción transformadora de nuestra relación con las fuerzas socioculturales de nuestro entorno, mediante la influencia que ejercemos sobre ellas y ellas sobre nosotros en un proceso siempre renovado): "No somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos" (*Esperanza* 103). La educación, por lo tanto, afirma Freire, debe procurar "un proceso de constante liberación" del ser humano

(*Extensión* 86). Es decir, la lectura del mundo como un *quehacer*, pues "la problematización es a tal punto dialéctica que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso" (94). Consecuente con estos principios, Freire rechaza luego la dicotomía que de hecho se establece al encasillar a los seres humanos en el desarrollo educativo a través de una concepción "bancaria" de la educación: la formación de seres en el mundo (adaptados al mundo), en lugar de seres creadores de mundo (*Oprimido* 78). El objetivo de los sistemas tradicionales de educación es conseguir la adaptación del educando al mundo (más educado cuanto más adaptado). El educando visto como objeto de la educación, como recipiente receptor de una aproximación depositaria, ser pasivo en un proceso de entrega y aceptación. Todo proceso de adaptación implica, por una parte, como señala con ironía Freire, "la existencia de una realidad acabada," pero también un negar al educando su derecho a transformar el mundo (*Extensión* 87). Las repercusiones sociales en el mantenimiento del *statu quo* de las estructuras de poder son obvias.

La repercusión del pensamiento que Freire comienza a articular en la década de los años sesenta, ha sido extraordinaria. Las reformas educativas posteriores parecen todas estar de acuerdo en la necesidad de motivar al educando a ser sujeto de su educación. La articulación teórica de esta innovación pedagógica llega incluso a "prescribir" un educando sujeto. Quizás este intento de "prescribir" debe suscitar en nosotros un toque de alarma. Debe recordarnos al "oprimido" del que habla Freire, que identifica la libertad con la apropiación de las características del opresor. Así nos parece, en gran medida, un discurso teórico liberador, cuya aplicación, que había de conducir a la praxis liberadora, se mantiene atrincherada en los esquemas tradicionales de negación de libertad, que impregnan tanto el plan del curso, como los exámenes, el libro de texto, las relaciones educador-educando, la sala de clase e incluso la concepción del educando, entre otros muchos aspectos que tradicionalmente definieron la educación depositaria.

Los programas: En los programas de estudio se prescribe un plan donde cada día y cada actividad del día aparecen programados. La aproximación lineal es la nota característica. No se ha superado la concepción newtoniana del tiempo que domina todavía en nuestra cultura. Sobre todo en las dimensiones de que puede dividirse y de que cada división es homogénea, así dividimos el tiempo en bloques. Independiente de las peculiaridades del educador y del educando, se prescribe un plan de estudio donde a la lección "a" debe seguir la lección "b". Se establece a priori que, por ejemplo, la relación del tema de estudio con el contexto histórico o político se haga antes o después del literario o del geográfico. Se

restringe de este modo la libertad del educando. Se le desalienta a desarrollar una motivación interna, mediante el premio a los capaces de captar y adaptarse a la estructura que el curso prescribe. Se proscribe, en otras palabras, que el educando convierta el proceso educativo en un *quehacer*, que se convierta en sujeto de su educación.

Las evaluaciones: Los exámenes acentúan la pasividad en la adquisición de los conceptos depositados a través de una serie de pruebas denominadas “objetivas”, que buscan que el educando repita la información depositada en él. La respuesta que reproduce con más exactitud la información depositada, recibe igualmente la nota más meritoria. Estos exámenes se convierten en ejercicios de adopción y adaptación, sin lugar para la individualidad del educando y mucho menos para la problematización de los conceptos: No interesa el camino como producto de un *quehacer* individual, sino el calco del camino prescripto por el educador o el libro de texto.

Los textos: El libro, con su estructura prefijada y cerrada, dificulta (creo que en la mayoría de los casos impide) que el educando vea su proceso educativo como *quehacer*. El libro, conviene recalcar de nuevo, responde a la estructura de la modernidad, o sea, a un proyecto de control del texto, de la información, del poder. El libro proyecta la ilusión de la estabilidad del texto, subraya la permanencia. El libro, en fin, incita a la lectura pasiva, a la aceptación, a la repetición; celebra la estructura y el orden establecidos, el sistema.

La sala de clase: La sala de clase como generadora de diálogo, como encuentro entre los educandos en su *quehacer* educativo individual, es un lugar necesario, sea éste físico o virtual. Sin embargo, con su implícito aquí y ahora prefijado, puede convertirse en un serio impedimento. Sucede así cuando el énfasis recae en el grupo y en el aquí y ahora, cuando se convierte en extensión de la estructura cerrada de un plan de curso, cuando se circunscribe a la rigidez de un libro de texto a seguir, cuando el educador “dicta” la clase, y el espacio físico se convierte en un lugar reservado para transmitir y depositar información.

Educador-educando: Las relaciones educador-educando son complejas incluso en situaciones teóricas ideales. El educador como guía, como tutor, como compañero de diálogo, como motivador, como recurso, apenas es una abstracción en la praxis de los sistemas educativos. Por una parte, la realidad de la educación bancaria que ellos mismos recibieron se erige como un obstáculo formidable para evitar el imitar lo que ellos vieron en sus profesores y que llegaron a aceptar como ideal educativo. Por otra parte, ellos son

únicamente un eslabón, sin duda fundamental, pero en definitiva uno de muchos. Incluso quienes llegaron a superar el concepto bancario de la educación tradicional, se encuentran limitados por los obstáculos institucionales enumerados en los puntos anteriores. Paulo Freire subraya con claridad el presupuesto fundamental que debe guiar las relaciones educando-educador: “Es preciso que el educador o la educadora sepan que su ‘aquí’ y su ‘ahora’ son casi siempre un ‘allá’ para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su ‘aquí y ahora’, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su ‘aquí y ahora’ con él o comprender, feliz, que el educando supera su ‘aquí’, para que ese sueño se realice tiene que partir del ‘aquí’ del educando y no del suyo propio.” (*Esperanza* 55).

El educando: El educando aparece desdoblado en el proceso educativo: por una parte, el ser abstracto del discurso teórico pedagógico y, por otra, la persona real que asiste diariamente a las salas de clase. El que las últimas reformas educativas, por ejemplo, parezcan todas coincidir en que el educando debe ser sujeto de su educación, no ha llegado a alterar el concepto tradicional que presenta al educando como *tabula rasa*, que el educador debe ir poco a poco llenado, mediante depósitos de los materiales que los programas educativos prescriben. No se ha superado todavía la percepción de que educador es quien sabe y educando quien no sabe. No se ha logrado eliminar tampoco la distancia entre el saber “informal” (la experiencia vivida) y el saber “formal” (el saber adquirido en la escuela). Paulo Freire ya nos hablaba de que “no podemos dejar de lado, despreciando como inservible lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular— traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte” (*Esperanza* 81). Si el educando ha de ser sujeto de su educación, si ésta debe convertirse en un *quehacer* del educando según inicia su comprensión del mundo, necesariamente debe arrancar de su propio contexto, de su propia visión del mundo y en diálogo con ella ir apropiándose del saber, hacer su propio camino. Es decir, en palabras de Freire, “para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo” (180).

Conviene subrayar en este contexto, aun cuando suene a reiteración, que ninguno de los aspectos destacados anteriormente se da aislado en la praxis educativa. De ahí la dificultad de romper con el círculo depositario de la educación, pues tradicionalmente todos ellos apuntaban en una dirección, y todos ellos necesitan de una transformación radical antes de

que pueda emerger el proceso educativo como diálogo, como *quehacer*. Tal es también el contexto sociocultural que exige, crea y transforma el hipertexto como respuesta a una problemática y a una necesidad.

2.7.3 El hipertexto en la educación

Hemos hecho ya referencia a lo que denominamos la cultura del libro y la cultura del hipertexto, donde el "libro" y el "hipertexto" se erigen como símbolos de dos paradigmas diferentes. Con el libro el tiempo había dejado de ser dinámico. Precisamente la cultura del libro se basa en este concepto. La crítica e incluso el concepto de diálogo, en el contexto del libro, se estructuran como exterioridad, como referencia fija, inmutable, que todos pueden consultar y reproducir (Landow, "What's"). La iniciativa posmoderna marca el momento en el que se acentúa el cambio de paradigma. Se empieza a entrar en un mundo antrópico, dinámico, el *quehacer* como conciencia de nuestro devenir, donde la información interesa por lo que está llegando a ser, por su interacción con un *quehacer* colectivo o individual. Y esta concepción dinámica está penetrando en todas las facetas de nuestra vida, pues, como señala Freire, "la propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio" (*La educación* 85).

En este sentido, el hipertexto se nos presenta como superación del libro, como respuesta de nuestro *quehacer* colectivo a necesidades socioculturales; pero, y recalquemos esto, fuera de la posición de símbolo que le hemos otorgado, el hipertexto no es nada más que una herramienta que puede también ser usada en un sistema tradicional de educación. Por ejemplo, el uso más generalizado del hipertexto en literatura y en filosofía hoy día, sigue siendo un intento deliberado de reproducir el libro impreso en forma digital (en algunos casos, incluso se incluye el lugar donde terminaría la página si estuviera impresa). Mas, del mismo modo que el hipertexto no es la panacea que resolverá el conflicto con que nos atrapaban las estructuras de poder de la modernidad, tampoco puede ser personificado como símbolo de la técnica, considerada ésta como ajena a las fuerzas socioculturales de nuestro *quehacer* colectivo. Desde los presupuestos que venimos desarrollando en este estudio son inoperantes posiciones como la de Peter Serdiukov cuando señala que "la tecnología se ha convertido en una parte integral de la educación y ha comenzado a modelarla y a dar origen a nuevas formas de educación completamente basadas en la tecnología." En esta concepción, la tecnología es el elemento agente. ¿Qué sentido tiene la afirmación "formas de educación completamente basadas en la tecnología"? ¿no puede

decirse lo mismo del libro y todavía antes, del manuscrito? ¿la vela, la bombilla, el proyector, no son igualmente productos técnicos? Repitamos, la tecnología no "se ha convertido en una parte integral de la educación," sino que las exigencias de una educación liberadora han ido transformando la tecnología para satisfacer unas necesidades socioculturales. Y no se trata de un juego de palabras. El cambio de dirección convierte al hombre en agente de su destino y el hipertexto como producto de su *quehacer* colectivo. Anteriormente utilizamos seis aspectos del proceso educativo para caracterizar los obstáculos de la educación depositaria tradicional. Regresemos de nuevo a ellos para proyectar ahora, aun cuando de modo esquemático, el concepto dinámico del hipertexto. No pretendemos, por supuesto, prescribir un uso, sino únicamente subrayar el potencial del hipertexto en la creación de un ambiente de diálogo, que permita al educando desarrollarse como sujeto de su educación:

El plan de estudios: "Estructura" y "libertad" surgen en ocasiones como conceptos antagónicos. A ello hicimos referencia anteriormente al destacar el sentido de prescripción de todo plan de estudios. Pero "libertad" no implica carecer de estructura prefijada si esta es dinámica. Estamos de acuerdo con Freire cuando nos dice que "no hay lugar para la identificación del acto de estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como puro entretenimiento, una especie de juego con reglas flojas o sin reglas" (*Esperanza* 79). El hipertexto nos puede proporcionar la libertad en la estructura. Es decir, considerar al hipertexto como estructura o, dicho de otro modo, presentar la estructura del plan de estudios a través de un hipertexto. La innovación que aporta el hipertexto es, en términos simples, una ruptura con la presentación lineal y atemporal del tradicional plan de estudios. El material a estudiar es el mismo; el plazo destinado a cubrir dicho material tampoco cambia. Lo que permite el hipertexto, es que la ordenación de los fragmentos de material a enseñar no esté dispuesta de modo que prescriba un camino a seguir. La información en el hipertexto se presenta a través de numerosas lexias unidas entre sí por múltiples enlaces que construyen en efecto una red. Los enlaces serán a la vez guía y garantía que permite mantener la integridad de la estructura necesaria en todo plan de estudios. El hipertexto permite el objetivo, antes sólo anhelado, de individualizar el plan de estudios. El "plan" se convierte en personal para cada educando en la medida en que navega de una lexia a otra. La estructura del hipertexto es dialogante: en lugar de dictar, sugiere un posible trayecto. Motiva que el educando construya su propio camino. Pero también la estructura del hipertexto debe asegurarse que independiente de la libertad del educando, éste ha de recorrer la "distancia" prevista; será su recorrido y quizás las conclusiones individuales, pero

habrá considerado, reflexionado, a lo largo de *su* camino aquellos temas previstos en el plan de estudios. El educando se apropió de ellos según su propio *quehacer*, y por lo tanto a través de su propio proceso reflexivo, pero los temas siguen siendo aquellos considerados como vitales en los planes de estudio.

Evaluación: “Estudiar es desocultar, es alcanzar la *comprensión* más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea” (Freire, *Cartas* 36). Las palabras claves son “crear” y “recrear”. Todo intento de medir el progreso de los educandos debe tener en cuenta estos objetivos. Los elementos depositarios ahora no tienen valor por sí mismos, sino en función de lo creado o recreado. Es decir, la nota meritoria, el premio, no debe recaer en quien mejor reproduce una serie de elementos depositarios (al modo de las pruebas “objetivas” tradicionales), sino en el uso, creador o recreador, que se hace de dichos elementos depositarios, que también necesitan ser adquiridos. El hipertexto puede convertir la evaluación en una práctica del aprender. Los ejercicios de memorización siguen siendo útiles, pero secundarios en el momento de la evaluación. Lo mismo que el educando fue creando su propio itinerario, al optar por uno u otro enlace que le llevaba a procesos de contextualización únicos, igualmente puede recrear (o crear con) sus conocimientos a través del hipertexto. En este caso, con un trabajo en forma de hipertexto, queremos decir una estructura de textos enlazados dónde el educando no sólo nos presenta un “resultado”, sino también el proceso seguido para conseguirlo, tanto en cuanto a la investigación efectuada, como en las diversas asociaciones que le permitieron pronunciar su “resultado” y que, por lo tanto, lo complementan.

El uso de los textos: “Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de la lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído” (Freire *Cartas* 31). Al romper la rigidez que impone el formato del libro, se potencia la independencia, se fuerza a crear el propio camino y con ello a responsabilizarse del texto a leer, o sea, a ser sujeto del acto de leer. La lectura seria, la que busca la comprensión, demanda constantemente el uso de ciertas herramientas no siempre a la mano de los educandos en el caso del libro. Me refiero al uso de diccionarios, de enciclopedias, de manuales, etc. El hipertexto facilita incorporar estos elementos que siempre pueden estar a un clic de distancia, pero que no interrumpen innecesariamente la lectura cuando no se precisan. Todo texto asume un lector ideal en

cuanto al contexto que aporta a la lectura (los denominados “libros de texto” representan el caso más obvio). Pero este lector ideal, siempre imaginario, rara vez coincide, en la estructura cerrada del libro, con los lectores reales. El hipertexto se constituye como estructura abierta, que permite la simultaneidad de niveles a través de la posibilidad de una multiplicidad de planos en la forma de lexías con enlaces entre sí y al texto central. Con ello se amplía considerablemente el campo del lector ideal. El hipertexto facilita una lectura individual del texto, pues, como señala con acierto Freire, “la *comprensión* del texto no está depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte” (*Cartas* 48). El lector crea significado en diálogo con el autor y su vivencia sociocultural. Lectura, en el contexto de aprender, significa apropiación, pero la apropiación del texto requiere que el lector parta de su realidad, de su *aquí*, en terminología de Freire. El hipertexto, mediante los enlaces, abre el texto, motiva a verlo como algo dinámico que no posee sentido en sí mismo, sino que adquiere sentido al ser leído: la lectura como construcción personal del texto. Los enlaces pueden llevar a lexías que desarrollan conceptos encontrados y que fuerzan al lector a tomar posición, es decir, a ser sujeto de su lectura, a convertirla en su propio *quehacer*.

La sala de clase: El hipertexto puede transformar la sala de clase, sea ésta virtual o física, en punto de encuentro, en ocasión de diálogo; potencia que la lectura previamente realizada, se convierta en experiencia compartida. Con “transformar” no nos referimos, por supuesto, a las condiciones físicas de la sala de clase, sino a que ésta se convierta de verdad en lugar de encuentro. En el sistema tradicional en el que el profesor *dicta* y el alumno *toma notas*, no hay encuentro. El encuentro requiere partir de la pluralidad de los *“aquí”* de cada uno de los participantes. Pero, para ello es necesario que los educandos puedan tomar conciencia de que la lectura que realizaron y que va a ser objeto de discusión, es también en cada uno de ellos un trayecto único, en cuanto el punto de partida fue individual, pero que a la vez están unidos por el texto leído. La necesidad del encuentro es clara, Freire lo subraya en numerosas ocasiones al señalar que “la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. En el fondo, la lectura en grupo hace emerger diferentes *puntos de vista* que, exponiéndose los unos a los otros, enriquecen la producción de la inteligencia del texto (*Cartas* 48). El énfasis, si ha de producirse el encuentro, no puede recaer ya en la repetición de lo que el texto dice (o sea, sin juicio), sino en cómo se incorpora la lectura en el trayecto que el educando, como individuo, ha seguido; es decir, en qué manera el texto ha modificado

cómo era. Y se puede describir en la forma de un trayecto que, por ser individual, difiere en mayor o menor medida del de los demás educandos. El encuentro, como señalaba Freire, es un paso más en ese trayecto que se inició con la lectura, pero que ahora aparece contrastado con otras experiencias, con otros modos de pronunciar el mundo. El hipertexto predispone para que la lectura de una serie de textos sobre un mismo tema se haga a través de caminos diferentes, que por sí mismos autocontextualizan de modos diversos lo leído y que, consecuentemente, predisponen a variados matices en la comprensión de lo leído, que sólo en el diálogo en grupo puede llegar a producir el fruto deseado de repensar lo propio al pensar sobre las perspectivas de los otros.

Educador-educando: Freire nos dice que "cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria [la prescripción tradicional] o democrática [la educación como *quehacer*], es siempre directiva" (*Esperanza* 75). Sólo cuando la dirección del educador interfiere con la capacidad creadora del educando, su labor se convierte en manipulación. El hipertexto proporciona enlaces directrices que potencian la capacidad creadora del educando. Estos enlaces deben incluir la posibilidad de salir fuera de la estructura creada por el autor o prefijada por el educador, de modo que el educando pueda tener acceso igualmente a posiciones encontradas que puedan enriquecer su propia pronunciación del mundo. Es decir, la dimensión política y directiva de la educación es un hecho. Nuestro deber, añade Freire, "en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra –la educativa--, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de opciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión" (*Esperanza* 75). El acto de enseñar, pues, "no puede reducirse a un mero enseñar a los alumnos a aprender" como si "el objeto del conocimiento fuese el acto mismo de aprender." El enseñar a aprender sólo es válido "cuando los educandos aprenden a aprender al aprender la razón de ser del objeto o del contenido" (*Esperanza* 77). Esto es lo que facilita el hipertexto. Por una parte, la variedad de las posibles estructuras del hipertexto proporcionan cierto control sobre el texto y sobre los posibles trayectos a seguir; por otra parte, aunque los enlaces colocados estratégicamente aseguran que se puedan subrayar los aspectos que el educador considera fundamentales, el educando es quien opta por seguir o no un enlace en un momento determinado. Lo que el hipertexto dificulta, sobre todo si es abierto, es que, en palabras de Freire, "el profesor o profesora, subrepticiamente o no, imponga a sus alumnos su propia 'lectura del mundo' [...] [el papel del educador] que no puede ni debe omitirse, al proponer su 'lectura del mundo' es señalar que existen otras

‘lecturas del mundo’ diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones” (*Esperanza* 107). He aquí la función de los enlaces que llevan a estructuras de hipertextos fuera de la propia y permiten al educando, si así lo desea, aventurarse en otras formas de pensar.

El educando: Con Freire, partimos del principio de que sólo podemos concebir al ser humano “histórica, cultural y socialmente *existiendo*, como seres que hacen su ‘camino’ y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehacen a ellos también” (*Esperanza*: 93). Considerar el *aquí* del educando, partir de sus conocimientos del mundo, no significa, por otra parte, “quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino; irse, desplazarse de un punto a otro” (Freire, *Esperanza* 66-67). Este es el ideal que facilita el hipertexto. Se motiva al educando a tomar control de la lectura. El mero hecho de optar por seguir un enlace, potencia que ese punto se convierta en su *aquí*, desde el cual inicia la comprensión y recreación del texto. Los enlaces a posiciones encontradas sobre el tema de la lectura subrayarán su papel de sujeto, pues incita a repensar lo leído y a personalizar la lectura al optar por una de las posturas, o dialogar con ellas, según las asume en su propio *quehacer*. El hipertexto, en fin, motiva, facilita, que el educando se convierta en sujeto de su proceso educativo.

No obstante las consideraciones precedentes, el hipertexto es una herramienta y como tal capaz de múltiples aplicaciones. Aquí hemos buscado relacionar y reflexionar sobre tres conceptos fundamentales: el de educación, el de hipertexto y el de las fuerzas socioculturales de nuestro *quehacer* colectivo que genera y transforma a ambos. Siguiendo a Freire, hemos partido de un concepto preciso de educación, que propone que “enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido (*Cartas* 2). Es decir, se trata de una visión radical, de una educación como práctica de la libertad, que ya “no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la ‘perpetuación de los valores de una cultura dada’, no es el ‘esfuerzo de adaptación del educando a su medio’” (*Extensión* 89). Educar es “un encuentro donde se busca el conocimiento” (91). “La tarea del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, [y] el contenido que los mediatiza” (94). Esta propuesta de Freire, aceptada ya en la teoría del discurso pedagógico, ha creado unas expectativas socioculturales, las cuales se exteriorizan a través de creaciones técnicas que puedan

ayudar en la conquista de tales expectativas. La técnica digital, y en nuestro caso de reflexión el hipertexto, es una herramienta que parece responder a las múltiples facetas de la propuesta del brasileño Paulo Freire.

2.8 Ambientes de Aprendizaje

Según Daniel Raichvarg (1994), la palabra “ambiente” data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. Desde otros saberes, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. El desarrollo de la noción de ambiente ha derivado a otros ámbitos como los de la cultura y la educación, para definir dinámicas y procesos específicos que otros conceptos o categorías no permiten. Según lo manifiesta Lucié Sauvé (1994), el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas en la educación relativa al ambiente ha permitido identificar seis concepciones sobre el mismo:

1. El ambiente como problema… para solucionar este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse de unos conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales.

2. El ambiente como recurso… para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.

3. El ambiente como naturaleza… para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollar de una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella.

4. El ambiente como biosfera… para vivir juntos por mucho tiempo. Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos. Desde esta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad global (ciudadanía global), con una responsabilidad global.

5. El ambiente como medio de vida… para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: escolar, familiar, laboral, ocio. El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida.

6. El ambiente comunitario… para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica. Cada una de estas concepciones define unas prácticas que desde su especificidad se complementan, de manera que pensar en el ambiente implica una realidad compleja y contextual, que sólo se puede abordar desde la pluralidad de perspectivas para pensar el ambiente educativo.

2.8.1 La Interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje

La interacción social es un concepto dinámico, que comprende por lo menos la intervención de dos personas cuyo respectivo comportamiento se orienta entre sí. En este sentido, la conversación no es la única forma de interacción social; habría que destacar que los participantes, al situarse en un terreno común, se vuelven uno al otro, sus actos se interpretan y, en consecuencia, se regulan recíprocamente (Asch, 1979). En tal sentido, al preguntar a los estudiantes sobre cómo se relacionan con sus profesores, o cómo perciben su interacción con ellos, aludieron principalmente a la calidad de la interacción en términos de cercanía o lejanía de la misma; la mayoría de ellos habló de una relación “distante”, que para algunos es prevista y propiciada por ellos mismos mientras que para otros, son los profesores quienes la promueven a partir de sus actitudes y comportamiento en las aulas. Respecto a las relaciones distantes propiciadas por los propios estudiantes, varios de ellos

las justifican, en tanto consideran que es lo más apropiado para el buen funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje; esta reflexión denota una concepción tradicional del mismo, en el que profesor y alumno deben asumir el rol que convencionalmente corresponde a cada quien "... Yo casi no trato de entrar en una situación muy amistosa con ellos, porque luego siento que eso vicia la situación… además yo no trato de ser amigo; haremos amigos fuera del salón de clases, porque luego eso causa problemas... porque la relación no sería como la que yo quisiera"; incluso otros utilizan en su comunicación verbal con los profesores frases que destacan el lugar que cada uno ocupa "... como maestros yo les trato de hablar de usted: 'Disculpe maestro, disculpe profesor'… quizá siempre está esa distancia... de que él es el maestro y yo el alumno… realmente mucho a los maestros no me acerco". Para otros más, la relación debe establecerse solamente para la solución de problemas académicos, pues otro tipo de vínculo implica ubicarse en la posición de "cuate" que conlleva una representación de igualdad en la interacción educativa "… comúnmente nada más me relaciono para entregar trabajos, a veces preguntarles dudas que tengo, que no encuentro tal cosa, nada más así; comúnmente no llego a ser 'cuate' de los maestros". Por sus apreciaciones, los estudiantes parecen asumir un papel social y cultural previamente establecido, y en función de éste actúan y se relacionan con sus profesores, situando ellos mismos al docente en una jerarquía mayor o en la "jerarquía docente"; con esto propician el distanciamiento entre ambos, se pierde la oportunidad de la construcción del conocimiento en forma conjunta y colaborativa. No obstante, el distanciamiento en la relación personal entre profesor y alumno no sólo es cuestión del significado o la representación que de ésta tengan los estudiantes, sino que también parece deberse a la forma en que los profesores asumen su rol, pues con sus actitudes y comportamiento mantienen la distancia que su papel "exige" dentro de la acción didáctica: "... te das cuenta, hay profesores que desde que llegan y ya están dando su clase, y entonces no te permiten interactuar con él, o no se presta para que puedas hablar con él; como que de alguna forma hay un distanciamiento". Entre las actitudes de los profesores que dificultan la relación entre ambos, algunos alumnos señalan la poca accesibilidad o limitada apertura con la que se dirigen a ellos; estos profesores se apropian de su papel y se colocan en una posición de superioridad "Hay maestros que son muy accesibles, de entrada te empiezan a tutear… hay maestros que no son así de accesibles, te ponen una cuestión de: 'Yo soy el maestro y yo soy el que sé, tú no sabes, casi tampoco eres digno de hablarme porque no tienes los conocimientos que yo tengo'". El proceso de formación puede verse seriamente afectado cuando el profesor es inaccesible o prepotente, pues origina una asimetría entre él y el

estudiante en el proceso de aprendizaje, lo que provoca que éste se sienta desvalorizado como persona y sin aptitudes para construir los conocimientos que el profesor supuestamente posee "...ese profesor te hace menos como estudiante. No te debe de decir que siempre estás mal, no sentirse más que los alumnos. Nos decía que nos pisaba como cucarachas, y te desaniman, te quitan las ganas de ir a su clase". Esta relación de inequidad entre profesor y alumnos también es sentida por los estudiantes cuando perciben que el docente es poco comprensivo o demasiado estricto o autoritario, provocando distanciamientos que no permiten una adecuada interacción en el aula "...hay quienes han sido como que demasiado estrictos"; "...los veía como de autoridad...él sabe y yo no, yo de él voy a aprender". Las posturas de los profesores que demuestran poca accesibilidad, escasa tolerancia o demasiada rigidez o exigencia hacia sus estudiantes, hacen suponer que ejercen un tipo de "liderazgo autocrático"; esto implica que proporcione menos ideas de orientación, menos comunicación de conocimientos y menos estímulo para la autodirección. Es el profesor que da una orden a cada paso, que es intolerante ante las ideas de los alumnos, es autoritario dando instrucciones y los interrumpe tratando de imponer sus ideas; es aquel que por lo general ha dirigido más que participado (Goodwin y Klausmeier, 1977). No obstante y por fortuna, también llegan a darse relaciones de cercanía entre profesores y estudiantes, aunque éstas se den sólo cuando el alumno siente confianza con algunos maestros, o cuando llegan a establecerse lazos de amistad fuera del aula, o en aquellos casos en que el profesor, además de atender los aspectos académicos, también presta ayuda a problemas personales del estudiante proporcionándole el apoyo necesario: "... fuera de clase, con algunos, sí he llevado más allá de la relación maestro-alumno, pues ya a partir de esto les cuento algunos 'atorones' personales"; "la maestra se interesó más por mi vida, mis problemas, es más estrecha la relación con ella, porque ella me estaba dando su apoyo, me estaba dando su confianza... y entonces no le podía fallar". En estas situaciones los alumnos perciben al profesor no sólo como el comisionado en la transmisión de conocimientos sino, además, como un consejero personal, condiciones en las cuales se desvanece esa imagen autoritaria con la que ha crecido el estudiante desde que inicia su vida escolar y hacen que en el terreno académico no se le pueda fallar. Estas características de accesibilidad e interés por los alumnos de manera integral, propias de los profesores que dan confianza y apoyo emocional, armonizan con las encontradas por Waller, en 1932, en sus estudios pioneros sobre esta temática (citados en Hargreaves, 1979), en los que identifica a este tipo de profesores como el "adulto acogedor" y el "amigo y consejero". Oeser (1984), por su lado, los caracteriza como aquellos que "tienen la

capacidad de atender a las diversas necesidades del grupo, que exigen gran destreza del maestro en su carácter de consejero personal y educacional.” Habría que considerar, como lo remiten los estudiantes, que las relaciones de cercanía interpersonal entre profesor y alumno se derivan sólo cuando aquél transmite confianza o cuando presta atención más allá de los aspectos meramente académicos, pues el interés de los estudiantes que entrevistamos no es invertir su tiempo en crear relaciones sociales dentro del tiempo dedicado a su aprendizaje, sino que las interacciones más cercanas y estrechas se originan a partir de las actitudes de los profesores que ofrecen tiempo y apertura para escucharlos, por las que éstos se sienten con libertad de acercarse a ellos y solicitar su ayuda.

2.9 Interacciones como base del aprendizaje

Los grupos interactivos La concepción comunicativa demuestra que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas. En el alumnado, la construcción de significados se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario con sus iguales, el profesorado, los familiares, amistades y otras personas. El aprendizaje dialógico es el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario. Los significados son construidos a partir de la comunicación entre todas las personas participantes que tienen como objetivo entenderse y planificar acciones comunes. El diálogo intersubjetivo se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de desigualdades.

El aprendizaje dialógico no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil sino, que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una forma de favorecer los aprendizajes sobre todo en aquellos contextos y sectores más desfavorecidos en los que otras soluciones tienen resultados parciales. Es válido en contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez, tal como se está haciendo ya en el presente. En unos casos, en experiencias de aprendizaje como son los grupos interactivos con el alumnado de infantil, primaria o secundaria, en otros en tertulias literarias y otras actividades en educación de personas adultas. La aplicación práctica del aprendizaje dialógico nos llevará a plantear cambios en la educación y a compartir y utilizar las habilidades comunicativas en nuestros entornos familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad y a participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad. El aprendizaje dialógico, al superar, muchas de las prácticas habituales,

establece la necesidad de cambiar aspectos globales y organizativos de la actividad educativa. En las Comunidades de aprendizaje, una forma de asegurar el aprendizaje dialógico es al trabajar en grupos interactivos. A través de la participación de las personas voluntarias dentro del aula en colaboración con el profesor o profesora y de la ayuda entre mismos compañeros y compañeras es como se llega al máximo de los rendimientos escolares. Cuanto más variado sea este grupo de voluntarios y voluntarias, más rica será la interacción y más realidades abarcarán. Por ejemplo, en las aulas de las Comunidades de Aprendizaje podemos encontrar una estudiante universitaria, un familiar magrebí, un ex-alumno, una profesora jubilada, una abuela gitana o el panadero del barrio, todos ellos y ellas con un rico bagaje cultural que aportar a la comunidad educativa. En la escuela, a la individualización del ritmo de aprendizaje del alumnado, incluyendo el etiquetado de quienes son colocados en el grupo menos rápido de la clase, en el aula especial o en la unidad escolar externa fuera del centro educativo, se le une una base de insolidaridad y de conflictos. A los ojos de muchas familias, un profesor o una profesora que envía a sus hijos e hijas a un aula o a una unidad escolar externa, donde nunca quisiera ver a su hijo o hija, no está legitimado para considerar que sus actuaciones no son discriminatorias. En numerosas ocasiones, los profesionales de la educación siguen este discurso que, en realidad, provoca deslegitimar su labor como docente. O todos y todas formamos parte de una comunidad y luchamos por unos intereses comunes o cada persona y grupo trata de imponer sus intereses particulares. Si la opción es esta última, entonces no debe extrañarnos que quien sale perdiendo con las normas oficiales se resista y se rebele contra ellas.

Cuando se agrupan a las niñas y a los niños por niveles o ritmos se producen varios efectos perversos. El primero es el etiquetado de las niñas y niños que son considerados más lentos con sus consiguientes bajas expectativas y la descalificación por parte del resto del alumnado y de la comunidad. La brecha entre los grupos más rápidos y más lentos se agranda año tras año, lo mismo que se agranda la brecha entre el alumnado de cultura dominante y el alumnado de culturas minoritarias, lo que se considera como deficitario por el hecho de que su saber no está legitimado por la cultura hegemónica. Esta concepción existente en la actualidad, nos la encontramos en numerosas ocasiones. Las personas adultas que atienden a los grupos pueden seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada uno de los niños y niñas en relación a las actividades que se realizan, identificar las dificultades y fomentar que los mismos niños y niñas lleguen a resolverlas

ayudándose mutuamente. La ayuda de las personas voluntarias en las aulas también supone más creatividad y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a los niños y a las niñas a través de una ayuda compartida entre profesorado y voluntariado. Este trato de tú a tú enriquece las interacciones transformadoras incluyendo las culturales y facilita y acelera también el aprendizaje. El alumnado se percibe mutuamente como necesario para resolver las tareas que se plantean en el grupo, lo que supone compartir recursos y roles específicos. En estos grupos interactivos se estimula, por tanto, el cambio de roles: el alumnado puede «enseñar» y en otro momento «aprender» de sus compañeros y compañeras. Sobre la base del diálogo igualitario, en los grupos interactivos el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios. De este modo, se garantiza el éxito en el aprendizaje para todos y todas, incluido aquel alumnado que presenta mayores dificultades para aprender. La competitividad es sustituida por la solidaridad. A partir de aquí, las niñas y los niños no son etiquetados según sus ritmos, sino mezclados en equipos donde se ayudan mutuamente y reciben la ayuda de una persona adulta por grupo. La convivencia solidaria entre toda la comunidad no se impone sino que es asumida como requisito necesario para continuar con esa transformación del aula que ven como positiva para sus vidas y no exigencia de una institución y de un personal ajeno a sus intereses. En las Comunidades de Aprendizaje se parte de la idea de que en todas las personas se pueden dar procesos de cambio. A través del diálogo y en interacción con las demás es cuando de verdad se logra crear canales para superar situaciones de desigualdad y/o de exclusión. Si se enriquecen las intervenciones en el aula con otros y otras profesionales de campos diferentes y otros agentes sociales y culturales de la comunidad, estaremos haciendo al alumnado inteligente, flexible y competente, elevando al máximo sus expectativas de aprendizaje.

El aula es, sin duda, el medio fundamental donde el docente despliega sus recursos personales y didácticos para cumplir con su labor, que tiene como eje medular la relación con el alumno. Y como toda relación humana, posee unas características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular. No obstante, la relación profesor-alumno en el aula presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier otra interpersonal:

1.- La relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se funda en una cierta

‘imposición’: están ahí sin consulta o consentimiento previos, lo cual genera -sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo -expectativas mutuas que se confirman o no con arreglo al desempeño del profesor y del alumno como tales.

2.- Es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez. A la intensidad, variedad e irracionalidad de las reacciones, de los comportamientos, de las actitudes y de las motivaciones de los alumnos, el profesor debe responder con ***paciencia, ecuanimidad, prudencia y exigencia*** en su actuar, en sus juicios y en las manifestaciones de su carácter.

3.- La relación de docencia es una relación interpersonal pero no amical. Primero, porque la relación amistosa se establece entre dos personas en su concreta individualidad, es decir, conociéndose mutuamente. Segundo, esa relación estrictamente personal consiste en un mutuo querer y procurar, cada uno, los fines personales e individuales del otro.

En el trato y la relación maestro-alumno (de ‘ida’), se realiza el esquema de la amistad: aquél busca en el discípulo al individuo concreto y determinado. El hecho de que la clase sea colectiva no menoscaba la individuación concreta, porque el esfuerzo radical del profesor se encamina a descubrir, bajo lo común y general, lo propio y particular de cada educando.

En cambio, la relación del discípulo con el maestro (de ‘vuelta’) no realiza el esquema de amistad puesto que el alumno no busca esencialmente el hombre concreto que hay debajo del maestro. La actitud del alumno, por el contrario, tiende a mantener con el docente un tipo de relación puramente profesional y externa.

El maestro se pone al servicio de los fines particulares del alumno. En la docencia, la persona del maestro se entrega, por tanto, a la consecución de los fines del estudiante. En cambio, el discípulo no se pone a su vez al servicio de los fines particulares del maestro. El maestro ‘da’ y el alumno ‘recibe’, sin devolver. El alumno -en el buen sentido del término- es ingrato siempre; lo es por definición, por esencia. Lo es por necesidad vital, con una ingratitud no imputable al vicio y de la que el maestro rigurosamente no tiene derecho a quejarse. Pero la dedicación y la abnegación le permiten darse cuenta de que el discípulo, con solo serlo, devuelve en cierto modo indirectamente lo que recibe. El profesor, al ser amigo y atender a sus alumnos, descubrirá realizados en cada uno de ellos sus propios

fines como frutos de su entrega y esfuerzo. Entonces, la manera como el alumno corresponde y compensa los afanes del maestro consiste sencillamente en aceptarlos y aprovecharlos.

4.- Por su condición de tal, al profesor le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación. En primer lugar, porque es a él a quien corresponde generar el clima apropiado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los alumnos. En este sentido, tiene en sus manos la posibilidad de fomentar un ambiente rico en situaciones de crecimiento o, por defecto, un ambiente lo suficientemente tenso e incómodo que termine frenando la expresión de las particularidades, de las iniciativas y de la participación en los alumnos.

En segundo lugar, porque para promover un clima apropiado dentro del aula conviene recordar con García Morante que *"la ejemplaridad constituye un elemento esencial en la profesión del magisterio. En las otras profesiones no hay ejemplaridad, sino pura y simple eficiencia. En cambio, en el docente la eficiencia de la misma profesión viene condicionada por la ejemplaridad, porque la acción del docente sobre el educando no se cumpliría correctamente si el educando -que es sujeto percipiente- descubriera en el docente los mismos defectos o vicios contra los cuales el docente predica".*

En tercer lugar, porque la construcción de un ambiente apropiado y cálido dentro del aula reclama que el docente no enajene su responsabilidad en el control y manejo de la disciplina. Los brotes de indisciplina exigen una rápida respuesta pues atentan contra el desarrollo eficiente de una clase. Un ambiente cálido y exigente a la vez se construye:

- Con reglas claras y sanciones efectivamente impuestas. El docente no puede extraer de la 'manga' -con arreglo a su estado de ánimo- las reglas y las sanciones. Tiene que existir objetividad y continuidad. Normas pocas y claras, por lo tanto, las sanciones acordadas tienen que ser aplicadas. Por función, por ser testigo de excepción, y a mayor abundamiento porque los alumnos esperan que las reglas se cumplan, al docente le corresponde directamente el control disciplinario del aula. Trasladar por comodidad, por debilidad o por no afectar su 'popularidad' a los superiores, la corrección y la sanción, supone una pérdida de prestigio para el propio docente. Para los directivos representa una manera sutil de minar su autoridad, pues, al ejercerla, sin elementos de juicio objetivos, deciden parcializándose, lo que

perjudica a una de las partes: al alumno o al profesor. Al mismo tiempo, el traspaso frecuente de la propia responsabilidad disciplinaria termina por desnaturalizar la figura de la autoridad dado que solo se acude a ella en su función remunerativa y se le coloca en la tesitura de tomar medidas radicales para eliminar los brotes de indisciplina.

- El docente debe velar y cuidar para que dentro del aula los elementos físicos y materiales estén armónicamente dispuestos, ordenados y limpios. De ese modo también se contribuye a la generación de un ambiente cálido y propenso al trabajo.
- Organizar eficazmente las actividades a realizar con los alumnos comenzando, indudablemente, con una concienzuda preparación del dictado de clase.

5.- La relación se establece con cada uno y con todos los alumnos en su conjunto. La percepción de lo que haga o deje de hacer el docente difiere -aunque no radicalmente- de alumno a alumno. Cada estudiante tiene sus propios "apercipientes" (Herbart), es decir, puntos de vista personales en torno a las cosas y a los acontecimientos. Por eso es importante cimentar en el aula, sobre la base de unas reglas *"un **sistema de referencia** para poder reconocer y aceptar la realidad de otros mundos para otros sujetos sin necesidad de negar la realidad de su mundo propio. De esta suerte se crea, por encima de la diversidad de los mundos individuales, un sistema general de transferencias o traducciones que permiten cernerse sobre todos esos mundos -sobre el suyo propio también- y le ponen en posesión de uno como integración de todos los mundos individuales*" (García Morante).

La expresión "esto no es justo", aludida comúnmente por los alumnos, encuentra aquí su sustento. Máxime, cuando ante una misma indicación o estímulo el profesor procede de distinta manera con los alumnos. Por eso es importante atender los hechos lo más objetivamente posible para no generar precedentes, que luego el profesor difícilmente podrá revertir.

6.- Cada alumno aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, su intimidad, sus necesidades, emociones y prejuicios, que influyen en sus comportamientos y respuestas.

7.- Igualmente, el profesor aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, sus necesidades, prejuicios y obligaciones, que influyen significativamente en sus

emisiones y también en sus respuestas. Cuando el profesor no controla sus reacciones, cuando se deja llevar por sus emociones, por sus simpatías, por procedimientos en el pasado eficaces sin atender el presente, cuando trasluce su tedio, cuando externaliza su disconformidad con alguna norma del colegio, cuando extrapola machaconamente su experiencia personal como modelo de lo que debería ser o lo que se debería hacer, mediatiza y contamina la relación con sus alumnos.

8.- La materia que imparte el docente está tan integrada a su persona que corre el riesgo de creer que aquella tiene por sí misma el atractivo suficiente para el alumno, de modo que este responda siempre con atención y con eficiencia en clase. A diferencia de lo que ocurre en la Universidad, donde los alumnos valoran y admiran el dominio de los conocimientos, en el colegio la eficacia de la instrucción pasa necesariamente por la percepción que tenga el alumno de la personalidad del profesor. Por eso el docente debe *"evitar empujar la enseñanza hasta los extremos límites a que puede llegar en el conocimiento del tema. Abnegadamente debe refrenar ese ímpetu a rebasar las fronteras asignadas a su grado o materia… En verdad, no es cosa fácil sino esforzada mantener el nivel más homogéneo posible dentro del grupo. Pero es requisito indispensable. Porque el abandono de algunos discípulos equivale a la comisión de una iniquidad por parte del profesor. Las consecuencias son perjudiciales para el niño o el joven"* (García Morante).

9.- La relación profesor-alumno que se establece no es gratuita de entrada. Al comienzo se basa en la apreciación de papeles establecidos que con la continuidad se delimitan, se precisan y consolidan. La función del docente contiene más funciones y es más amplia: instruye, estimula, corrige, forma y orienta. Cuando el docente es íntegro conoce su materia, es cálidamente exigente por ser ejemplar, logra el afecto y la admiración de sus alumnos. Su prestigio mueve al alumno a responder con respeto, atención e interés por su curso.

10.- En la relación con el alumno interviene otro elemento que es fundamental para su sostenimiento: la axiología y principios del colegio, que el docente debe procurar encarnar; de manera que, desde su ámbito, contribuye eficazmente al logro del perfil del alumno, en el cual está comprometido el centro educativo.

2.10 Desempeño Académico

El concepto de desempeño académico ha sido discutido por varios autores (González, 2002) y sus definiciones pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: las que consideran al desempeño/rendimiento como sinónimo de aprovechamiento y las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos. El desempeño pude ser expresado por medio de la calificación asignada por el profesor o el promedio obtenido por el alumno. También se considera que el promedio resume el rendimiento escolar. Los problemas académicos como el bajo rendimiento académico, el bajo logro escolar, el fracaso escolar y la deserción académica, son de interés para padres, maestros y profesionales en el campo educativo. Sikorski (1996) señala que el bajo desempeño académico y el fracaso escolar son considerados elementos en donde se observa una gran pérdida de potencial, por lo que se les supone como un riesgo debido a las consecuencias adversas en el desarrollo de la vida, especialmente en áreas con las cuales se relaciona como es la salud física y mental, desórdenes de conducta, el embarazo adolescente, el consumo de substancias adictivas, la delincuencia y el desempleo. Para autores como Frías, López y Díaz (2003) la escuela es el lugar en donde los jóvenes adquieren conocimientos, pero también es el escenario en donde se exponen a variadas normas sociales, reglas y costumbres de su comunidad. Las dificultades académicas tienen una etiología compleja con múltiples factores que incluyen características estructurales del sistema educativo, la interacción de factores individuales y del desarrollo, factores económicos, socioculturales y familiares, factores externos (presión del grupo de pares) o factores escolares, los cuales contribuyen a que los adolescentes manifiesten problemas escolares (Florenzano 1998; Sikorski, 1996). En este contexto, los síntomas del fracaso escolar, pueden reflejar conflictos internos o externos para el individuo. Los problemas escolares se pueden explorar de forma individual, así como en relación con la estructura educativa de cada país (Sikorski, 1996). Los problemas de adaptación escolar se asocian con varias conductas de riesgo (Dryfoos, 1990; Florenzano 1998; Gruber, 2001). Un pobre desempeño escolar durante la infancia se asocia con conductas de riesgo tiempo después (Kaplan, Zabkiewicz, Mcphee, Nguyen, GREGORICH, Disogra, Milton y Jenkins, 2003). Los problemas escolares, como el fracaso escolar, más que un evento específico, constituyen un proceso; es decir, un adolescente que inicia el consumo de sustancias, a la vez puede tener su primera relación sexual o quebrantar la ley, indicando que son los mismos adolescentes los que consumen drogas, que los que tienen actividad sexual precoz, los que presentan conductas sociales desviadas y los que tienen bajo rendimiento académico (Donovan y Jessor, 1985; Florenzano 1998). Diversas

investigaciones reportan la importancia que tiene el estudio de las conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias adictivas, las relaciones sexuales desprotegidas, el intento de suicidio o la conducta antisocial y delictiva (Andrade, 2002; Ary, Duncan, Biglan, Metzler, Noell y Smolkowski, 1999; Jessor, Turbin y Costa, 1998; Schonfield, Pattison, Hill y Borland, 2003). La evidencia encontrada en México, muestra que son conductas que se han convertido en un problema de salud pública (Fleiz, Villatoro, Medina-Mora, Alcántar, Navarro, y Blanco, 1999; González Forteza, Villatoro, Alcanzar, Medina- Mora, Fleiz, Bermúdez y Amador, 2002; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 1999; 2005; Juárez, Villatoro, Gutiérrez, Fleiz y Medina-Mora, 2005; Villatoro, Medina-Mora, Hernández, Fleiz, Amador y Bermúdez, 2005). La literatura internacional señala que existen una serie de factores protectores en la vida de los adolescentes que pueden ayudarles a tener éxito y desarrollarse como adultos responsables (Kosttelecky, 2005); asimismo, estos factores evitan que los jóvenes se involucren en conductas que afecten su salud (por ejemplo, el consumo de alcohol, tabaco y drogas) (Diego, Field y Sanders, 2003; Jessor, 1998; Sikorski, 1996). Entre los factores que protegen al adolescente para que no presenten este tipo de conductas, se pueden señalar las relaciones positivas del adolescente con su familia (Meschke, Bartholomae y Zentall, 2002); el desempeño académico (Diego et al., 2003; Jessor et al., 1998) o el logro académico, estos últimos dos factores se consideran importantes factores protectores para evitar el consumo de substancias en jóvenes (Diego et al., 2003). Asimismo, se han identificado algunos factores que afectan la participación de los adolescentes en conductas saludables, de los cuales se puede destacar un bajo desempeño escolar (Jessor et al., 1998), el fracaso escolar (Sikorski, 1996) y una pobre participación en actividades extracurriculares (Kaplan et al., 2003).

2.11 Influencia de los profesores en el aprendizaje

La presente investigación está fundamentada en la teoría psicopedagógica del humanismo. En líneas generales, se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona y que ésta debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. De acuerdo con esa perspectiva los alumnos son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente, sino personas con afectos, inquietudes, intereses y valores e ideas particulares, a quienes debe considerarse en su

personalidad total. Cotera (2003), señala que es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil (Cotera, 2003:4). Por ello es indispensable que, para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza; en otras palabras, se hace una nueva sociedad en su conjunto, ya que se establecen acuerdos y ambas partes adquieren un compromiso fundamental: el maestro enseña, el alumno aprende. En este sentido, se puede decir que debe haber necesariamente compromiso por parte de los sujetos que conforman la pareja educativa, así como responsabilidad, honestidad, atención y participación, ya que sí uno de los dos no asume la responsabilidad y compromiso el proceso enseñanza aprendizaje no tendrá éxito. Diversos investigadores se han preocupado por estudiar las formas de cómo se dan las relaciones entre los maestros y sus alumnos y si éstas impactan en el aprendizaje de estos últimos. Flanders (1977) afirma que el docente en su práctica cotidiana dentro del aula, tiene mayor grado de participación que todos sus alumnos en su conjunto y que este fenómeno se presenta en todos los niveles educativos, es decir, desde el nivel preescolar hasta la universidad; además, señala, que más de las dos terceras partes de las interrogantes que fórmula el maestro, son preguntas dirigidas a una respuesta; los maestros no toman en cuenta las ideas y las opiniones de sus alumnos; los alumnos al preguntar generalmente lo hacen nada más para aclarar algo o para que se les repita el cuestionamiento y no para exponer una argumentación propia. En este sentido, se puede decir que los profesores durante la práctica educativa, continúan sin considerar al alumno, es decir, valorar sus ideas y/u opiniones y actúan como poseedores de los conocimientos, lo cual, en lugar de fomentar la participación, el interés en la temática, provocan apatía, desinterés por parte del alumno. En investigación realizada sobre el fenómeno de la deserción llevada a cabo en 1991 por el subsistema D.G.T.I., en los centros de bachilleratos tecnológicos, se encontró que un factor que afectaba el proceso enseñanza aprendizaje es la falta de empatía por parte del maestro, así como una mala relación entre él y sus alumnos (Martínez, 2008). En el año 2003, Victoria Maldonado y Lorena Marín realizaron una investigación sobre el rendimiento escolar y las implicaciones del comportamiento del maestro en el fracaso escolar, dentro de sus conclusiones las autoras mencionan que la mayor parte de los alumnos no tienen una relación con sus maestros, que no hay comunicación entre ellos, lo cual genera que no haya comprensión en los textos, no hay

apoyo del profesor ni confianza para resolver dudas que pueden surgir durante el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual trae como consecuencia de que muchos estudiantes tengan fracaso escolar (Maldonado y Marín, 2003). En este sentido, Bohoslavsky (1986), argumenta que el profesor a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje en determinados vínculos. Por esto la manera de ser de el profesor, la manera de impartir clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas, sino también en el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela. La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad. Por ello es que, para que el proceso enseñanza aprendizaje se logre de manera exitosa, el docente debe poner su máximo esfuerzo para que se dé de esta manera, es decir, durante su práctica docente, además de impartir sus clases debe buscar y emplear estrategias didácticas y motivacionales que le permitan al alumno comprender los contenidos y, al mismo tiempo, despertar y mantener su interés en los mismos. Sánchez (2005), realizó una investigación sobre la relación maestro-alumno y las relaciones de poder en el aula, en la cual, se encontró que las relaciones maestro- alumno pueden calificarse como asimétricas, distantes y defensivas ya que el docente se limitaba solamente a establecer contacto con los estudiantes por medio de los contenidos, es decir; en clases sólo se tocaban temas incluidos en el programa de estudios, además de que en su discurso utilizaba un vocabulario complejo, difícil y rebuscado para los estudiantes tomando en cuenta la forma ordinaria, común y coloquial de expresarse de los alumnos. Así mismo, Zepeda (2007), realizó un estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno. En este estudio señala que existen diversos factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes. Uno de esos factores, indica la autora, es el ambiente emocional en que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, se puede decir que es importante que durante el proceso enseñanza aprendizaje, éste, se dé en un ambiente adecuado y propicio para tal fin. Como señalan Villa y Villar (1992), el aprendizaje se construye principalmente en el marco de las interrelaciones personales que se establecen en el contexto del aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje se da tanto por el tipo de relación entre el maestro y sus alumnos, por el cómo se da el proceso de la comunicación en el aula y el cómo se imparten los contenidos académicos con referencia a la realidad de la clase. Cabe señalar que el medio por el cual se efectúa el proceso de la comunicación es el lenguaje y dentro del aula el profesor hace uso de éste para llevar a cabo el proceso

enseñanza-aprendizaje. En este sentido Postic (1982), plantea que la comunicación en el aula se da a través del diálogo y que éste por lo general es asimétrico; es decir, el maestro como poseedor de conocimiento, se convierte en el protagonista del proceso educativo, el decide, ordena, señala, juzga, entre otras cosas, y el alumno se le subordina y obedece sus demandas. Asimismo, Martínez-Otero (2007), señala que pueden surgir problemas de comunicación y alterar la relación maestro-alumno u obstaculizarla, pero no por ello han de adoptarse actitudes fatalistas, sino al contrario. Ante las adversidades adquiere gran importancia la postura comprensiva, empática y amistosa, ya que las dificultades en las relaciones constituyen oportunidades para reconducir el proceso a través de la receptividad, la negociación, la discusión guiada, la apertura a expresar opiniones, la empatía, la clarificación de malentendidos. Al respecto, K. Berlo (1969) señala que la interacción empática es vital en el proceso de la comunicación, ya que cuando dos personas se comunican intentan ponerse en el lugar del otro o lo que llamamos coloquialmente ponerte los zapatos del otro. Es decir, en una interacción caracterizada por la empatía, es fundamental que los involucrados traten de visualizar el mundo en la misma forma que lo hace el otro. La comunicación tiene como objeto la interacción, el asumir recíprocamente el rol del otro, el obtener una perfecta combinación de sí mismo y el otro. A medida que la interacción crece las expectativas se tornan perfectamente interdependientes y se busca anticipar, predecir y comportarse de acuerdo a las necesidades mutuas. Por su parte Vera y Zebadúa (2002), afirman que es necesario replantearse una nueva forma de diálogo más democrático y participativo en el salón de clases, donde los alumnos se sienten sujetos del proceso de aprendizaje y vayan desarrollando su autonomía en la conquista del conocimiento. Es por ello que a través del diálogo, maestros y alumnos sean capaces de llegar a acuerdos, para asumir de manera autónoma las normas de comportamiento dentro del aula y en general, las reglas del curso se deben establecer de manera colectiva, para aprender y enseñar a tener la capacidad de tomar decisiones propias. Finalmente, se puede decir que los dos sujetos que forman la pareja educativa son los responsables de su buena o mala relación, sin embargo, el maestro, como el coordinador del grupo y de los trabajos que en él se realizan, debe de propiciar un ambiente agradable que logren generar una buena relación entre él y sus alumnos.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se describirá el procedimiento metodológico conformado por el tipo de investigación, descripción de los sujetos, diseño del instrumento, materiales y procedimiento, para conocer si la comunicación entre docentes y alumnos de la Lic, en Fisioterapia del CMUCH es una determinante para que el aprendizaje en esta población sea significativo.

Esta investigación se sustenta en el estudio de la comunicación que se presenta entre docentes y alumnos en una Institución de Educación Superior determinando cuales son los factores que intervienen para que la comunicación entre docentes y alumnos sea eficiente y ésta determine que el nivel de aprendizaje sea satisfactorio, las necesidades que se presentaran después de realizar un reconocimiento permitirán tomar decisiones en relación a cómo debería ser la comunicación educativa en el salón de clases y fuera de ella brindada por el docente, para que el aprendizaje sea satisfactorio.

El trabajo de investigación utilizo una metodología de corte cuantitativo – exploratorio-transversal por encuesta.

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cuantitativa porque se midieron las características que debe tener la comunicación entre docentes y alumnos a través de 5 variables, las cuales se convirtieron en cuantificables para su aplicación y estudio posterior.

Es exploratoria porque se examinó si la comunicación entre docentes y alumnos es una determinante para el desempeño escolar del estudiante, esto se realizó con la aplicación de un pre-test, después de ello se hizo la intervención y después se aplicó el pos-test.

Es transversal porque la aplicación para la recolección de la información se efectúo en un periodo y tiempo específico. Por encuesta pues fue a través de un cuestionario diseñado bajo los parámetros de interés para esta investigación, posteriormente, se levantaron los datos requeridos.

Para el desarrollo metodológico de la presente investigación se partió de la identificación del problema, este proceso se inicia con el análisis de la situación que existe entre docentes y alumnos de la Lic. en Fisioterapia del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades. Para abordar los aspectos metodológicos se tomó como base el planteamiento del problema y el objetivo general para poder situar el trabajo.

Asimismo se tomó información del marco contextual, para poder proporcionar un panorama general del contexto en donde se desarrolla la Comunicación Educativa, pues es un tema que se conoce recientemente, así como hacer mención de cómo se encuentra este tema en el ámbito internacional, de las políticas que se derivan a nivel internacional en cuanto a la comunicación entre docentes y alumnos en el Nivel Superior; en el marco teórico se retomaron los contenidos y los fundamentos teóricos que sustentarán la presente investigación, partiendo de las generalidades de la comunicación; relativos a la interacción que hay entre los seres humanos a través del proceso de comunicación, así como de las particularidades de la comunicación educativa, en donde la interacción se da propiamente entre el alumno y el docente.

A partir de estos fundamentos se procedió a identificar las variables con las cuales se trabajaría y posteriormente se construyó el instrumento en el cual se incluyeron cinco variables: Comunicación Educativa, Comunicación Verbal, Ambientes de Aprendizaje, Rendimiento Académico e Interacción docente alumno. Las variables se orientaron hacia la interacción entre el docente y el alumno y cómo es que si la comunicación es satisfactoria se puede determinar un aprendizaje satisfactorio por parte del alumno.

3.2. Población

El universo considerado para el presente trabajo de investigación fue la licenciatura en Fisioterapia del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades de Puebla. De manera específica para el estudio se consideró al tercer semestre de esta licenciatura los grupos A con 28 alumnos y B con 28 alumnos de igual manera, dando un total de 56 estudiantes como población para el presente estudio.

El diseño de la muestra es no probabilística intencional, ya que fue determinada por causas relacionadas con la naturaleza de la investigación; es decir, del problema y el objetivo establecido, por lo tanto, el diseño dependió más del proceso de toma de decisiones del investigador. A partir de las características de la población se determinó l a participación de 60 estudiantes una vez que se realizó la revisión, análisis y reflexión de los grupos de Terapia Física del tercer semestre.

3.3. Instrumento

El instrumento se encuentra estructurado en primer lugar por los datos de identificación y en segundo lugar se integraron cinco variables: Comunicación Educativa, Comunicación Verbal, Ambientes de Aprendizaje, Rendimiento Académico e Interacción docente alumno como se muestran a continuación.

Con las primeras preguntas se obtuvieron los datos contextuales de los alumnos. Por otra parte las variables mostraron como es la comunicación entre docentes y alumnos, que tipo de comunicación prefieren ellos para expresar algún mensaje o idea, cómo es el ambiente en el que ellos están aprendiendo, si su rendimiento académico tiene que ver en algo con el tipo de comunicación que practican con los maestros y por último si la interacción que tienen con sus maestros les es benéfica o perjudicial.

En un inicio el instrumento estuvo integrado por 38 preguntas de las cuales 3 fueron abiertas y las restantes cerradas, después de algunas modificaciones, quedaron 39 preguntas de las cuales sólo 1 es abierta, divididas en cinco apartados donde se integraron los 39 ítems.

El instrumento estuvo encabezado por la descripción general del objetivo que se pretendió como y finalizó con un agradecimiento.

En primera instancia se ubican los datos de identificación que corresponden a la situación contextual de los alumnos donde se desea conocer la edad, el género, el estado civil y el lugar de procedencia, ubicando así en este apartado 4 preguntas.

Posteriormente se presentan las variables, las cuales fueron enumeradas con número romano, la primera sección corresponde al apartado Comunicación Educativa donde se analizaron: la comunicación entre compañeros, el tipo de comunicación que el alumno practica, la comunicación que se establece en el salón de clases para el cumplimiento de actividades académicas, el tipo de comunicación con la que el alumno desea aprender y la relación entre docente y alumno al momento de expresar sentimientos respecto a lo aprendido en clase, integrado por cinco preguntas cerradas; Comunicación verbal enfocada en conocer si la clase es interesante para el alumno, si el docente puede influir en el modo de actuar o de pensar de los alumnos, si posee un vocabulario amplio, si es flexible o rígido, si facilita la comunicación, si la información que transmite es relevante, si el tono de voz que utiliza es adecuado, diseñado con nueve preguntas con posibles respuestas de la a a la e; consecutivamente se presenta el apartado Ambientes de aprendizaje en donde las respuestas están dirigidas a conocer si es un espacio en el que los estudiantes interactúan,

bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido; continuando con el apartado rendimiento académico pues es el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional; finalmente la interacción docente-alumno donde se analizó la comunicación, interacción, confianza docente-alumno, flexibilidad, integrado por nueve preguntas cerradas.

3.4. Procedimiento

El procedimiento se divide en dos apartados: trabajo de campo y construcción del instrumento, a continuación se describen cada uno

Trabajo de campo: a la par de la elaboración del instrumento se procedió a una entrevista con la Coordinadora Académica del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades indicando el objetivo de la investigación y la utilidad que se le daría a la información, para poder solicitar el permiso de aplicación del instrumento con los estudiantes del primer semestre de la Lic. en Fisioterapia de dicha Universidad. Se obtuvo en respuesta la petición de platicar con la Profesora de Tiempo Completa (PTC) encargada de los grupos para programar la aplicación del instrumento, de acuerdo a las actividades de los grupos en cuestión.

Une vez que se autorizó la aplicación del instrumento se procedió a la ejecución del mismo, se preparó el material y éste fue administrado por una servidora a los cincuenta y seis alumnos divididos en dos grupos el A y el B; se procedió primero a la aplicación en el grupo B pues eran quienes estaban disponibles y después al grupo A. Durante la aplicación los alumnos estuvieron interesados en conocer el instrumento y se obtuvo muy buena respuesta por parte de ellos. Cabe señalar que la aplicación no tuvo mayor complicación en los alumnos, pues las instrucciones eran claras y precisas.

Los grupos de alumnos se encontraban cautivos, lo cual fue de beneficio para la aplicación pues no se tuvo que recurrir a ningún llamado en especial por parte de las autoridades para que ellos acudieran.

Una vez aplicado el pre-test se procedió a la intervención en dónde se realizó lo siguiente: En el grupo A la comunicación entre el docente y los alumnos fue modificada, se realizó una comunicación de doble vía, en donde el docente se tornó flexible, abierto y preocupado por el desempeño académico de sus alumnos, para que de esta forma se pueda obtener un cambio en el grupo.

En el grupo B una vez que se aplicó el instrumento no se realizó ningún cambio, la comunicación sigue siendo de una sola vía, el docente se muestra un poco inflexible y los canales de comunicación son

Construcción del instrumento: para la construcción del instrumento se identificaron las variables relacionadas con el problema de investigación y el objetivo general, las cuales se encuentran sustentadas en el marco teórico y contextual. Después se procedió a realizar un análisis de cada una de las variables en donde se establecieron los indicadores.

Después de haber realizado esto se procedió a la elaboración de las preguntas referentes a cada variable

Se procedió a diseñar las preguntas referentes a cada variable dando como resultado un primer borrador del instrumento, para lograr tal producto se consultaron diversas fuentes de información y tesis para analizar el enfoque y estructura de los cuestionarios en relación al trabajo de investigación y de estos se rescataron algunos elementos estructurales para elaborar un esquema de trabajo que pudiera servir como andamiaje para la construcción del instrumento de la investigación efectuada.

En consecuencia se reflexionó sobre la estructura del instrumento obtenido, el cual se constituyó de 40 preguntas abiertas y cerradas en total. De éste se percibieron algunos ámbitos de mejora para delinear con mayor puntualidad la investigación planteada a partir de una observación general solicitada a un docente para analizar la estructura del cuestionario. Con el resultado de ésta se procedió a reestructurar las preguntas y el enfoque, realizando una lectura minuciosa del problema y el objetivo en relación con el marco contextual y teórico para brindar un mejor sustento.

Los elementos clave que se analizaron de manera específica fueron el plan de estudio, campos laborales y ejes curriculares de la licenciatura, además del enfoque de los modelos curriculares y el esquema básico de seguimiento de egresados propuesto por la ANUIES en 1998. Una vez que se modificó el instrumento, se procedió a un jueceo para que se analizara de manera general la construcción de éste, posteriormente en atención a los comentarios emanados de dicho proceso, se efectuaron las adecuaciones respectivas analizando el contenido en relación al problema y el objetivo general de la investigación.

Por lo tanto al concluir el proceso de revisión se prosiguió a efectuar un pilotaje para analizar la confiabilidad, validez y objetividad del instrumento. Se identificó una

universidad privada del estado de Puebla donde existía un grupo considerable de egresados con características parecidas a los sujetos del estudio a los cuales se les aplicaría el instrumento.

Se asistió a la universidad privada para solicitar el permiso respectivo a la coordinación explicando el motivo del pilotaje. El día de la prueba piloto se expuso a los participantes el objetivo perseguido y la importancia de sus observaciones o dudas que pudieran tener sobre las diversas preguntas presentadas. Se entregaron los cuestionarios y al finalizar la aplicación se agradeció la atención brindada.

En la prueba piloto se aplicaron 17 cuestionarios, con dicha información se elaboró una base de datos para registrar las respuestas de la prueba y con ésta se realizó un análisis para atender en primer lugar la objetividad de las preguntas en vía de aclarar especificaciones y evitar subjetividades, posteriormente se reflexionó en torno a la confiabilidad de las preguntas para tomar la decisión de ampliar los ítems en caso de ser necesario, ya que se analizó la pertinencia de éstas para rescatar la información que se pretendía. En lo referente a la validez se reflexionó sobre los resultados que arrojaron los ítems del pilotaje. Con el análisis anterior se visualizaron puntos de mejora, mismos que se atendieron para consolidar la construcción del cuestionario.

Finalmente el instrumento quedo constituido por título, objetivo del instrumento, instrucciones, cinco apartados donde se integran los datos de identificación y cuatro variables: plan de estudios, formación profesional, perfil de egreso y práctica profesional. De manera general se integran 32 ítems, seis ítems abiertos, 26 ítems cerrados y se finaliza con un agradecimiento. Una vez concluido se procedió a su aplicación.

3.5. Análisis de los datos

Una vez que se finalizó con el proceso de aplicación de la encuesta, se procedió a elaborar una base de datos con el programa Excel, en donde se realizó el vaciado de cada instrumento, una vez que se tuvo la base de datos completa se procedió a realizar el análisis estadístico de cada una de las variables y los ítems que cada una de estas contenía, con lo cual se generaron las gráficas con la información correspondiente a cada una de ellas, con lo que se integró el capítulo IV de esta investigación.

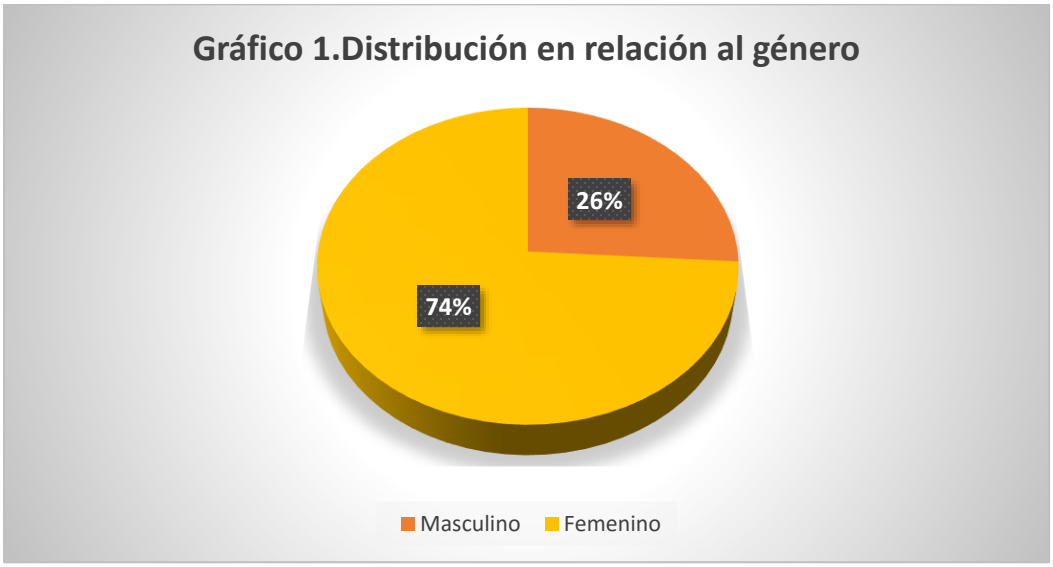
Por ultimo podemos concluir que la metodología establecida para esta investigación es fundamental para esta investigación y para los resultados que deseamos obtener.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo tiene la finalidad de reportar los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos obtenidos con el instrumento aplicado a alumnos de la Licenciatura en Fisioterapia del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades (CMUCH). Los resultados se presentan en seis apartados donde se integran los 39 reactivos, ubicando en primer lugar a los datos de identificación y en segundo lugar las cinco variables analizadas: comunicación educativa, comunicación verbal, ambientes de aprendizaje, rendimiento académico e interacción docente alumno.

4.1 Datos de Identificación

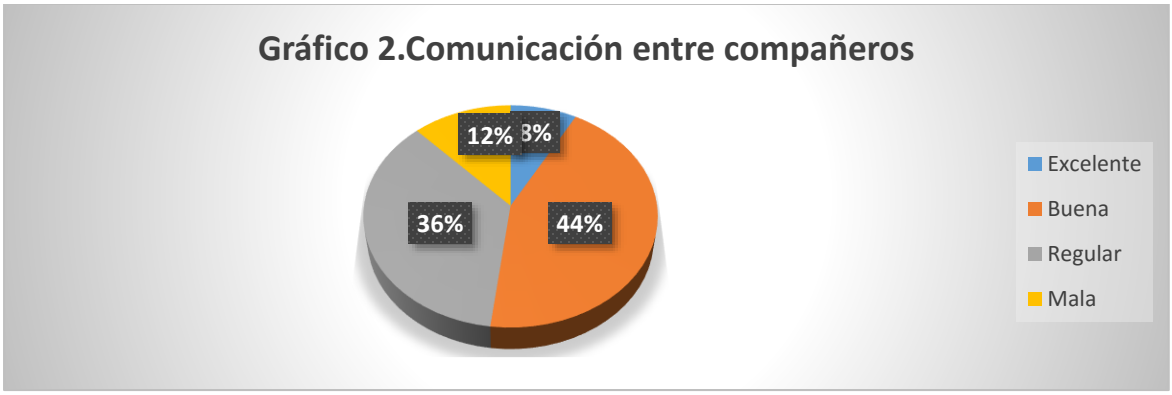
El procedimiento para el análisis partió de las características contextuales de los alumnos de la Licenciatura en Fisioterapia se aprecia que la edad de los alumnos es de 19 años en promedio. Se puede observar que la edad de los alumnos corresponde a estudiantes de tercer semestre, pues el objetivo de esta investigación era identificar el tipo de comunicación que predomina en los grupos de tercer semestre de dicha licenciatura y si ésta determina su nivel de aprendizaje. Cabe resaltar que el 74% de los alumnos encuestados corresponde al género femenino y el 26% al masculino (Gráfica 1), encontrándonos que en esta carrera predominan más las mujeres a pesar de ser una carrera preferentemente para hombres.



4.2 Variable 1: Comunicación Educativa

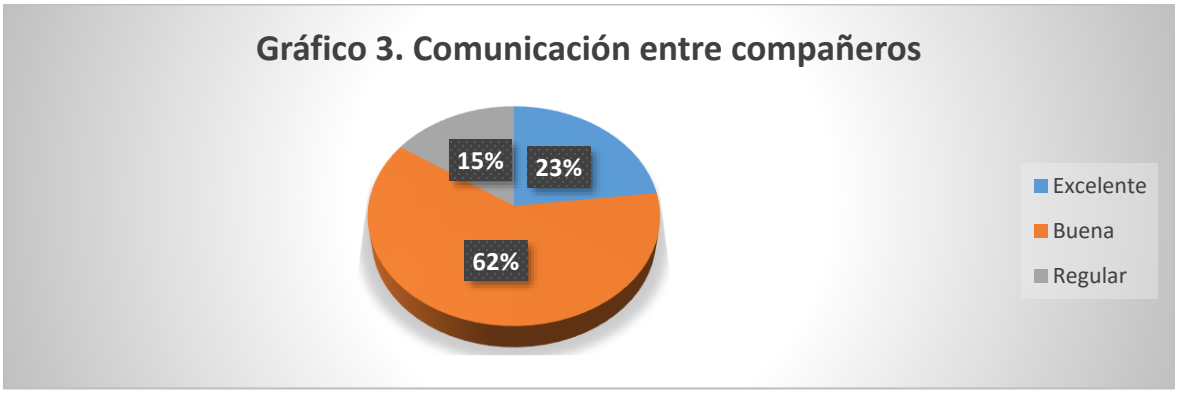
Pre-test Grupo control – comunicación entre compañeros

Desde la perspectiva de los alumnos el 8% menciona que la comunicación entre compañeros es excelente, pues siempre logran expresar lo que sienten entre compañeros, el 44% menciona que la comunicación es buena, pues en ocasiones logran que entiendan sus ideas, el 36% menciona que es mala, pues en algunas ocasiones entienden lo que se les quiere comunicar y otras no y el 44% refiere que es regular pues no logra comunicar sus ideas (Gráfica 2).



Pre-test Grupo Experimental- Comunicación entre compañeros

Desde la perspectiva de los alumnos el 23% menciona que la comunicación entre compañeros es excelente, pues siempre logran expresar lo que sienten entre compañeros, el 62% menciona que la comunicación es buena, pues en ocasiones logran que entiendan sus ideas, y el 15% refiere que es regular pues no logra comunicar sus ideas (Gráfica 3).

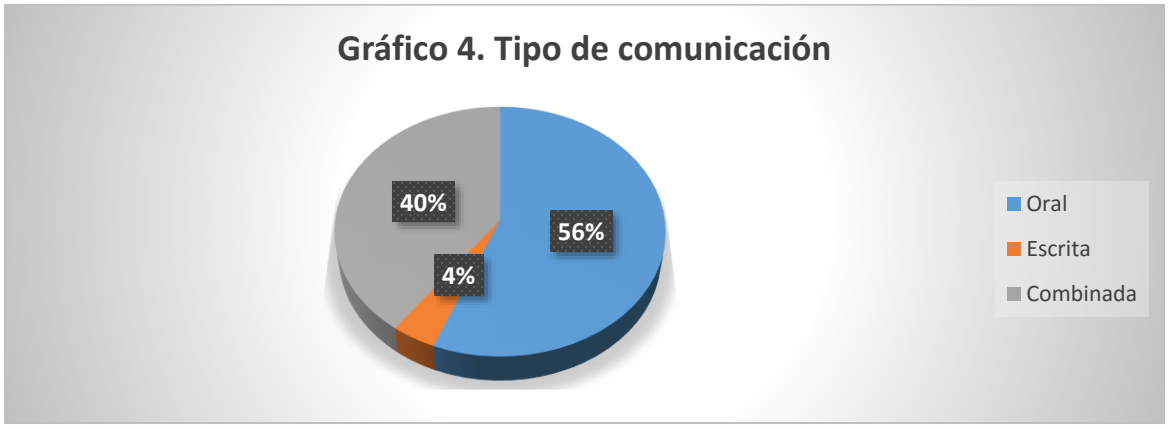


La comunicación, como aspecto fundamental en el desarrollo del hombre desde las primeras edades, determina el desarrollo de habilidades comunicativas que favorecen el

desarrollo de la personalidad. El proceso de la comunicación implica transmisión de resultados de la actividad psíquica del hombre que le permite el intercambio de ideas, puntos de vistas, experiencias vividas, conflictos, necesidades y aspiraciones de los hombres. (Landivar, 1996).

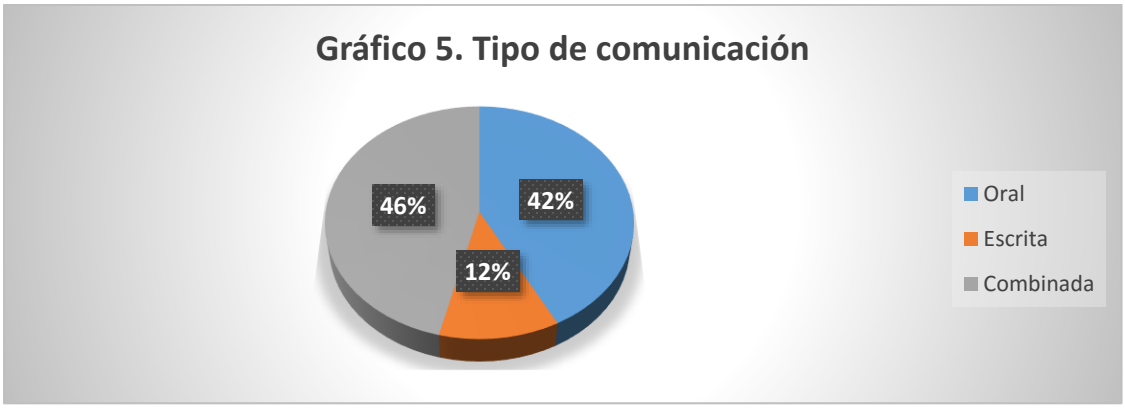
Pre-test Grupo Control -*Tipo de comunicación*

En cuanto a qué tipo de comunicación practican con mayor frecuencia al momento de expresar una idea los alumnos contestaron lo siguiente: 56% menciona que la comunicación oral es la que más practica, pues se vale de las palabras para transmitir un mensaje, sólo el 4% de los alumnos mencionan que utilizan la comunicación escrita, pues a través de un informe escrito, transmite la información necesaria utilizando un lenguaje preciso, gramaticalmente correcto, sin la necesidad de utilizar más palabras que las necesarias; y el 40% refiere que basa su comunicación en una combinación de las dos anteriores.(Gráfica 4).



Pre-test Grupo Experimental -*Tipo de comunicación*

En cuanto a qué tipo de comunicación practican con mayor frecuencia al momento de expresar una idea los alumnos contestaron lo siguiente: 42% menciona que la comunicación oral es la que más practica, pues se vale de las palabras para transmitir un mensaje, sólo el 12% de los alumnos mencionan que utilizan la comunicación escrita, pues a través de un informe escrito, transmite la información necesaria utilizando un lenguaje preciso, gramaticalmente correcto, sin la necesidad de utilizar más palabras que las necesarias; y el 46% refiere que basa su comunicación en una combinación de las dos anteriores.(Gráfica 5).



Las habilidades de comunicación tanto escrita como oral son las herramientas que nosotros, los seres humanos usamos para interpretar, reproducir, mantener y transformar el significado de las cosas. Ser humano implica, estar en comunicación dentro de alguna cultura humana. Cualquier tipo de comunicación entonces, constituye la esencia de nuestra cultura, de la escuela y de la vida misma (Arrugo, 2001)

Pre-test Grupo Control *-Comunicación para el cumplimiento de actividades académicas*

Los alumnos mencionaron con un 8% que siempre, pues durante la clase mi maestro resuelve mis dudas en las actividades, con un 48% los alumnos refieren que frecuentemente hay comunicación pues el docente si los ayuda pero no es siempre, con un 20% mencionan que la comunicación es regular pues algunas ocasiones si los apoya pero en otras no, igualmente con un 20% los alumnos indican que casi nunca se comunican pues su docente es muy hermético y por último con un 4% señalaron que nunca hay comunicación, pues al solicitar su apoyo para realizar actividades en clase el docente no la brinda. (Gráfica 6).

Pre-test Grupo Experimental -*Comunicación para el cumplimiento de actividades académicas*

Los alumnos mencionaron con un 42% que siempre, pues durante la clase mi maestro resuelve mis dudas en las actividades, con un 35% los alumnos refieren que frecuentemente hay comunicación pues el docente si los ayuda pero no es siempre, con un 19% mencionan que la comunicación es regular pues algunas ocasiones si los apoya pero en otras no, con un 4% los alumnos indican que casi nunca se comunican pues su docente es muy hermético. (Gráfica 7).

La consecuencia de la comunicación es el cambio de conducta esperado en el receptor. Cuando no es unilateral, sino que estimula la retroalimentación al mensaje enviado (mensaje de retorno), ya que es igualmente importante saber escuchar, tanto como saber hablar, existiendo coherencia entre el lenguaje verbal y el corporal, habiendo escogido el momento, la palabra y la actitud apropiada.(Kinicki,2006).

Pre-test Grupo Control - *Comunicación para aprender*

En este apartado los alumnos encuestados se refirieron al tipo de comunicación con la que desean aprender, encontrando que el 48% menciona que desea aprender con una comunicación más abierta con el maestro, es decir, que pueda dar y recibir información, el 24% refiere que desea que la comunicación sea basada en acuerdos y el 28% señala que desea aprender con una comunicación en donde la opinión del alumno sea tomada en cuenta tanto como la del docente. (Gráfica 8).

Pre-test Grupo Experimental - *Comunicación para aprender*

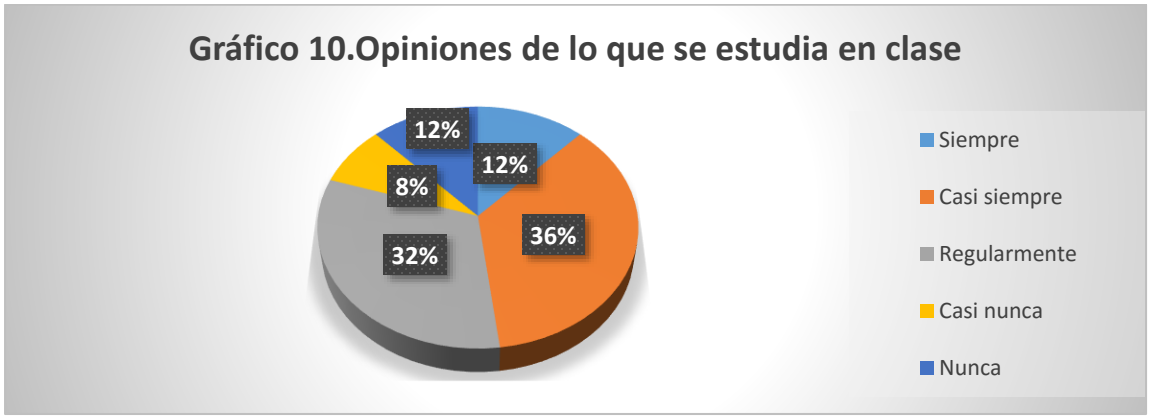
En este apartado los alumnos encuestados se refirieron al tipo de comunicación con la que desean aprender, encontrando que el 48% menciona que desea aprender con una comunicación más abierta con el maestro, es decir, que pueda dar y recibir información, el 24% refiere que desea que la comunicación sea basada en acuerdos y el 28% señala que desea aprender con una comunicación en donde la opinión del alumno sea tomada en cuenta tanto como la del docente. (Gráfica 9).

González (1995) considera que la comunicación individual con el escolar debe comportarse como un principio importante del sistema de comunicación educativa, la cual provee de sentido psicológico otras formas de comunicación maestro- alumno, ayudando a que el proceso de enseñanza aprendizaje sea satisfactorio.

Pre-test Grupo Control -*Opinión de lo que se estudia en clase*

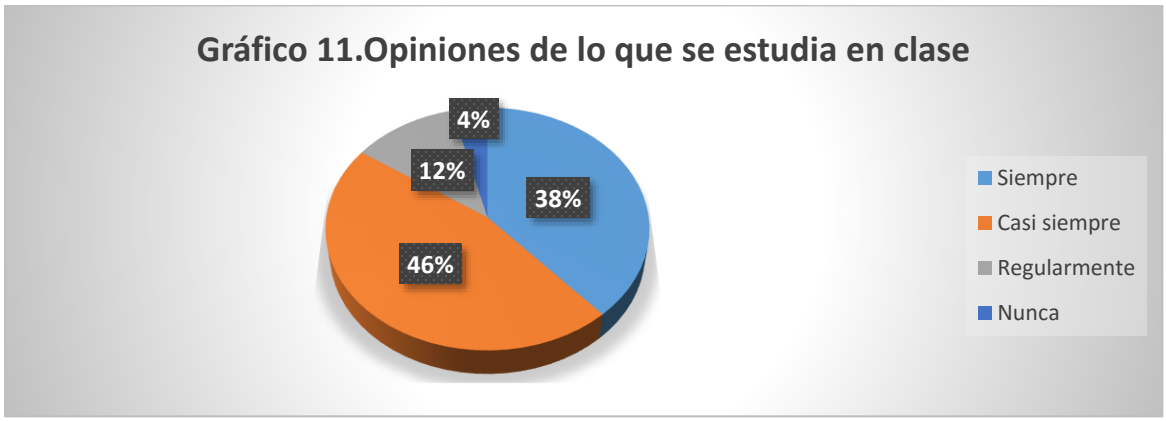
En cuanto a este rubro los alumnos mencionan si su maestro permite que expresen alguna opinión de cómo se sienten al respecto de los que se estudia en la case, encontrando lo siguiente: el 12 % menciona que siempre permite que se expresen pues está al pendiente de su opinión, el 36% refiere que casi siempre, pues permite que se expresen pero con sus

debidas reservas, el 32% señala que regularmente ya que en ocasiones si permite que se expresen pero en algunas ocasiones no, el 8 % indica que casi nunca se toma en cuenta su opinión pues cuando lo han hecho no es tomada en cuenta y por último el 12% alude que nunca, pues jamás pide su opinión acerca de lo que se estudia en clase.(Gráfica 10).



Pre-test Grupo Experimental -*Opinión de lo que se estudia en clase*

En cuanto a este rubro los alumnos mencionan si su maestro permite que expresen alguna opinión de cómo se sienten al respecto de los que se estudia en la case, encontrando lo siguiente: el 38 % menciona que siempre permite que se expresen pues está al pendiente de su opinión, el 46% refiere que casi siempre, pues permite que se expresen pero con sus debidas reservas, el 12% señala que regularmente ya que en ocasiones si permite que se expresen pero en algunas ocasiones no, y por último el 4% alude que nunca, pues jamás pide su opinión acerca de lo que se estudia en clase. (Gráfica 11).



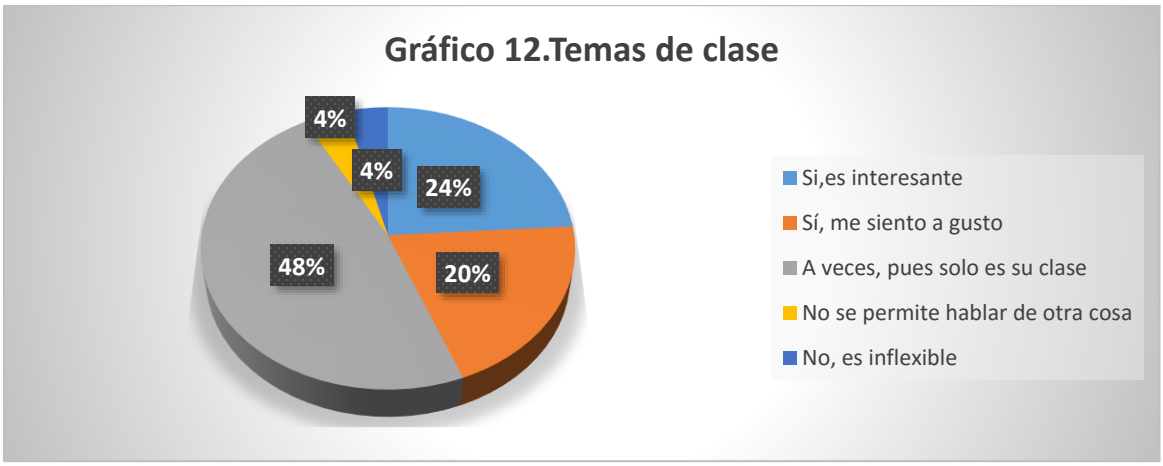
La Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel centra su atención en la naturaleza significativa del aprendizaje humano escolarizado, investigando los procesos cognitivos internos que conducen a él. Los conceptos básicos de la misma son: estructura cognoscitiva

(sistema de conceptos y proposiciones organizados jerárquicamente), conocimientos previos y significado lógico (la estructura interna del material de aprendizaje debe estar ordenada jerárquicamente) y psicológico (el material potencialmente significativo se convierte en un contenido nuevo de aprendizaje, al asimilarse y relacionarse con los conceptos pertinentes de la estructura cognoscitiva del sujeto). Ausubel afirma que el aprendizaje significativo requiere de un material potencialmente significativo (significado lógico) y de una actitud favorable para ese aprendizaje (significado psicológico).

4.3 Variable 2: Comunicación Verbal

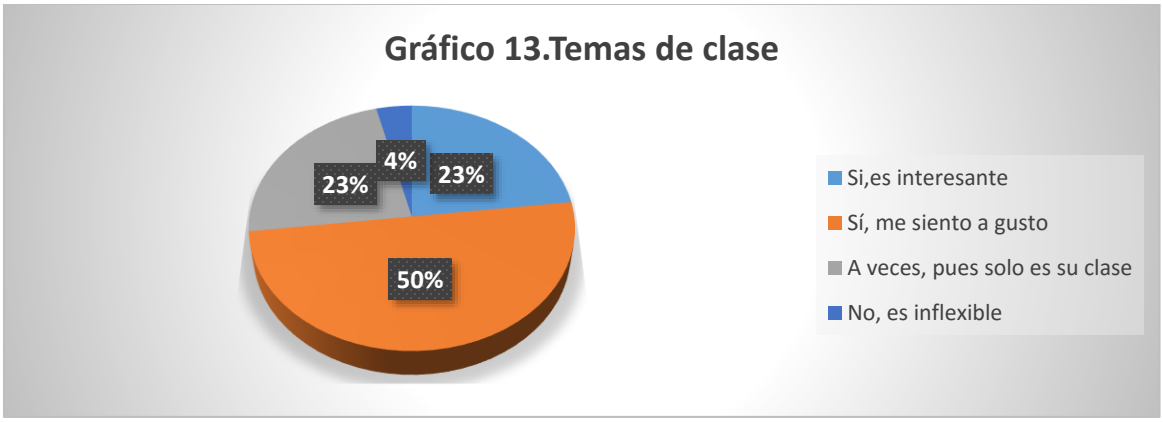
Pre-test Grupo Control -*Temas en clase*

En cuanto a los temas que se trabajan en el salón de clase, tratamos de identificar si el docente presenta otros temas en clase, aunque no sean los de su asignatura, pero que son de interés de los alumnos a lo cual ellos respondieron en la encuesta con un 24% que si se tratan otros temas y es interesante saber que no solo le interesa su clase, el 20% refiere que se siente a gusto de que se traten otros temas y no sólo los de la clase, el 48% señala que es a veces cuando tratan otros temas pues frecuentemente se enfoca más a lo de su clase que a otros temas, el 4% indica que el maestro no permite que se hablen de otras cosas en clase y con el 4% igualmente refieren que el maestro es muy inflexible para tratar otros temas en clase. (Gráfico 12).



Pre-test Grupo Experimental -*Temas en clase*

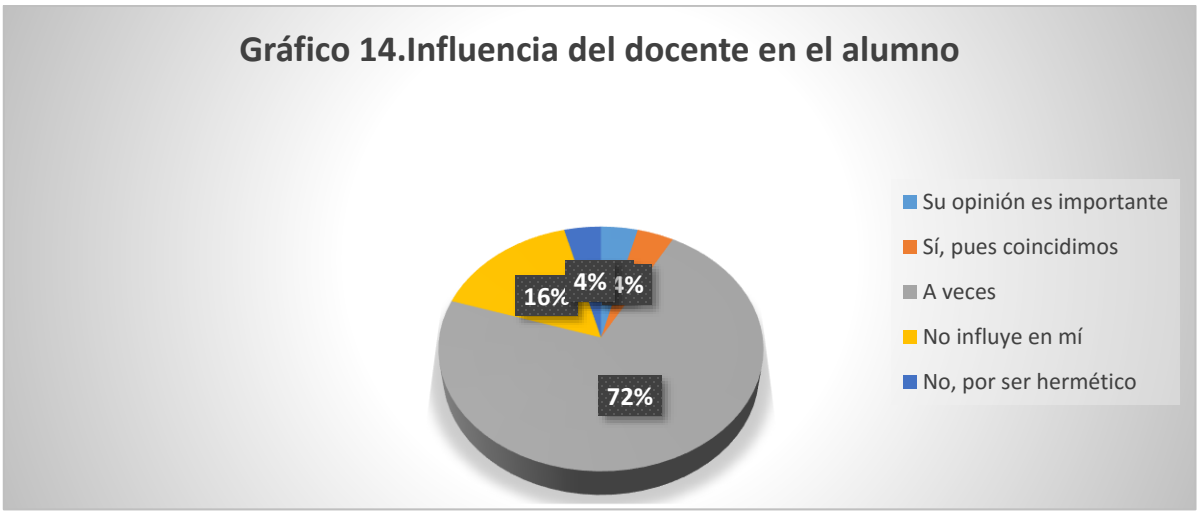
En cuanto a los temas que se trabajan en el salón de clase, tratamos de identificar si el docente presenta otros temas en clase, aunque no sean los de su asignatura, pero que son de interés de los alumnos a lo cual ellos respondieron en la encuesta con un 23% que si se tratan otros temas y es interesante saber que no solo le interesa su clase, el 50% refiere que se siente a gusto de que se traten otros temas y no sólo los de la clase, el 23% señala que es a veces cuando tratan otros temas pues frecuentemente se enfoca más a lo de su clase que a otros temas, y con el 4% igualmente refieren que el maestro es muy inflexible para tratar otros temas en clase. (Gráfico 13).



Las características de la clase estarían vinculadas, esencialmente, a las oportunidades de intercambio que se abren entre el profesor y los alumnos durante el desarrollo de una tarea o en el transcurso de la clase. En relación al tema, Lundeberg y Moch (1995) señalan que si se crean ambientes no amenazantes, en los que se acepten la duda y el error, los alumnos estarán más dispuestos a participar y a trabajar en colaboración.

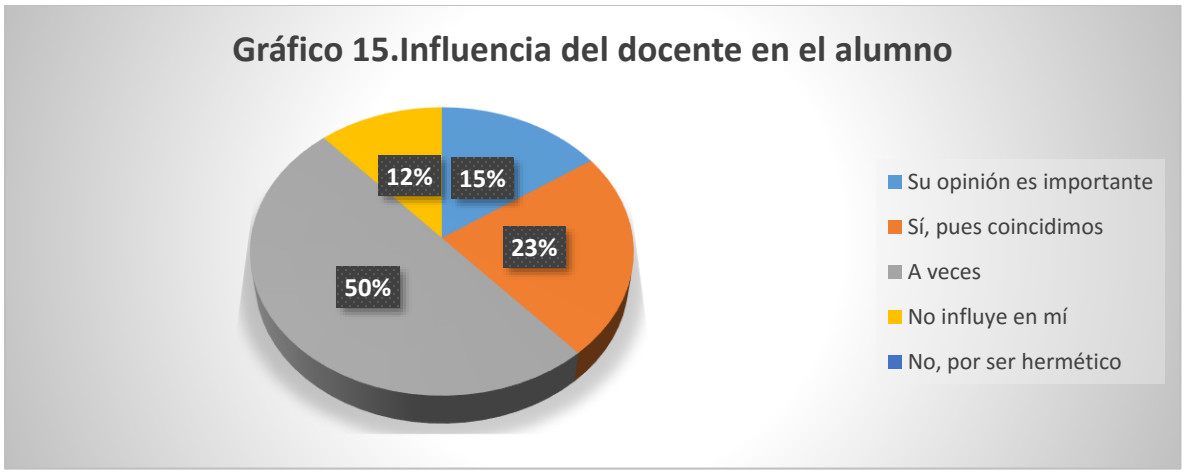
Pre-test Grupo Control -*Influencia del docente en el alumno*

Este apartado refiere que tanto influye el docente en el modo de actuar o de pensar de los alumnos, refriéndose a este aspecto los alumnos con un 4% indican que sí influye pues consideran que es una persona en la que se puede confiar, y su opinión es importante para ellos, otro 4% señala que sí pues coinciden en manera de actuar y modo de pensar, el 72% mencionan que a veces, pues en ocasiones coinciden, el 16% dice que no es una persona que influya para nada en ellos y con un 4% refieren que no, pues es una persona demasiado hermética que no podría influir en ellos.(Gráfica 14).



Pre-test Grupo Experimental *-Influencia del docente en el alumno*

Este apartado refiere que tanto influye el docente en el modo de actuar o de pensar de los alumnos, refriéndose a este aspecto los alumnos con un 15% indican que sí influye pues consideran que es una persona en la que se puede confiar, y su opinión es importante para ellos, otro 23% señala que sí pues coinciden en manera de actuar y modo de pensar, el 50% mencionan que a veces, pues en ocasiones coinciden, y con un 12% refieren que no, pues es una persona demasiado hermética que no podría influir en ellos.(Gráfica 15)

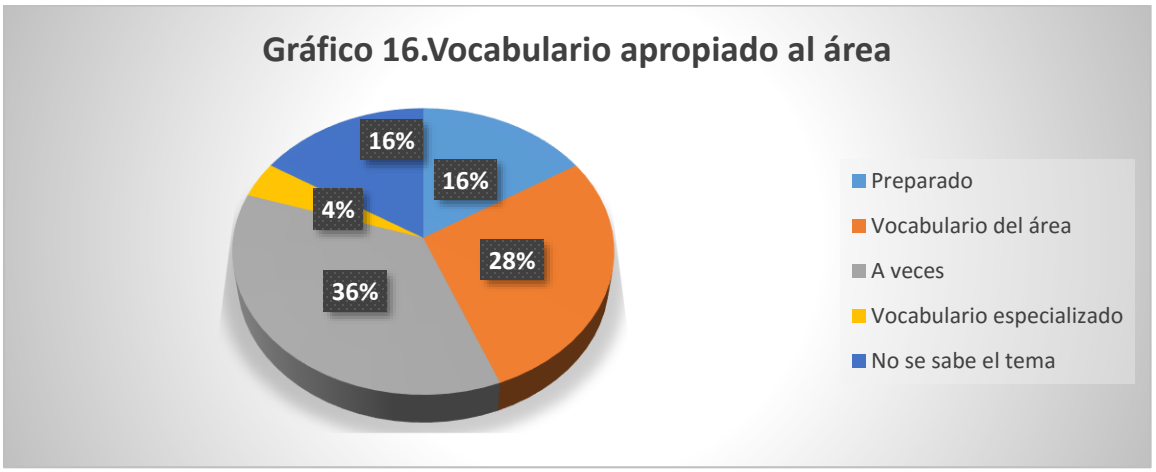


Cotera (2003), señala que es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil. Por ello es indispensable que, para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza; en otras palabras,

se hace una nueva sociedad en su conjunto, ya que se establecen acuerdos y ambas partes adquieren un compromiso fundamental: el maestro enseña, el alumno aprende.

Pre-test Grupo Control -*Vocabulario de clase*

En este apartado se trató de analizar si el alumno considera que el docente posee un vocabulario suficientemente amplio como para hacerse entender en la clase, a lo cual los alumnos mencionaron con un 16% que su docente es una persona que prepara muy bien su clase y eso se nota, con un 28% los alumnos refieren que es un vocabulario que el docente y ellos utilizan frecuentemente, el 36% menciona que a veces se entiende, pues llega a utilizar términos que no comprenden, el 4% refiere que habla con un vocabulario tan especializado que es imposible entenderle por último, el 16% señala que el docente no prepara su clase y sólo dice cosas incoherentes. (Gráfica 16).



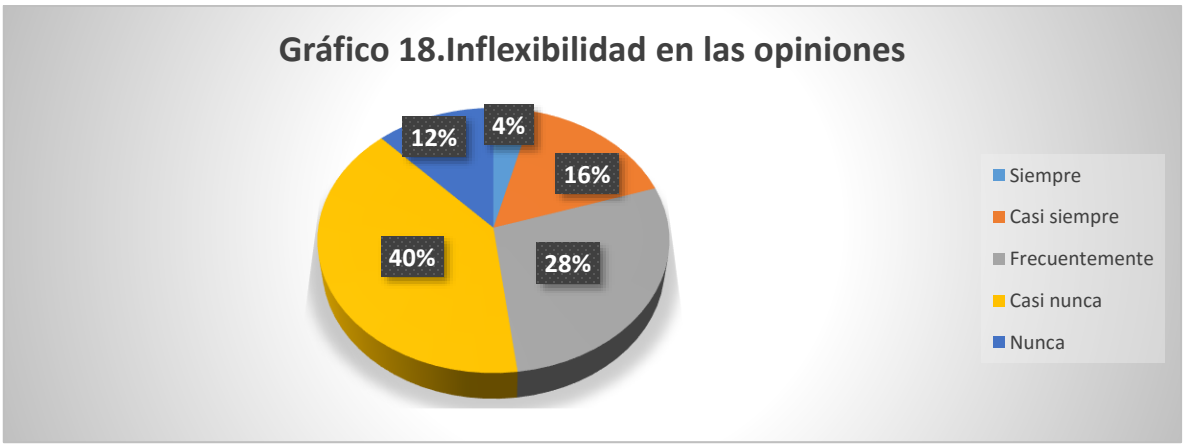
Pre-test Grupo Experimental -*Vocabulario de clase*

En este apartado se trató de analizar si el alumno considera que el docente posee un vocabulario suficientemente amplio como para hacerse entender en la clase, a lo cual los alumnos mencionaron con un 27% que su docente es una persona que prepara muy bien su clase y eso se nota, con un 42% los alumnos refieren que es un vocabulario que el docente y ellos utilizan frecuentemente, y el 31% menciona que a veces se entiende, pues llega a utilizar términos que no comprenden. (Gráfica 17).

Para el establecimiento de un buen clima es necesario que el docente tenga ciertas competencias, como el dominio de contenido, el desarrollo de una metodología motivadora y variada, la práctica de un sistema de evaluación justo que mida aprendizajes profundos, y el establecimiento de una interacción de respeto con los estudiantes (Biggs, 2005).

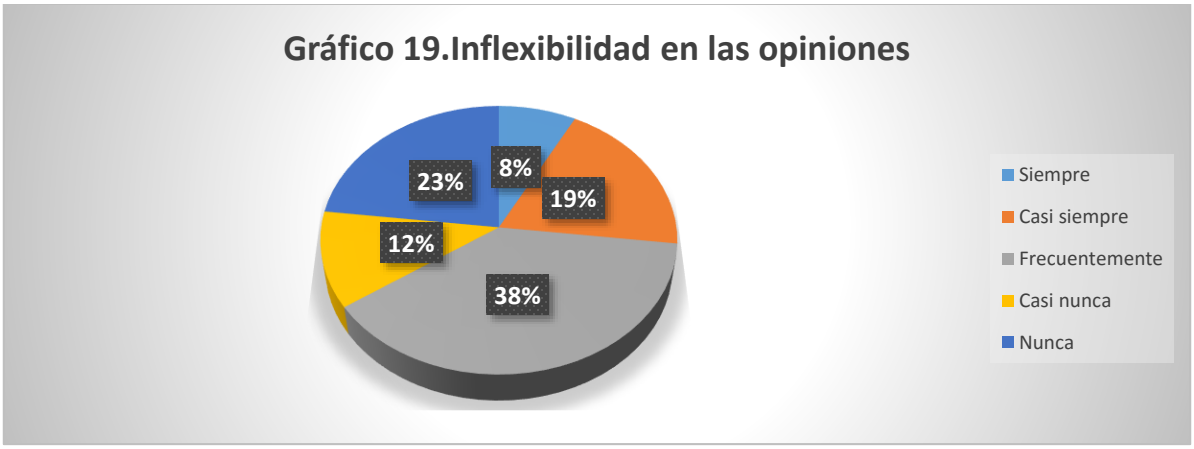
Pre-test Grupo Control -*Inflexibilidad en las opiniones*

En este rubro los alumnos refirieron si creen que su maestro es rígido o inflexible cuando se opina sobre algún tema en el salón de clase, por lo tanto, encontramos con un 4% que siempre es rígido, pues no permite que los alumnos den su opinión acerca del tema en cuestión, un 16% menciona que algunas veces requiere de la opinión del estudiante, el 28% indica que el docente hace que participen para expresar su opinión en clase, el 40% señala que por lo regular casi nunca permite que se expresen en los temas que se tratan en clase y por último un 12% refiere que el maestro es una persona inflexible que nunca permite el diálogo en clase. (Gráfica 18).



Pre-test Grupo Experimental *-Inflexibilidad en las opiniones*

En este rubro los alumnos refirieron si creen que su maestro es rígido o inflexible cuando se opina sobre algún tema en el salón de clase, por lo tanto, encontramos con un 8% que siempre es rígido, pues no permite que los alumnos den su opinión acerca del tema en cuestión, un 19% menciona que algunas veces requiere de la opinión del estudiante, el 38% indica que el docente hace que participen para expresar su opinión en clase, el 12% señala que por lo regular casi nunca permite que se expresen en los temas que se tratan en clase y por último un 23% refiere que el maestro es una persona inflexible que nunca permite el diálogo en clase. (Gráfica 19).

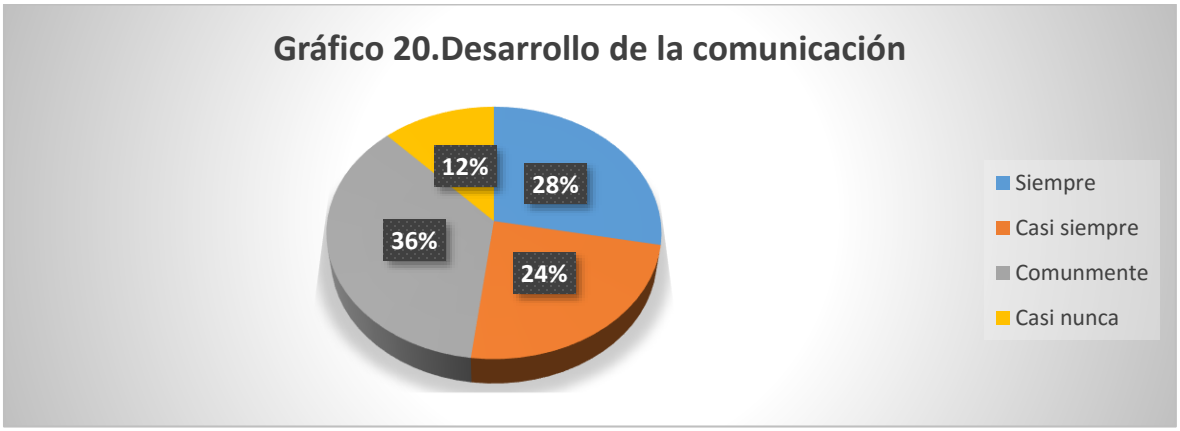


Flanders (1977) afirma que el docente en su práctica cotidiana dentro del aula, tiene mayor grado de participación que todos sus alumnos en su conjunto y que este fenómeno se presenta en todos los niveles educativos, es decir, desde el nivel preescolar hasta la universidad; además, señala, que más de las dos terceras partes de las interrogantes que fórmula el maestro, son preguntas dirigidas a una respuesta; los maestros no toman en cuenta las ideas y las opiniones de sus alumnos; los alumnos al preguntar generalmente lo hacen nada más para aclarar algo o para que se les repita el cuestionamiento y no para exponer una argumentación propia.

Pre-test Grupo Control *-Desarrollo de la comunicación en clase*

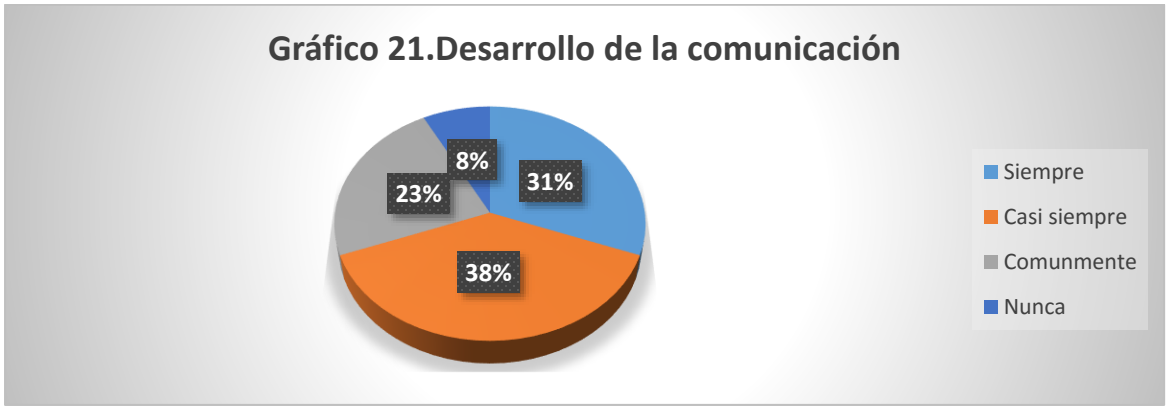
De este apartado se obtuvo información acerca de si el alumno considera que su maestro facilita el desarrollo de la comunicación en el salón de clase para la interacción a lo cual ellos refirieron con un 28 % que siempre trata de facilitar la comunicación pues al terminar cada sesión permanece unos minutos conversando con ellos, el 24% señala que casi siempre se comunica con ellos para poder interactuar, con un 36% los alumnos indican que

comúnmente su docente facilita el desarrollo de la comunicación y con un 12% los alumnos mencionaron que a su maestro casi nunca le interesa interactuar con ellos. (Gráfica 20)



Pre-test Grupo Experimental *-Desarrollo de la comunicación en clase*

De este apartado se obtuvo información acerca de si el alumno considera que su maestro facilita el desarrollo de la comunicación en el salón de clase para la interacción a lo cual ellos refirieron con un 31 % que siempre trata de facilitar la comunicación pues al terminar cada sesión permanece unos minutos conversando con ellos, el 38% señala que casi siempre se comunica con ellos para poder interactuar, con un 23% los alumnos indican que comúnmente su docente facilita el desarrollo de la comunicación y con un 8% mencionaron que nunca, pues es una persona hermética e inflexible que no permite el diálogo en clase. (Gráfica 21).

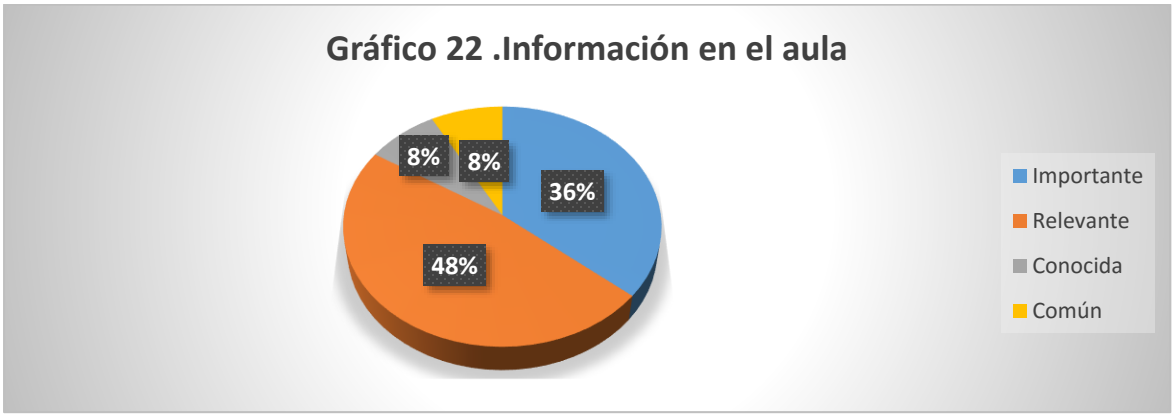


K. Berlo (1969) señala que la interacción empática es vital en el proceso de la comunicación, ya que cuando dos personas se comunican intentan ponerse en el lugar del otro o lo que llamamos coloquialmente ponerte los zapatos del otro. Es decir, en una interacción caracterizada por la empatía, es fundamental que los involucrados traten de visualizar el

mundo en la misma forma que lo hace el otro. La comunicación tiene como objeto la interacción, el asumir recíprocamente el rol del otro, el obtener una perfecta combinación de sí mismo y el otro. A medida que la interacción crece las expectativas se tornan perfectamente interdependientes y se busca anticipar, predecir y comportarse de acuerdo a las necesidades mutuas.

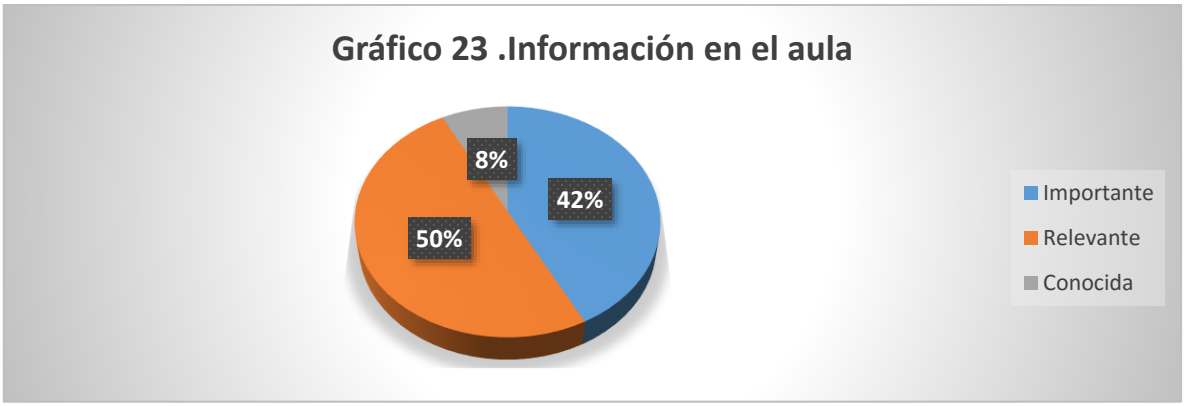
Pre-test Grupo Control -*Información en el aula*

De acuerdo al instrumento los alumnos en este apartado refirieron que tan relevante es para ellos la información que reciben por parte de su docente en el salón de clases encontrando que el 36% refiere que es importante, pues le sirve para otras materias, el 48% menciona que es relevante, pues es información que más adelante ocupará, el 8% refleja que es información conocida, pues lo que su maestro le dice el alumno ya lo sabía y con el 8 % los alumnos externan que la información les es común, pues para ellos era ya conocida. (Gráfica 22).



Pre-test Grupo Experimental -*Información en el aula*

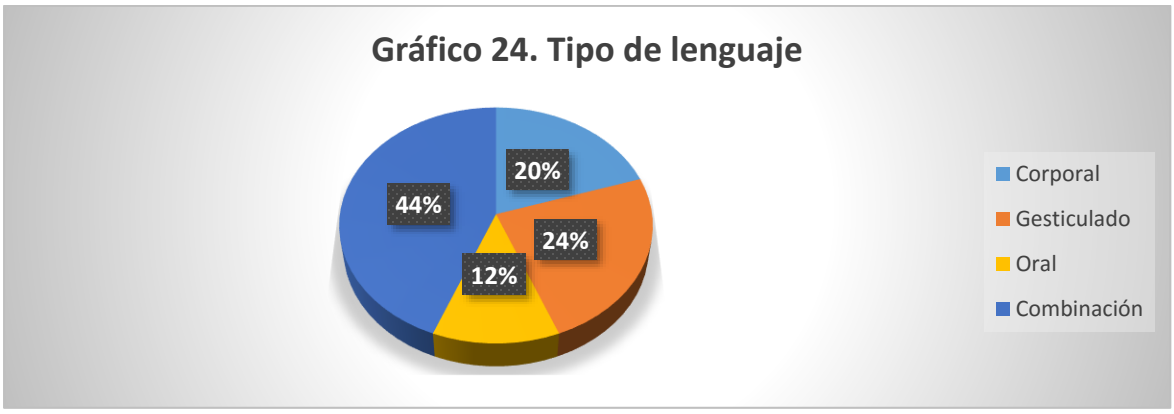
De acuerdo al instrumento los alumnos en este apartado refirieron que tan relevante es para ellos la información que reciben por parte de su docente en el salón de clases encontrando que el 42% refiere que es importante, pues le sirve para otras materias, el 50% menciona que es relevante, pues es información que más adelante ocupará, y el 8% refleja que es información conocida, pues lo que su maestro le dice el alumno ya lo sabía. (Gráfica 23).



Villa y Villar (1992), el aprendizaje se construye principalmente en el marco de las interrelaciones personales que se establecen en el contexto del aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje se da tanto por el tipo de relación entre el maestro y sus alumnos, por el cómo se da el proceso de la comunicación en el aula y el cómo se imparten los contenidos académicos con referencia a la realidad de la clase.

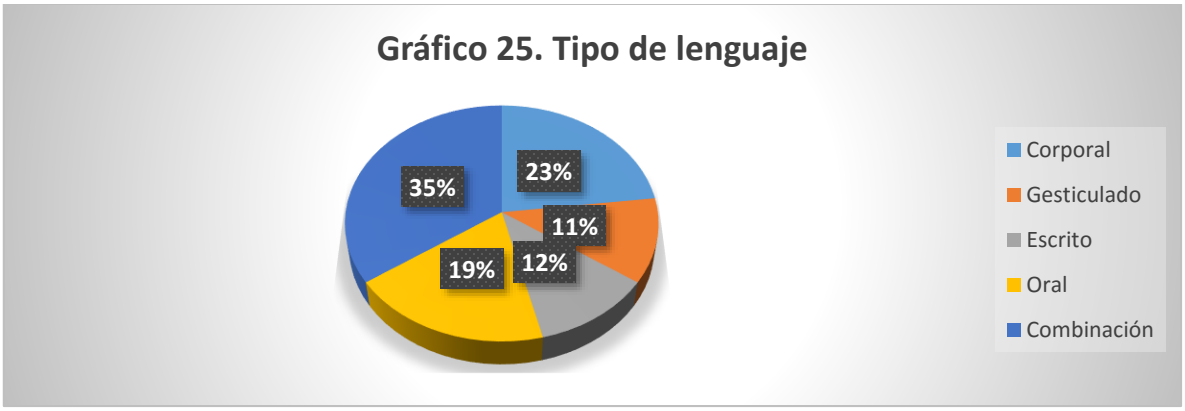
Pre-test Grupo Control -*Tipo de lenguaje*

De acuerdo con este ítem en donde al alumno se le preguntó si su docente atrae su atención a través de determinado tipo de lenguaje, los alumnos respondieron con un 20% corporal, pues se mueve de un lado al otro del salón, con un 24% refirieron que con un lenguaje gesticulado, pues mueve mucho sus manos y realiza muchos gestos cuando da su clase, con un 12% mencionaron que un lenguaje oral, pues su discurso les parece interesante y es así como ellos prestan atención y con un 44% expresan que es una combinación.(Gráfica 24).



Pre-test Grupo Experimental -*Tipo de lenguaje*

De acuerdo con este ítem en donde al alumno se le preguntó si su docente atrae su atención a través de determinado tipo de lenguaje, los alumnos respondieron con un 23% corporal, pues se mueve de un lado al otro del salón, con un 11% refirieron que con un lenguaje gesticulado, pues mueve mucho sus manos y realiza muchos gestos cuando da su clase, el 12% de los alumnos dicen que con un lenguaje escrito es más fácil prestarle atención, con un 19% mencionaron que un lenguaje oral, pues su discurso les parece interesante y es así como ellos prestan atención y con un 35% expresan que es una combinación.(Gráfica 25).

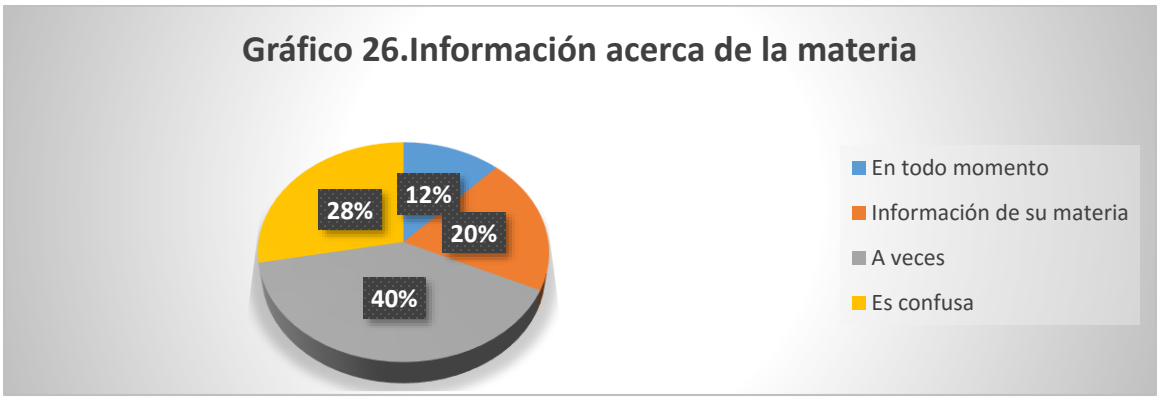


La comunicación no verbal, según plantean Cubero, Abarca y Nieto (1996), se refiere a las interacciones entre el maestro y el estudiante, por medio de lo gestual, sin excluir un grado mínimo de verbalización. El lenguaje corporal, entendido como los mensajes emitidos con diferentes partes del cuerpo, puede ir acompañado o no de breves expresiones verbales. Al respecto Jones y Canter (citados por Charles, 1989), hacen referencia a que el lenguaje corporal favorece la buena disciplina en el aula. Este lenguaje incluye la postura, el contacto ojo-ojo, las expresiones faciales, las señales, los gestos y la proximidad física. Por su parte Curwin y Mendler (1983), afirman que la comunicación no verbal es esencial en la disciplina de apoyo, porque estas técnicas permiten establecer contacto entre el maestro y el alumno, sin que se interrumpa al resto de los estudiantes. El poder de la comunicación no verbal es reafirmado por Wahlroos (1978) al manifestar que ésta es, en muchas ocasiones, más poderosa que la verbal.

Pre-test Grupo Control -*Información acerca de la materia*

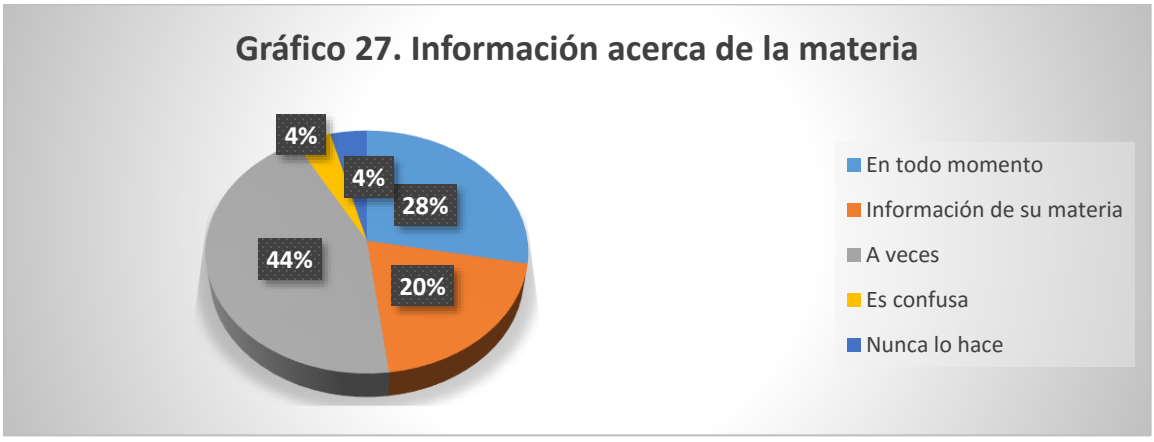
En cuanto al discurso que el maestro da para poder transmitir la información referida a su materia los estudiantes respondieron con un 12% que sí, el docente transmite la información

acerca de su materia, el 20% refiere que la información que se proporciona solo es la referida a su materia, el 40% expresa qye a veces, pues es información de su materia y de otros temas de interés que complementan su clase, el 28% dice que no se transmite la información y la que llega a transmitir es confusa. (Gráfico 26).



Pre-test Grupo Experimental -*Información acerca de la materia*

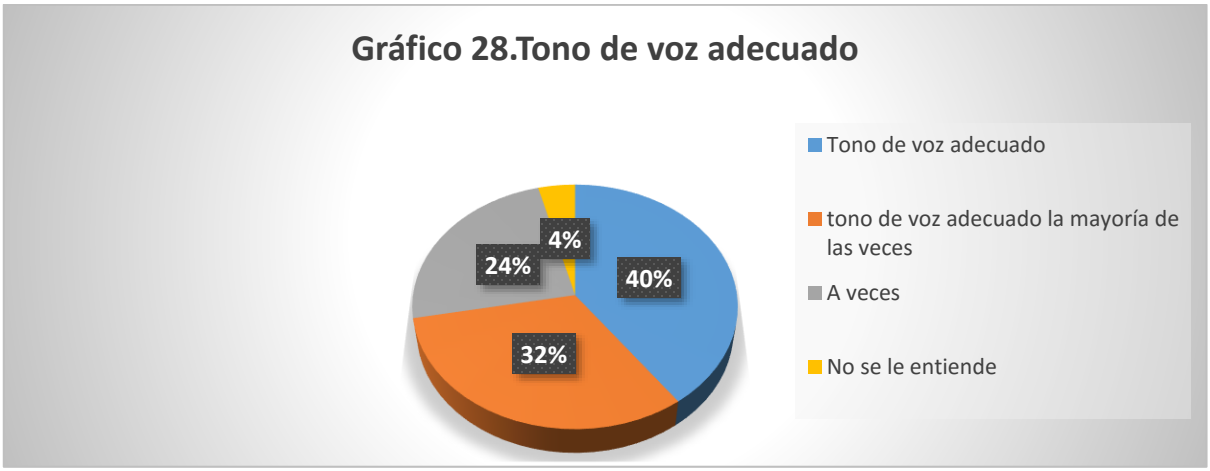
En cuanto al discurso que el maestro da para poder transmitir la información referida a su materia los estudiantes respondieron con un 28% que sí, el docente transmite la información acerca de su materia, el 20% refiere que la información que se proporciona solo es la referida a su materia, el 44% expresa que a veces, pues es información de su materia y de otros temas de interés que complementan su clase, el 4% dice que no se transmite la información y la que llega a transmitir es confusa y por útlimo el 4% expresa que nunca transmite la información referida a su materia.(Gráfico 27).



Se concibe que las construcciones del alumno son también un elemento mediador de primera importancia entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares, y los resultados en el aprendizaje (Coll y Miras, 1993).

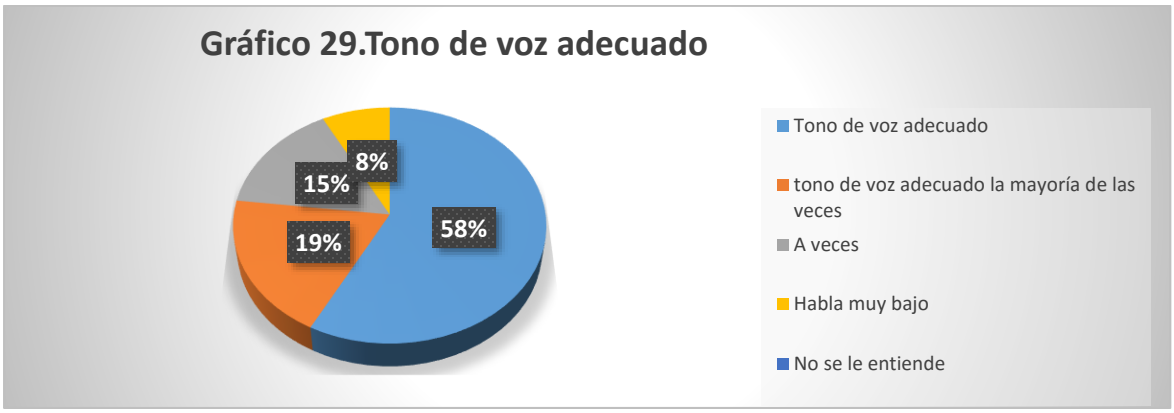
Pre-test Grupo Control -*Tono de voz adecuado*

Se preguntó a los alumnos si al hablar en clase, su maestro utiliza un tono adecuado de voz, a lo que ellos respondieron con un 40% que si utiliza un tono de voz adecuado durante la clase, el 32% refiere que su tono de voz es adecuado la mayor parte del tiempo, el 24% menciona que a veces pues su tono de voz en ocasiones no es el adecuado, el 4% dice que no es adecuado, pues cuando habla no se le entiende lo que dice, pues su tono de voz es bajo.(Gráfica 28).



Pre-test Grupo Control -*Tono de voz adecuado*

Se preguntó a los alumnos si al hablar en clase, su maestro utiliza un tono adecuado de voz, a lo que ellos respondieron con un 58% que si utiliza un tono de voz adecuado durante la clase, el 19% refiere que su tono de voz es adecuado la mayor parte del tiempo, el 15% menciona que a veces pues su tono de voz en ocasiones no es el adecuado, el 8% dice que no, pues cuando habla lo hace con un tono de voz muy bajo y el 15% dice que no es adecuado, pues cuando habla no se le entiende lo que dice, pues su tono de voz es bajo.(Gráfica 29).

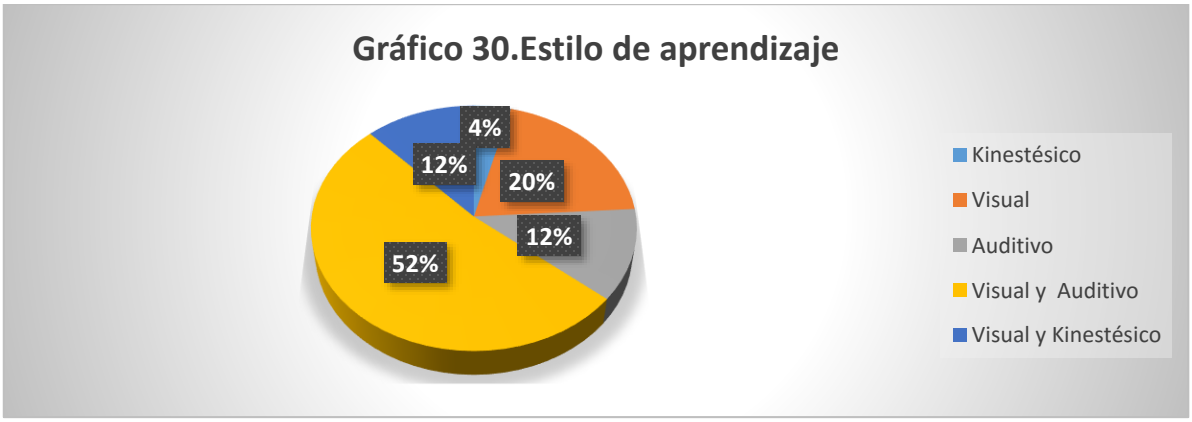


El uso de la voz, tanto el tono como los diferentes matices, pueden comunicar a los alumnos lo que se espera de ellos. Lo recomendable es que no se tenga que recurrir al tono áspero o a los gritos, tampoco que la voz denote sarcasmo, burla o amenaza. Generalmente bajar el tono cuando los alumnos están perturbando la lección, tiene mejor resultado que subirlo y gritar para hacerse escuchar.

4.4 Variable 3: Ambientes de Aprendizaje

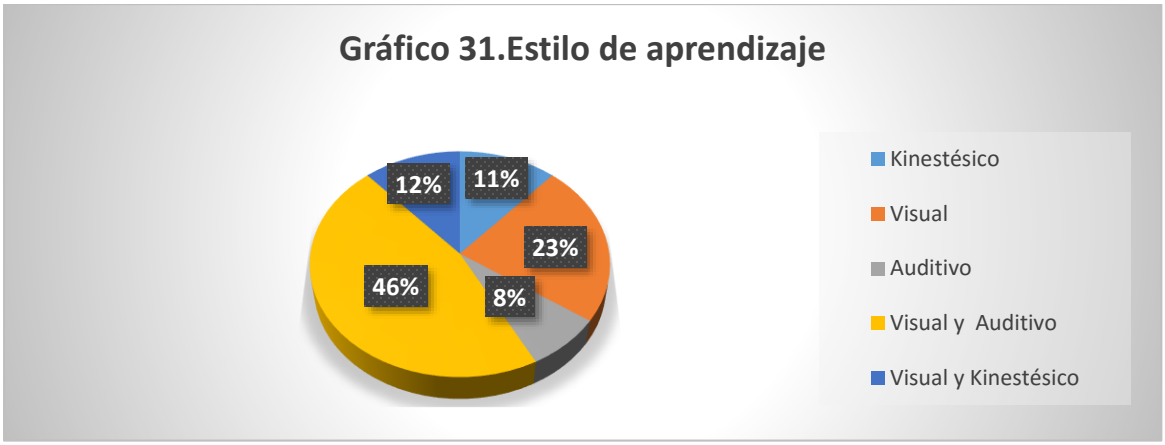
Pre-test Grupo Control -*Estilos de aprendizaje*

Para conocer cual es el estilo de aprendizaje del alumno se preguntó ¿Cuál era el estilo de aprendizaje que practicas en tus clases? los alumnos contestaron con un 4% que son Kinestésicos, el 20% dijo que es visual, con un 12% los alumnos refirieron ser auditivos, expresaron con un 52% que son visuales y auditivos y con un 12% que son visuales y kinestésicos. (Gráfico 30).



Pre-test Grupo Experimental *-Estilos de aprendizaje*

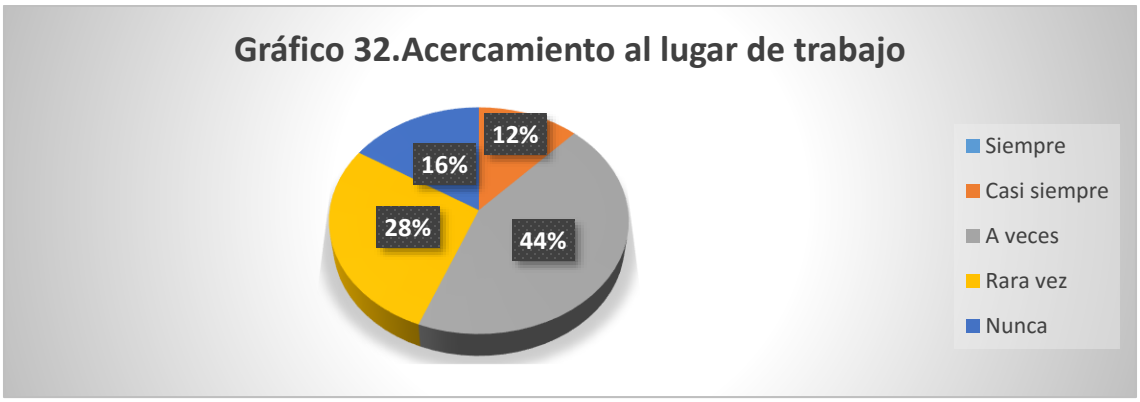
Para conocer cual es el estilo de aprendizaje del alumno se preguntó ¿Cuál era el estilo de aprendizaje que practicas en tus clases? los alumnos contestaron con un 11% que son Kinestésicos, el 23% dijo que es visual, con un 8% los alumnos refirieron ser auditivos, expresaron con un 46% que son visuales y auditivos y con un 12% que son visuales y kinestésicos. (Gráfico 31).



El presente estudio, se concentra específicamente en los modelos basados en el proceso de aprendizaje, fundamentalmente en los de Kolb (1985), Honey & Mumford (1986) y Chaea (1991), (citados por Alonso & Gallego, 2004), por cuanto se ha asumido el aprendizaje como proceso en el que el sujeto que aprende lo hace de manera dinámica, de acuerdo con unas disposiciones y características particulares y en el que están involucrados un orden y un procedimiento lógico. Desde esta perspectiva el sujeto es partícipe de su proceso, adquiere o no saberes y conductas nuevas en función de su propia historia y de sus experiencias individuales.

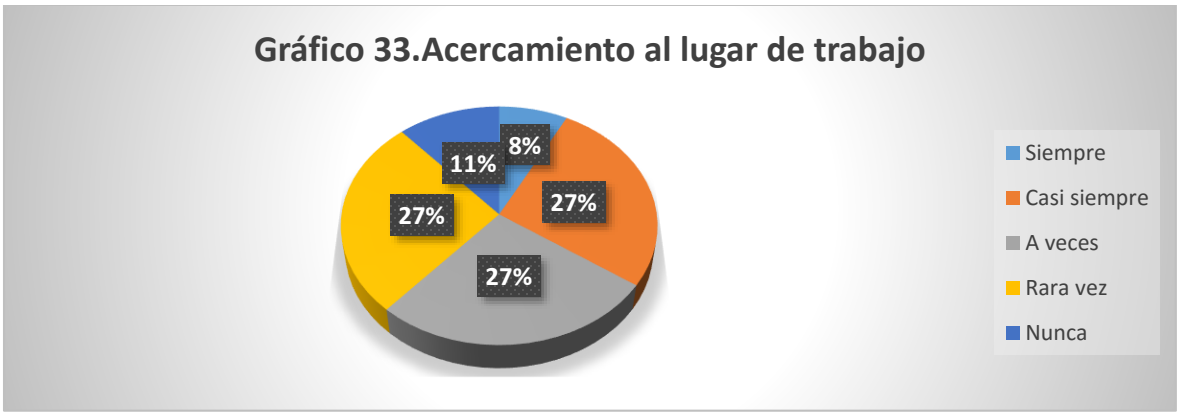
Pre-test Grupo Control *-Acercamiento al lugar de trabajo*

Se preguntó a los alumnos si durante el transcurso de la clase, su docente se acerca a su lugar para propiciar que la información que está recibiendo le quede clara y el 16% dijo que siempre pues se acerca a su lugar para ofrecerle apoyo, el 12% refiere que casi siempre se acerca a su lugar y le ayuda para que la información le quede clara, el 44% expresa que a veces si se acerca y les proporciona ayuda, el 28% indica que rara vez se acerca a su lugar y por último el 16% menciona que nunca lo hace. (Gráfico 32).



Pre-test Grupo Experimental *-Acercamiento al lugar de trabajo*

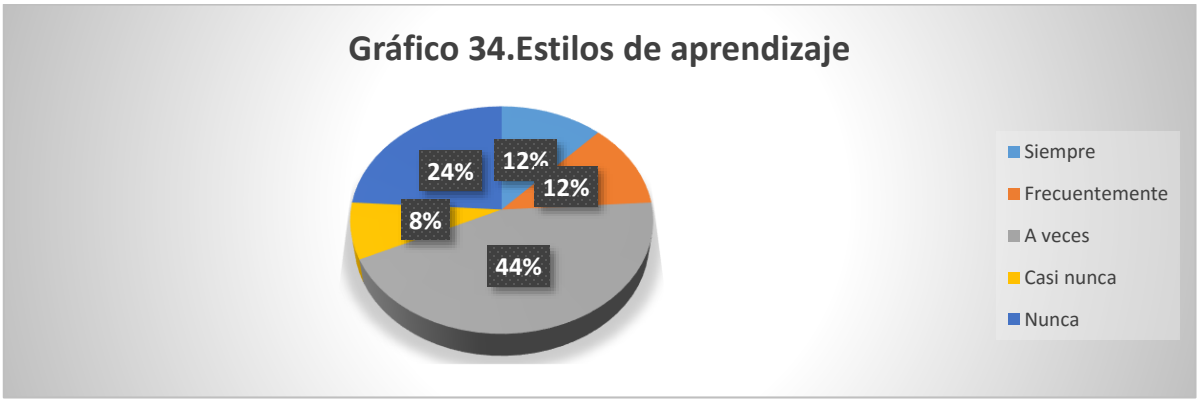
Se preguntó a los alumnos si durante el transcurso de la clase, su docente se acerca a su lugar para propiciar que la información que está recibiendo le quede clara y el 11% dijo que siempre pues se acerca a su lugar para ofrecerle apoyo, el 27% refiere que casi siempre se acerca a su lugar y le ayuda para que la información le quede clara, el 27% expresa que a veces si se acerca y les proporciona ayuda, el 27% indica que rara vez se acerca a su lugar y por último el 11% menciona que nunca lo hace. (Gráfico 33).



La inmediatez (cercanía), constituida por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto de su desempeño en clase. La inmediatez o cercanía se incrementa con el uso del contacto visual, el lenguaje de la inclusión y la forma relajada y entusiasta de hablar de los maestros (Ginsberg, 2007 citado en García, 2009).

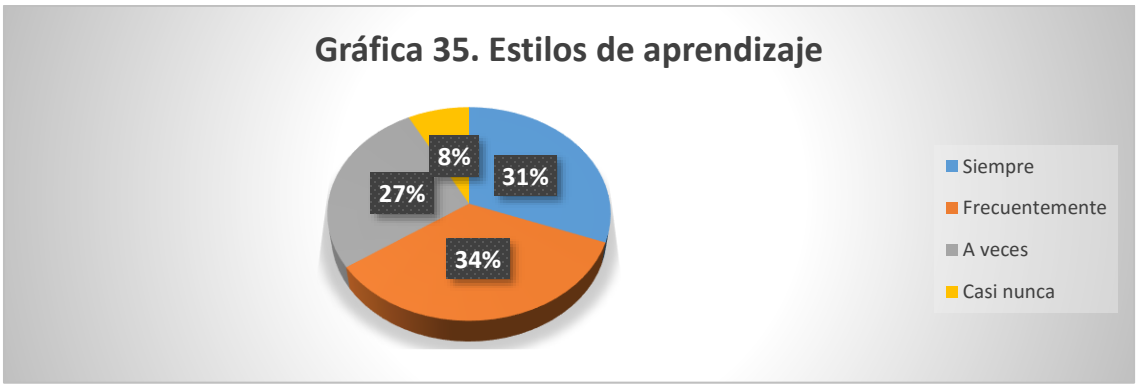
Pre-test Grupo Control -*Estilos de aprendizaje en el aula*

Se preguntó a los estudiantes si consideran que en el salón de clase su maestro atiende a los diferentes estilos de aprendizaje que existen, a lo que los alumnos refirieron con un 12% que siempre, pues en algunas ocasiones ocupa presentaciones, otras es dinámica y en ocasiones coloca audios, el 12% indica que frecuentemente, pues se preocupa por la manera en la que los estudiantes puedan aprender, con un 44% refieren que a veces si atiende los diferentes estilos de aprendizaje, con un 8% mencionan que casi nunca le interesa la forma en que deba enseñar para que ellos puedan aprender mejor, y con un 24% señalan que nunca ha cambiado su forma de enseñar , pues siempre utiliza la misma dinámica en clase. (Gráfica 34).



Pre-test Grupo Experimental-*Estilos de aprendizaje en el aula*

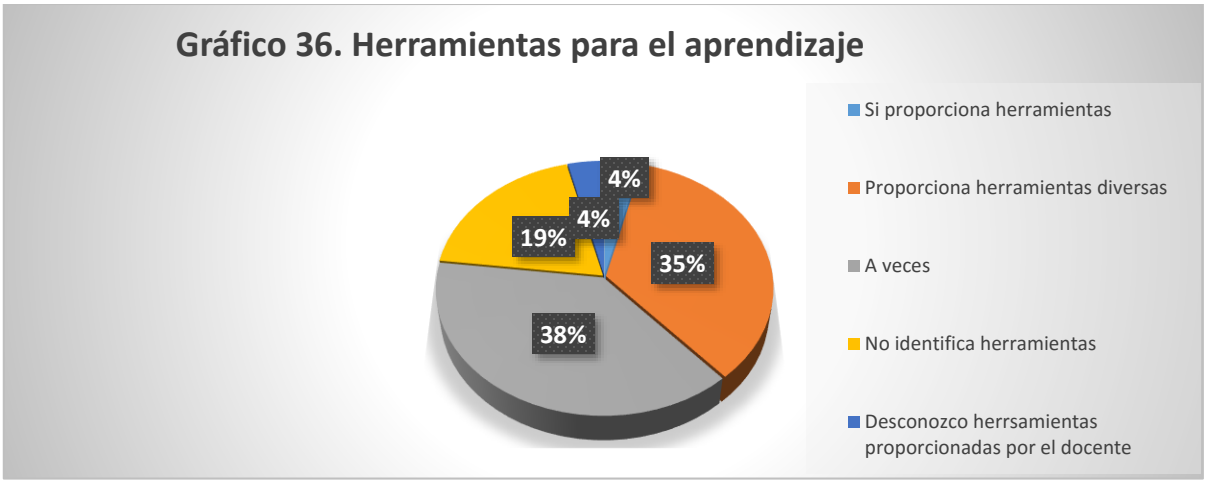
Se preguntó a los estudiantes si consideran que en el salón de clase su maestro atiende a los diferentes estilos de aprendizaje que existen, a lo que los alumnos refirieron con un 31% que siempre, pues en algunas ocasiones ocupa presentaciones, otras es dinámica y en ocasiones coloca audios, el 34% indica que frecuentemente, pues se preocupa por la manera en la que los estudiantes puedan aprender, con un 27% refieren que a veces si atiende los diferentes estilos de aprendizaje, con un 8% mencionan que casi nunca le interesa la forma en que deba enseñar para que ellos puedan aprender mejor. (Gráfica 35).



Los estilos de aprendizaje se constituyen en un amplio campo de estudio de la pedagogía que ha permitido generar diversos instrumentos que dan cuenta de esas diferencias personales en términos de actitudes, motivaciones, procesos cognitivos, entre otras, que se ponen de manifiesto cuando tienen lugar las experiencias de aprendizaje y que de alguna manera se relacionan con los resultados académicos de los estudiantes, su desenvolvimiento en el aula y su disposición para aprender (Ruiz, Trillos y Morales, 2006).

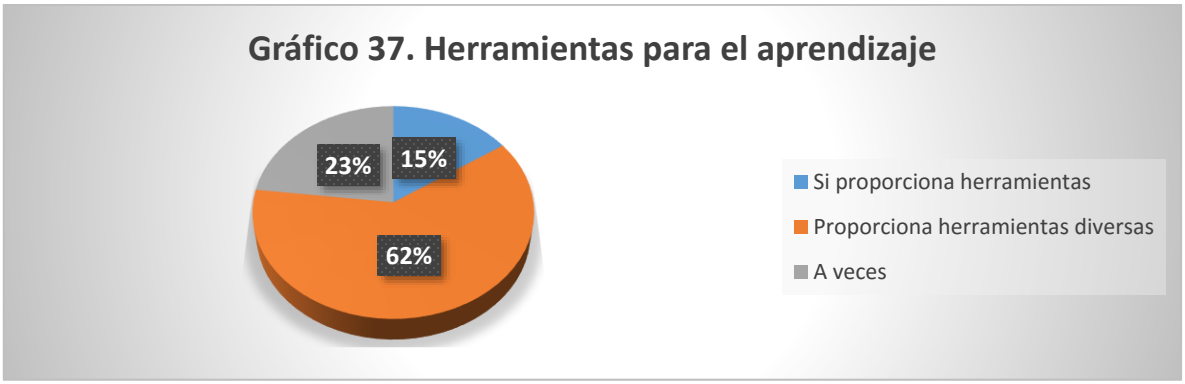
Pre-test Grupo Control -*Herramientas para el aprendizaje*

Se le preguntó a los alumnos si su maestro les proporciona herramientas suficientes para que su aprendizaje sea óptimo a lo cual respondieron con un 4% que el maestro es muy bueno para proporcionar herramientas para que el aprendizaje sea óptimo, el 35% indica que hasta el momento su maestro ha mostrado diversas herramientas, el 38% refiere que a veces, pues en ocasiones proporciona herramientas útiles para un aprendizaje óptimo, con un 19% mencionan que el maestro no identifica herramientas útiles para el aprendizaje y con un 4% expresan que no conocen herramientas proporcionadas por el docente. (Gráfico 36).



Pre-test Grupo Experimental *-Herramientas para el aprendizaje*

Se le preguntó a los alumnos si su maestro les proporciona herramientas suficientes para que su aprendizaje sea óptimo a lo cual respondieron con un 15% que el maestro es muy bueno para proporcionar herramientas para que el aprendizaje sea óptimo, el 62% indica que hasta el momento su maestro ha mostrado diversas herramientas, el 23% refiere que a veces, pues en ocasiones proporciona herramientas útiles para un aprendizaje óptimo. (Gráfico 37).

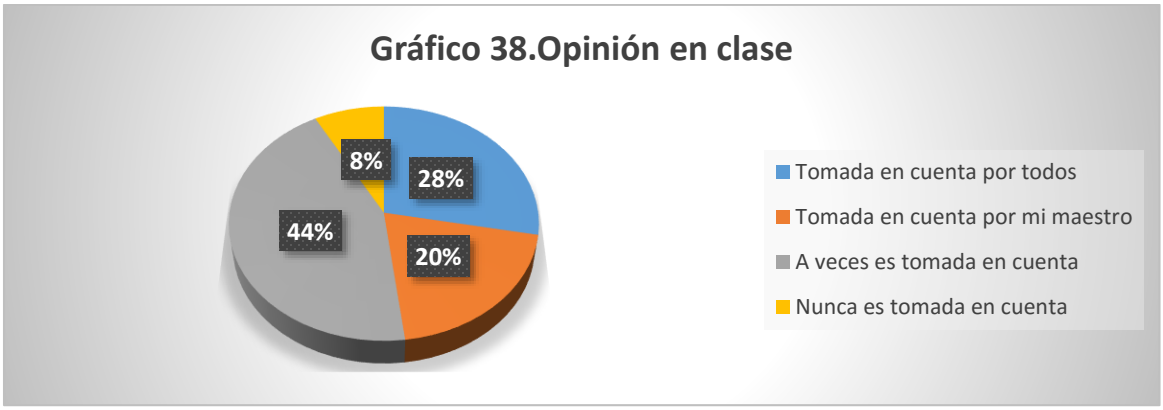


Gedeón (1995), señala: “El educador de hoy, ha logrado entender que el verbalismo no le garantiza una transmisión efectiva de sus conocimientos a los estudiantes, así como tampoco, permite la fijación por largo tiempo de lo que haya podido aprender. Por esa razón se plantea la búsqueda de nuevas técnicas como el uso de medios instruccionales, con las cuales se persigue producir un impacto en el educando de tal forma que la impresión en él producida, estimule sus sentidos para el logro de experiencias que enriquezcan sus conocimientos, y le ayuden a modificar la conducta”.

4.5 Variable 4: Rendimiento académico

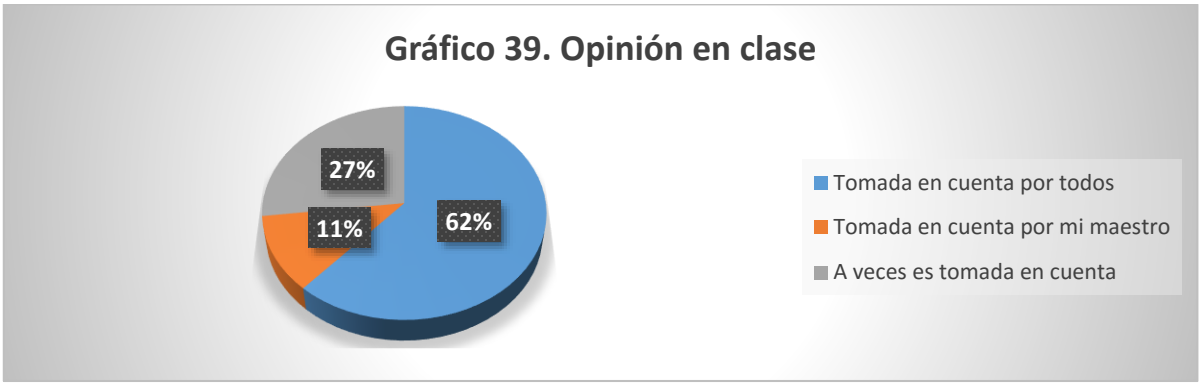
Pre-test Grupo Control *-Opinión en clase*

Cuando al alumno se le preguntó: al momento de expresar alguna opinión en clase, estos expresaron lo siguiente: con un 28% refirieon que es tomada en cuanta por el profesor y por los demás compañeros, con un 20% indicaron que es tomada en cuenta unicamente por el profesor y que los compañeros suelen ignorarla, el 44% señala que a veces es tomada en cuenta , pues al maestro si le interesa, con un 8% mencionaron que nunca es tomada en cuenta pues consideran tanto compañeros como maestro que no tiene nada que ver con lo que se está trabajando.(Gráfica 38).



Pre-test Grupo Experimental -*Opinión en clase*

Cuando al alumno se le preguntó: al momento de expresar alguna opinión en clase, estos expresaron lo siguiente: con un 62% refirieon que es tomada en cuanta por el profesor y por los demás compañeros, con un 11% indicaron que es tomada en cuenta unicamente por el profesor y que los compañeros suelen ignorarla, el 27% señala que a veces es tomada en cuenta , pues al maestro si le interesa, (Gráfica 39).

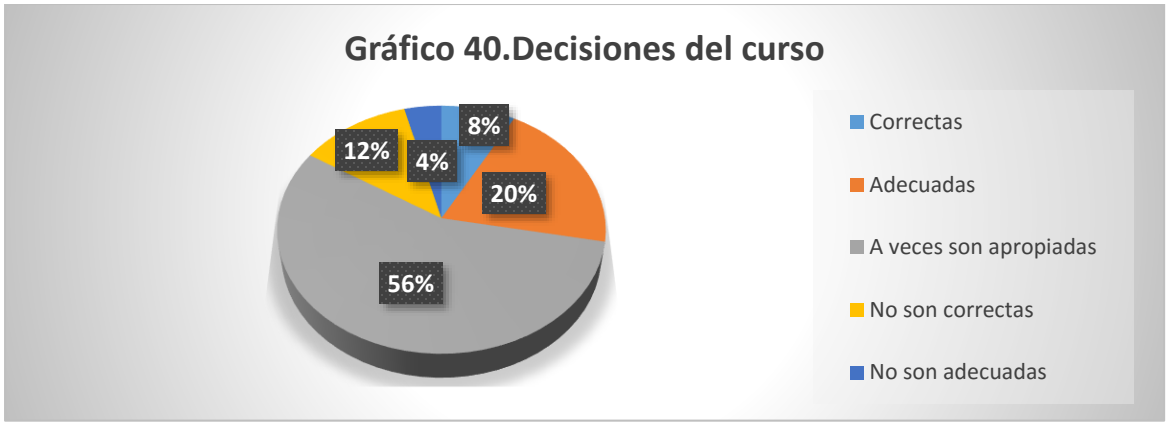


Según Fassinger (1995), es importante evaluar si el docente da la bienvenida a las discusiones que se generan en la clase, si es accesible a receptar y escuchar perspectivas diferentes y si ofrece apoyo a sus alumnos, puesto que si están dadas tales condiciones es más probable que los estudiantes se dispongan a participar activamente.

Pre-test Grupo Control -*Decisiones del curso*

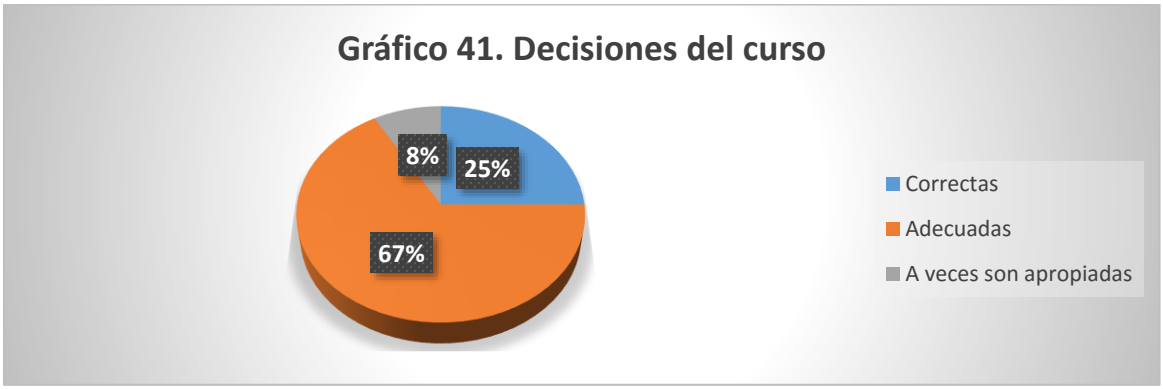
Se preguntó al grupo cómo son las decisiones que toma su maestro durante el curso a lo cual respondieron con un 8% que son correctas, pues les parece que están bien las decisiones que toma, con un 20% indicaron que son adecuadas, ya que el maestro es sensato al momento de tomar decisiones, el 56% indicó que a veces son apropiadas sus

decisiones, con un 12% señalan que no son correctas ya que en ocasiones el maestro no toma buenas decisiones y con un 4% indican que no son adecuadas las decisiones que su maestro toma durante el curso (Gráfica 40).



Pre-test Grupo Experimental *-Decisiones del curso*

Se preguntó al grupo cómo son las decisiones que toma su maestro durante el curso a lo cual respondieron con un 25% que son correctas, pues les parece que están bien las decisiones que toma, con un 67% indicaron que son adecuadas, ya que el maestro es sensato al momento de tomar decisiones, el 8% indicó que a veces son apropiadas sus decisiones. (Gráfica 41).

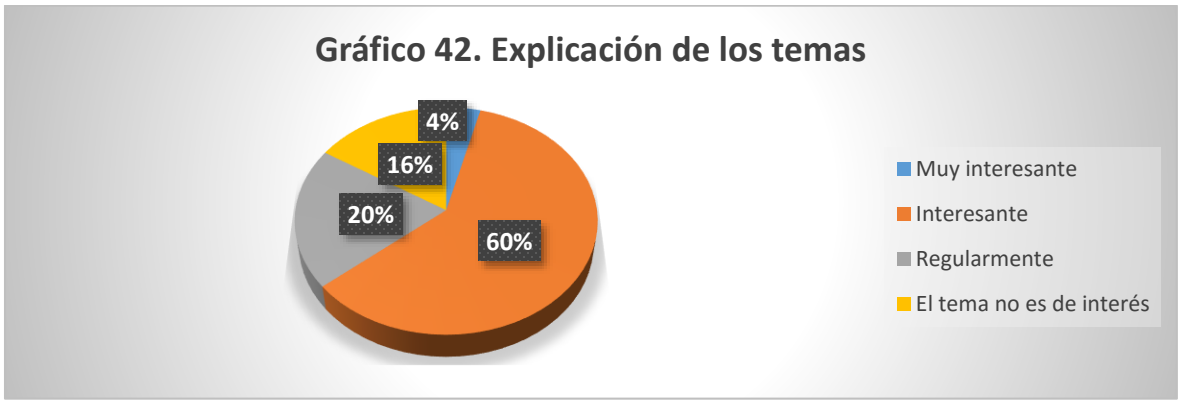


El profesor hará lo posible por generar experiencias de grupo en las que todos los niños y niñas de la clase tengan la oportunidad de expresar cómo interpretan algo. Con él se explícita cómo el profesor tiene la responsabilidad educativa de proporcionar situaciones discursivas en las diferentes actividades que se realizan en el aula; en tanto que el discurso posibilita el desarrollo del raciocinio y de la comprensión. Desde esta perspectiva, se

entiende que los valores asociados a la actividad discursiva son normas intrínsecas que guían las acciones comunicativas y que se realizan en las acciones mismas (Peters, 1973).

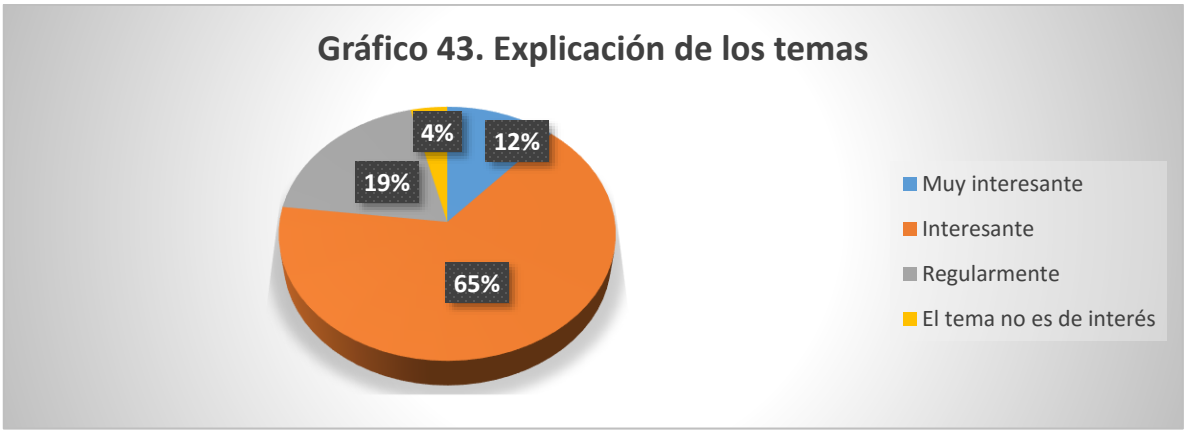
Pre-test Grupo Control -*Explicación de los temas*

Cuando tú maestro explica algún tema, este es para ti: con un 4% muy interesante, ya que sus clases son de completo interés para el alumno, con un 60% señalaron que son interesantes, pues la materia en general es de interés para ellos, con un 20% indicaron que es regularmente interesante pues la explicación que se da al tema no es de los mejores y con un 16% señalaron que el tema no es de interés para ellos. (Gráfica 42).



Pre-test Grupo Experimental -*Explicación de los temas*

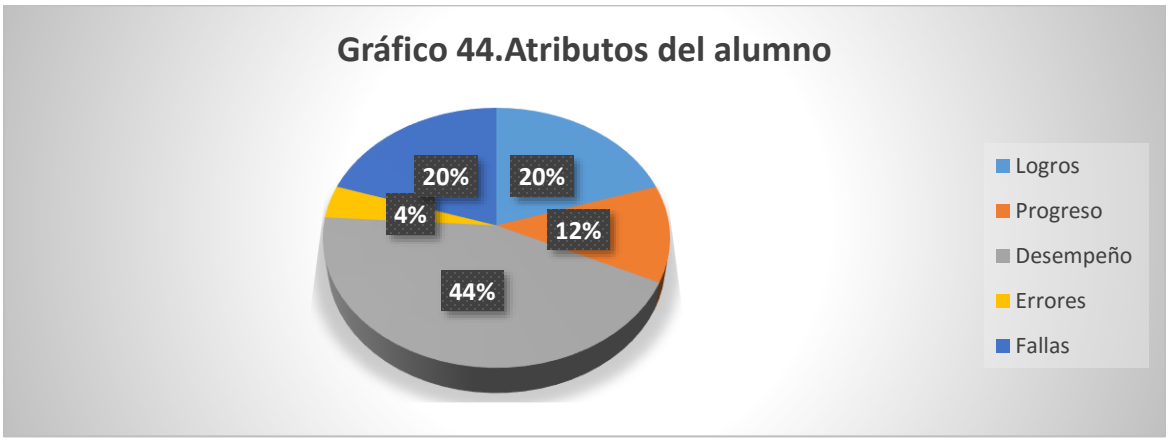
Cuando tú maestro explica algún tema, este es para ti: con un 12% muy interesante, ya que sus clases son de completo interés para el alumno, con un 65% señalaron que son interesantes, pues la materia en general es de interés para ellos, con un 19% indicaron que es regularmente interesante pues la explicación que se da al tema no es de los mejores y con un 4% señalaron que el tema no es de interés para ellos. (Gráfica 43).



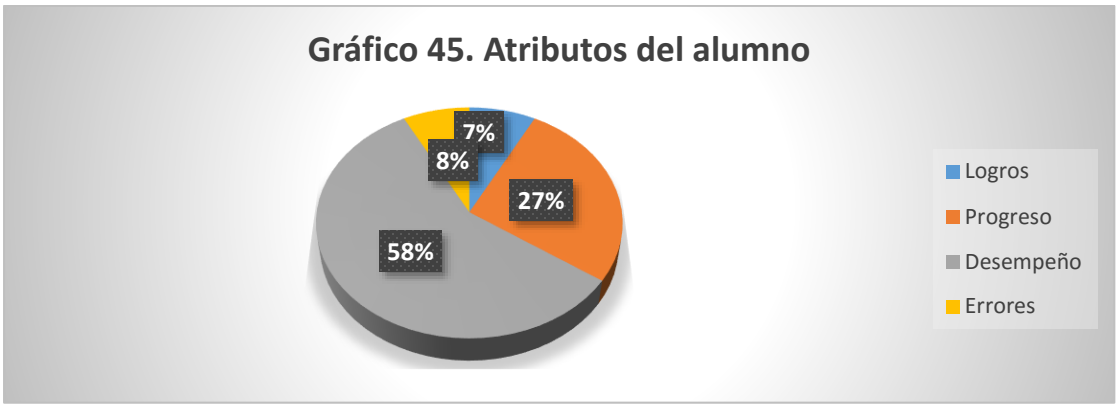
Ausubel distingue entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento y entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. A ellos se refieren Román y Diez (2000) en los siguientes términos. En el aprendizaje receptivo, el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo, por la explicación del profesor, el material impreso, la información audiovisual u otros medios. En el aprendizaje por descubrimiento, el estudiante debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. Este aprendizaje puede ser guiado por el profesor o ser autónomo por parte del estudiante.

Pre-test Grupo Control -*Inclinación del docente por resaltar ciertos atributos en sus alumnos*

Al grupo se le preguntó es lo que resalta más su maestro en ellos, con un 20% mencionaron que sus logros, el 12% indicó que sus progresos, con un 44% su desempeño, el 4% mencionó que sus errores y el 20% señala que sus fallas. (Gráfica 44).



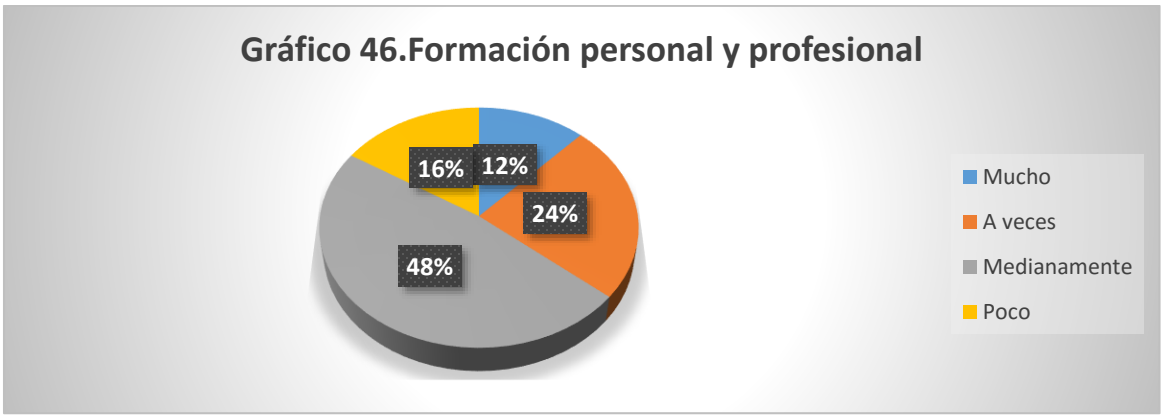
Al grupo se le preguntó es lo que resalta más su maestro en ellos, con un 7% mencionaron que sus logros, el 27% indicó que sus progresos, con un 58% su desempeño y el 8% mencionó que sus errores (Gráfica 45).



La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. *"Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, sus logros, progresos y desempeño o sus errores. "(*Alcalay y Antonijevic, 1987: 29-32).

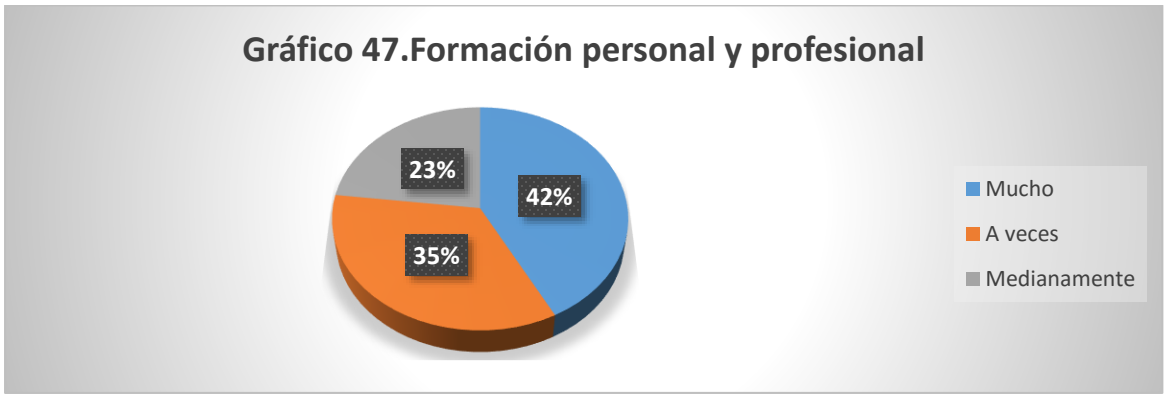
Pre-test Grupo Control -*Formación personal y profesional*

Cuando al alumno se le preguntó si su maestro se preocupa por su desarrollo personal y profesional los alumnos señalaron con un 12% que mucho, ya que trata de relacionar los dos en clase, con un 24% indicaron que a veces pues no todos los temas tienen relación, con un 48% expresaron que medianamente, ya que no saben si los temas en clase tienen que ver con su formación profesional y personal, con un 16% expresaron que poco, pues en lo particular la materia no tiene nada que ver con su formación como profesionales.(Gráfica 46).



Pre-test Grupo Experimental -*Formación personal y profesional*

Cuando al alumno se le preguntó si su maestro se preocupa por su desarrollo personal y profesional los alumnos señalaron con un 12% que mucho, ya que trata de relacionar los dos en clase, con un 24% indicaron que a veces pues no todos los temas tienen relación, con un 48% expresaron que medianamente, ya que no saben si los temas en clase tienen que ver con su formación profesional y personal, con un 16% expresaron que poco, pues en lo particular la materia no tiene nada que ver con su formación como profesionales.(Gráfica 47).

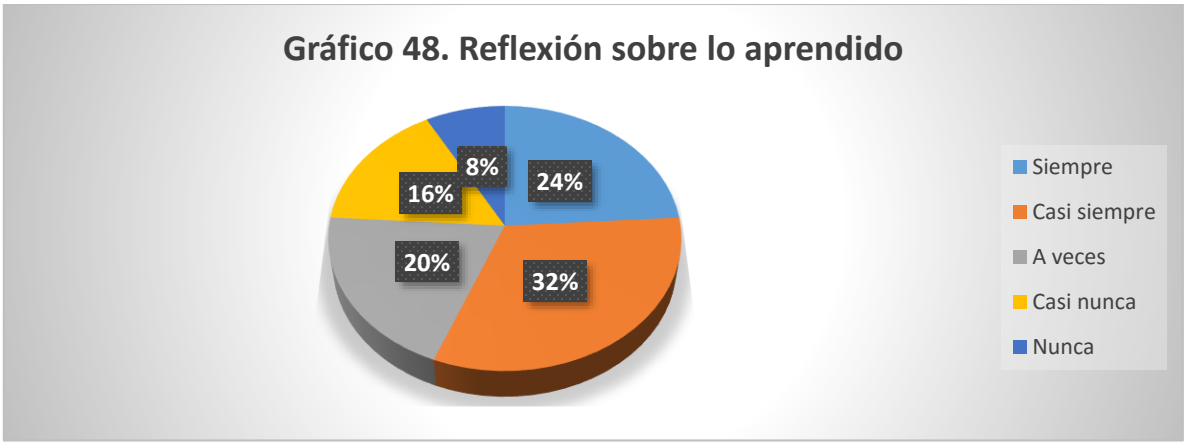


El desarrollo personal es un concepto que se refiere a la actualización de todas las potencialidades afectivas e intelectuales de una persona, así como al desarrollo de sus talentos específicos. Es un concepto integrador, que supone el conocimiento de la persona acerca de sí misma y de su unicidad, el planteamiento de metas personales, el reconocimiento de los propios talentos y la formulación de objetivos coherentes con su sistema de valores. En este sentido, el desarrollo personal está íntimamente ligado al concepto de formación afectiva y valórica y al de inteligencia emocional. (Aron y Milicic, 2004). El desarrollo profesional es descrito por Alfaro, Montoya, Rodríguez, Solano y Solano (2003) como un proceso amplio y flexible, compuesto por una serie de fases de maduración vividas en el transcurso de la vida profesional y que se enfrentan de manera personal.

Pre-test Grupo Control -*Reflexión sobre lo aprendido*

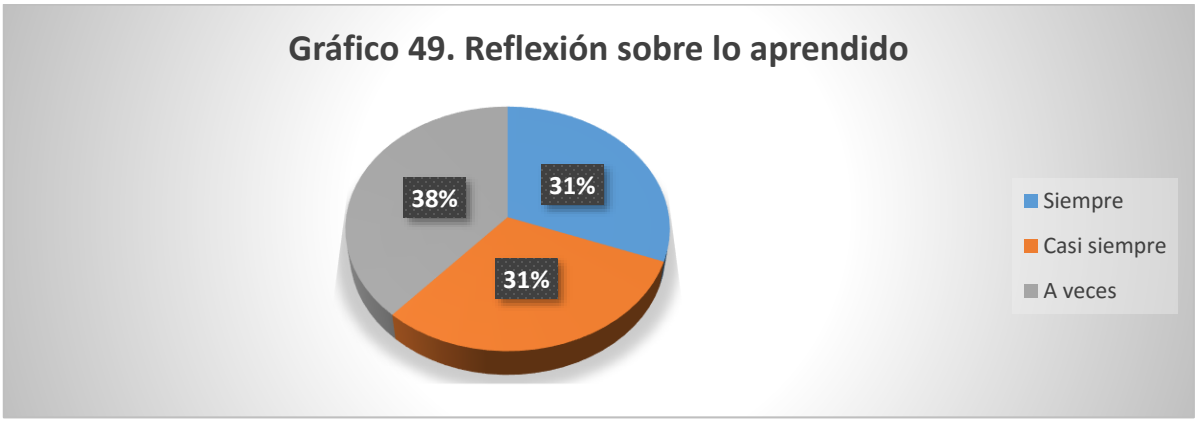
Se preguntó si el docente trata de hacerlos ver lo importante que es aprender y reflexionar sobre lo que se estudia y los alumnos respondieron con un 24% que siempre el maestro trata de hacerlos reflexionar y aprender acerca de lo que se estudia, el 32% indica que casi siempre su maestro trata de hacerlos reflexionar y aprender acerca de lo que se estudia, con un 20% señalan que a veces, ya que al maestro le interesa poco el aprendizaje y la reflexión que sus alumnos hagan, con un 16% expresaron que casi nunca, pues su maestro

le es poco interesante hacerlos reflexionar acerca de lo que se estudia y con un 8% indicaron que nunca, pues al maestro no le importa hacerlos reflexionar acerca de lo que se estudia. (Gráfica 48).



Pre-test Grupo Experimental *-Reflexión sobre lo aprendido*

Se preguntó si el docente trata de hacerlos ver lo importante que es aprender y reflexionar sobre lo que se estudia y los alumnos respondieron con un 24% que siempre el maestro trata de hacerlos reflexionar y aprender acerca de lo que se estudia, el 32% indica que casi siempre su maestro trata de hacerlos reflexionar y aprender acerca de lo que se estudia, con un 20% señalan que a veces, ya que al maestro le interesa poco el aprendizaje y la reflexión que sus alumnos hagan, con un 16% expresaron que casi nunca, pues su maestro le es poco interesante hacerlos reflexionar acerca de lo que se estudia y con un 8% indicaron que nunca, pues al maestro no le importa hacerlos reflexionar acerca de lo que se estudia. (Gráfica 49).



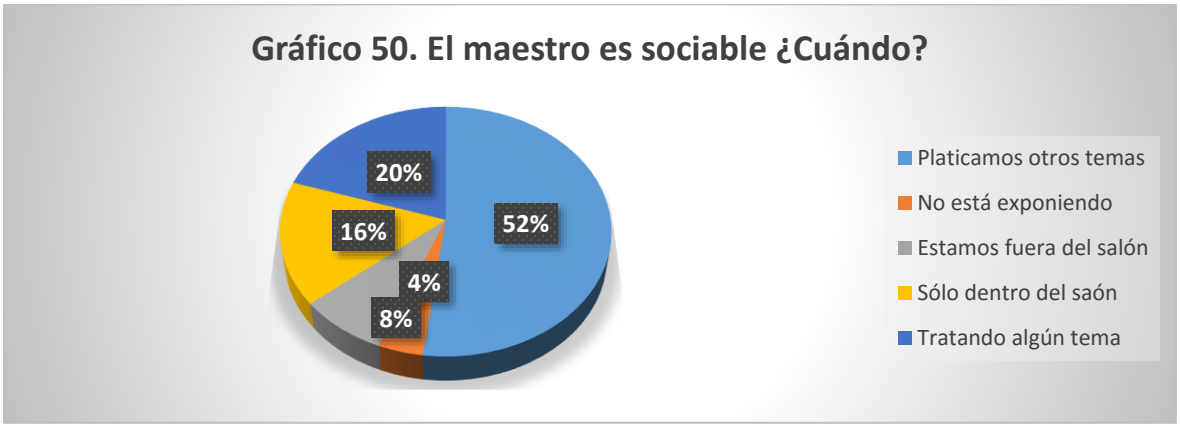
De las investigaciones que relacionan los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico (Alonso y Gallego, 1994; Hernández Pina, 1999; Buendía y Olmedo, 2003; etc.),

se desprende que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor. En conclusión, los profesores que son conscientes de sus enfoques de enseñanza (intenciones y estrategias) y los emplean en sus situaciones de enseñanza además de tener en cuenta los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes, obtienen mejores resultados académicos (Maquilón, 2010).

4.6 Variable 5: Interacción docente-alumno

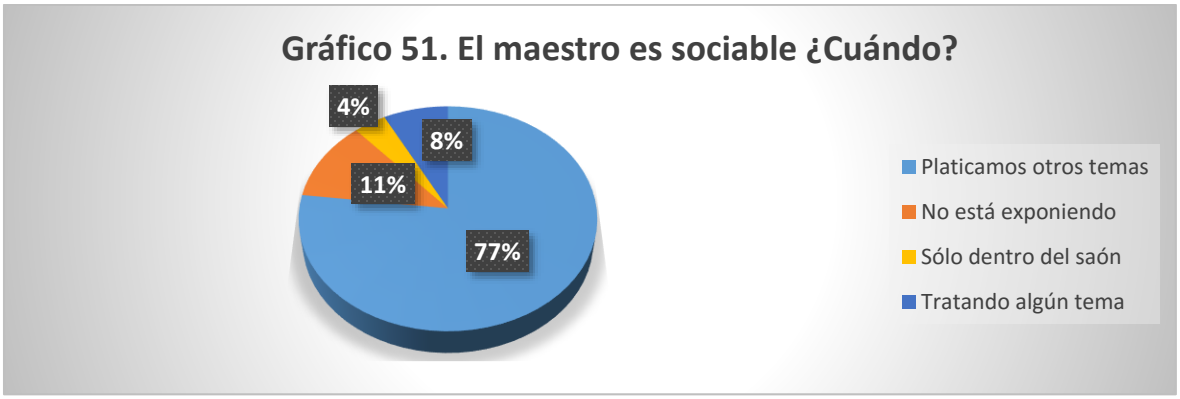
Pre-test Grupo Control *-El maestro es sociable ¿Cuándo?*

Al grupo se le preguntó en qué momento su maestro es sociable, a lo cual respondieron con un 52% que es cuando se platica de otro tema, con un 4% indicaron que es cuando no está exponiendo, con el 8% señalaron que es cuando están fuera del salón, el 16 % señaló que es cuando están dentro del salón y con un 20% cuando se está tratando algún tema. (Gráfica 50).



Pre-test Grupo Experimental *-El maestro es sociable ¿Cuándo?*

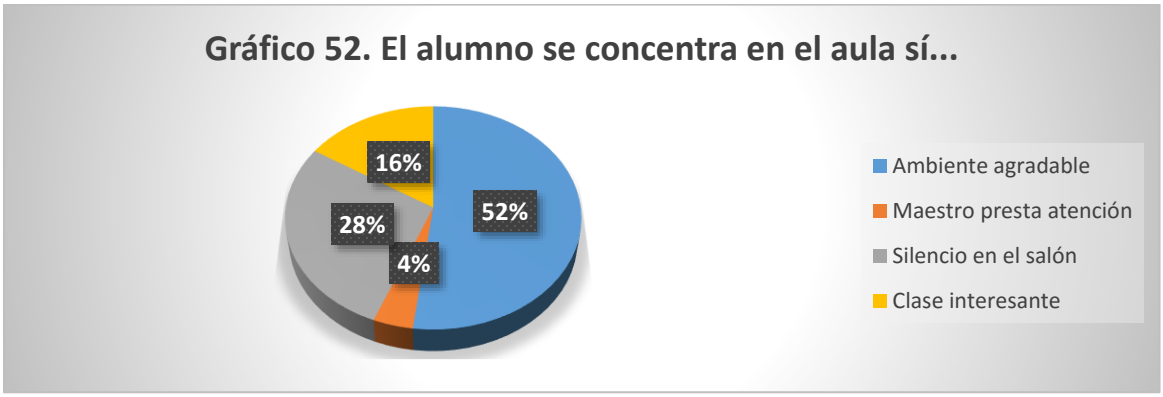
Al grupo se le preguntó en qué momento su maestro es sociable, a lo cual respondieron con un 77% que es cuando se platica de otro tema, con un 11% indicaron que es cuando no está exponiendo, con el 4 % señaló que es cuando están dentro del salón y con un 8% cuando se está tratando algún tema. (Gráfica 51).



Entre las representaciones que encontramos de manera consistente entre los estudiantes, están las que destacan la personalidad del profesor como uno de los atributos más importantes que permiten distinguir a los "buenos" de los "malos" profesores, o a los "profesores eficaces" de los "profesores ineficaces", como los denomina Hargreaves (1979).

Pre-test Grupo Control -*El alumno se concentra en el aula sí…*

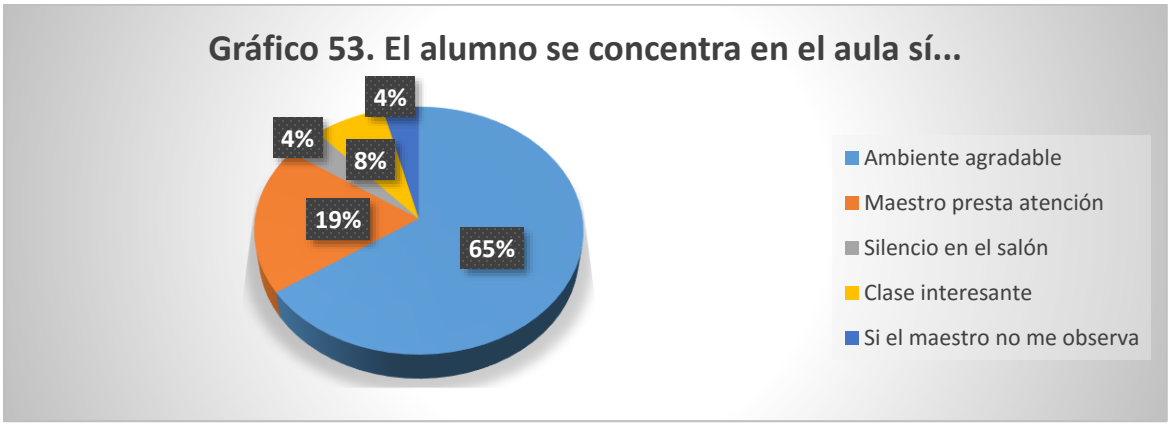
Se le preguntó a los alumnos en que momento les era más fácil concentrase dentro del salón de clase respondiendo con los siguientes porcentajes: el 52% menciona que es cuando el ambiente en el aula es agradable, el 4% indicó que es cuando el maestro le presta atención, con un 28% refieren que si el salón está en silencio les es más fácil concentrarse, con un 16% expresan que les es fácil concentrarse si el tema que se está viendo en clase es de interés. (Gráfica 52).



Pre-test Grupo Experimental -*El alumno se concentra en el aula sí…*

Se le preguntó a los alumnos en que momento les era más fácil concentrase dentro del salón de clase respondiendo con los siguientes porcentajes: el 65% menciona que es cuando el ambiente en el aula es agradable, el 19% indicó que es cuando el maestro le

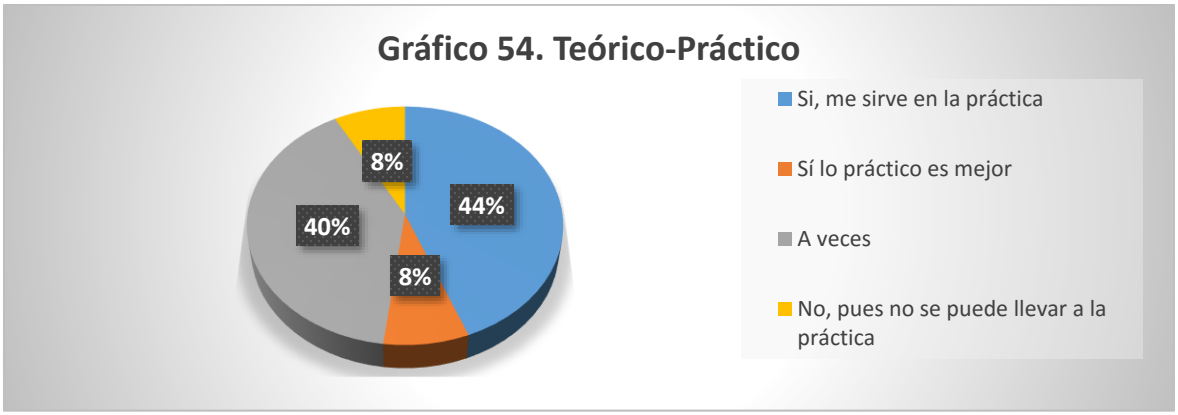
presta atención, con un 4% refieren que si el salón está en silencio les es más fácil concentrarse, con un 8% expresan que les es fácil concentrarse si el tema que se está viendo en clase es de interés y con un 4% si no se sienten observados por su maestro. (Gráfica 53).



Zepeda (2007), realizó un estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno. En este estudio señala que existen diversos factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes. Uno de esos factores, indica la autora, es el ambiente emocional en que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, se puede decir que es importante que durante el proceso enseñanza aprendizaje, éste, se dé en un ambiente adecuado y propicio para tal fin.

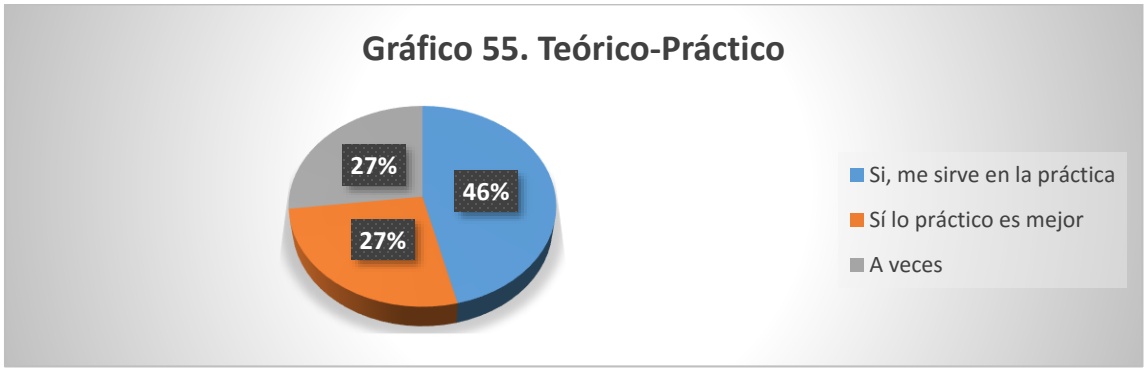
Pre-test Grupo Control *-Lo que se aprende en clase, ¿se pone en práctica?*

A la pregunta lo que aprendes en clase lo pones en práctica los alumnos respondieron con un 44% si, pues lo que les enseña su maestro les sirve para ponerlo en práctica, con un 8% indican que sí, ya que lo que se aprende en clase es más práctico que teórico, con un 40% expresan que a veces, ya que lo que se aprende en clase no siempre se pone en práctica, con un 8% señalan que no se puede, porque lo que aprenden en clase jamás se podría llevar a la práctica. (Gráfica 54).



Pre-test Grupo Experimental *-Lo que se aprende en clase, ¿se pone en práctica?*

A la pregunta lo que aprendes en clase lo pones en práctica los alumnos respondieron con un 46% si, pues lo que les enseña su maestro les sirve para ponerlo en práctica, con un 27% indican que sí, ya que lo que se aprende en clase es más práctico que teórico, con un 27% expresan que a veces, ya que lo que se aprende en clase no siempre se pone en práctica. (Gráfica 55).

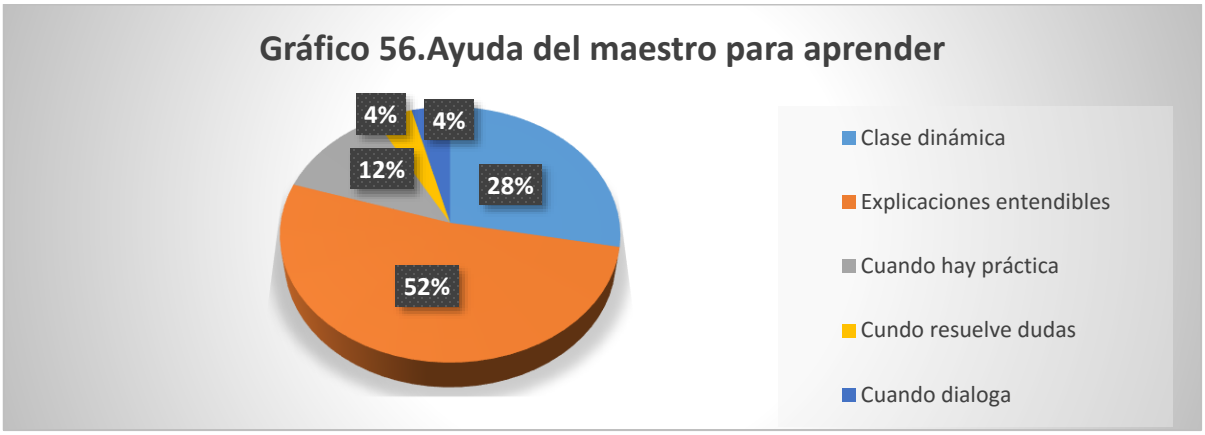


La falta de conexión entre el conocimiento profesional que se enseña en las escuelas y las competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad es una de las grandes preocupaciones que enfrentan los docentes actualmente: “sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos, pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir” (Schön, 1992).

Pre-test Grupo Control *-Cómo ayuda el maestro a aprender*

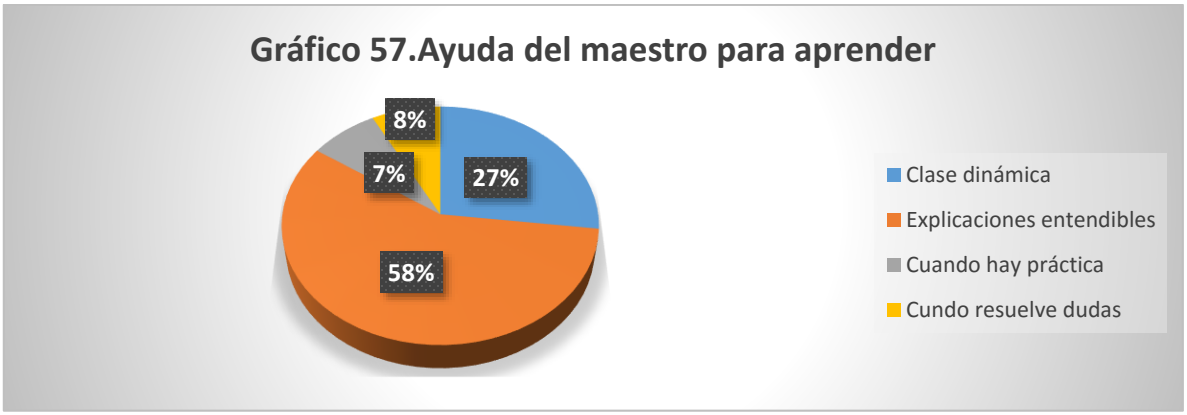
Cuando se le preguntó a los alumnos como es que tu maestro te ayuda a prender, los alumnos respondieron con un 28% que es cuando realiza dinámicas durante la clase, con un 52% cuando la explicación que da en clase se entiende, con un 12% señalaron que es cuando se hacen prácticas, con un 4% cuando se resuelven dudas que se presentan en el

transcurso de la clase y con otro 4% cuando dialoga con ellos para aprender más. (Gráfica 56).



Pre-test Grupo Experimental *-Cómo ayuda el maestro a aprender*

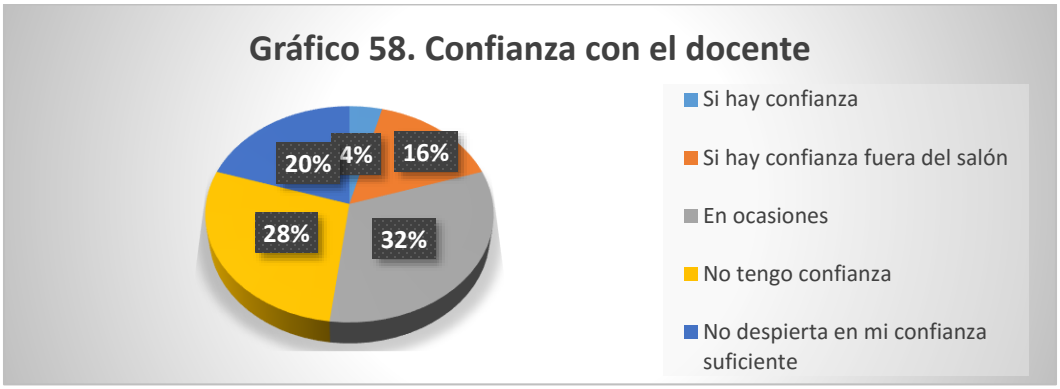
Cuando se le preguntó a los alumnos como es que tu maestro te ayuda a prender, los alumnos respondieron con un 27% que es cuando realiza dinámicas durante la clase, con un 58% cuando la explicación que da en clase se entiende, con un 7% señalaron que es cuando se hacen prácticas y con un 8% cuando se resuelven dudas que se presentan en el transcurso de la clase (Gráfica 57).



En opinión de Pinar (2003) esta es una de las tensiones más importantes que enfrenta hoy en día el campo del currículo y la formación universitaria: dar respuesta a las demandas globales, nacionales y locales.

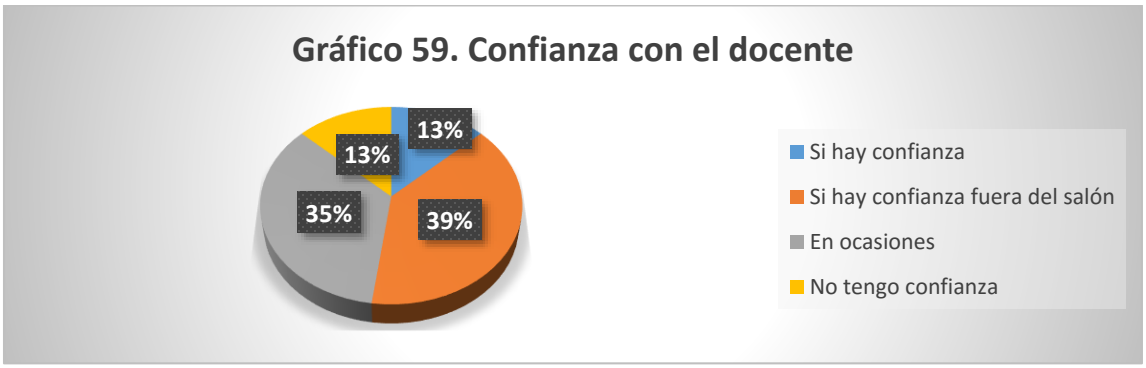
Pre-test Grupo Control -*Confianza con el docente*

A los alumnos se les preguntó si su docente despertaba en ellos la suficiente confianza, como para pedirle un consejo o confiarle un problema y ellos respondieron con un 4% que si hay confianza, pues con su maestro se puede platicar de cualquier tema, el 16% indicó que si hay confianza para platicar con su maestro fuera del salón , el 32% expresó que en ocasiones su maestro se presta para platicar, el 28% indica que no tiene confianza al pedirle un consejo y por último con un 20% de los alumnos expresó que en ellos no despierta la suficiente confianza como para pedirle un consejo . (Gráfica 58)



Pre-test Grupo Experimental -*Confianza con el docente*

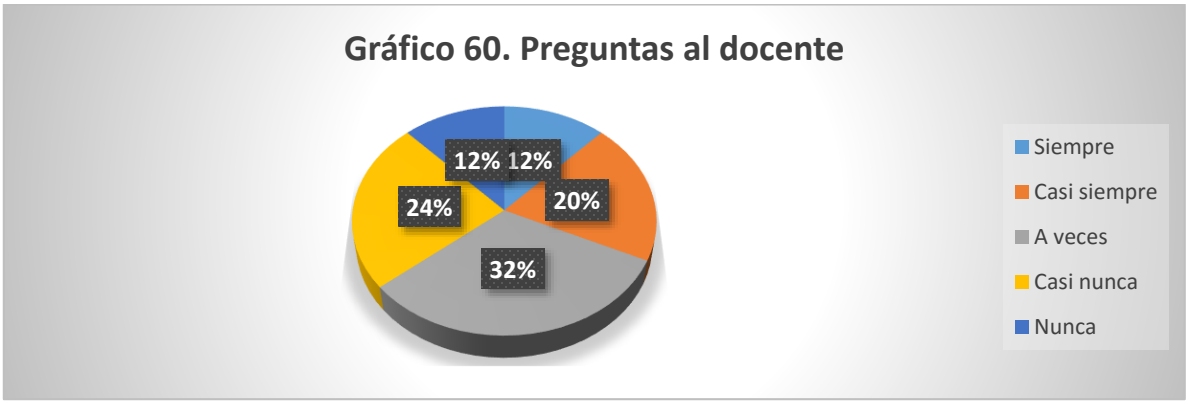
A los alumnos se les preguntó si su docente despertaba en ellos la suficiente confianza, como para pedirle un consejo o confiarle un problema y ellos respondieron con un 13% que, si hay confianza, pues con su maestro se puede platicar de cualquier tema, el 39% indicó que, si hay confianza para platicar con su maestro fuera del salón, el 35% expresó que en ocasiones su maestro se presta para platicar por último el 13% indica que no tiene confianza al pedirle un consejo. (Gráfica 59)



Sánchez (2005), realizó una investigación sobre la relación maestro-alumno y las relaciones de poder en el aula, en la cual, se encontró que las relaciones maestro alumno pueden calificarse como asimétricas, distantes y defensivas ya que el docente se limitaba solamente a establecer contacto con los estudiantes por medio de los contenidos, es decir; en clases sólo se tocaban temas incluidos en el programa de estudios, además de que en su discurso utilizaba un vocabulario complejo, difícil y rebuscado para los estudiantes tomando en cuenta la forma ordinaria, común y coloquial de expresarse de los alumnos.

Pre-test Grupo Control *-Preguntas al docente*

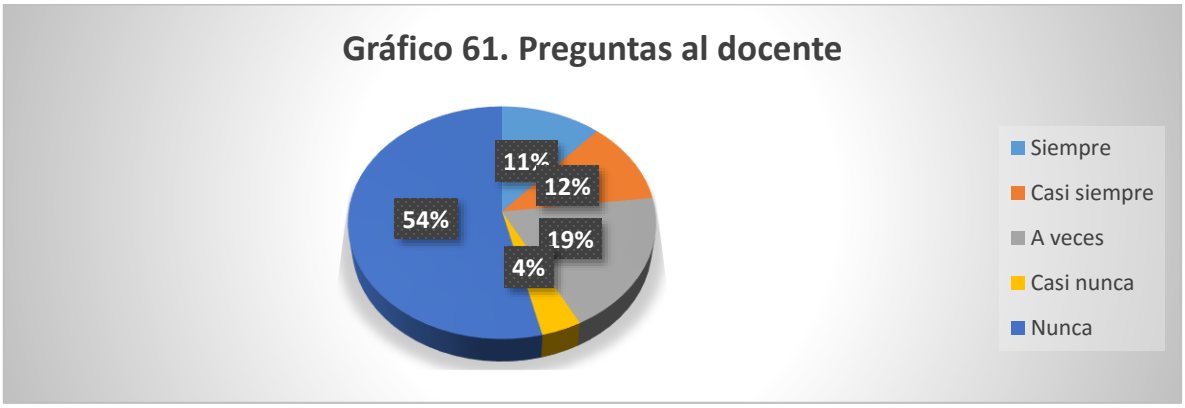
Se preguntó si el docente despierta en el alumno la suficiente confianza, como para pedirle un consejo o confiar algún problema y los alumnos mencionaron con un 12% que sí, pues con su maestro se puede platicar de cualquier tema con confianza, el 20% señaló que sí se puede platicar fuera del salón con su maestro y con toda la confianza, con el 32% indicaron que en ocasiones el maestro se presta para platicar, con un 24% los alumnos refirieron que casi nunca se le tiene la confianza para pedirle un consejo y por último el 12% expresa que nunca ha despertado en ellos la suficiente confianza como para pedirle un consejo. (Gráfica 60).



Pre-test Grupo Experimental *-Preguntas al docente*

Se preguntó si el docente despierta en el alumno la suficiente confianza, como para pedirle un consejo o confiar algún problema y los alumnos mencionaron con un 11% que sí, pues con su maestro se puede platicar de cualquier tema con confianza, el 12% señaló que sí se puede platicar fuera del salón con su maestro y con toda la confianza, con el 19% indicaron que en ocasiones el maestro se presta para platicar, con un 4% los alumnos refirieron que casi nunca se le tiene la confianza para pedirle un consejo y por último el 54% expresa que

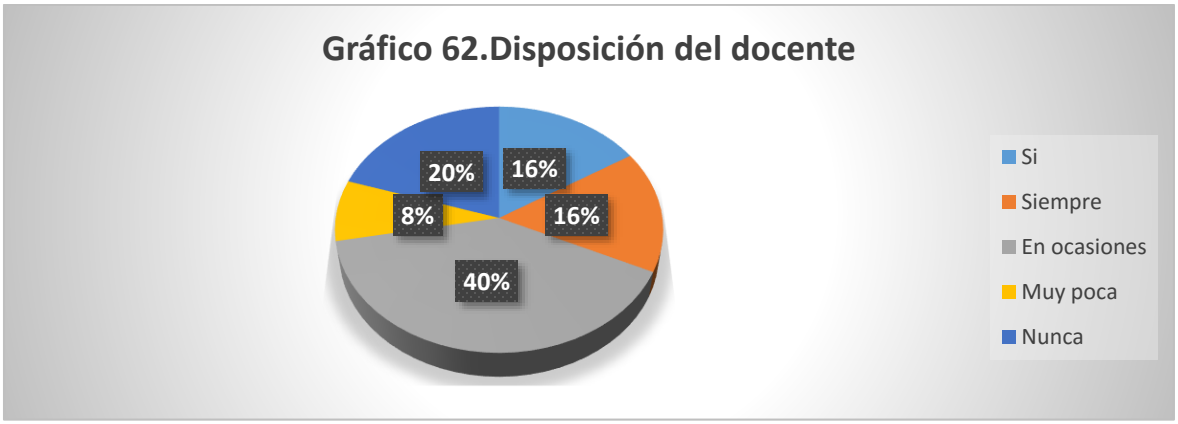
nunca ha despertado en ellos la suficiente confianza como para pedirle un consejo. (Gráfica 61).



Las diversas investigaciones asocian al docente y su rol con las características personales y afectivas, el resultado es que éstas son más importantes que las cognoscitivas. Así, un profesor que escucha, que es entusiasta, que acepta la colaboración y tiene cierta simpatía, que enseña más con métodos deductivos que inductivos o dictando conferencias tiene mayor aceptación entre los alumnos (Ordaz, 2003), y tienen más ganas de estudiar, ya que características opuestas traen como consecuencia el desgano.

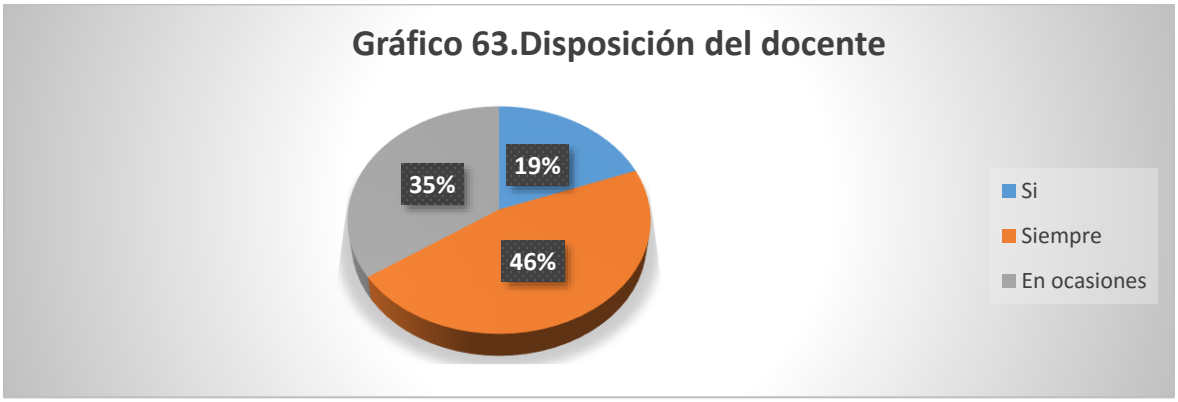
Pre-test Grupo Control -*Disposición del Docente*

Cuando el maestro explica algún tema como alumno, ¿Consideras que las preguntas que le haces lo irritan? los alumnos respondieron con un 16% que sí ya que las preguntas que le hacen le disgustan, con un 16% refieren que casi siempre, ya que las preguntas que hacen los alumnos no tienen nada que ver con el tema, con un 40% mencionan que a veces lo irritan pero si llega a responder, el 8% indica que casi nunca le molestan las preguntas que los alumnos hacen y con un 20% los alumnos expresan que a su maestro nunca le han irritado las preguntas que ellos hacen, por el contrario , siempre tiene la disponibilidad para resolver las dudas.(Gráfica 62).



Pre-test Grupo Control -*Disposición del Docente*

Cuando el maestro explica algún tema como alumno, ¿Consideras que las preguntas que le haces lo irritan? los alumnos respondieron con un 19% que sí ya que las preguntas que le hacen le disgustan, con un 46% refieren que casi siempre, ya que las preguntas que hacen los alumnos no tienen nada que ver con el tema, con un 35% mencionan que a veces lo irritan pero si llega a responder. (Gráfica 63).

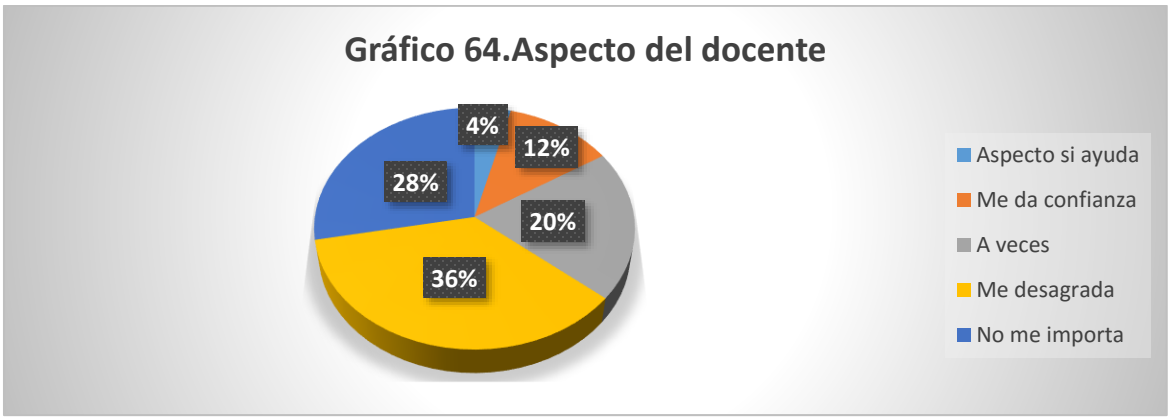


Bohoslavsky (1986), argumenta que el profesor a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje en determinados vínculos. Por esto la manera de ser del profesor, la manera de impartir clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas, sino también en el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela.

Pre-test Grupo Control -*Aspecto del Docente*

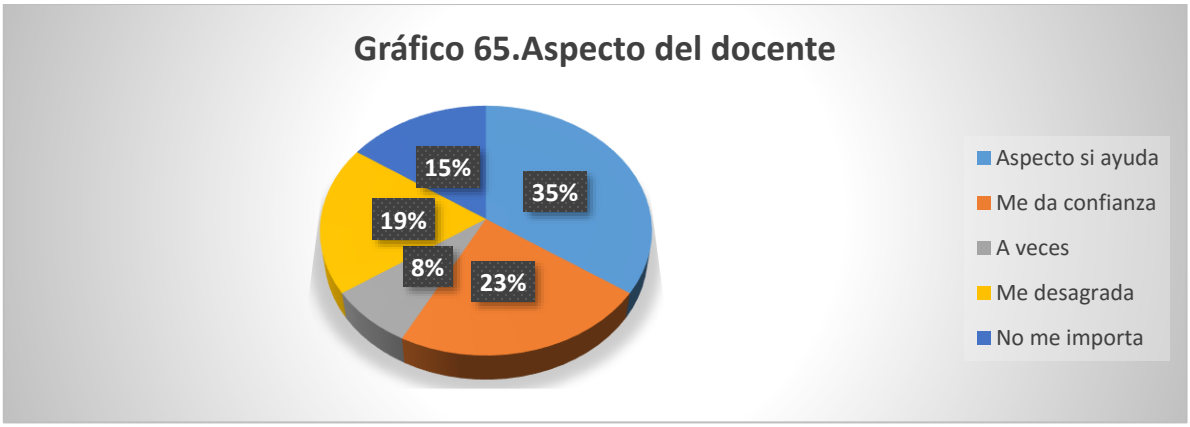
Se preguntó al grupo si creían que el aspecto externo de su maestro dificulta la relación docente-alumno y ellos mencionaron con el 4% que sí, pues su aspecto ayuda a

relacionarse académicamente con él, con el 12% indicaron que sí, pues su aspecto físico les da confianza, el 20% menciona que a veces pues su aspecto físico en ocasiones es desagradable para ellos, el 36% señaló que no les desagrada su aspecto físico y que en general no existe dificultad alguna con esto, por último el 28% indicó que no le importa el aspecto de su maestro ni lo considera una determinante que dificulte la comunicación entre ambos. (Gráfica 64).



Pre-test Grupo Experimental *-Aspecto del Docente*

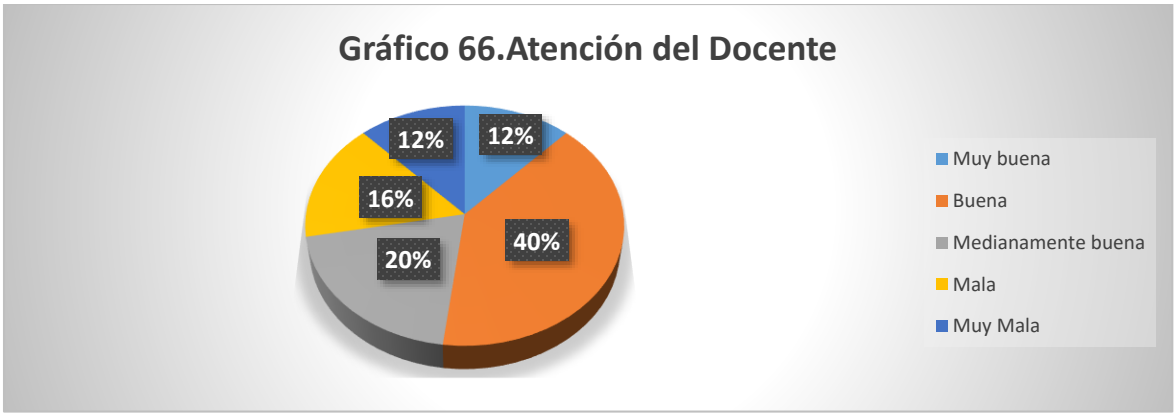
Se preguntó al grupo si creían que el aspecto externo de su maestro dificulta la relación docente-alumno y ellos mencionaron con el 35% que sí, pues su aspecto ayuda a relacionarse académicamente con él, con el 23% indicaron que sí, pues su aspecto físico les da confianza, el 8% menciona que a veces pues su aspecto físico en ocasiones es desagradable para ellos, el 19% señaló que no les desagrada su aspecto físico y que en general no existe dificultad alguna con esto, por último el 15% indicó que no le importa el aspecto de su maestro ni lo considera una determinante que dificulte la comunicación entre ambos. (Gráfica 65).



Los rasgos del profesor se vinculan con las oportunidades que éste ofrece para que se hagan preguntas, se planteen cuestiones, se expresen puntos de vista alternativos, como así también, con la forma en que trata las respuestas de los estudiantes. Según Fassinger (1995), es importante evaluar si el docente da la bienvenida a las discusiones que se generan en la clase, si es accesible a receptar y escuchar perspectivas diferentes y si ofrece apoyo a sus alumnos, puesto que si están dadas tales condiciones es más probable que los estudiantes se dispongan a participar activamente.

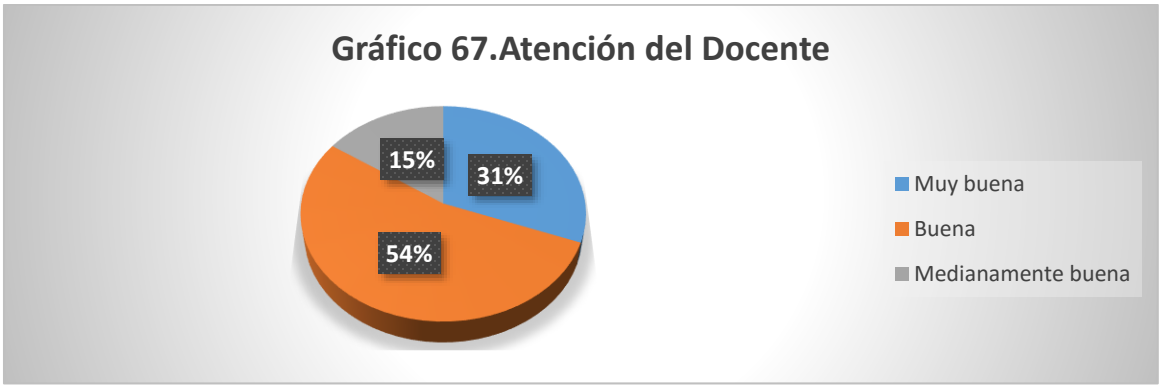
Pre-test Grupo Control *-Atención del docente*

Se cuestionó al grupo si cuando buscan a su docente fuera de clase cómo es el tipo de atención que reciben por parte de él, cuando son asuntos que no están relacionados con la materia, el 12% indicó que es muy buena la atención que reciben aun cuando no son asuntos de la materia, el 40% dijo que es buena la atención, con un 29% los alumnos refirieron que es medianamente buena, ya que la atención que proporciona solo es para asuntos relacionados con su materia, el 16% dice que es mala, ya que solo los atiende dentro de clase y por último con el 12% los alumnos expresaron que es muy mala, ya que el docente no recibe a nadie , ni aunque sean asuntos relacionados con su materia.(Gráfica 66).



Pre-test Grupo Experimental *-Atención del docente*

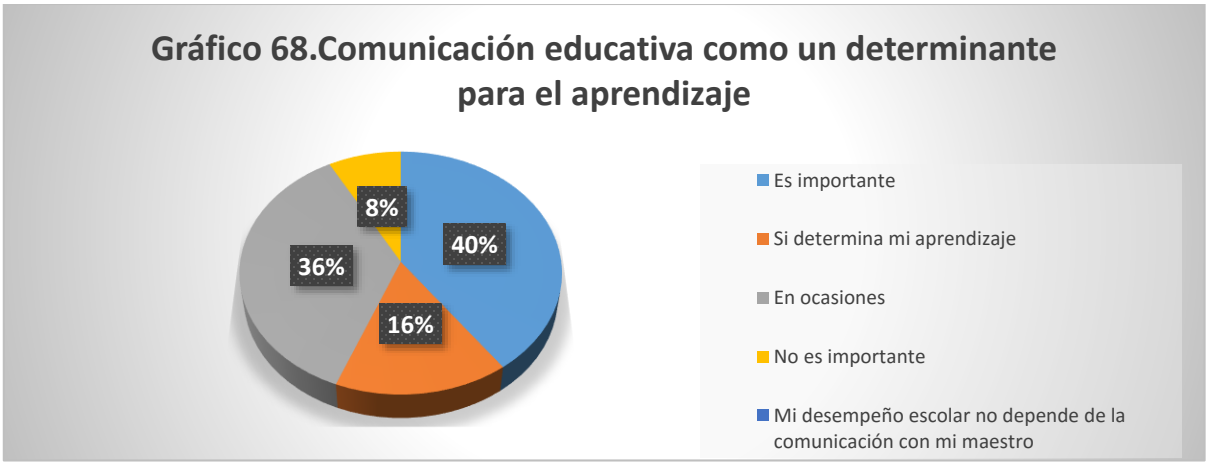
Se cuestionó al grupo si cuando buscan a su docente fuera de clase cómo es el tipo de atención que reciben por parte de él, cuando son asuntos que no están relacionados con la materia, el 31% indicó que es muy buena la atención que reciben aun cuando no son asuntos de la materia, el 54% dijo que es buena la atención, con un 15% los alumnos refirieron que es medianamente buena, ya que la atención que proporciona solo es para asuntos relacionados con su materia.(Gráfica 67).



Los aspectos que los educandos consideran relevantes del personal docente son: actitud hacia ellos, calidad de la instrucción en el área fundamental de la carrera, valor de la información que les provea, generación de un buen ambiente en el aula, disponibilidad del maestro para despejar sus dudas y ser vistos como seres individuales (Wild, 2000).

Pre-test Grupo Control *-Comunicación educativa como un determinante para el aprendizaje*

A través de esta última pregunta se buscará dar respuesta al planteamiento del problema de esta investigación, pues se requiere saber si el alumno considera que su desempeño académico está determinado por el tipo de comunicación que se tenga con su docente, a lo que el alumno respondió con un 40% que si es importante establecer canales de comunicación diversos con su maestro, que hagan que su desempeño escolar mejore, con un 16% indicaron que sí, pues consideran que si se tiene una buena comunicación con el docente ésta determinará el nivel de aprendizaje, el 36% señaló que en ocasiones, pues para ellos la comunicación con su docente no es una determinante para que el aprendizaje sea satisfactorio. (Gráfica 68).



A través de esta última pregunta se buscará dar respuesta al planteamiento del problema de esta investigación, pues se requiere saber si el alumno considera que su desempeño académico está determinado por el tipo de comunicación que se tenga con su docente, a lo que el alumno respondió con un 46% que si es importante establecer canales de comunicación diversos con su maestro, que hagan que su desempeño escolar mejore, con un 31% indicaron que sí, pues consideran que si se tiene una buena comunicación con el docente ésta determinará el nivel de aprendizaje, el 23% señaló que en ocasiones, pues para ellos la comunicación con su docente no es una determinante para que el aprendizaje sea satisfactorio. (Gráfica 69).

En el año 2003, Victoria Maldonado y Lorena Marín realizaron una investigación sobre el rendimiento escolar y las implicaciones del comportamiento del maestro en el fracaso escolar, dentro de sus conclusiones las autoras mencionan que la mayor parte de los alumnos no tienen una relación con sus maestros, que no hay comunicación entre ellos, lo cual genera que no haya comprensión en los textos, no hay apoyo del profesor ni confianza para resolver dudas que pueden surgir durante el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual trae como consecuencia de que muchos estudiantes tengan fracaso escolar (Maldonado y Marín, 2003).

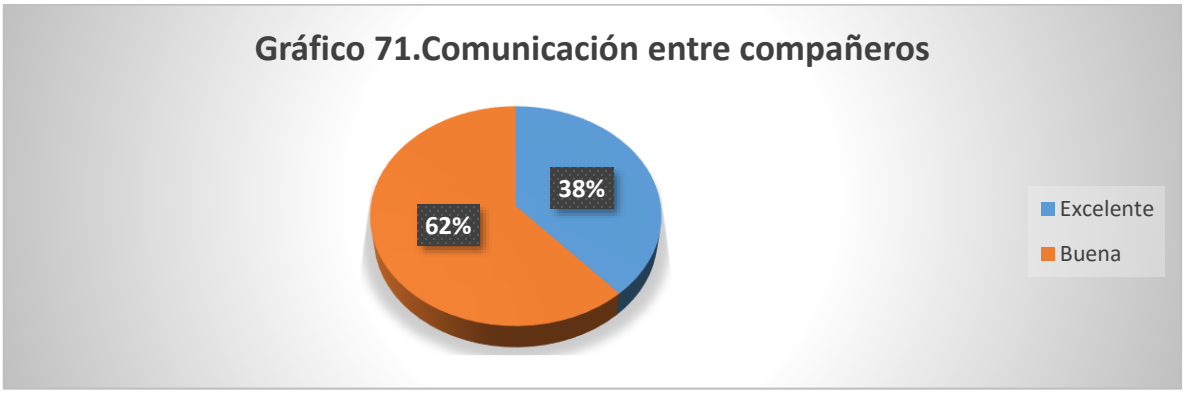
4.7 Variable 1: Comunicación Educativa

Post-test Grupo Control - *Comunicación entre compañeros*

Desde la perspectiva de los alumnos el 16% menciona que la comunicación entre compañeros es excelente, pues siempre logran expresar lo que sienten entre compañeros, el 60% menciona que la comunicación es buena, pues en ocasiones logran que entiendan sus ideas, el 24% indica que es regular pues algunas veces entienden lo que quiero decir y otras no refiere el alumno. (Gráfica 70).

Post-test Grupo Experimental - *Comunicación entre compañeros*

Desde la perspectiva de los alumnos el 38% menciona que la comunicación entre compañeros es excelente, pues siempre logran expresar lo que sienten entre compañeros, el 62% menciona que la comunicación es buena, pues en ocasiones logran que entiendan sus ideas. (Gráfica 71).

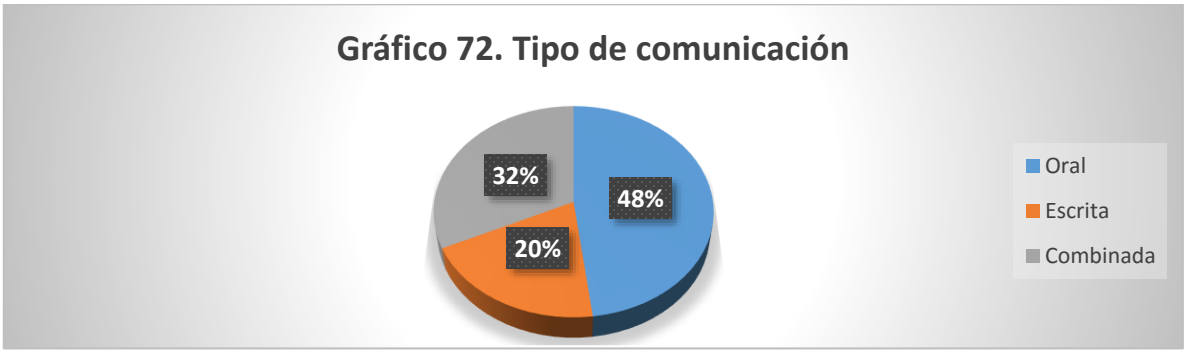


La comunicación, como aspecto fundamental en el desarrollo del hombre desde las primeras edades, determina el desarrollo de habilidades comunicativas que favorecen el desarrollo de la personalidad. El proceso de la comunicación implica transmisión de resultados de la actividad psíquica del hombre que le permite el intercambio de ideas, puntos de vistas, experiencias vividas, conflictos, necesidades y aspiraciones de los hombres. (Landivar, 1996).

Post-test Grupo Control -*Tipo de comunicación*

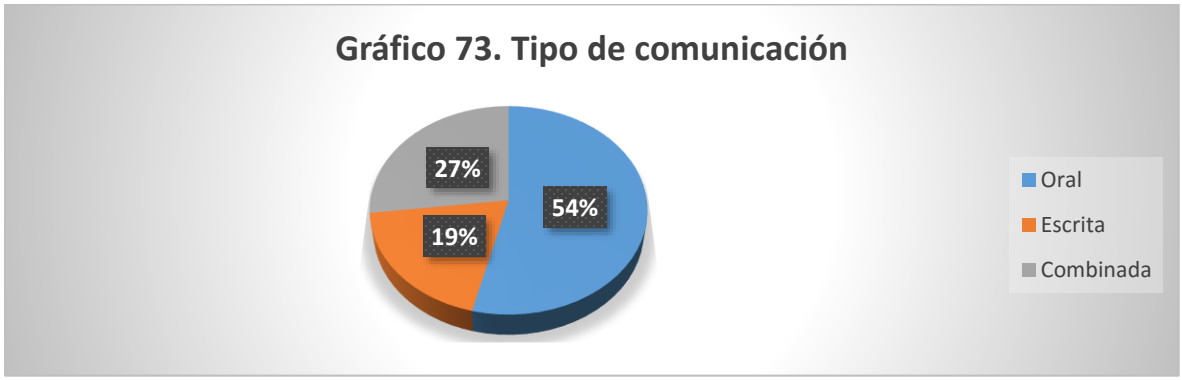
En cuanto a qué tipo de comunicación practican con mayor frecuencia al momento de expresar una idea los alumnos contestaron lo siguiente: 48% menciona que la comunicación oral es la que más practica, pues se vale de las palabras para transmitir un

mensaje, sólo el 20% de los alumnos mencionan que utilizan la comunicación escrita, pues a través de un informe escrito, transmite la información necesaria utilizando un lenguaje preciso, gramaticalmente correcto, sin la necesidad de utilizar más palabras que las necesarias; y el 32% refiere que basa su comunicación en una combinación de las dos anteriores.(Gráfica 72).



Post-test Grupo Experimental -*Tipo de comunicación*

En cuanto a qué tipo de comunicación practican con mayor frecuencia al momento de expresar una idea los alumnos contestaron lo siguiente: 54% menciona que la comunicación oral es la que más practica, pues se vale de las palabras para transmitir un mensaje, sólo el 19% de los alumnos mencionan que utilizan la comunicación escrita, pues a través de un informe escrito, transmite la información necesaria utilizando un lenguaje preciso, gramaticalmente correcto, sin la necesidad de utilizar más palabras que las necesarias; y el 27% refiere que basa su comunicación en una combinación de las dos anteriores.(Gráfica 73).



Las habilidades de comunicación tanto escrita como oral son las herramientas que nosotros, los seres humanos usamos para interpretar, reproducir, mantener y transformar el significado de las cosas. Ser humano implica, estar en comunicación dentro de alguna

cultura humana. Cualquier tipo de comunicación entonces, constituye la esencia de nuestra cultura, de la escuela y de la vida misma (Arrugo, 2001).

Post-test Grupo Control *-Comunicación para el cumplimiento de actividades académicas*

Los alumnos mencionaron con un 32% que siempre, pues durante la clase mi maestro resuelve mis dudas en las actividades, con un 48% los alumnos refieren que frecuentemente hay comunicación pues el docente si los ayuda, pero no es siempre, con un 20% mencionan que la comunicación es regular pues algunas ocasiones si los apoya, pero en otras no. (Gráfica 74).

Post-test Grupo Experimental *-Comunicación para el cumplimiento de actividades académicas*

Los alumnos mencionaron con un 62% que siempre, pues durante la clase mi maestro resuelve mis dudas en las actividades, con un 38% los alumnos refieren que frecuentemente hay comunicación pues el docente sí los ayuda pero no es siempre. (Gráfica 75).

La consecuencia de la comunicación es el cambio de conducta esperado en el receptor. Cuando no es unilateral, sino que estimula la retroalimentación al mensaje enviado (mensaje de retorno), ya que es igualmente importante saber escuchar, tanto como saber hablar, existiendo coherencia entre el lenguaje verbal y el corporal, habiendo escogido el momento, la palabra y la actitud apropiada.(Kinicki,2006).

Post-test Grupo Control - *Comunicación para aprender*

En este apartado los alumnos encuestados se refirieron al tipo de comunicación con la que desean aprender, encontrando que el 48% menciona que desea aprender con una comunicación más abierta con el maestro, es decir, que pueda dar y recibir información, el 40% refiere que desea que la comunicación sea basada en acuerdos y el 12% señala que desea aprender con una comunicación en donde la opinión del alumno sea tomada en cuenta tanto como la del docente. (Gráfica 76).

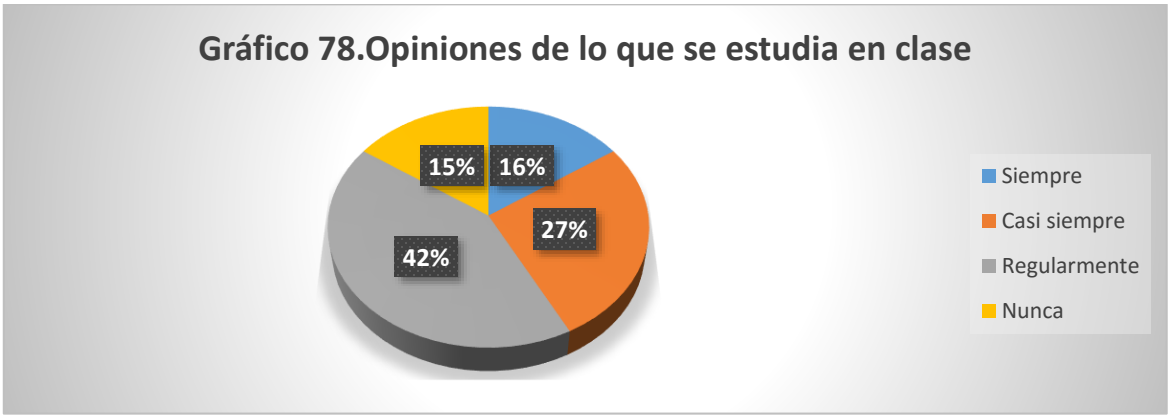
Post-test Grupo Experimental - *Comunicación para aprender*

En este apartado los alumnos encuestados se refirieron al tipo de comunicación con la que desean aprender, encontrando que el 54% menciona que desea aprender con una comunicación más abierta con el maestro, es decir, que pueda dar y recibir información, el 27% refiere que desea que la comunicación sea basada en acuerdos y el 19% señala que desea aprender con una comunicación en donde la opinión del alumno sea tomada en cuenta tanto como la del docente. (Gráfica 77).

González (1995) considera que la comunicación individual con el escolar debe comportarse como un principio importante del sistema de comunicación educativa, la cual provee de sentido psicológico otras formas de comunicación maestro- alumno, ayudando a que el proceso de enseñanza aprendizaje sea satisfactorio.

Post-test Grupo Control -*Opinión de lo que se estudia en clase*

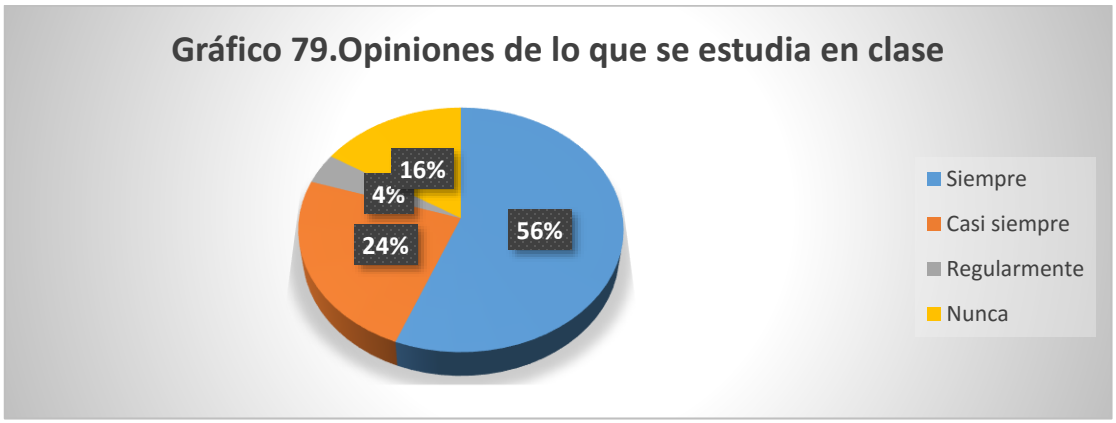
En cuanto a este rubro los alumnos mencionan si su maestro permite que expresen alguna opinión de cómo se sienten al respecto de los que se estudia en la case, encontrando lo siguiente: el 16 % menciona que siempre permite que se expresen pues está al pendiente de su opinión, el 27% refiere que casi siempre, pues permite que se expresen pero con sus debidas reservas, el 42% señala que regularmente ya que en ocasiones si permite que se expresen pero en algunas ocasiones no, y por último el 15% alude que nunca, pues jamás pide su opinión acerca de lo que se estudia en clase. (Gráfica 78).



Post-test Grupo Experimental -*Opinión de lo que se estudia en clase*

En cuanto a este rubro los alumnos mencionan si su maestro permite que expresen alguna opinión de cómo se sienten al respecto de los que se estudia en la case, encontrando lo siguiente: el 56 % menciona que siempre permite que se expresen pues está al pendiente

de su opinión, el 24% refiere que casi siempre, pues permite que se expresen pero con sus debidas reservas, el 4% señala que regularmente ya que en ocasiones si permite que se expresen pero en algunas ocasiones no, y por último el 6% alude que nunca, pues jamás pide su opinión acerca de lo que se estudia en clase. (Gráfica 79).

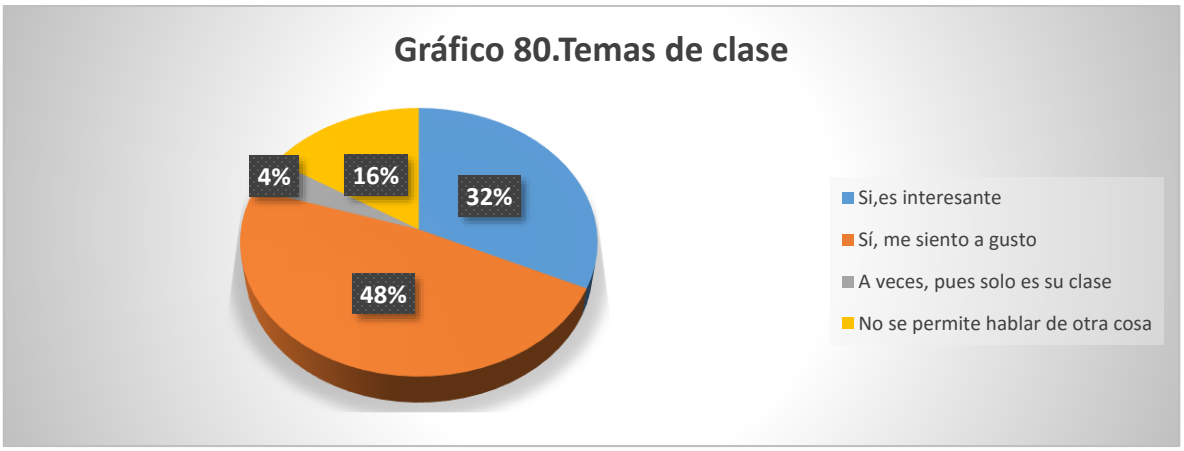


La Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel centra su atención en la naturaleza significativa del aprendizaje humano escolarizado, investigando los procesos cognitivos internos que conducen a él. Los conceptos básicos de la misma son: estructura cognoscitiva (sistema de conceptos y proposiciones organizados jerárquicamente), conocimientos previos y significado lógico (la estructura interna del material de aprendizaje debe estar ordenada jerárquicamente) y psicológico (el material potencialmente significativo se convierte en un contenido nuevo de aprendizaje, al asimilarse y relacionarse con los conceptos pertinentes de la estructura cognoscitiva del sujeto). Ausubel afirma que el aprendizaje significativo requiere de un material potencialmente significativo (significado lógico) y de una actitud favorable para ese aprendizaje (significado psicológico).

4.8 Variable 2: Comunicación Verbal

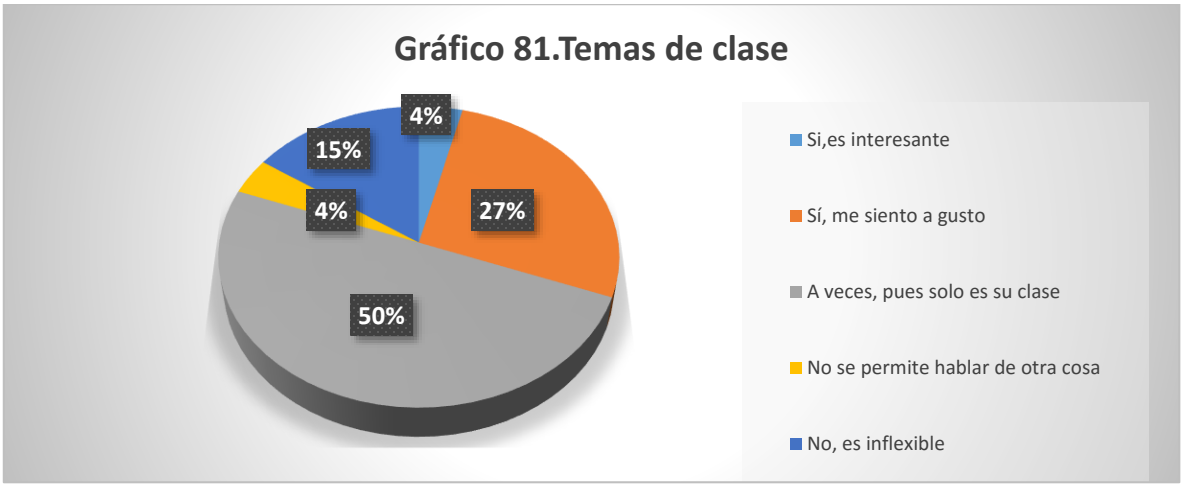
Post-test Grupo Control -*Temas en clase*

En cuanto a los temas que se trabajan en el salón de clase, tratamos de identificar si el docente presenta otros temas en clase, aunque no sean los de su asignatura, pero que son de interés de los alumnos a lo cual ellos respondieron en la encuesta con un 32% que si se tratan otros temas y es interesante saber que no solo le interesa su clase, el 48% refiere que se siente a gusto de que se traten otros temas y no sólo los de la clase, el 4% señala que es a veces cuando tratan otros temas pues frecuentemente se enfoca más a lo de su clase que a otros temas, el 16% indica que el maestro no permite que se hablen de otras cosas en clase. (Gráfico 80).



Post-test Grupo Experimental -*Temas en clase*

En cuanto a los temas que se trabajan en el salón de clase, tratamos de identificar si el docente presenta otros temas en clase, aunque no sean los de su asignatura, pero que son de interés de los alumnos a lo cual ellos respondieron en la encuesta con un 4% que si se tratan otros temas y es interesante saber que no solo le interesa su clase, el 27% refiere que se siente a gusto de que se traten otros temas y no sólo los de la clase, el 50% señala que es a veces cuando tratan otros temas pues frecuentemente se enfoca más a lo de su clase que a otros temas, el 4% indica que el maestro no permite que se hablen de otras cosas en clase. (Gráfico 81).

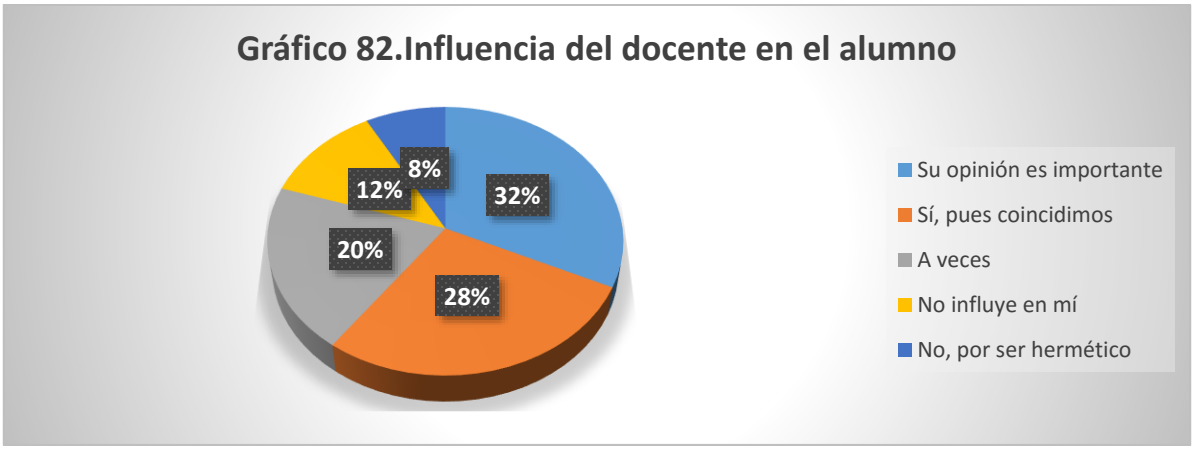


Las características de la clase estarían vinculadas, esencialmente, a las oportunidades de intercambio que se abren entre el profesor y los alumnos durante el desarrollo de una tarea o en el transcurso de la clase. En relación al tema, Lundeberg y Moch (1995) señalan que

si se crean ambientes no amenazantes, en los que se acepten la duda y el error, los alumnos estarán más dispuestos a participar y a trabajar en colaboración.

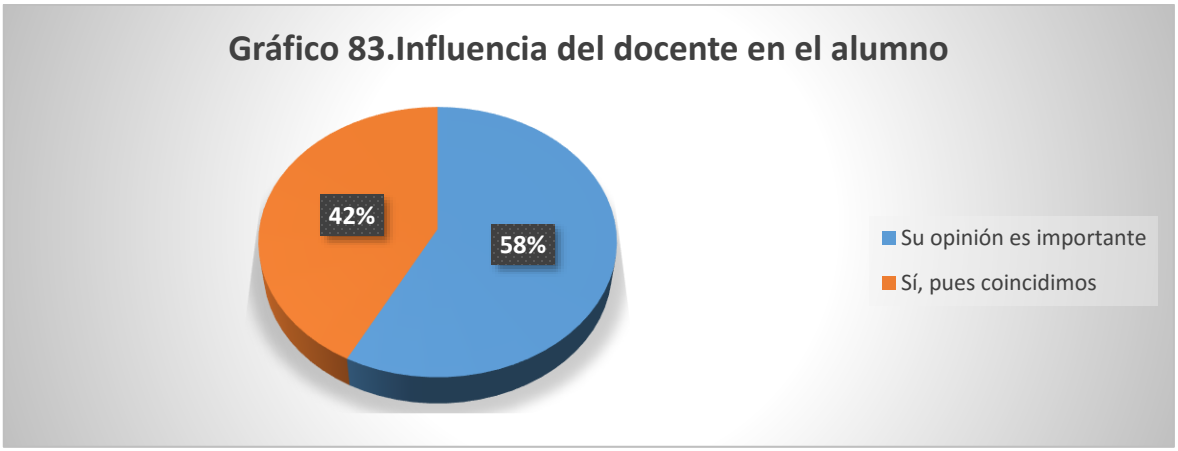
Post-test Grupo Control -*Influencia del docente en el alumno*

Este apartado refiere que tanto influye el docente en el modo de actuar o de pensar de los alumnos, refiriéndose a este aspecto los alumnos con un 32% indican que sí influye pues consideran que es una persona en la que se puede confiar, y su opinión es importante para ellos, otro 28% señala que sí pues coinciden en manera de actuar y modo de pensar, el 20% mencionan que a veces, pues en ocasiones coinciden, el 12% dice que no es una persona que influya para nada en ellos y con un 8% refieren que no, pues es una persona demasiado hermética que no podría influir en ellos.(Gráfica 82).



Post-test Grupo Experimental -*Influencia del docente en el alumno*

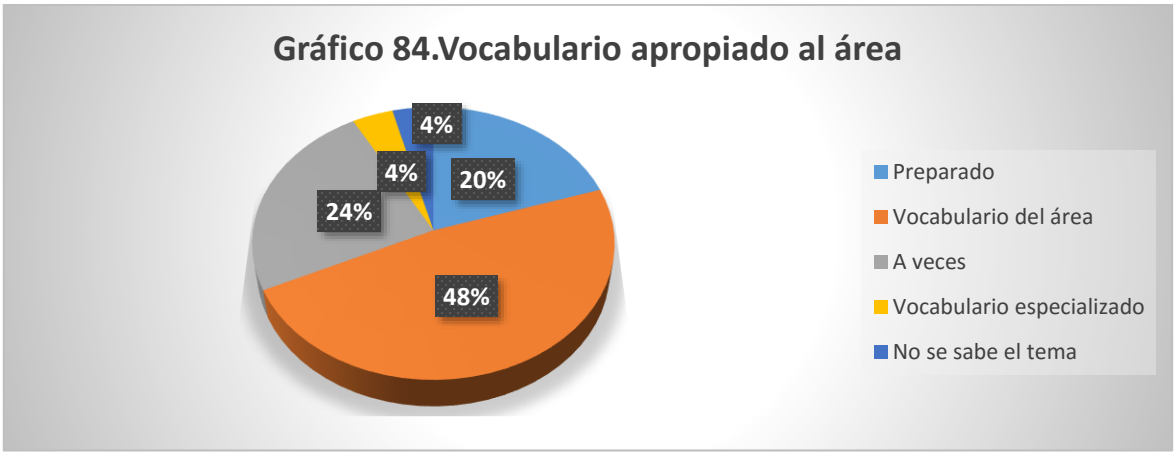
Este apartado refiere que tanto influye el docente en el modo de actuar o de pensar de los alumnos, refiriéndose a este aspecto los alumnos con un 58% indican que sí influye pues consideran que es una persona en la que se puede confiar, y su opinión es importante para ellos, otro 42% señala que sí pues coinciden en manera de actuar y modo de pensar. (Gráfica 83).



Cotera (2003), señala que es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil. Por ello es indispensable que, para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza; en otras palabras, se hace una nueva sociedad en su conjunto, ya que se establecen acuerdos y ambas partes adquieren un compromiso fundamental: el maestro enseña, el alumno aprende.

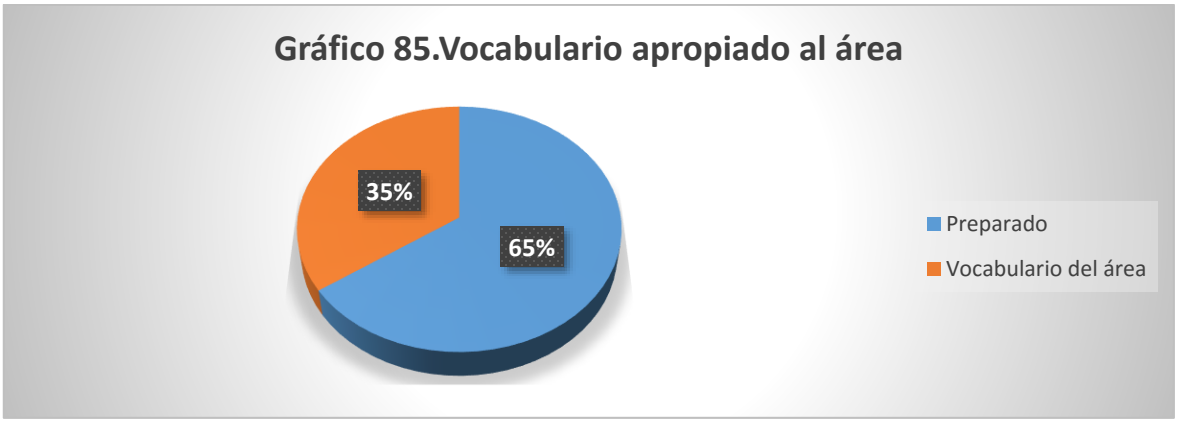
Post-test Grupo Control -*Vocabulario de clase*

En este apartado se trató de analizar si el alumno considera que el docente posee un vocabulario suficientemente amplio como para hacerse entender en la clase, a lo cual los alumnos mencionaron con un 20% que su docente es una persona que prepara muy bien su clase y eso se nota, con un 48% los alumnos refieren que es un vocabulario que el docente y ellos utilizan frecuentemente, el 24% menciona que a veces se entiende, pues llega a utilizar términos que no comprenden, el 4% refiere que habla con un vocabulario tan especializado que es imposible entenderle por último, el 4% señala que el docente no prepara su clase y sólo dice cosas incoherentes. (Gráfica 84).



Post-test Grupo Experimental -*Vocabulario de clase*

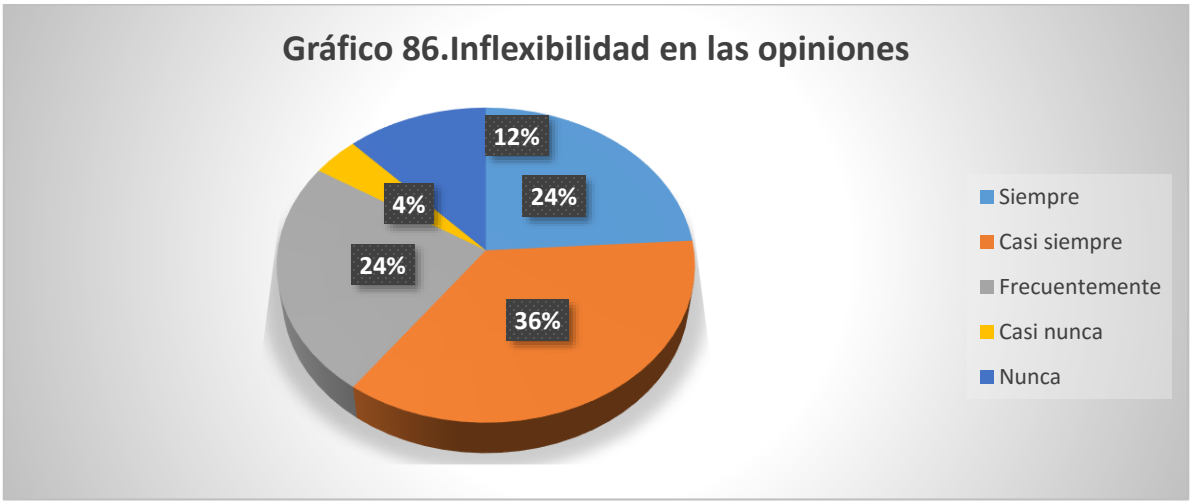
En este apartado se trató de analizar si el alumno considera que el docente posee un vocabulario suficientemente amplio como para hacerse entender en la clase, a lo cual los alumnos mencionaron con un 65% que su docente es una persona que prepara muy bien su clase y eso se nota, con un 35% los alumnos refieren que es un vocabulario que el docente y ellos utilizan frecuentemente. (Gráfica 85).



Para el establecimiento de un buen clima es necesario que el docente tenga ciertas competencias, como el dominio de contenido, el desarrollo de una metodología motivadora y variada, la práctica de un sistema de evaluación justo que mida aprendizajes profundos, y el establecimiento de una interacción de respeto con los estudiantes (Biggs, 2005; Perrenoud, 2005; Arón y Milicic, 2004).

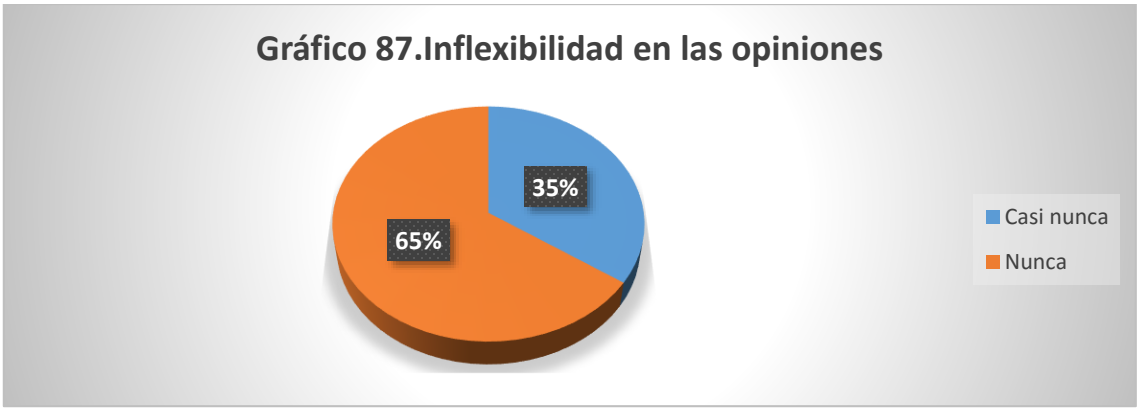
Post-test Grupo Control -*Inflexibilidad en las opiniones*

En este rubro los alumnos refirieron si creen que su maestro es rígido o inflexible cuando se opina sobre algún tema en el salón de clase, por lo tanto, encontramos con un 24% que siempre es rígido, pues no permite que los alumnos den su opinión acerca del tema en cuestión, un 36% menciona que algunas veces requiere de la opinión del estudiante, el 24% indica que el docente hace que participen para expresar su opinión en clase, el 4% señala que por lo regular casi nunca permite que se expresen en los temas que se tratan en clase y por último un 12% refiere que el maestro es una persona inflexible que siempre permite el diálogo en clase. (Gráfica 86).



Post-test Grupo Experimental *-Inflexibilidad en las opiniones*

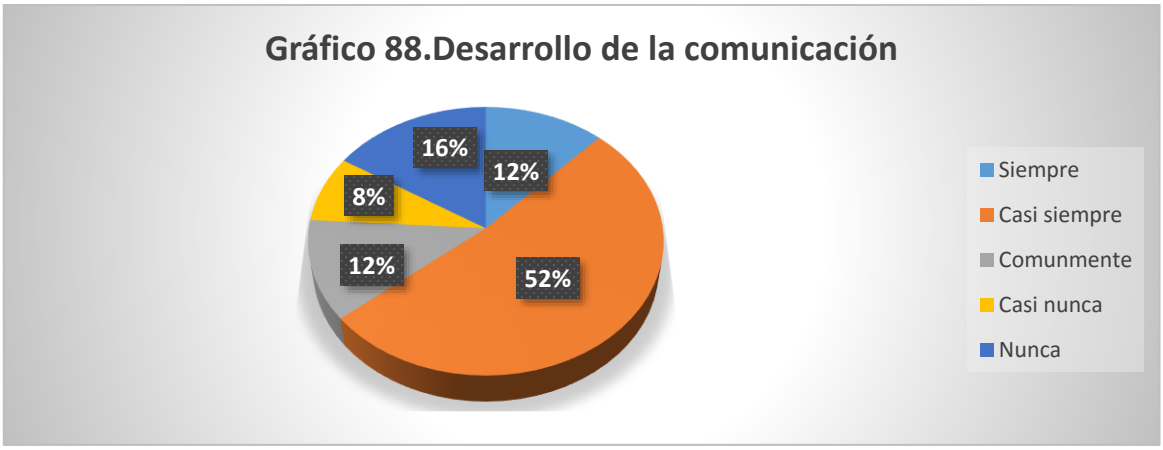
En este rubro los alumnos refirieron si creen que su maestro es rígido o inflexible cuando se opina sobre algún tema en el salón de clase, por lo tanto, encontramos con 35% señala que por lo regular casi nunca permite que se expresen en los temas que se tratan en clase y un 65% refiere que el maestro es una persona flexible que siempre permite el diálogo en clase. (Gráfica 87).



Flanders (1977) afirma que el docente en su práctica cotidiana dentro del aula, tiene mayor grado de participación que todos sus alumnos en su conjunto y que este fenómeno se presenta en todos los niveles educativos, es decir, desde el nivel preescolar hasta la universidad; además, señala, que más de las dos terceras partes de las interrogantes que fórmula el maestro, son preguntas dirigidas a una respuesta; los maestros no toman en cuenta las ideas y las opiniones de sus alumnos; los alumnos al preguntar generalmente lo hacen nada más para aclarar algo o para que se les repita el cuestionamiento y no para exponer una argumentación propia.

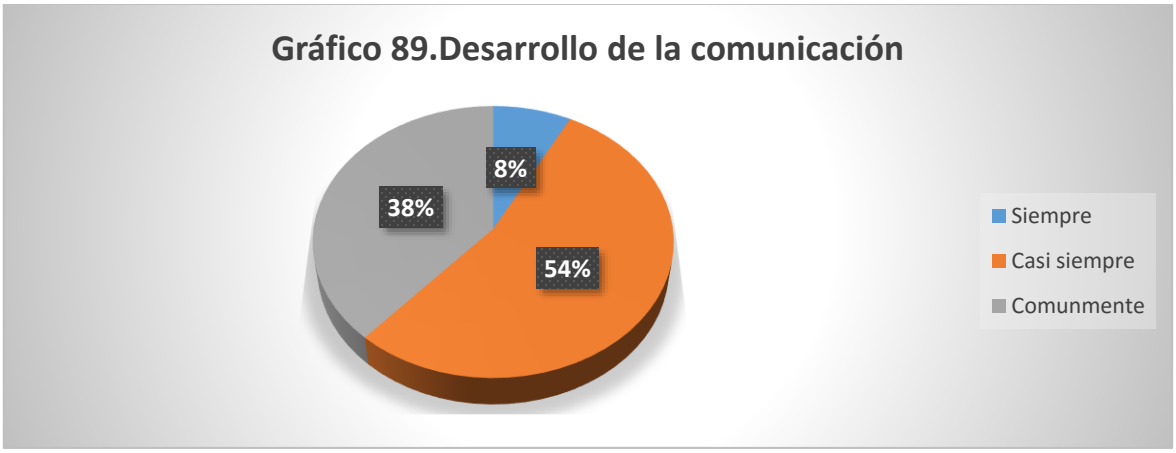
Post-test Grupo Control *-Desarrollo de la comunicación en clase*

De este apartado se obtuvo información acerca de si el alumno considera que su maestro facilita el desarrollo de la comunicación en el salón de clase para la interacción a lo cual ellos refirieron con un 12 % que siempre trata de facilitar la comunicación pues al terminar cada sesión permanece unos minutos conversando con ellos, el 52% señala que casi siempre se comunica con ellos para poder interactuar, con un 12% los alumnos indican que comúnmente su docente facilita el desarrollo de la comunicación, con un 8% los alumnos mencionaron que a su maestro casi nunca le interesa interactuar con ellos y por último con un 16% mencionaron que nunca, pues su maestro es una persona hermética e inflexible que no permite la comunicación. (Gráfica 88)



Post-test Grupo Experimental *-Desarrollo de la comunicación en clase*

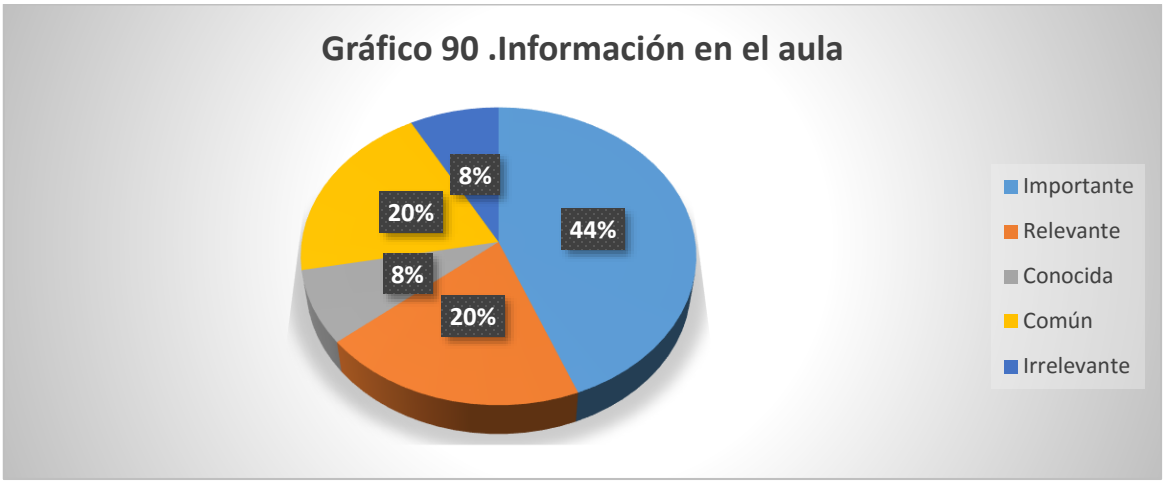
De este apartado se obtuvo información acerca de si el alumno considera que su maestro facilita el desarrollo de la comunicación en el salón de clase para la interacción a lo cual ellos refirieron con un 8 % que siempre trata de facilitar la comunicación pues al terminar cada sesión permanece unos minutos conversando con ellos, el 54% señala que casi siempre se comunica con ellos para poder interactuar y con un 38% los alumnos indican que comúnmente su docente facilita el desarrollo de la comunicación. (Gráfica 89)



Post-test Grupo Control *-Información en el aula*

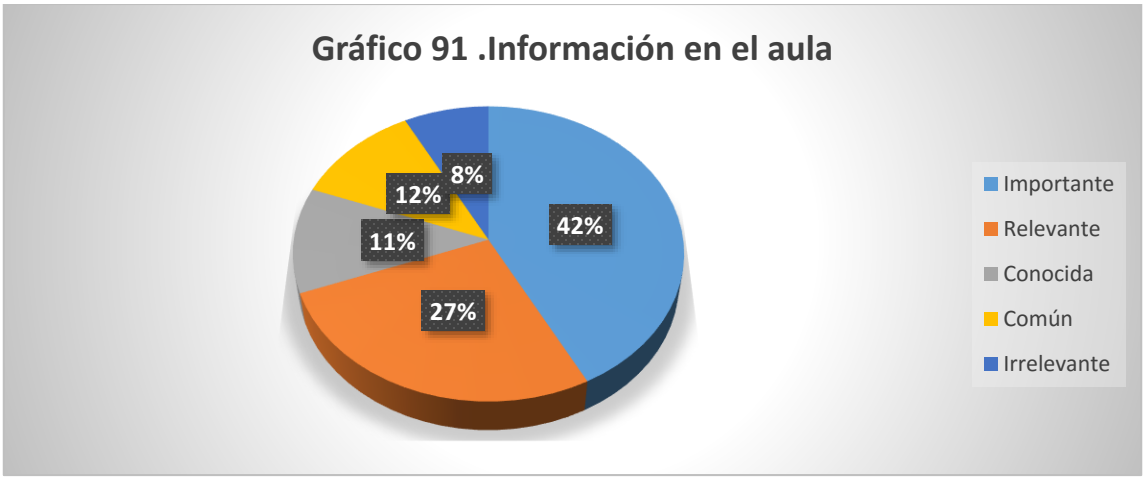
De acuerdo al instrumento los alumnos en este apartado refirieron que tan relevante es para ellos la información que reciben por parte de su docente en el salón de clases encontrando que el 44% refiere que es importante, pues le sirve para otras materias, el 20% menciona que es relevante, pues es información que más adelante ocupará, el 8% refleja que es información conocida, pues lo que su maestro le dice el alumno ya lo sabía y con el 20%

los alumnos externan que la información les es común, pues para ellos era ya conocida y por último el 8% señala que le es irrelevante pues no es de su interés. (Gráfica 90)



Post-test Grupo Experimental *-Información en el aula*

De acuerdo al instrumento los alumnos en este apartado refirieron que tan relevante es para ellos la información que reciben por parte de su docente en el salón de clases encontrando que el 42% refiere que es importante, pues le sirve para otras materias, el 27% menciona que es relevante, pues es información que más adelante ocupará, el 11% refleja que es información conocida, pues lo que su maestro le dice el alumno ya lo sabía y con el 12% los alumnos externan que la información les es común, pues para ellos era ya conocida y por último el 8% señala que le es irrelevante pues no es de su interés. (Gráfica 91)

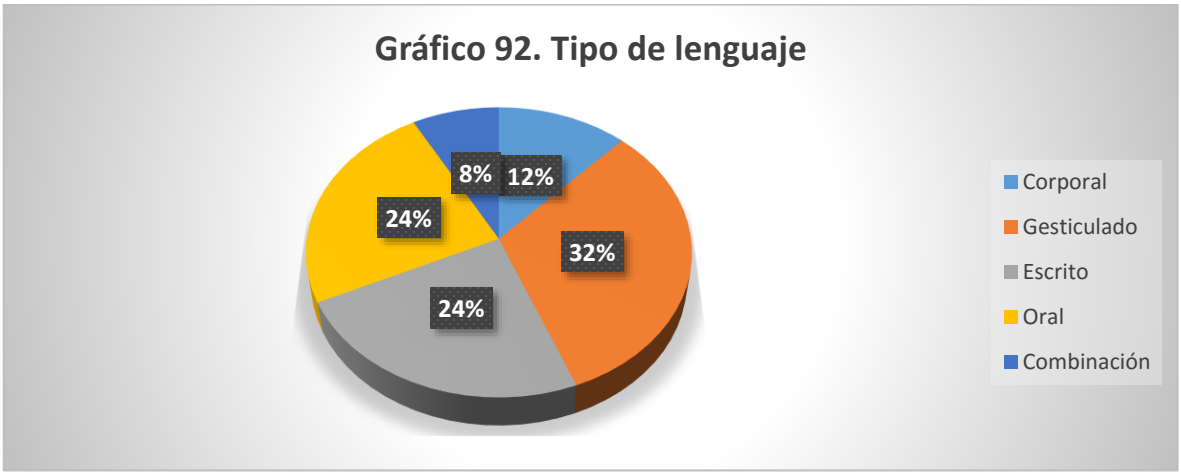


Villa y Villar (1992), el aprendizaje se construye principalmente en el marco de las interrelaciones personales que se establecen en el contexto del aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje se da tanto por el tipo de relación entre el maestro y sus alumnos,

por el cómo se da el proceso de la comunicación en el aula y el cómo se imparten los contenidos académicos con referencia a la realidad de la clase.

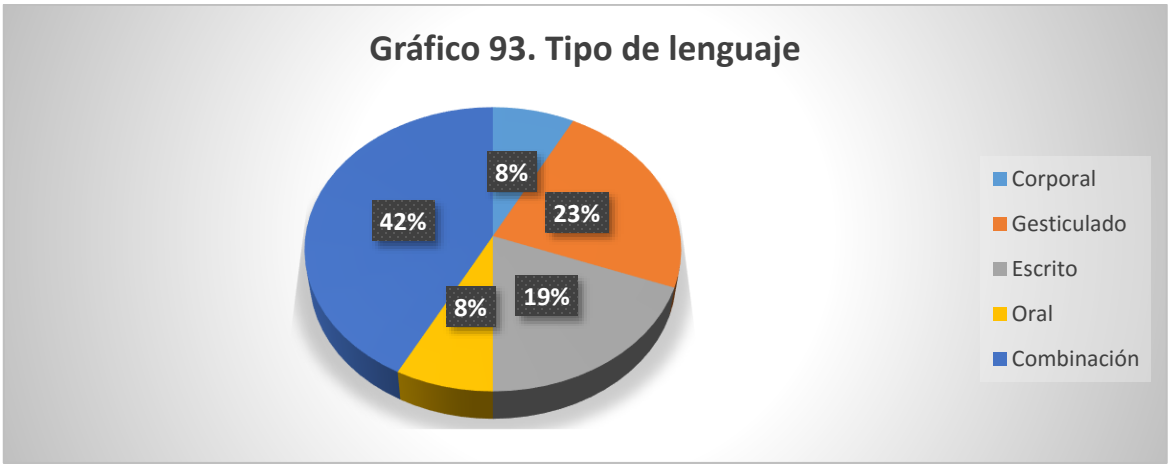
Post-test Grupo Control -*Tipo de lenguaje*

De acuerdo con este ítem en donde al alumno se le preguntó si su docente atrae su atención a través de determinado tipo de lenguaje, los alumnos respondieron con un 12% corporal, pues se mueve de un lado al otro del salón, con un 32% refirieron que con un lenguaje gesticulado, pues mueve mucho sus manos y realiza muchos gestos cuando da su clase, con un 24% mencionaron que un lenguaje oral, pues su discurso les parece interesante y es así como ellos prestan atención, con un 24% mencionaron que un lenguaje escrito, pues es más fácil prestarle atención cuando escribe en el pizarrón y con un 8% expresan que es una combinación.(Gráfica 92).



Post-test Grupo Experimental -*Tipo de lenguaje*

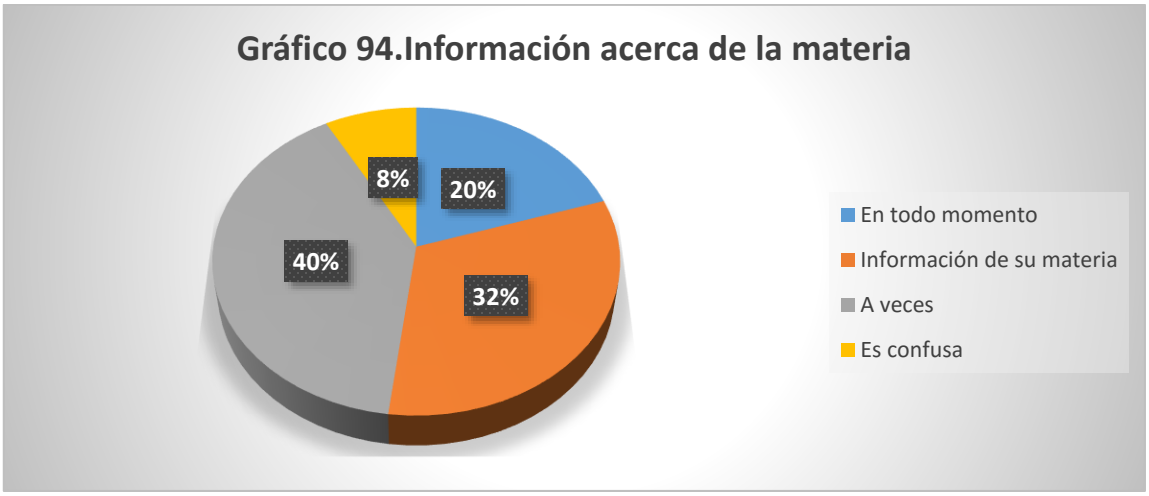
De acuerdo con este ítem en donde al alumno se le preguntó si su docente atrae su atención a través de determinado tipo de lenguaje, los alumnos respondieron con un 8% corporal, pues se mueve de un lado al otro del salón, con un 23% refirieron que con un lenguaje gesticulado, pues mueve mucho sus manos y realiza muchos gestos cuando da su clase, con un 19% mencionaron que un lenguaje escrito, pues es más fácil prestarle atención cuando escribe en el pizarrón, con un 8% expresan que con un lenguaje oral, pues su discurso les parece interesante y es así como prestan atención, por último con un 42% mencionan que es una combinación de todos los tipos de lenguaje.(Gráfica 93).



La comunicación no verbal, según plantean Cubero, Abarca y Nieto (1996), se refiere a las interacciones entre el maestro y el estudiante, por medio de lo gestual, sin excluir un grado mínimo de verbalización. El lenguaje corporal, entendido como los mensajes emitidos con diferentes partes del cuerpo, puede ir acompañado o no de breves expresiones verbales. Al respecto Jones y Canter (citados por Charles, 1989), hacen referencia a que el lenguaje corporal favorece la buena disciplina en el aula. Este lenguaje incluye la postura, el contacto ojo-ojo, las expresiones faciales, las señales, los gestos y la proximidad física. Por su parte Curwin y Mendler (1983), afirman que la comunicación no verbal es esencial en la disciplina de apoyo, porque estas técnicas permiten establecer contacto entre el maestro y el alumno, sin que se interrumpa al resto de los estudiantes. El poder de la comunicación no verbal es reafirmado por Wahlroos (1978) al manifestar que ésta es, en muchas ocasiones, más poderosa que la verbal.

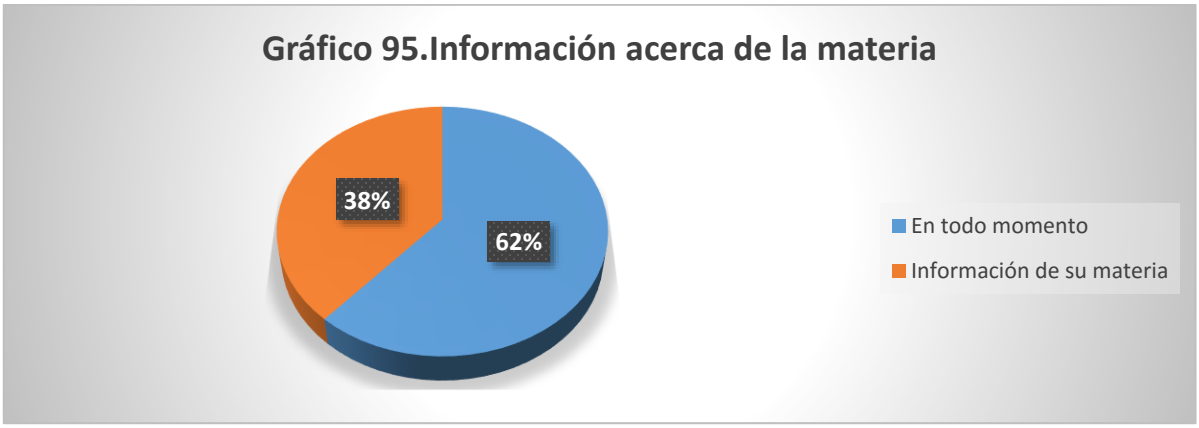
Post-test Grupo Control -*Información acerca de la materia*

En cuanto al discurso que el maestro da para poder transmitir la información referida a su materia los estudiantes respondieron con un 20% que sí, el docente transmite la información acerca de su materia, el 32% refiere que la información que se proporciona solo es la referida a su materia, el 40% expresa que a veces, pues es información de su materia y de otros temas de interés que complementan su clase, el 8% dice que no se transmite la información y la que llega a transmitir es confusa y por útlimo el 4% expresa que nunca transmite la información referida a su materia.(Gráfico 94).



Post-test Grupo Experimental-*Información acerca de la materia*

En cuanto al discurso que el maestro da para poder transmitir la información referida a su materia los estudiantes respondieron con un 62% que sí, el docente transmite la información acerca de su materia, el 38% refiere que la información que se proporciona solo es la referida a su materia (Gráfico 95).

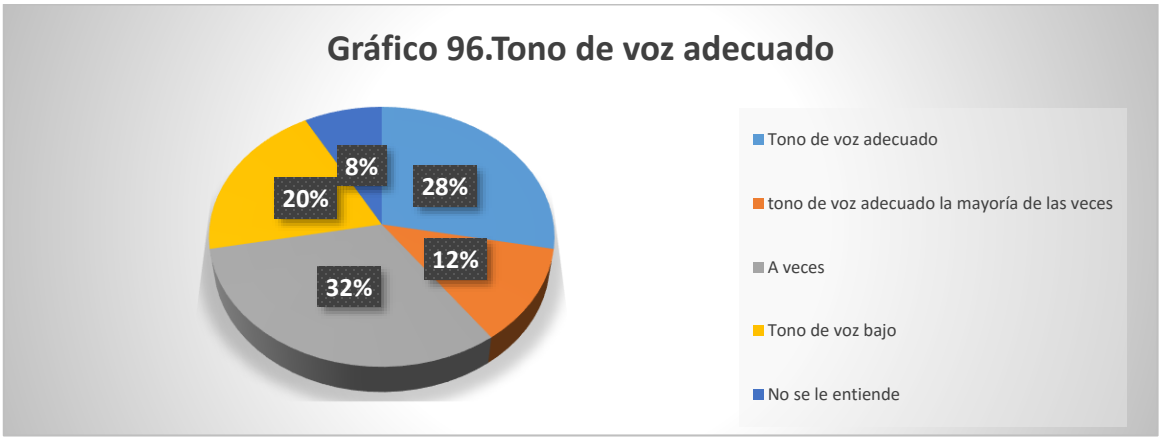


Se concibe que las construcciones del alumno son también un elemento mediador de primera importancia entre la influencia educativa que ejerce el profesor, los contenidos u objetos escolares, y los resultados en el aprendizaje (Coll y Miras, 1993).

Post-test Grupo Control -*Tono de voz adecuado*

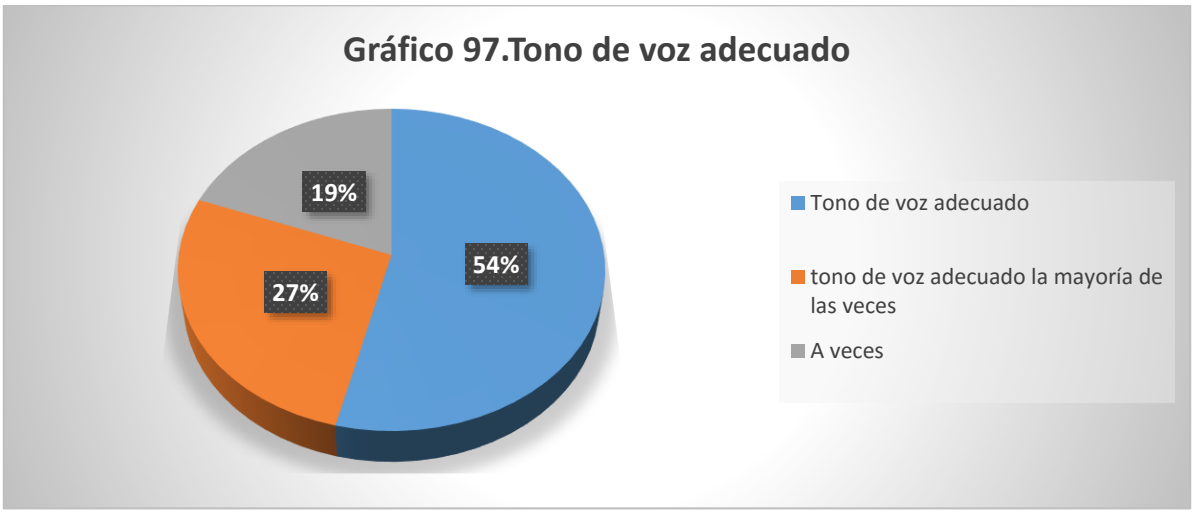
Se preguntó a los alumnos si al hablar en clase, su maestro utiliza un tono adecuado de voz, a lo que ellos respondieron con un 28% que si utiliza un tono de voz adecuado durante la clase, el 12% refiere que su tono de voz es adecuado la mayor parte del tiempo, el 32% menciona que a veces pues su tono de voz en ocasiones no es el adecuado, el 20% dice

que no es adecuado, pues cuando habla no se le entiende lo que dice, pues su tono de voz es bajo, el 8% expresa que no se le entiende pues su tono de voz es muy bajo.(Gráfica 96).



Post-test Grupo Experimental -*Tono de voz adecuado*

Se preguntó a los alumnos si al hablar en clase, su maestro utiliza un tono adecuado de voz, a lo que ellos respondieron con un 54% que si utiliza un tono de voz adecuado durante la clase, el 27% refiere que su tono de voz es adecuado la mayor parte del tiempo, el 19% menciona que a veces pues su tono de voz en ocasiones no es el adecuado. (Gráfica 97).

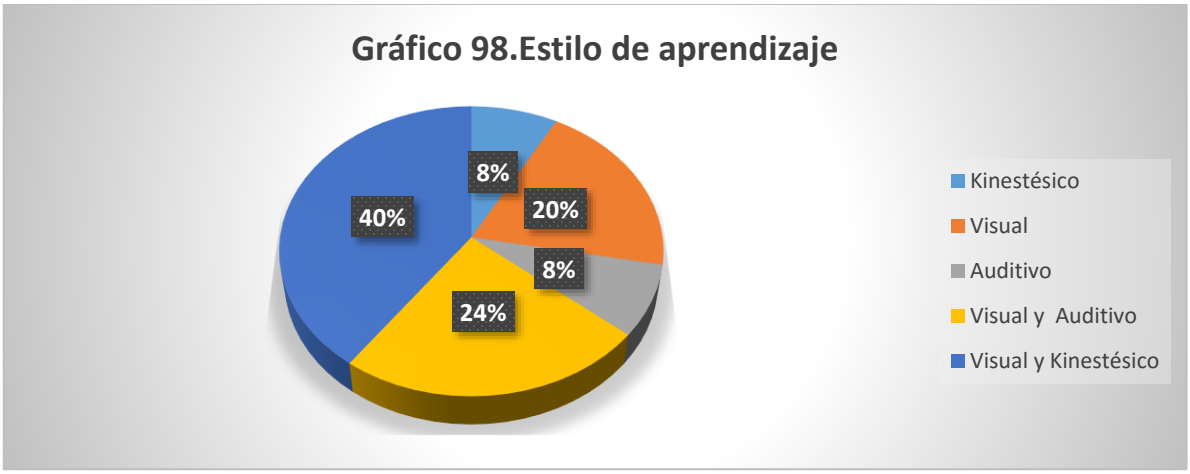


El uso de la voz, tanto el tono como los diferentes matices, pueden comunicar a los alumnos lo que se espera de ellos. Lo recomendable es que no se tenga que recurrir al tono áspero o a los gritos, tampoco que la voz denote sarcasmo, burla o amenaza. Generalmente bajar el tono cuando los alumnos están perturbando la lección, tiene mejor resultado que subirlo y gritar para hacerse escuchar.

4.9 Variable 3: Ambientes de Aprendizaje

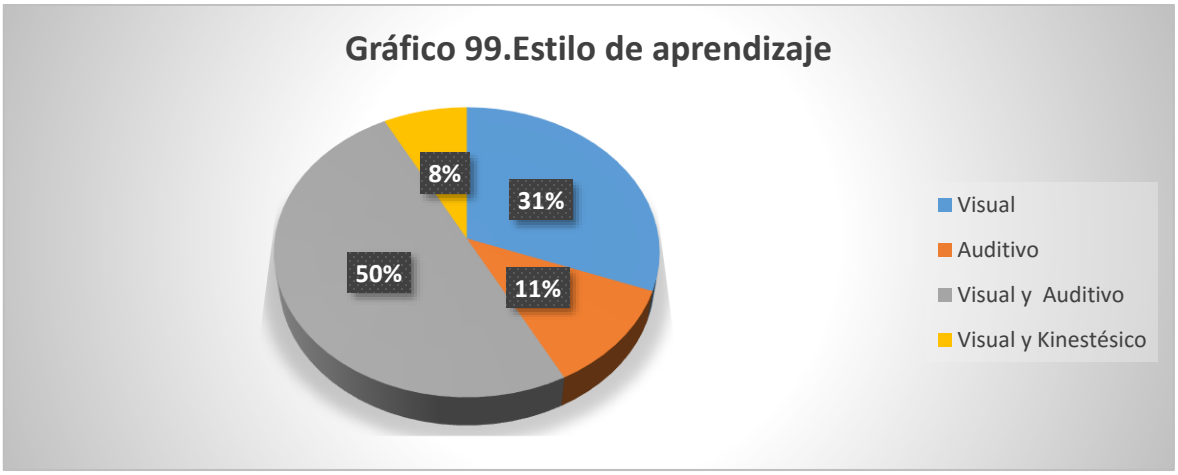
Post-test Grupo Control *-Estilos de aprendizaje*

Para conocer cual es el estilo de aprendizaje del alumno se preguntó ¿Cuál era el estilo de aprendizaje que practicas en tus clases? los alumnos contestaron con un 8% que son Kinestésicos, el 20% dijo que es visual, con un 8% los alumnos refirieron ser auditivos, expresaron con un 24% que son visuales y auditivos y con un 40% que son visuales y kinestésicos. (Gráfico 98).



Post-test Grupo Experimental *-Estilos de aprendizaje*

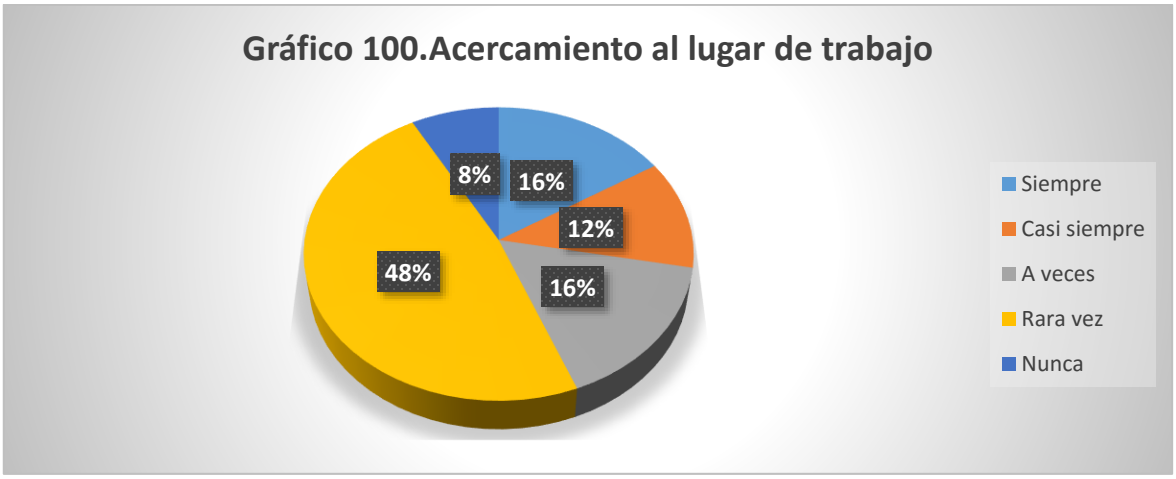
Para conocer cual es el estilo de aprendizaje del alumno se preguntó ¿Cuál era el estilo de aprendizaje que practicas en tus clases? los alumnos contestaron con un 31% dijeron que es visual, con un 11% los alumnos refirieron ser auditivos, expresaron con un 50% que son visuales y auditivos y con un 8% que son visuales y kinestésicos. (Gráfico 99).



El presente estudio, se concentra específicamente en los modelos basados en el proceso de aprendizaje, fundamentalmente en los de Kolb (1985), Honey & Mumford (1986) y Chaea (1991), (citados por Alonso & Gallego, 2004), por cuanto se ha asumido el aprendizaje como proceso en el que el sujeto que aprende lo hace de manera dinámica, de acuerdo con unas disposiciones y características particulares y en el que están involucrados un orden y un procedimiento lógico. Desde esta perspectiva el sujeto es partícipe de su proceso, adquiere o no saberes y conductas nuevas en función de su propia historia y de sus experiencias individuales.

Post-test Grupo Control *-Acercamiento al lugar de trabajo*

Se preguntó a los alumnos si durante el transcurso de la clase, su docente se acerca a su lugar para propiciar que la información que está recibiendo le quede clara y el 16% dijo que siempre pues se acerca a su lugar para ofrecerle apoyo, el 12% refiere que casi siempre se acerca a su lugar y le ayuda para que la información le quede clara, el 16% expresa que a veces si se acerca y les proporciona ayuda, el 48% indica que rara vez se acerca a su lugar y por último el 8% menciona que nunca lo hace. (Gráfico 100).



Post-test Grupo Control -*Acercamiento al lugar de trabajo*

Se preguntó a los alumnos si durante el transcurso de la clase, su docente se acerca a su lugar para propiciar que la información que está recibiendo le quede clara y el 46% dijo que siempre pues se acerca a su lugar para ofrecerle apoyo, el 54% refiere que casi siempre se acerca a su lugar y le ayuda para que la información le quede clara. (Gráfico 101).

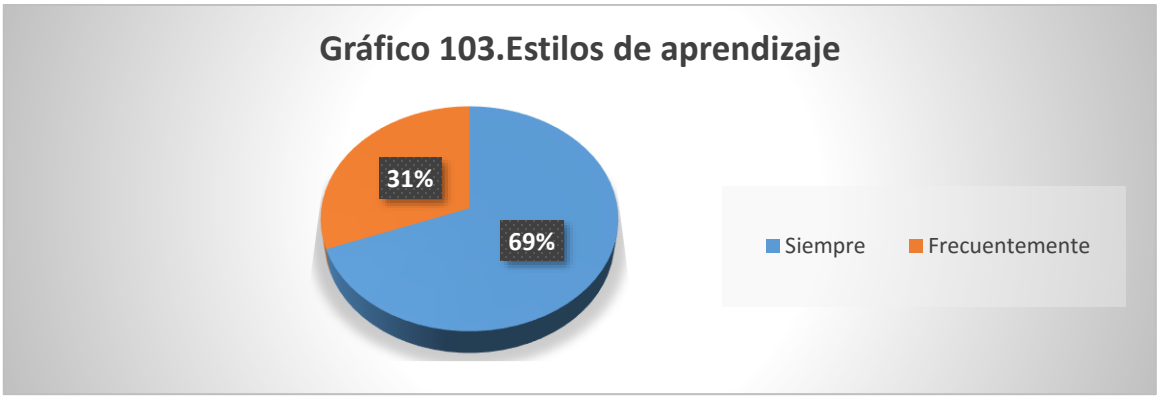
La inmediatez (cercanía), constituida por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto de su desempeño en clase. La inmediatez o cercanía se incrementa con el uso del contacto visual, el lenguaje de la inclusión y la forma relajada y entusiasta de hablar de los maestros (Ginsberg, 2007 citado en García, 2009).

Post-test Grupo Control -*Estilos de aprendizaje en el aula*

Se preguntó a los estudiantes si consideran que en el salón de clase su maestro atiende a los diferentes estilos de aprendizaje que existen, a lo que los alumnos refirieron con un 40% que siempre, pues en algunas ocasiones ocupa presentaciones, otras es dinámica y en ocasiones coloca audios, el 32% indica que frecuentemente, pues se preocupa por la manera en la que los estudiantes puedan aprender, con un 20% refieren que a veces si atiende los diferentes estilos de aprendizaje y con un 8% señalan que nunca ha cambiado su forma de enseñar , pues siempre utiliza la misma dinámica en clase. (Gráfica 102).

Post-test Grupo Experimental -*Estilos de aprendizaje en el aula*

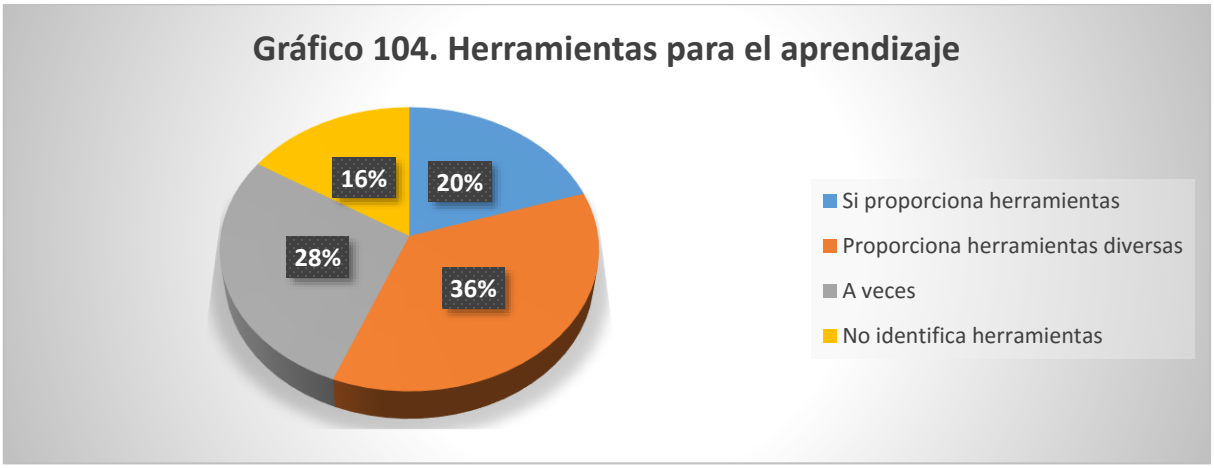
Se preguntó a los estudiantes si consideran que en el salón de clase su maestro atiende a los diferentes estilos de aprendizaje que existen, a lo que los alumnos refirieron con un 69% que siempre, pues en algunas ocasiones ocupa presentaciones, otras es dinámica y en ocasiones coloca audios, el 31% indica que frecuentemente, pues se preocupa por la manera en la que los estudiantes puedan aprender. (Gráfica 103).



Los estilos de aprendizaje se constituyen en un amplio campo de estudio de la pedagogía que ha permitido generar diversos instrumentos que dan cuenta de esas diferencias personales en términos de actitudes, motivaciones, procesos cognitivos, entre otras, que se ponen de manifiesto cuando tienen lugar las experiencias de aprendizaje y que de alguna manera se relacionan con los resultados académicos de los estudiantes, su desenvolvimiento en el aula y su disposición para aprender (Ruiz, Trillos y Morales, 2006).

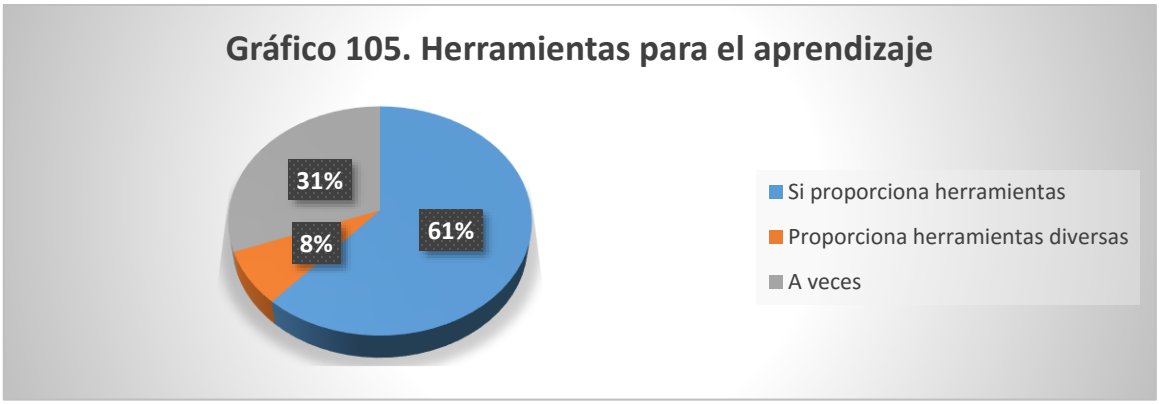
Post-test Grupo Control -*Herramientas para el aprendizaje*

Se le preguntó a los alumnos si su maestro les proporciona herramientas suficientes para que su aprendizaje sea óptimo a lo cual respondieron con un 20% que el maestro es muy bueno para proporcionar herramientas para que el aprendizaje sea óptimo, el 36% indica que hasta el momento su maestro ha mostrado diversas herramientas, el 28% refiere que a veces, pues en ocasiones proporciona herramientas útiles para un aprendizaje óptimo, con un 16% mencionan que el maestro no identifica herramientas útiles para el aprendizaje. (Gráfico 104).



Post-test Grupo Experimental -*Herramientas para el aprendizaje*

Se le preguntó a los alumnos si su maestro les proporciona herramientas suficientes para que su aprendizaje sea óptimo a lo cual respondieron con un 61% que el maestro es muy bueno para proporcionar herramientas para que el aprendizaje sea óptimo, el 8% indica que hasta el momento su maestro ha mostrado diversas herramientas, el 31% refiere que a veces, pues en ocasiones proporciona herramientas útiles para un aprendizaje óptimo. (Gráfico 105).

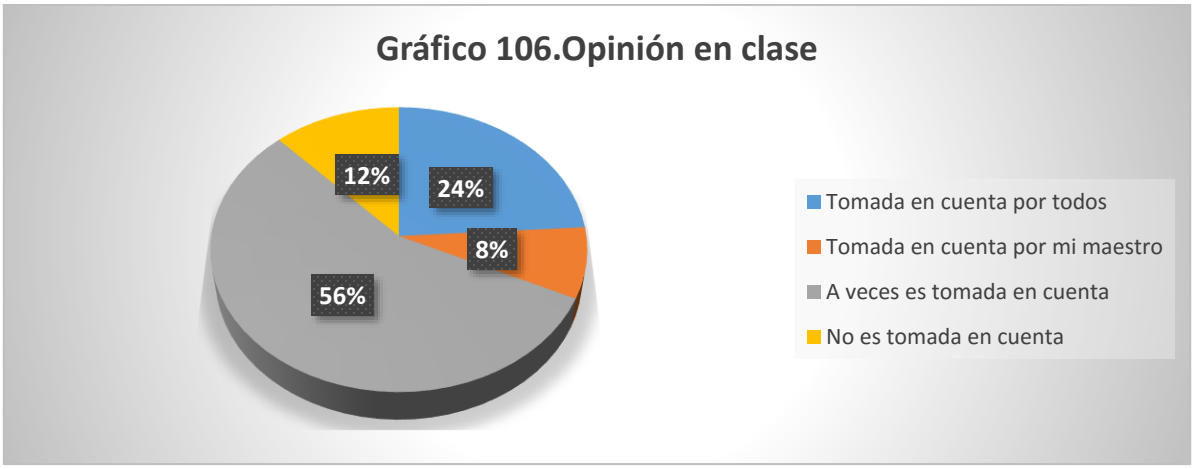


Gedeón (1995), señala: “El educador de hoy, ha logrado entender que el verbalismo no le garantiza una transmisión efectiva de sus conocimientos a los estudiantes, así como tampoco, permite la fijación por largo tiempo de lo que haya podido aprender. Por esa razón se plantea la búsqueda de nuevas técnicas como el uso de medios instruccionales, con las cuales se persigue producir un impacto en el educando de tal forma que la impresión en él producida, estimule sus sentidos para el logro de experiencias que enriquezcan sus conocimientos, y le ayuden a modificar la conducta”.

4.10 Variable 4: Rendimiento académico

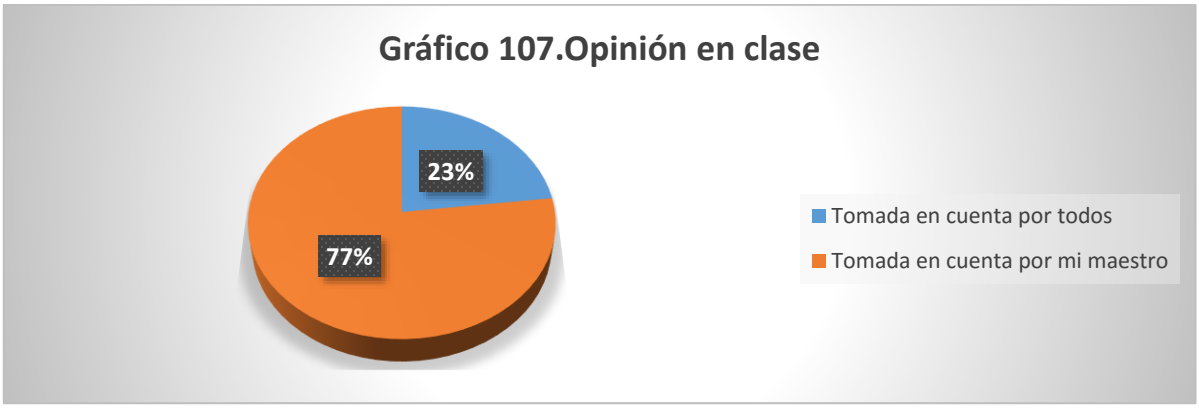
Post-test Grupo Control -*Opinión en clase*

Cuando al alumno se le preguntó: al momento de expresar alguna opinión en clase, estos expresaron lo siguiente: con un 24% refirieon que es tomada en cuanta por el profesor y por los demás compañeros, con un 8% indicaron que es tomada en cuenta unicamente por el profesor y que los compañeros suelen ignorarla, el 56% señala que a veces es tomada en cuenta , pues al maestro si le interesa, con un 12% mencionaron que nunca es tomada en cuenta pues consideran tanto compañeros como maestro que no tiene nada que ver con lo que se está trabajando.(Gráfica 106).



Post-test Grupo Experimental -*Opinión en clase*

Cuando al alumno se le preguntó: al momento de expresar alguna opinión en clase, estos expresaron lo siguiente: con un 23% refirieon que es tomada en cuenta por el profesor y por los demás compañeros y con un 77% indicaron que es tomada en cuenta unicamente por el profesor y que los compañeros suelen ignorarla.(Gráfica 107).

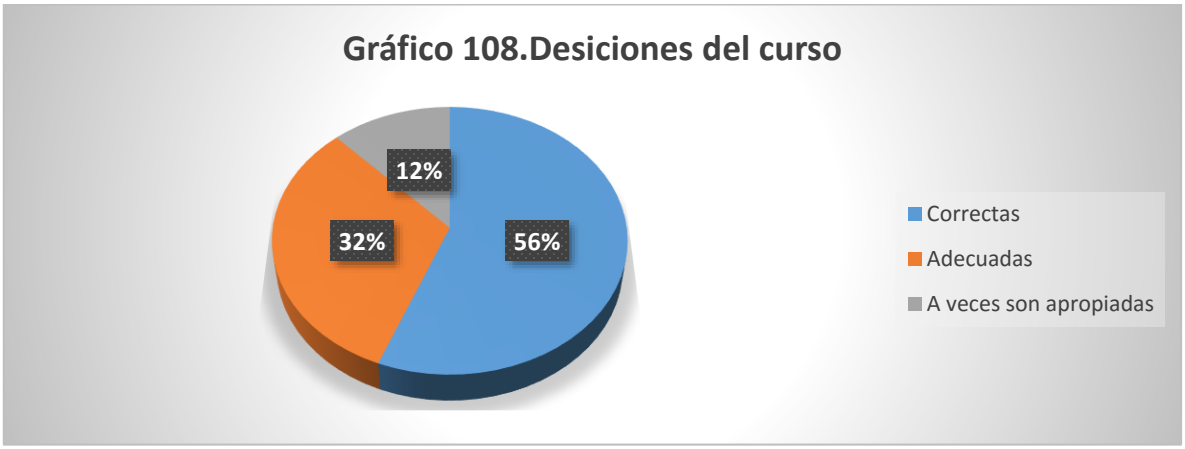


Según Fassinger (1995), es importante evaluar si el docente da la bienvenida a las discusiones que se generan en la clase, si es accesible a receptar y escuchar perspectivas diferentes y si ofrece apoyo a sus alumnos, puesto que si están dadas tales condiciones es más probable que los estudiantes se dispongan a participar activamente.

Post-test Grupo Control -*Decisiones del curso*

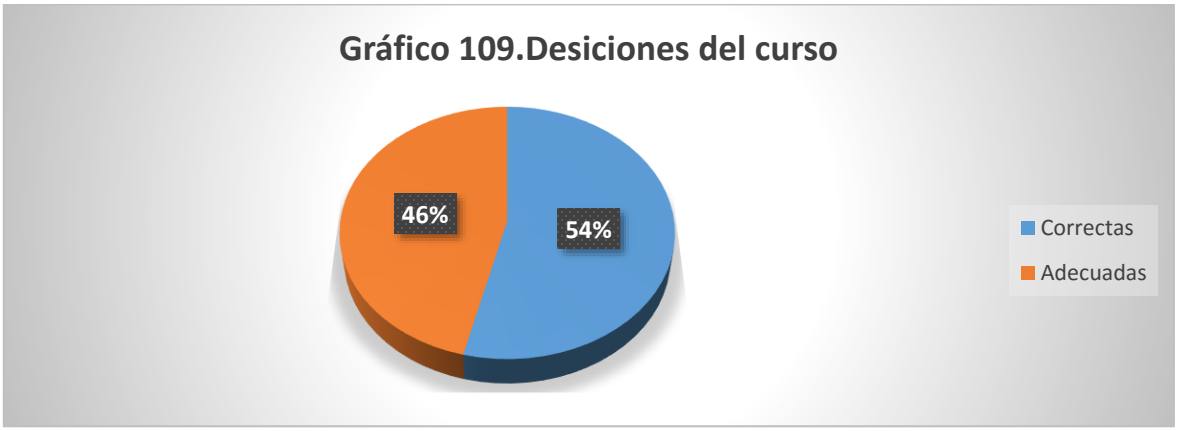
Se preguntó al grupo cómo son las decisiones que toma su maestro durante el curso a lo cual respondieron con un 56% que son correctas, pues les parece que están bien las decisiones que toma, con un 32% indicaron que son adecuadas, ya que el maestro es

sensato al momento de tomar decisiones, el 12% indicó que a veces son apropiadas sus decisiones. (Gráfica 108).



Post-test Grupo Experimental *-Decisiones del curso*

Se preguntó al grupo cómo son las decisiones que toma su maestro durante el curso a lo cual respondieron con un 54% que son correctas, pues les parece que están bien las decisiones que toma, y con un 46% indicaron que son adecuadas, ya que el maestro es sensato al momento de tomar decisiones. (Gráfica 109).



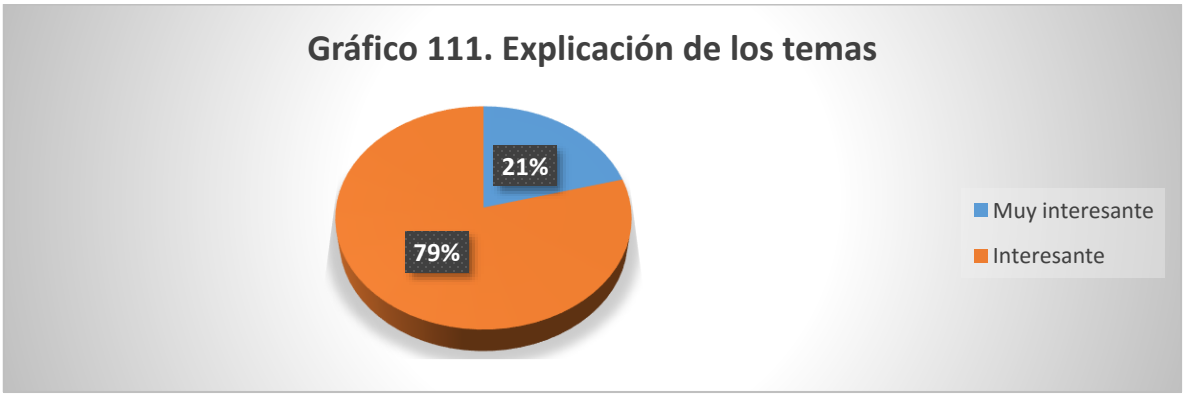
El profesor hará lo posible por generar experiencias de grupo en las que todos los niños y niñas de la clase tengan la oportunidad de expresar cómo interpretan algo. Con él se explícita cómo el profesor tiene la responsabilidad educativa de proporcionar situaciones discursivas en las diferentes actividades que se realizan en el aula; en tanto que el discurso posibilita el desarrollo del raciocinio y de la comprensión. Desde esta perspectiva, se entiende que los valores asociados a la actividad discursiva son normas intrínsecas que guían las acciones comunicativas y que se realizan en las acciones mismas (Peters, 1973).

Post-test Grupo Control -*Explicación de los temas*

Cuando tú maestro explica algún tema, este es para ti: con un 16% muy interesante, ya que sus clases son de completo interés para el alumno, con un 72% señalaron que son interesantes, pues la materia en general es de interés para ellos, y con un 12% indicaron que es regularmente interesante pues la explicación que se da al tema no es de los mejores. (Gráfica 110).

Post-test Grupo Experimental -*Explicación de los temas*

Cuando tú maestro explica algún tema, este es para ti: con un 21% muy interesante, ya que sus clases son de completo interés para el alumno, con un 79% señalaron que son interesantes, pues la materia en general es de interés para ellos. (Gráfica 111).

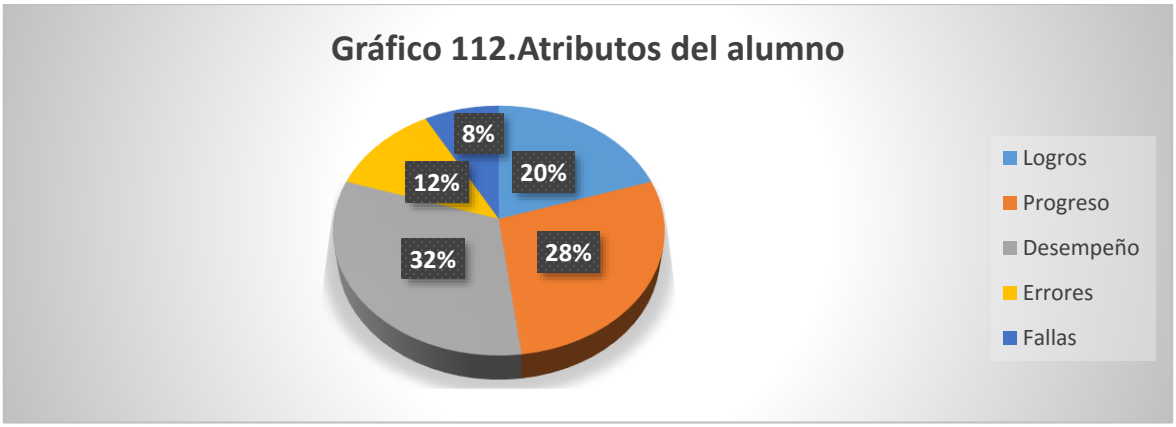


Ausubel distingue entre aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento y entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. A ellos se refieren Román y Diez (2000) en los siguientes términos. En el aprendizaje receptivo, el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo, por la explicación del profesor, el material impreso, la información audiovisual u otros medios. En el aprendizaje por descubrimiento, el estudiante

debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. Este aprendizaje puede ser guiado por el profesor o ser autónomo por parte del estudiante.

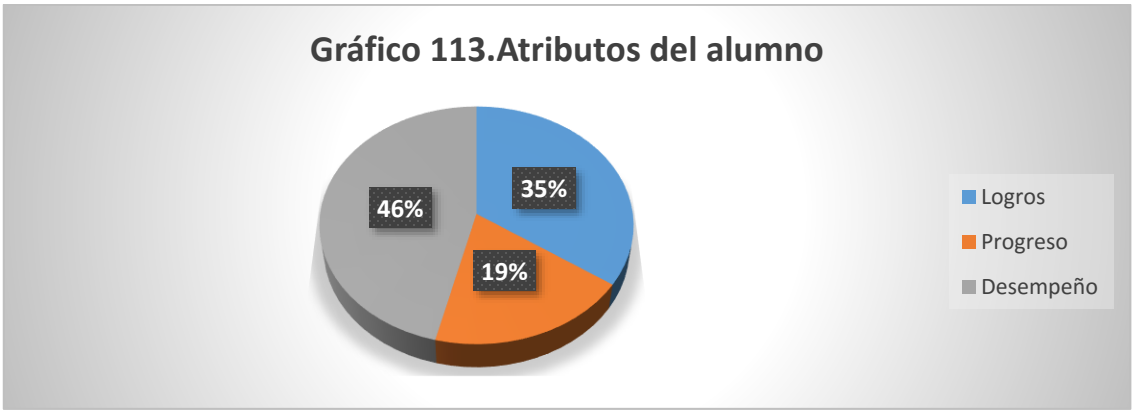
Post-test Grupo Control *-Inclinación del docente por resaltar ciertos atributos en sus alumnos*

Al grupo se le preguntó es lo que resalta más su maestro en ellos, con un 20% mencionaron que sus logros, el 28% indicó que sus progresos, con un 32% su desempeño, el 12% mencionó que sus errores y el 8% señala que sus fallas. (Gráfica 112).



Post-test Grupo Experimental-*Inclinación del docente por resaltar ciertos atributos en sus alumnos*

Al grupo se le preguntó es lo que resalta más su maestro en ellos, con un 35% mencionaron que sus logros, el 19% indicó que sus progresos, y con un 46% su desempeño. (Gráfica 113).

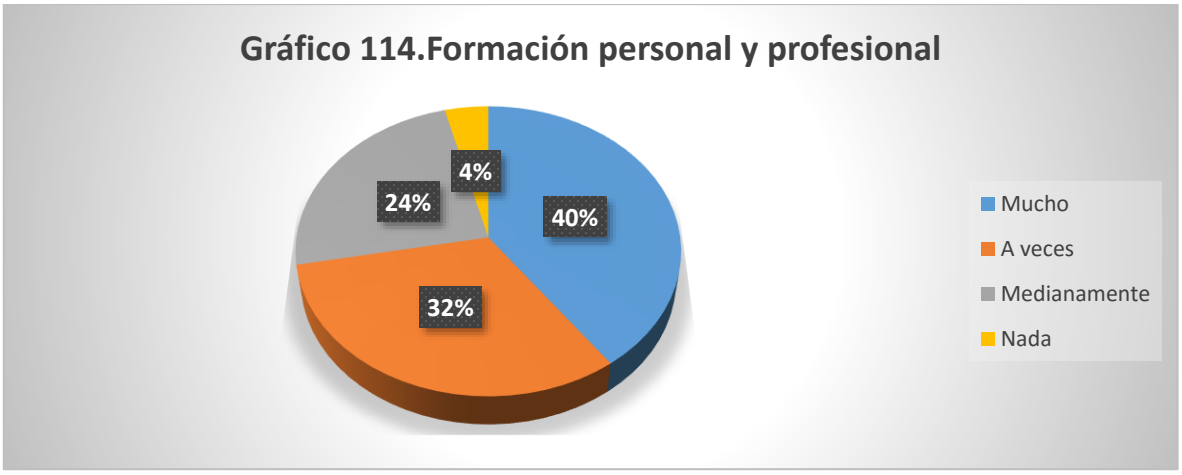


La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. *"Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas:*

*cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, sus logros, progresos y desempeño o sus errores. "(*Alcalay y Antonijevic, 1987).

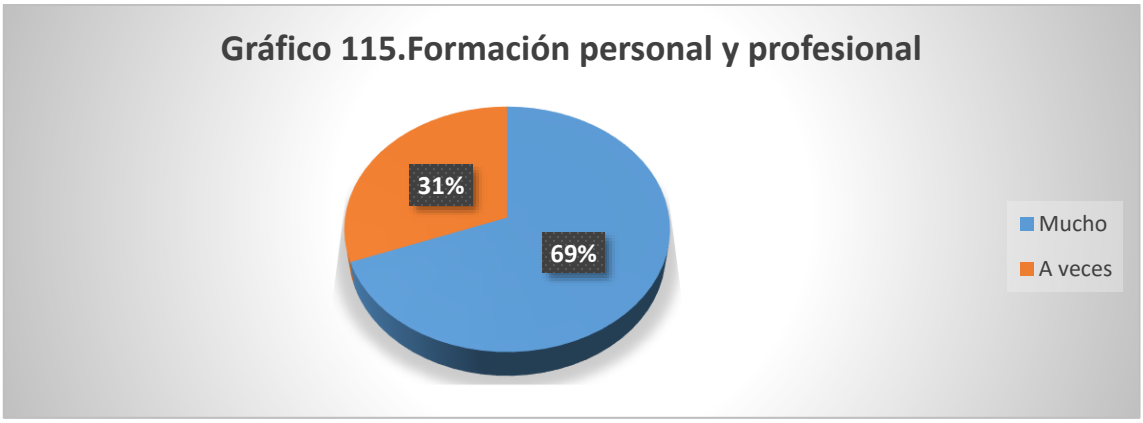
Post-test Grupo Control -*Formación personal y profesional*

Cuando al alumno se le preguntó si su maestro se preocupa por su desarrollo personal y profesional los alumnos señalaron con un 40% que mucho, ya que trata de relacionar los dos en clase, con un 32% indicaron que a veces pues no todos los temas tienen relación, con un 24% expresaron que medianamente, ya que no saben si los temas en clase tienen que ver con su formación profesional y personal, con un 4% expresaron que poco, pues en lo particular la materia no tiene nada que ver con su formación como profesionales.(Gráfica 114).



Post-test Grupo Control -*Formación personal y profesional*

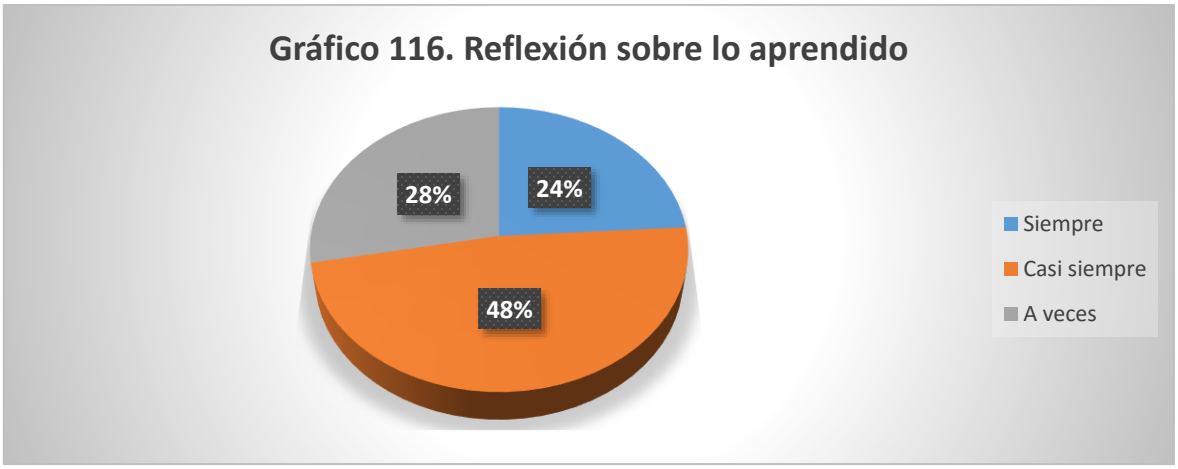
Cuando al alumno se le preguntó si su maestro se preocupa por su desarrollo personal y profesional los alumnos señalaron con un 69% que mucho, ya que trata de relacionar los dos en clase, con un 31% indicaron que a veces pues no todos los temas tienen relación. (Gráfica 115).



El desarrollo personal es un concepto que se refiere a la actualización de todas las potencialidades afectivas e intelectuales de una persona, así como al desarrollo de sus talentos específicos. Es un concepto integrador, que supone el conocimiento de la persona acerca de sí misma y de su unicidad, el planteamiento de metas personales, el reconocimiento de los propios talentos y la formulación de objetivos coherentes con su sistema de valores. En este sentido, el desarrollo personal está íntimamente ligado al concepto de formación afectiva y valórica y al de inteligencia emocional. (Aron y Milicic, 2004). El desarrollo profesional es descrito por Alfaro, Montoya, Rodríguez, Solano y Solano (2003) como un proceso amplio y flexible, compuesto por una serie de fases de maduración vividas en el transcurso de la vida profesional y que se enfrentan de manera personal.

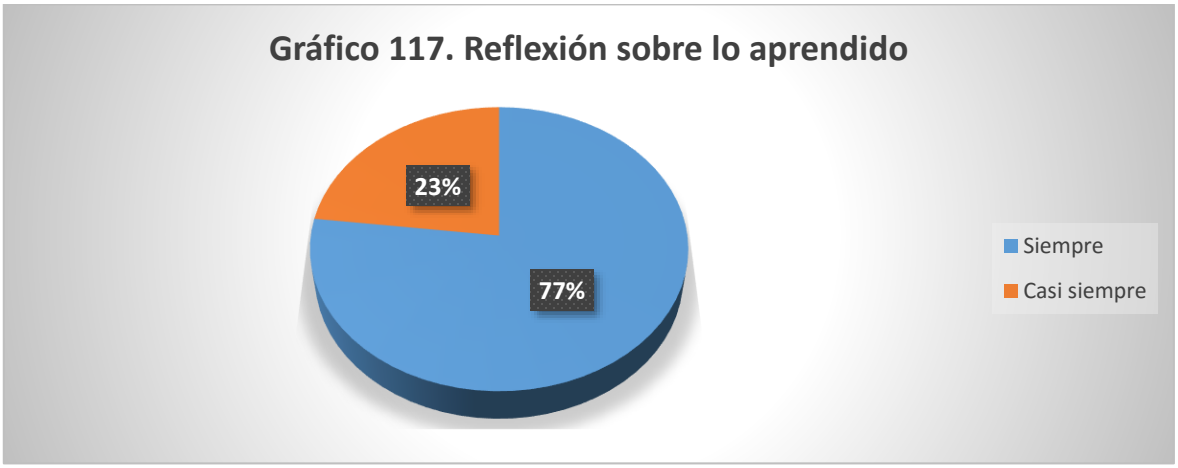
Post-test Grupo Control -*Reflexión sobre lo aprendido*

Se preguntó si el docente trata de hacerles ver lo importante que es aprender y reflexionar sobre lo que se estudia y los alumnos respondieron con un 24% que siempre el maestro trata de hacerlos reflexionar y aprender acerca de lo que se estudia, el 48% indica que casi siempre su maestro trata de hacerlos reflexionar y aprender acerca de lo que se estudia, y con un 28% señalan que a veces, ya que al maestro le interesa poco el aprendizaje y la reflexión que sus alumnos hagan. (Gráfica 116).



Post-test Grupo Experimental *-Reflexión sobre lo aprendido*

Se preguntó si el docente trata de hacerles ver lo importante que es aprender y reflexionar sobre lo que se estudia y los alumnos respondieron con un 77% que siempre el maestro trata de hacerlos reflexionar y aprender acerca de lo que se estudia, y el 23% indica que casi siempre su maestro trata de hacerlos reflexionar y aprender acerca de lo que se estudia. (Gráfica 117).

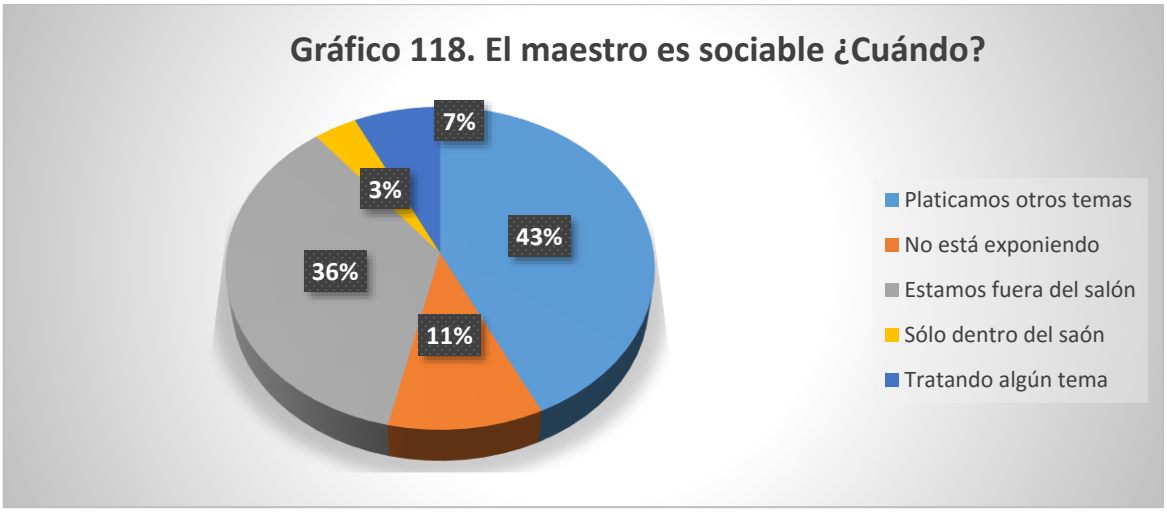


De las investigaciones que relacionan los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico (Alonso y Gallego, 1994; Hernández Pina, 1999; Buendía y Olmedo, 2003; etc.), se desprende que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor. En conclusión, los profesores que son conscientes de sus enfoques de enseñanza (intenciones y estrategias) y los emplean en sus situaciones de enseñanza además de tener en cuenta los enfoques de aprendizaje de sus estudiantes, obtienen mejores resultados académicos (Maquilón, 2010).

4.11 Variable 5: Interacción Docente-alumno

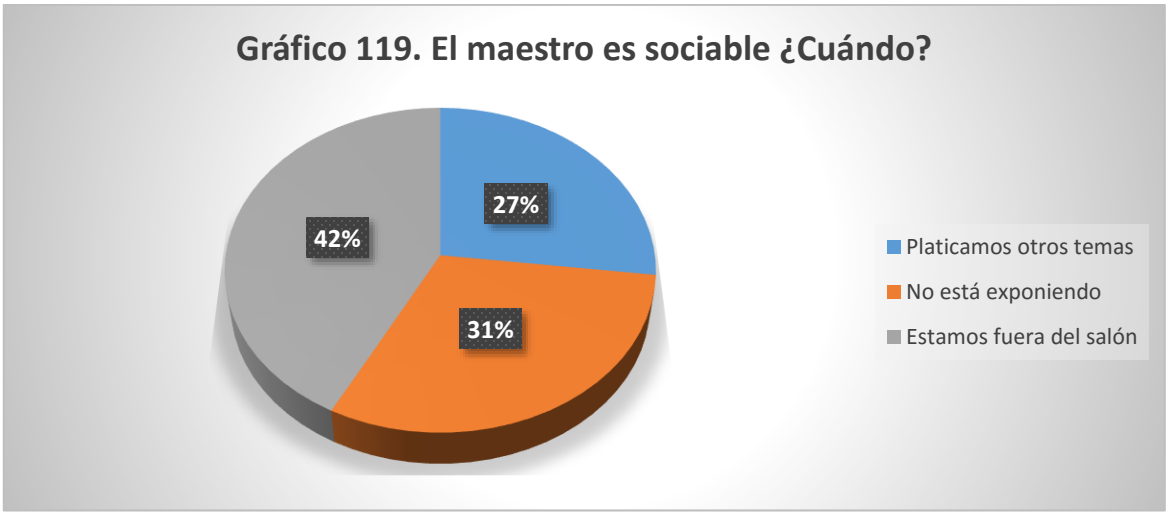
Post-test Grupo Control *-El maestro es sociable ¿Cuándo?*

Al grupo se le preguntó en qué momento su maestro es sociable, a lo cual respondieron con un 43% que es cuando se platica de otro tema, con un 11% indicaron que es cuando no está exponiendo, con el 36% señalaron que es cuando están fuera del salón, el 3 % señaló que es cuando están dentro del salón y con un 7% cuando se está tratando algún tema. (Gráfica 118).



Post-test Grupo Experimental *-El maestro es sociable ¿Cuándo?*

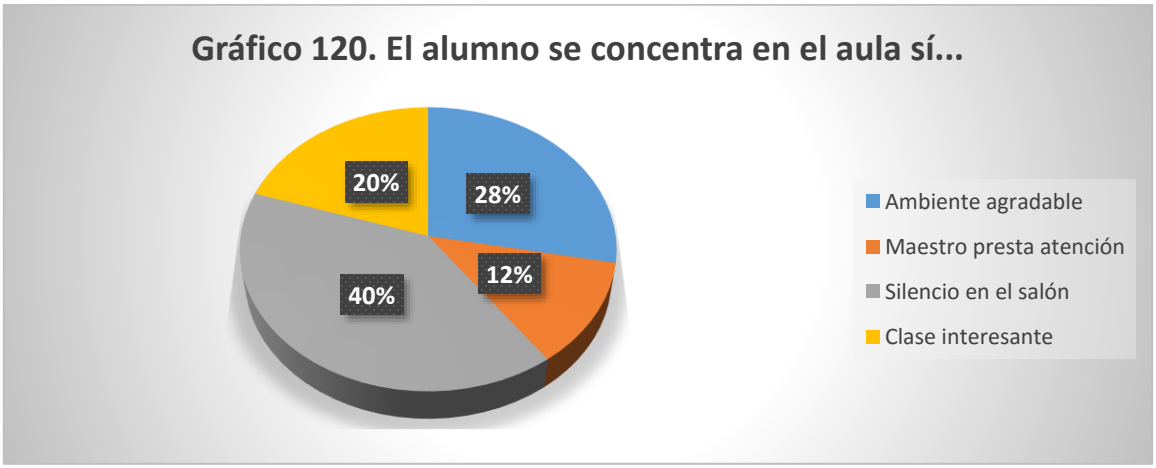
Al grupo se le preguntó en qué momento su maestro es sociable, a lo cual respondieron con un 27% que es cuando se platica de otro tema, con un 31% indicaron que es cuando no está exponiendo, con el 42% señalaron que es cuando están fuera del salón. (Gráfica 119).



Entre las representaciones que encontramos de manera consistente entre los estudiantes, están las que destacan la personalidad del profesor como uno de los atributos más importantes que permiten distinguir a los "buenos" de los "malos" profesores, o a los "profesores eficaces" de los "profesores ineficaces", como los denomina Hargreaves (1979).

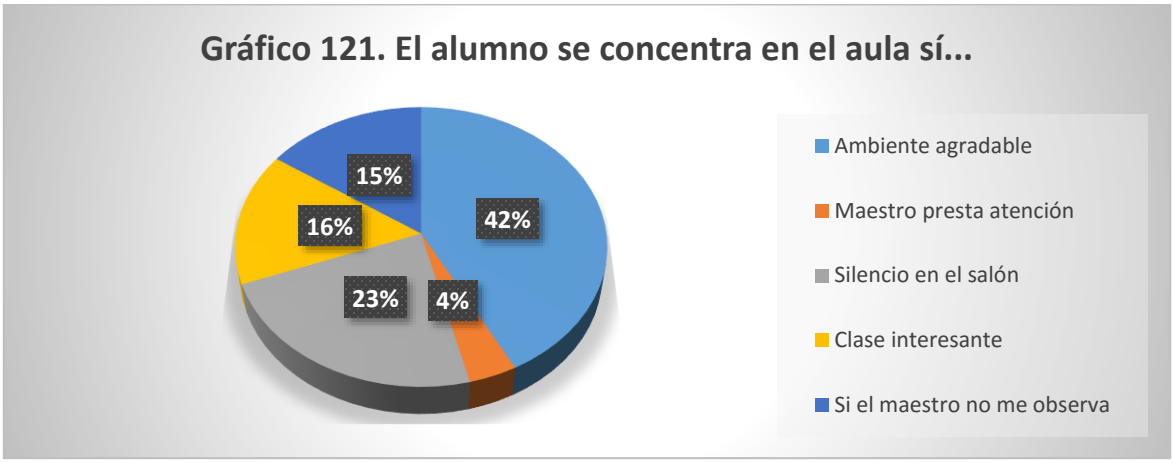
Post-test Grupo Control -*El alumno se concentra en el aula sí…*

Se le preguntó a los alumnos en que momento les era más fácil concentrase dentro del salón de clase respondiendo con los siguientes porcentajes: el 28% menciona que es cuando el ambiente en el aula es agradable, el 12% indicó que es cuando el maestro le presta atención, con un 40% refieren que si el salón está en silencio les es más fácil concentrarse, con un 20% expresan que les es fácil concentrarse si el tema que se está viendo en clase es de interés. (Gráfica 120).



Post-test Grupo Experimental-*El alumno se concentra en el aula sí…*

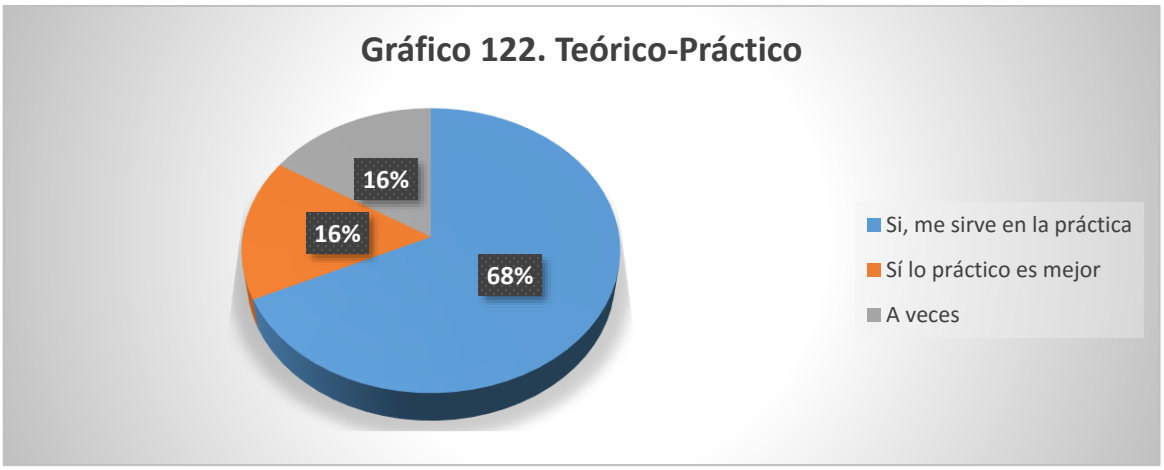
Se le preguntó a los alumnos en que momento les era más fácil concentrase dentro del salón de clase respondiendo con los siguientes porcentajes: el 42% menciona que es cuando el ambiente en el aula es agradable, el 4% indicó que es cuando el maestro le presta atención, con un 23% refieren que si el salón está en silencio les es más fácil concentrarse, con un 16% expresan que les es fácil concentrarse si el tema que se está viendo en clase es de interés y con un 15% expresaron que es cuando el maestro no los está observando. (Gráfica 121).



Zepeda (2007), realizó un estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno. En este estudio señala que existen diversos factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes. Uno de esos factores, indica la autora, es el ambiente emocional en que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por lo anterior, se puede decir que es importante que durante el proceso enseñanza aprendizaje, éste, se dé en un ambiente adecuado y propicio para tal fin.

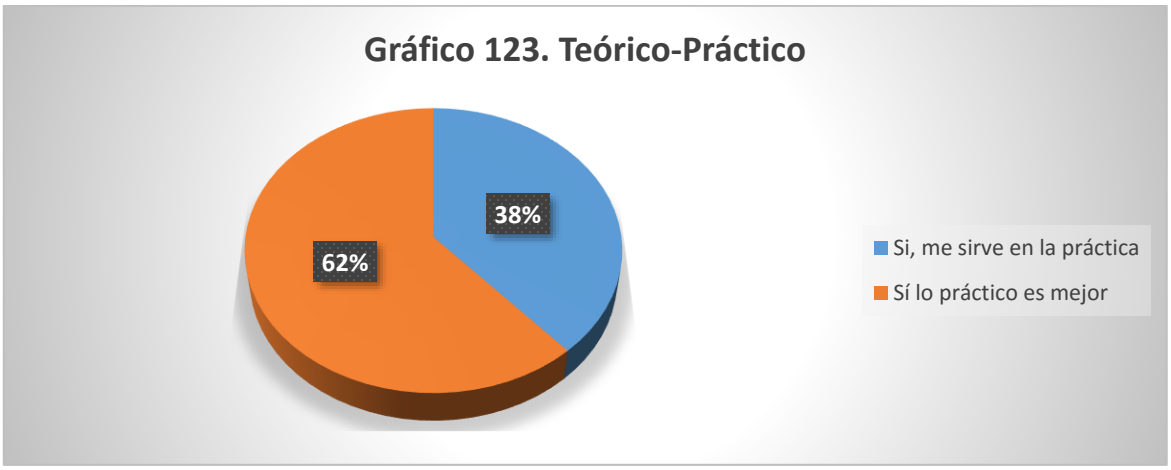
Post-test Grupo Control *-Lo que se aprende en clase, ¿se pone en práctica?*

A la pregunta lo que aprendes en clase lo pones en práctica los alumnos respondieron con un 68% si, pues lo que les enseña su maestro les sirve para ponerlo en práctica, con un 16% indican que sí, ya que lo que se aprende en clase es más práctico que teórico, con un 16% expresan que a veces, ya que lo que se aprende en clase no siempre se pone en práctica. (Gráfica 122).



Post-test Grupo Experimental *-Lo que se aprende en clase, ¿se pone en práctica?*

A la pregunta lo que aprendes en clase lo pones en práctica los alumnos respondieron con un 38% si, pues lo que les enseña su maestro les sirve para ponerlo en práctica, con un 62% indican que sí, ya que lo que se aprende en clase es más práctico que teórico. (Gráfica 123).



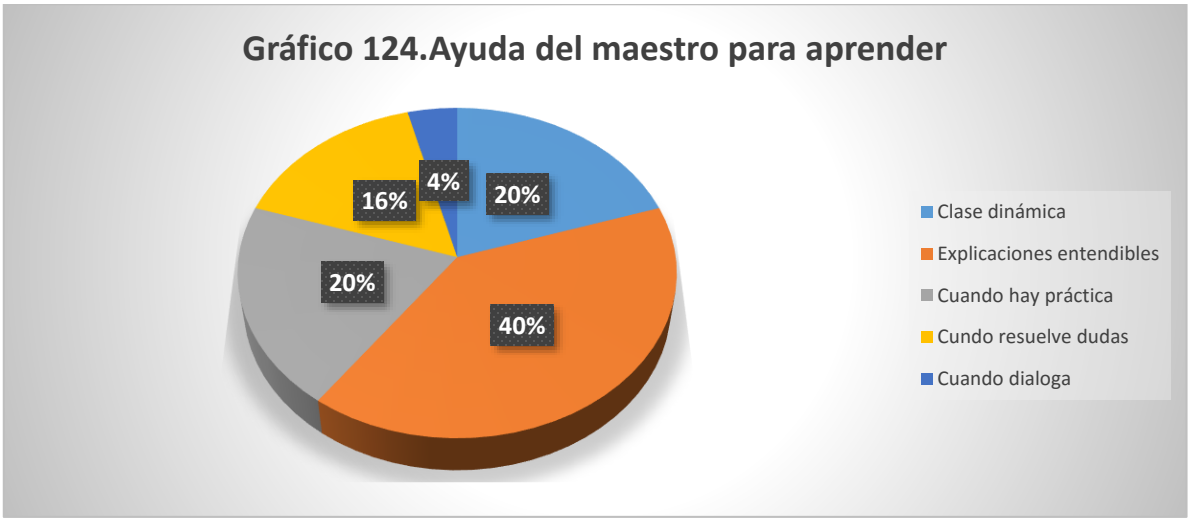
A la pregunta lo que aprendes en clase lo pones en práctica los alumnos respondieron con un 38% si, pues lo que les enseña su maestro les sirve para ponerlo en práctica, con un 62% indican que sí, ya que lo que se aprende en clase es más práctico que teórico. (Gráfica 123).

La falta de conexión entre el conocimiento profesional que se enseña en las escuelas y las competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad es una de las grandes preocupaciones que enfrentan los docentes actualmente: “sabemos cómo enseñar

a la gente a construir barcos, pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir" (Schön, 1992).

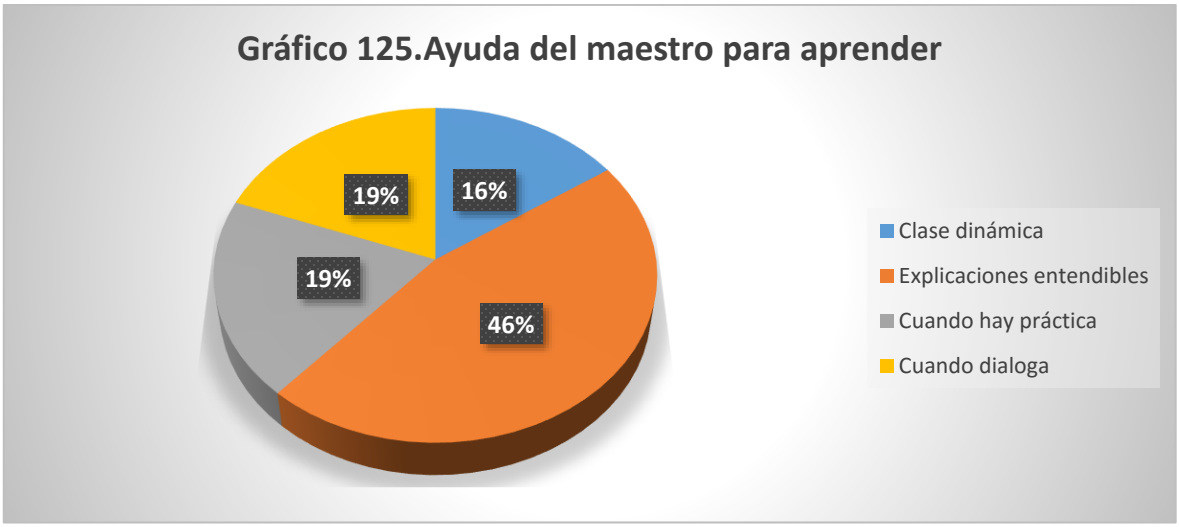
Post-test Grupo Control -*Cómo ayuda el maestro a aprender*

Cuando se le preguntó a los alumnos como es que tu maestro te ayuda a aprender, los alumnos respondieron con un 20% que es cuando realiza dinámicas durante la clase, con un 40% cuando la explicación que da en clase se entiende, con un 20% señalaron que es cuando se hacen prácticas, con un 16% cuando se resuelven dudas que se presentan en el transcurso de la clase y con otro 4% cuando dialoga con ellos para aprender más. (Gráfica 124).



Post-test Grupo Experimental -*Cómo ayuda el maestro a aprender*

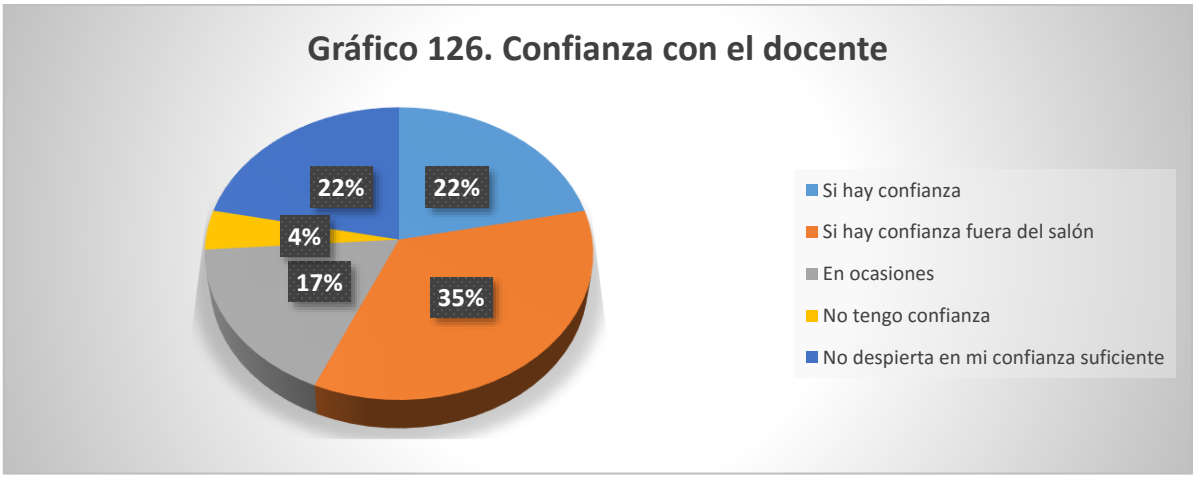
Cuando se le preguntó a los alumnos como es que tu maestro te ayuda a aprender, los alumnos respondieron con un 16% que es cuando realiza dinámicas durante la clase, con un 46% cuando la explicación que da en clase se entiende, con un 19% señalaron que es cuando se hacen prácticas, y con un 19% cuando dialoga con ellos para aprender más. (Gráfica 125).



En opinión de Pinar (2003) esta es una de las tensiones más importantes que enfrenta hoy en día el campo del currículo y la formación universitaria: dar respuesta a las demandas globales, nacionales y locales.

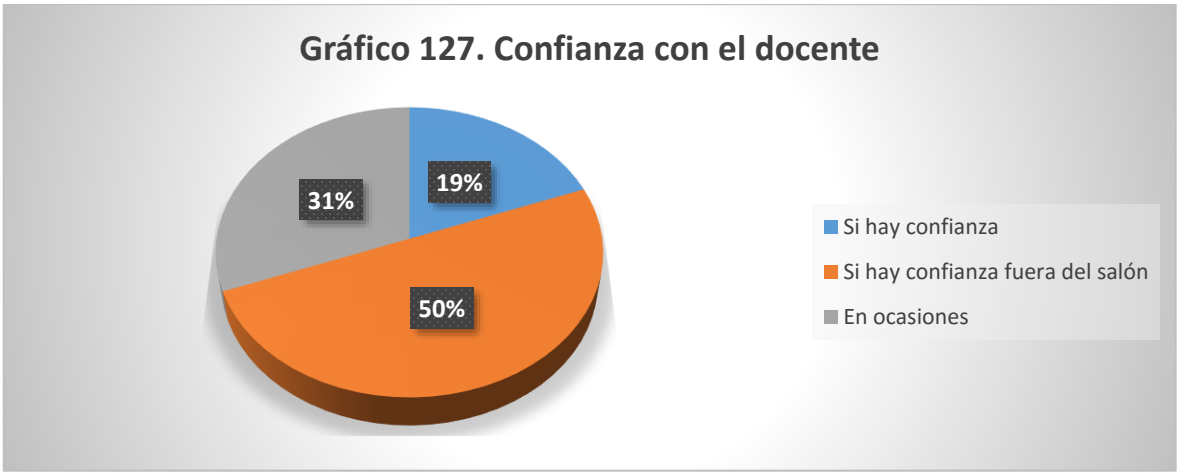
Post-test Grupo Control -*Confianza con el docente*

A los alumnos se les preguntó si su docente despertaba en ellos la suficiente confianza, como para pedirle un consejo o confiarle un problema y ellos respondieron con un 22% que si hay confianza, pues con su maestro se puede platicar de cualquier tema, el 35% indicó que si hay confianza para platicar con su maestro fuera del salón , el 17% expresó que en ocasiones su maestro se presta para platicar, el 4% indica que no le tiene confianza al pedirle un consejo y por último con un 22% de los alumnos expresó que en ellos no despierta la suficiente confianza como para pedirle un consejo . (Gráfica 126)



Post-test Grupo Experimental *-Confianza con el docente*

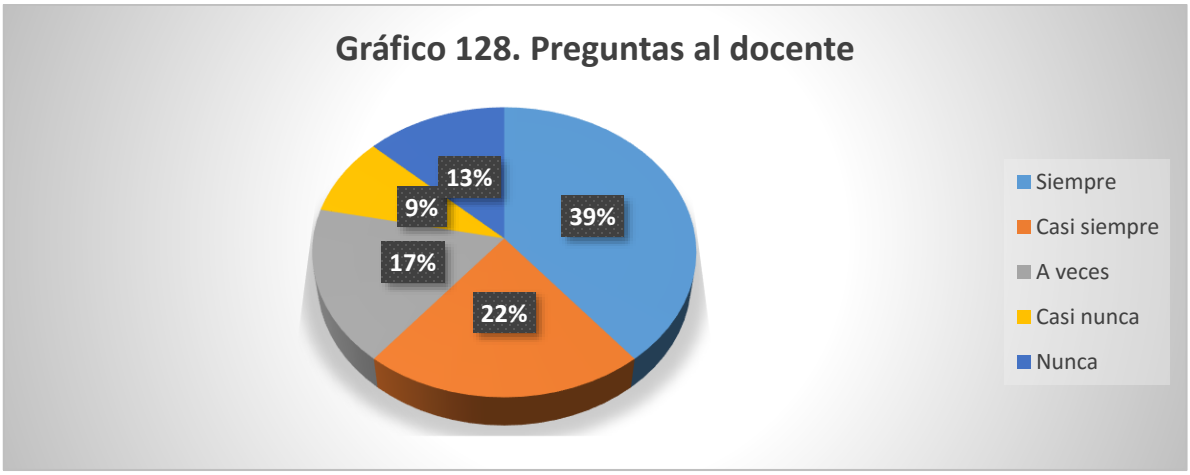
A los alumnos se les preguntó si su docente despertaba en ellos la suficiente confianza, como para pedirle un consejo o confiarle un problema y ellos respondieron con un 19% que si hay confianza, pues con su maestro se puede platicar de cualquier tema, el 50% indicó que si hay confianza para platicar con su maestro fuera del salón y el 31% expresó que en ocasiones su maestro se presta para platicar. (Gráfica 127)



Sánchez (2005), realizó una investigación sobre la relación maestro-alumno y las relaciones de poder en el aula, en la cual, se encontró que las relaciones maestro alumno pueden calificarse como asimétricas, distantes y defensivas ya que el docente se limitaba solamente a establecer contacto con los estudiantes por medio de los contenidos, es decir; en clases sólo se tocaban temas incluidos en el programa de estudios, además de que en su discurso utilizaba un vocabulario complejo, difícil y rebuscado para los estudiantes tomando en cuenta la forma ordinaria, común y coloquial de expresarse de los alumnos.

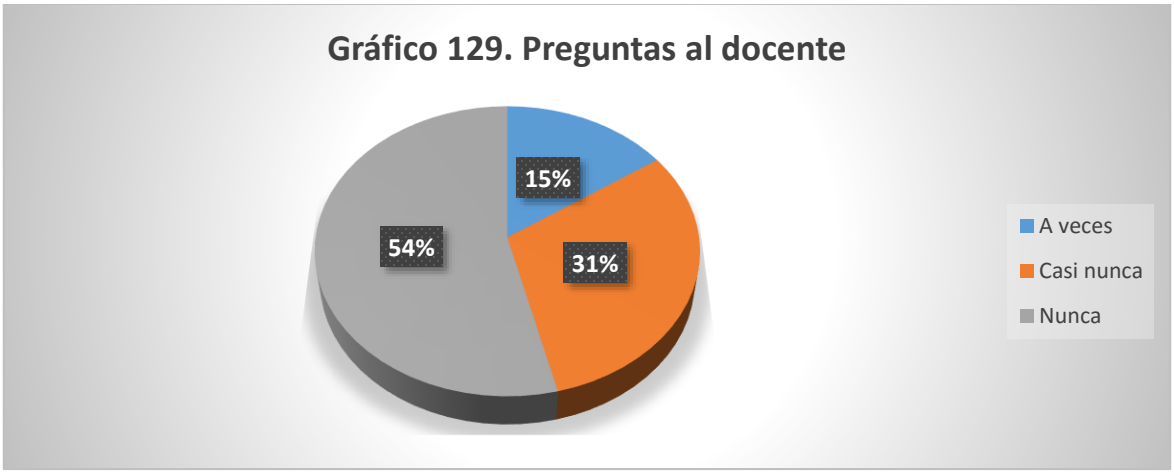
Post-test Grupo Control *-Preguntas al docente*

Se preguntó al grupo si cuando su maestro está explicando algún tema consideran que las preguntas que le hacen lo irritan y ellos expresaron con un 39% que a veces, pues las preguntas que le hacen lo llegan a irritar pero si responde, con un 22% indicaron que casi nunca le molestan las preguntas que le hacen, con un 17% señalaron que a veces las preguntas le llegan a irritar pero si les responde, con un 9% señalaron que casi nunca le molestan las preguntas que le hacen y con un 13% mencionan que nunca le han irritado las preguntas que le hagan, por el contrario siempre tiene la disponibilidad para resolver dudas. (Gráfica 128).



Post-test Grupo Control -*Preguntas al docente*

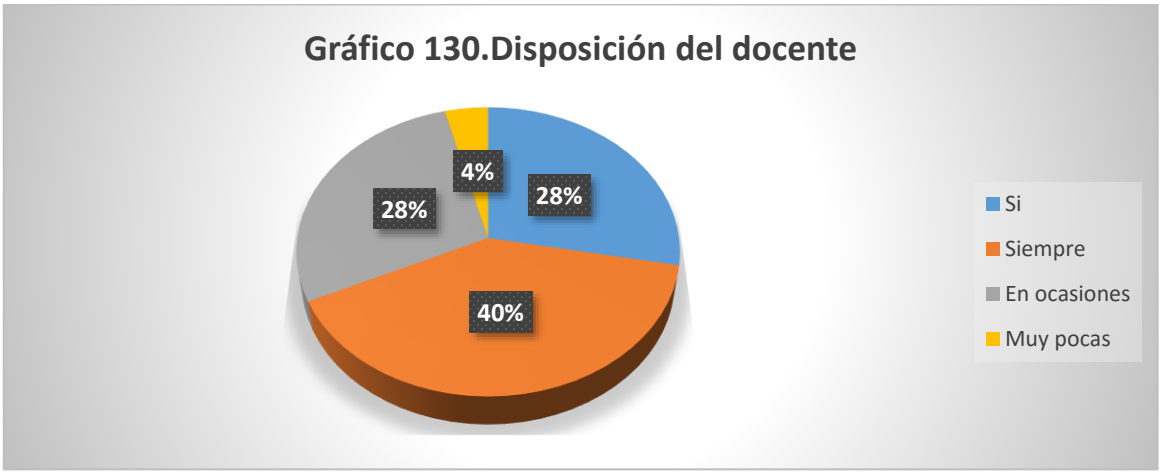
Se preguntó al grupo si cuando su maestro está explicando algún tema consideran que las preguntas que le hacen lo irritan y ellos expresaron con un 15% que a veces, pues las preguntas que le hacen lo llegan a irritar pero si responde, con un 31% indicaron que casi nunca le molestan las preguntas que le hacen y con un 54% señalaron que nunca le han irritado las preguntas que le hagan, por el contrario siempre tiene la disponibilidad para resolver dudas. (Gráfica 129).



Las diversas investigaciones asocian al docente y su rol con las características personales y afectivas, el resultado es que éstas son más importantes que las cognoscitivas. Así, un profesor que escucha, que es entusiasta, que acepta la colaboración y tiene cierta simpatía, que enseña más con métodos deductivos que inductivos o dictando conferencias tiene mayor aceptación entre los alumnos (Ordaz, 2003), y tienen más ganas de estudiar, ya que características opuestas traen como consecuencia el desgano.

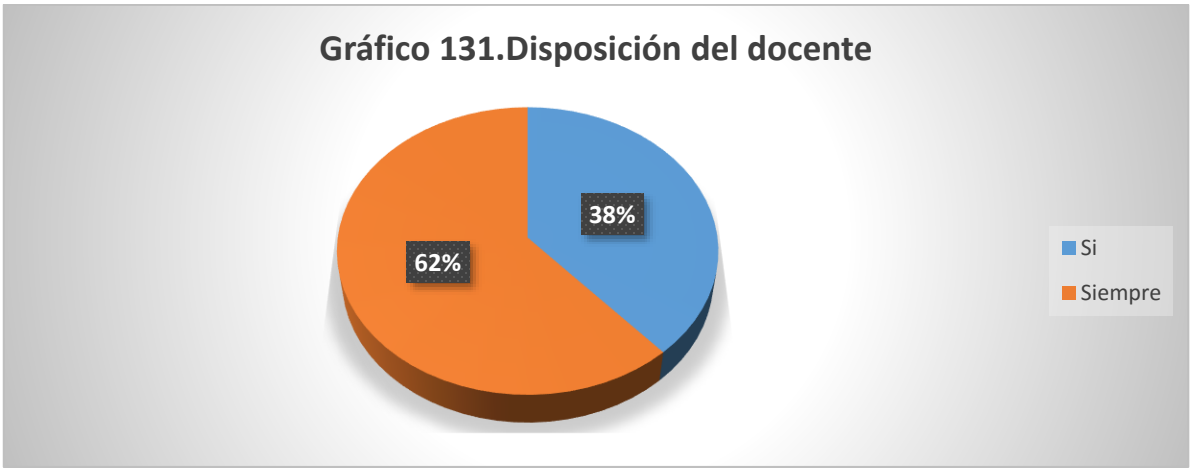
Post-test Grupo Control -*Disposición del Docente*

El siguiente ítem trata de encontrar respuesta a si el alumno considera que cuando habla con su maestro él tiene la disposición para tratar temas relacionados con la clase aunque esté fuera de ella, con un 28% expresaron que su maestro siempre tiene tiempo para tratar fuera de clase temas relacionados con la clase, por otro lado el 40% indicó que su maestro siempre tiene tiempo antes y después de clase para tratar temas con los alumnos, el 28% expresó que en ocasiones su maestro los atiende después de clase, y con un 4% indicaron que muy pocas veces el docente resuelve dudas después de su clase. (Gráfica 130).



Post-test Grupo Experimental-*Disposición del Docente*

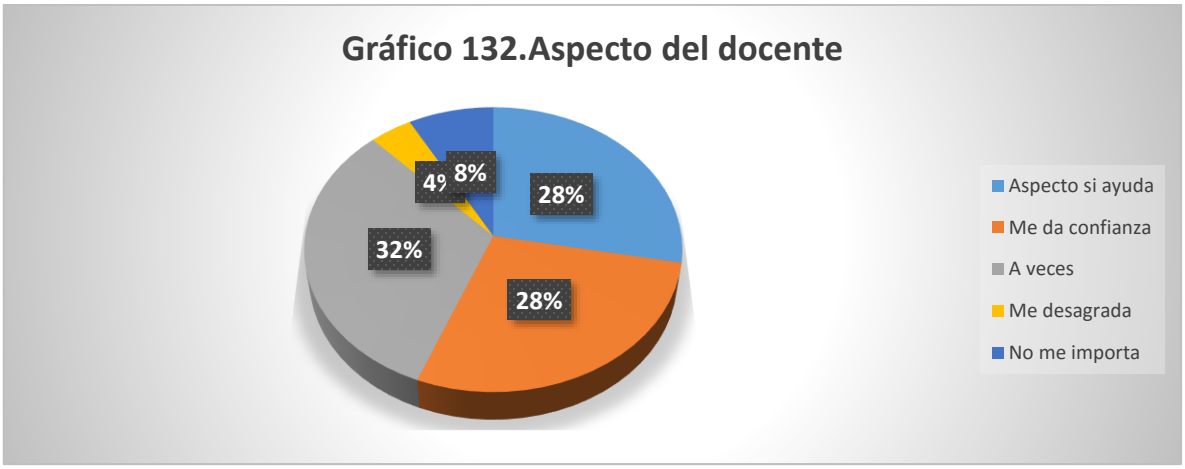
El siguiente ítem trata de encontrar respuesta a si el alumno considera que cuando habla con su maestro él tiene la disposición para tratar temas relacionados con la clase aunque esté fuera de ella, con un 38% expresaron que su maestro siempre tiene tiempo para tratar fuera de clase temas relacionados con la clase y, por otro lado el 62% indicó que su maestro siempre tiene tiempo antes y después de clase para tratar temas con los alumnos. (Gráfica 131).



Bohoslavsky (1986), argumenta que el profesor a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje en determinados vínculos. Por esto la manera de ser del profesor, la manera de impartir clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas, sino también en el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela.

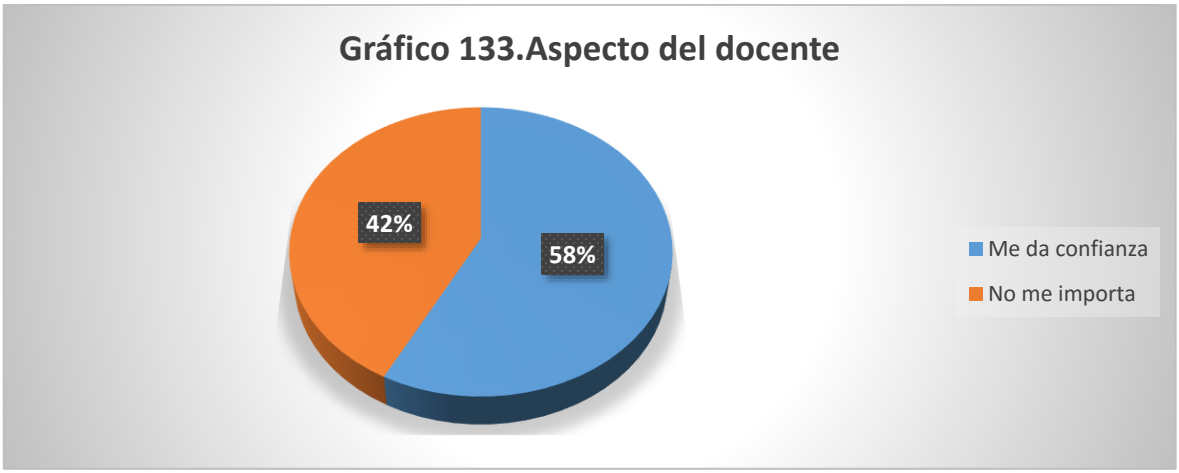
Post-test Grupo Control -*Aspecto del Docente*

Se preguntó al grupo si creían que el aspecto externo de su maestro dificulta la relación docente-alumno y ellos mencionaron con el 4% que sí, pues su aspecto ayuda a relacionarse académicamente con él, con el 12% indicaron que sí, pues su aspecto físico les da confianza, el 20% menciona que a veces pues su aspecto físico en ocasiones es desagradable para ellos, el 36% señaló que no les desagrada su aspecto físico y que en general no existe dificultad alguna con esto, por último el 28% indicó que no le importa el aspecto de su maestro ni lo considera una determinante que dificulte la comunicación entre ambos. (Gráfica 132).



Post-test Grupo Experimental -*Aspecto del Docente*

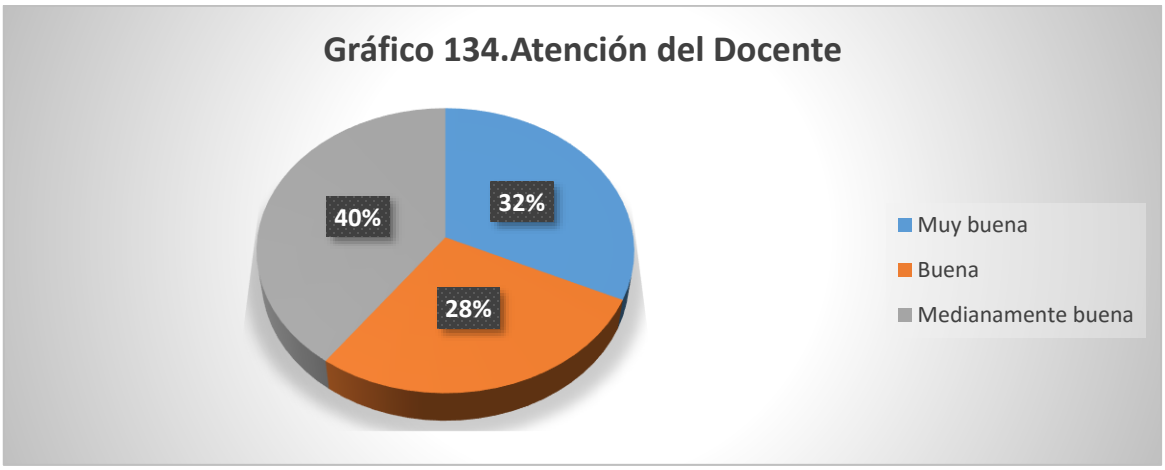
Se preguntó al grupo si creían que el aspecto externo de su maestro dificulta la relación docente-alumno y ellos mencionaron con el 58% indicaron que sí, pues su aspecto físico les da confianza, el 42% indicó que no le importa el aspecto de su maestro ni lo considera una determinante que dificulte la comunicación entre ambos. (Gráfica 133).



Los rasgos del profesor se vinculan con las oportunidades que éste ofrece para que se hagan preguntas, se planteen cuestiones, se expresen puntos de vista alternativos, como así también, con la forma en que trata las respuestas de los estudiantes. Según Fassinger (1995), es importante evaluar si el docente da la bienvenida a las discusiones que se generan en la clase, si es accesible a receptar y escuchar perspectivas diferentes y si ofrece apoyo a sus alumnos, puesto que si están dadas tales condiciones es más probable que los estudiantes se dispongan a participar activamente.

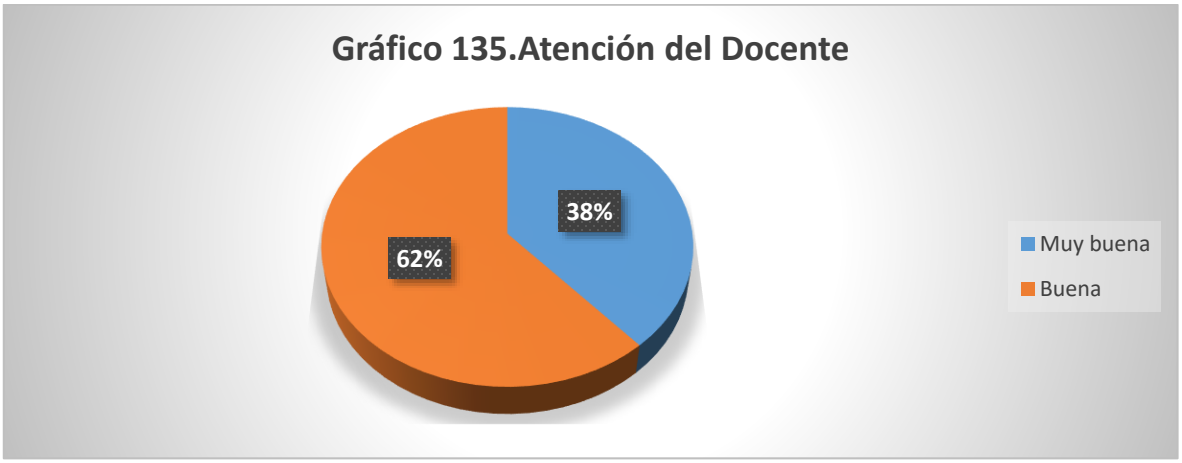
Post-test Grupo Control -*Atención del docente*

Se cuestionó al grupo si cuando buscan a su docente fuera de clase cómo es el tipo de atención que reciben por parte de él, cuando son asuntos que no están relacionados con la materia, el 32% indicó que es muy buena la atención que reciben aun cuando no son asuntos de la materia, el 28% dijo que es buena la atención, con un 40% los alumnos refirieron que es medianamente buena, ya que la atención que proporciona solo es para asuntos relacionados con su materia. (Gráfica 134).



Post-test Grupo Experimental *-Atención del docente*

Se cuestionó al grupo si cuando buscan a su docente fuera de clase cómo es el tipo de atención que reciben por parte de él, cuando son asuntos que no están relacionados con la materia, el 38% indicó que es muy buena la atención que reciben aun cuando no son asuntos de la materia, el 62% dijo que es buena la atención. (Gráfica 135).

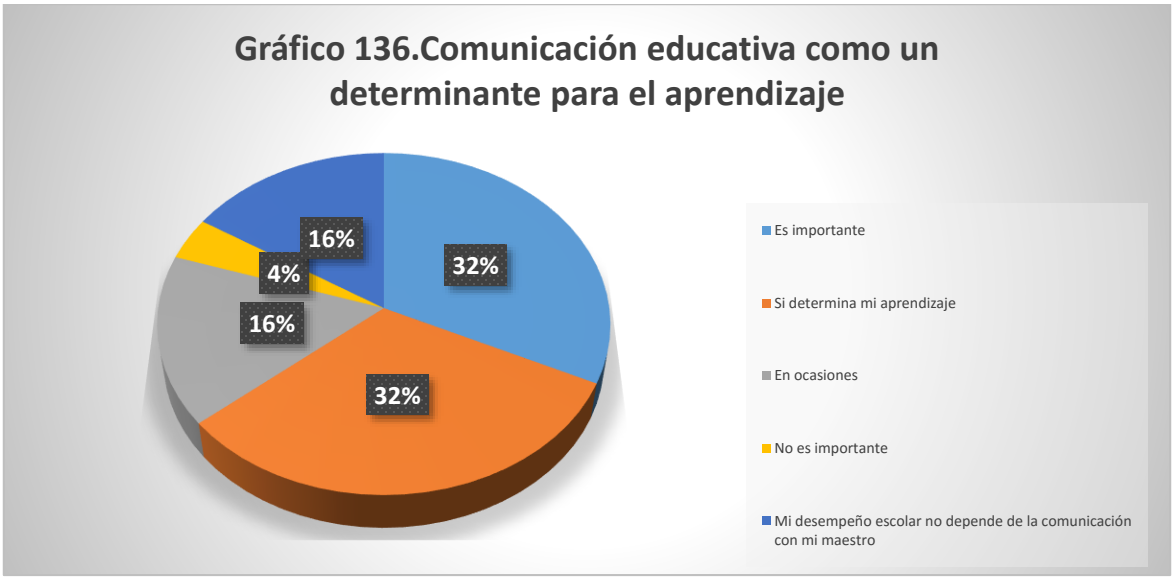


Los aspectos que los educandos consideran relevantes del personal docente son: actitud hacia ellos, calidad de la instrucción en el área fundamental de la carrera, valor de la

información que les provea, generación de un buen ambiente en el aula, disponibilidad del maestro para despejar sus dudas y ser vistos como seres individuales (Wild, 2000).

Post-test Grupo Control *-Comunicación educativa como un determinante para el aprendizaje*

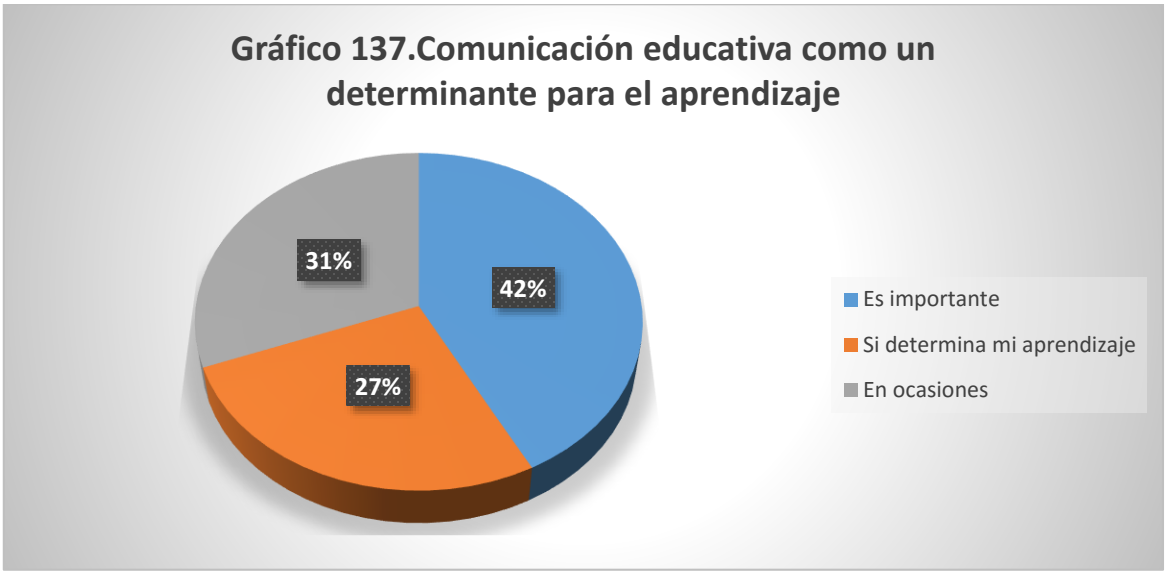
A través de esta última pregunta se buscará dar respuesta al planteamiento del problema de esta investigación, pues se requiere saber si el alumno considera que su desempeño académico está determinado por el tipo de comunicación que se tenga con su docente, a lo que el alumno respondió con un 32% que si es importante establecer canales de comunicación diversos con su maestro, que hagan que su desempeño escolar mejore, con un 32% indicaron que sí, pues consideran que si se tiene una buena comunicación con el docente ésta determinará el nivel de aprendizaje, el 16% señaló que en ocasiones, pues para ellos la comunicación con su docente no es una determinante para que el aprendizaje sea satisfactorio, el 4% expresó que su desempeño escolar no está determinado por el tipo de comunicación que tengan con su docente. (Gráfica 136).



Post-test Grupo Experimental *-Comunicación educativa como un determinante para el aprendizaje*

A través de esta última pregunta se buscará dar respuesta al planteamiento del problema de esta investigación, pues se requiere saber si el alumno considera que su desempeño académico está determinado por el tipo de comunicación que se tenga con su docente, a lo que el alumno respondió con un 42% que si es importante establecer canales de

comunicación diversos con su maestro, que hagan que su desempeño escolar mejore, con un 27% indicaron que sí, pues consideran que si se tiene una buena comunicación con el docente ésta determinará el nivel de aprendizaje, el 31% señaló que en ocasiones, pues para ellos la comunicación con su docente no es una determinante para que el aprendizaje sea satisfactorio. (Gráfica 137).



En el año 2003, Victoria Maldonado y Lorena Marín realizaron una investigación sobre el rendimiento escolar y las implicaciones del comportamiento del maestro en el fracaso escolar, dentro de sus conclusiones las autoras mencionan que la mayor parte de los alumnos no tienen una relación con sus maestros, que no hay comunicación entre ellos, lo cual genera que no haya comprensión en los textos, no hay apoyo del profesor ni confianza para resolver dudas que pueden surgir durante el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual trae como consecuencia de que muchos estudiantes tengan fracaso escolar (Maldonado y Marín, 2003).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La comunicación educativa es un elemento fundamental y universal en la interacción docente-alumno que debe contribuir a formar ciudadanos autónomos, reflexivos y responsables, con una actitud crítica y humanizada frente a la vida, a partir de sus necesidades y contexto sociocultural, creando espacios de comunicación democráticos, flexibles y armoniosos, donde se favorezca la formación integral.

Los alumnos y docentes son emisores y después perceptores de mensajes y tienen como fin común su formación escolar en los distintos niveles. El aprendizaje se da cuando existe un cambio de conducta significativo que resulta de la interacción del emisor y el perceptor en el intento por la apropiación del conocimiento (Santoyo, 1981).

De igual manera, en la comunicación educativa se describen las funciones afectiva, reguladora y socializadora como fundamentales, porque con ellas los actores expresan sus emociones y sentimientos, aunque se establecen diferencias, dependiendo de la forma de ser de cada uno de los actores. Se regula la relación educativa, mediante reglas y acuerdos entre el docente y los alumnos, lo que permite el manejo adecuado de conflictos y situaciones difíciles que requieren equilibrio para evitar malestar entre ellos. También socializan mediante la empatía y la conformación de grupos para la búsqueda y construcción del conocimiento.

Una de las formas de comunicación educativa que se describe en este estudio es el diálogo, mediante el cual la participación, el compromiso y la reciprocidad desempeñan un papel importante. A través de las preguntas y respuestas, el docente logra motivar a los estudiantes para que participen activamente en el aula, expongan sus diferentes opiniones para generar juicios críticos, reflexiones y análisis que lleven a consensos.

Según Fassinger (1995), es importante evaluar si el docente da la bienvenida a las discusiones que se generan en la clase, si es accesible a receptar y escuchar perspectivas diferentes y si ofrece apoyo a sus alumnos, puesto que si están dadas tales condiciones.

Es muy recurrente encontrar en el aula que la participación de los alumnos es pasiva, demostrándose a través del silencio y la escucha, los cuales también permiten la asimilación y apropiación del conocimiento.

La presente investigación surgió en primer lugar por la inquietud de los alumnos de la institución en cuestión, quienes argumentaban que la falta de comunicación con sus docentes está ocasionando que su nivel de aprendizaje sea bajo o deficiente, es por ello que se decide analizar el tipo de comunicación que se da entre docentes y alumnos de esta escuela, para conocer si ésta determina el nivel de aprendizaje en los alumnos. Y en segundo lugar porque es importante saber si como docentes estamos realizando bien nuestra labor, saber que si utilizamos canales de comunicación adecuados con los alumnos, los frutos se verán reflejados en su nivel de aprendizaje.

En este sentido, la principal aportación que ofrece esta investigación al proceso de la comunicación educativa en el Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades es la de conocer el tipo de comunicación que se debe de tener con los alumnos para poder obtener mejores niveles de aprovechamiento, así como la de implementar en la planta docente estrategias para poder comunicarse efectivamente con sus alumnos.

Esta investigación se expone desde la Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick la cual dice: Toda comunicación poseerá un contenido (lo que decimos) y una relación (a quién y cómo se lo decimos). A través de la comunicación, todos podemos expresar nuestra forma de ser y la visión de la relación la otra persona. Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone una conducta o un comportamiento.

Ante los antecedentes anteriormente mencionados se presentan las conclusiones de la presente investigación.

En lo referente a las preguntas de investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

¿Cómo se da la comunicación entre docentes y alumnos de tercer semestre de la Licenciatura en Fisioterapia del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades?

Considerando los resultados obtenidos que se muestran en el capítulo de resultados, la comunicación entre docentes y alumnos de esta institución reflejada en el pretest, los alumnos mencionaron que dentro del salón de clase ni siquiera había una buena comunicación entre compañeros, pues en promedio un 50% de los alumnos mencionan que no logran comunicar sus ideas entre compañeros, como menciona Landivar (1996),el proceso de la comunicación implica transmisión de resultados de la actividad psíquica del hombre que le permite el intercambio de ideas, puntos de vistas, experiencias vividas, conflictos, necesidades y aspiraciones de los hombres.

Asimismo los alumnos mencionaron que el tipo de comunicación que practican mayormente es la comunicación oral, lo cual reafirma una de nuestras premisas, al decir que la comunicación entre el docente y el alumno es importante para que éste se desarrolle con éxito en el ámbito educativo como lo menciona González (1995), al considerar que la comunicación individual con el escolar debe comportarse como un principio importante del sistema de comunicación educativa, la cual provee de sentido psicológico otras formas de comunicación maestro- alumno, ayudando a que el proceso de enseñanza aprendizaje sea satisfactorio.

Es importante recalcar que para el alumno, poder expresarse en clase, sobre su sentir acerca de lo que se está estudiando, es uno de los principales factores que encontramos influyen en que la relación del docente con el alumno sea de beneficio para este último, pues como dice Cotera (2003), es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro-alumno, ya que si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil. Por ello es indispensable que, para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza; en otras palabras, se hace una nueva sociedad en su conjunto, ya que se establecen acuerdos y ambas partes adquieren un compromiso fundamental: el maestro enseña, el alumno aprende.

La influencia de la comunicación educativa en la interacción docente-alumno se define como el proceso mediante el cual los actores se relacionan desde el primer encuentro, cuando se conocen y se presenta el contrato didáctico; cuando se establecen las reglas, normas y compromisos recíprocos, en un clima creado por ellos, y cuando el docente influye fuertemente en los estudiantes. Por ende, de la manera como se dé la relación, estos van a ser afectados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dicha comunicación se encuentra mediada por el diálogo, los valores y las intencionalidades, sin lo cual sería imposible que se diera una adecuada interacción entre docentes y alumnos. Ahí es donde se considera que todo docente debe aprender a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, a innovar, y de esta forma facilitar herramientas a los educandos para su estructuración y formación.

Es importante recalcar que para el alumno la comunicación también depende de lo que se enseña en clase, a lo cual en promedio el 40% de los alumnos mencionan que su docente utiliza un vocabulario apropiado para la materia que se está impartiendo, por lo tanto para

el establecimiento de un buen clima es necesario que el docente tenga ciertas competencias, como el dominio de contenido, el desarrollo de una metodología motivadora y variada, la práctica de un sistema de evaluación justo que mida aprendizajes profundos, y el establecimiento de una interacción de respeto con los estudiantes (Biggs, 2005; Perrenoud, 2005; Arón y Milicic, 2004).

Es importante mencionar que para que el alumno se sienta cómodo en el aula, el docente preferentemente debería de tomar en cuenta su opinión, es por ello que en el estudio realizado se encontró con un promedio del 30% que los estudiantes mencionan que su docente es inflexible al momento de que ellos den su opinión en clase a lo que Flanders (1977) afirma que el docente en su práctica cotidiana dentro del aula, tiene mayor grado de participación que todos sus alumnos en su conjunto y que este fenómeno se presenta en todos los niveles educativos, es decir, desde el nivel preescolar hasta la universidad; además, señala, que más de las dos terceras partes de las interrogantes que fórmula el maestro, son preguntas dirigidas a una respuesta; los maestros no toman en cuenta las ideas y las opiniones de sus alumnos; los alumnos al preguntar generalmente lo hacen nada más para aclarar algo o para que se les repita el cuestionamiento y no para exponer una argumentación propia.

Por ello es importante que el docente desarrolle la comunicación en clase, pues los alumnos mencionan que casi siempre el docente se comunica con ellos para poder interactuar a lo que K. Berlo (1969) señala que la interacción empática es vital en el proceso de la comunicación, ya que cuando dos personas se comunican intentan ponerse en el lugar del otro o lo que llamamos coloquialmente ponerte los zapatos del otro. Es decir, en una interacción caracterizada por la empatía, es fundamental que los involucrados traten de visualizar el mundo en la misma forma que lo hace el otro. La comunicación tiene como objeto la interacción, el asumir recíprocamente el rol del otro, el obtener una perfecta combinación de sí mismo y el otro. A medida que la interacción crece las expectativas se tornan perfectamente interdependientes y se busca anticipar, predecir y comportarse de acuerdo a las necesidades mutuas.

La comunicación educativa entre docentes y alumnos ¿Será un factor determinante para que los alumnos tengan un bajo nivel de aprendizaje?

En cuanto a esta pregunta en el instrumento para recolectar la información la pregunta 39 se refiere a la comunicación educativa como una determinante para el aprendizaje en donde al alumno se le preguntó: ¿consideras que tu desempeño académico está determinado por

el tipo de comunicación que tengas con tu docente? a lo cual los alumnos contestaron en el pre-test con un promedio del 20% que sí, pues consideran que si se tiene una buena comunicación con el docente ésta determinará el nivel de aprendizaje. Lo cual nos indica que para el alumno estar en constante comunicación con el docente que imparte su materia si es importante, pues después de la intervención en el post-test los alumnos refirieron con un 30% que la comunicación si es una determinante para que su aprendizaje sea satisfactorio. A lo cual encontramos en una investigación realizada en el año 2003, por Victoria Maldonado y Lorena Marín sobre el rendimiento escolar y las implicaciones del comportamiento del maestro en el fracaso escolar, en el cual dentro de sus conclusiones las autoras mencionan que la mayor parte de los alumnos no tienen una relación con sus maestros, que no hay comunicación entre ellos, lo cual genera que no haya comprensión en los textos, no hay apoyo del profesor ni confianza para resolver dudas que pueden surgir durante el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual trae como consecuencia de que muchos estudiantes tengan fracaso escolar (Maldonado y Marín, 2003).

La comunicación entre docentes y alumnos tiene una gran influencia en la interacción docente-alumno, que la lleva a ser una relación de acercamiento, cooperación y aprendizaje mutuo o, por el contrario, a una relación lejana, fría, individual y egoísta, sin ningún tipo de crecimiento cognitivo, ni social. Por lo tanto, el docente debe ser consciente y reflexivo acerca de la forma como desarrolla la relación dialógica, a partir de su vocación y formación como docente y durante el ejercicio de su labor, para mantener o transformar su práctica educativa, pues él —como modelo de formación—debe llevar al estudiante a ser un profesional integral y un ciudadano con proyección personal y social, que le facilite integrarse a la sociedad y al mundo laboral exigente e influenciado por la globalización.

En la interacción docente-alumno, el papel que desempeña el docente en el acercamiento, reciprocidad y motivación es prioritario, porque de su vocación y conocimiento depende en gran medida el manejo que se dé a esta relación dialógica; también el tener claro su rol como docente, al ser modelo en la comunicación y en la manera en que interactúa con los otros.

Para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo eficazmente, será necesario que como parte de la planta docente de una institución educativa, hagamos cambios, en todo sentido. Cambios en los modelos pedagógicos utilizados; es decir, dejar atrás las prácticas tradicionalistas por optar por aquellas que consideran todas las partes del proceso: objetivos, estrategias, los sujetos. Cambios de actitud, olvidar la actitud conformista por adoptar una actitud comprometida con los alumnos, con la institución y con

su propia labor. Cambios en donde el trabajo docente se caracterice por los hechos y por los resultados y no por sus discursos en los que, la mayoría de las veces no corresponden a las acciones del profesor.

¿La comunicación de doble vía fomentará la comunicación entre docentes y alumnos del tercer semestre de la Lic. en Fisioterapia del Centro Mexicano Universitario de Ciencias y Humanidades, haciendo esto que su nivel de aprendizaje sea satisfactorio?

Encontramos que el requerimiento de que los profesores se comprometan de forma más integral; es decir, que se empeñen más tanto con los alumnos como con la propia disciplina, sean menos conquistadores y más honestos, señalamientos que conllevan sentimientos de abandono y segregación por parte de algunos estudiantes, derivados de un desinterés y falta de compromiso por parte de ciertos maestros. Aquí habría que retomar la importancia de los aspectos éticos de la educación y de la profesión, y recordar que es el profesor, con sus actitudes y su actuación en general, el que "representa" todo aquello que queremos enseñar. En cuanto a los conocimientos de los profesores, el hecho de que algunos no dominen el área de conocimiento que imparten crea confusión y hace que éstos pierdan credibilidad ante los estudiantes. De aquí que los profesores deben poseer los saberes disciplinares que se espera aporten para facilitar el aprendizaje, y como base mínima para constituirse en modelos y personas de recursos intelectuales y conceptuales para los alumnos. De manera persistente, encontramos que los estudiantes consideran que sus profesores no cuentan con las habilidades didácticas y de manejo de grupos necesarias para transmitir sus conocimientos y generar las condiciones idóneas que faciliten el acercamiento y la construcción del conocimiento, representaciones que parten de su cotidianidad en la acción educativa en la que algunos demuestran limitaciones en aptitudes pedagógicas. En este sentido, no basta con dominar los contenidos de una asignatura, sino que hace falta generar las condiciones en el aula y las tareas oportunas y ajustadas a los estudiantes, como soportes y apoyos para el aprendizaje. No obstante, una condición distintiva y benéfica para el aprendizaje que mejor cumple con las expectativas de los estudiantes durante su formación profesional, fue la capacidad de algunos de sus profesores por establecer un vínculo empático con los alumnos. Esto parece responder a la cultura que se promueve entre los mismos psicólogos, o lo que se conoce como el estos de la profesión (Bourdieu, 1988), en que la actitud de empatía y ayuda hacia los demás constituye una de las formas de "ser" que los caracteriza. Como rasgo decisivo de la

enseñanza eficaz es que ésta, por encima de cualquier otra cosa, debe dar como una consecuencia fundamental aprendizajes en los estudiantes. Y si concebimos que la enseñanza es aquella que presta ayuda al proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el estudiante, debería estar de alguna manera vinculada, sincronizada o dar soporte a este proceso de construcción. En tal sentido, los datos de nuestra investigación muestran una gran diversidad de representaciones en las que los estudiantes afirman, rechazan o atribuyen su aprendizaje a diferentes rasgos, cualidades o actitudes de sus profesores durante su formación profesional. Si bien la intención del estudio no fue comprobar los aprendizajes reales y precisos de los estudiantes para lo que, en todo caso, habría que recurrir a otros soportes metodológicos, sus representaciones nos muestran que para muchos de ellos la influencia de sus profesores ha sido decisiva en su aprendizaje, aunque precisan que sólo ha sido por algunos de ellos; mientras que para otros, han tenido que construir el aprendizaje solos al no encontrar profesores eficaces. Esto nos invita a proponer, como una alternativa para mejorar las condiciones de enseñanza igualitaria y semejante, abrir espacios de reflexión entre los docentes que les permitan hacer un análisis concienzudo de su actuación en las aulas, a reconsiderar lo que pretenden transmitir, a detectar las propias incongruencias, a poner en claro su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, del papel que juegan en él y, sobre todo, a valorar la importancia de tomar en cuenta las formas de pensar y sentir de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Con la realización de este trabajo fue posible descubrir, que el acto educativo se ha convertido en un círculo vicioso, en el que los actores del proceso se enfocan a buscar responsables o culpables del fracaso del mismo, sin percatarse que todos cuentan con cierto grado de responsabilidad. Por lo tanto, del profesor depende el tomar la iniciativa para buscar y maximizar las relaciones interpersonales con los alumnos, promover y generar ambientes óptimos para que se desarrolle el proceso, en dónde el estudiante se sienta con la confianza y seguridad suficiente de participar, de preguntar, hacer comentarios, socializar sus opiniones dentro y fuera del aula sin temor a equivocarse, sentirse juzgado o criticado, sólo así, dejaremos de ser el profesor del modelo tradicional que ve al alumno como un objeto de aprendizaje, para pasar a un modelo caracterizado por concebir al alumno como sujeto de aprendizaje, y entonces, sólo entonces, estaremos formando de manera integral a los estudiantes. El verdadero docente es aquel que forma, aquel que tiene la capacidad de ver, de descubrir y valorar el potencial de sus alumnos.

Lo que ocurre con la enseñanza no se puede descubrir en lo abstracto, sino en la interacción misma de todos los elementos que intervienen en esa práctica. Asimismo, sabemos que el tipo y la cantidad de variables que afectan por igual al profesor y al estudiante son múltiples, aunque tradicionalmente el hincapié está puesto en la comunicación. En tal sentido, y por el recorte del objeto de estudio de la investigación que presentamos, se recupera sólo la visión de los estudiantes acerca de cómo es la interacción con sus docentes y de cómo ésta influye en su nivel de aprendizaje; sin embargo, no perdemos de vista la necesidad de recoger la perspectiva de los profesores, como otra cara de la misma realidad, que igualmente incide en la realidad educativa. No obstante, considerar la relación maestro-alumno como uno de los factores del contexto educativo que más repercute en la calidad del aprendizaje, y acercarnos a su análisis con una metodología cualitativa, nos permitió revelar las formas de pensar de estudiantes universitarios; con base en los hallazgos hechos, podemos afirmar que, preguntar a la persona que aprende qué siente, averiguar cuáles son sus experiencias emocionales, qué espera de sus profesores en cuanto a sus conocimientos, prácticas didácticas, y en general sobre su actuación en la enseñanza, nos parece imprescindible, pues es a ellos a quienes se dirigen los esfuerzos de la educación y por los que se debe ajustar las condiciones que favorezcan su aprendizaje, su formación y su proyección profesional.

Los datos expuestos nos permiten llegar a una serie de apreciaciones con respecto a las distintas dimensiones investigadas sobre la relación maestro-alumno en estudiantes universitarios. En principio, fue significativo encontrar que los estudiantes confirmaron los atributos o las características que en la literatura se señalan como las idóneas para que los profesores propicien un aprendizaje significativo en sus estudiantes, se acerquen al conocimiento de manera más eficiente y alcancen los objetivos educativos previstos.

En este sentido, y en correspondencia con otros análisis, las cualidades o atributos que más afectan o influyen en los estudiantes durante su interacción con sus profesores y ponen un sello característico a la relación educativa, son aquellas que tienen que ver con los rasgos de personalidad o con las actitudes que muestran los docentes en el acto educativo. En nuestro caso, las actitudes de apertura, flexibilidad y accesibilidad son las que más valoran los estudiantes, pues contrastan con las de algunos de sus profesores, quienes adoptan un liderazgo predominantemente autoritario o actitudes muy rígidas ante sus ideas u opiniones, promoviendo con ello relaciones asimétricas entre ambos. En este sentido, desearían que los profesores les prestaran la ayuda necesaria para desarrollar sus

aptitudes o para adquirir conocimientos, pero a partir de mostrar actitudes que no fueran muy rígidas para el aprendizaje, sobre todo mediante la aceptación de sus posturas, puntos de vista o preferencias teóricas. En otras palabras, señalan la necesidad de que los docentes promuevan un clima que propicie el aprendizaje, un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica. Al respecto, Albert (1986) argumenta que "...las buenas relaciones alumnos-profesor perfilan un profesor simpático y con sentido del humor, interesado y respetuoso con las opiniones de los alumnos, sensible a las necedades y dificultades que les plantea la propia clase, comprensivo con los problemas y asequible a esas necesidades." No obstante, hay quien prefiere que los docentes asuman y ejerzan un rol más directivo y menos flexible, necesario para alcanzar con éxito los objetivos de los cursos, condición a la que se ajustan mejor por considerar que debe privar la autoridad del maestro para conducir y evaluar el trabajo escolar de los alumnos. En este caso, son los estudiantes los que ponen distancia en la relación educativa y prefieren que tanto ellos como el profesor asuman el rol que tradicional y convencionalmente se les ha asignado. Sin embargo, pensamos que con ello se pierde la posibilidad de encarar y ajustar de manera conjunta las necesidades, tanto de organización de la enseñanza, como del aprendizaje significativo y duradero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, J. (2007). Percepción de los roles docente-estudiante: problema que influye en la calidad de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 7 (38), 53-76 Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421217004
- Avendaño, C. e Izquierdo, P. (1999). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. *Unesco,* Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001178/117881s.pdf)
- Bayona, L. (2014). Estrategias de aprendizaje en relación con el rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Ánfora*, 21 (36), 149-163. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357833887006
- Camarco, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (Un estudio de caso). *Laurus,* 14 (26), 189-206. Recuperado de:www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?¡Cve=76111491009
- Cantón, I., García, A. (2012). La comunicación en los centros educativos: Un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, (19), 108-130. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_08.pdf
- Coraggio,J.(1995) Las propuestas del Banco Mundial para la Educación ¿Sentido oculto o problemas de concepción?. Docencia, 27 4-20. Recuperado de: http://www.revistadocencia.cl/pdf/9web/Las%20propuestas%20del%20Banco%20Mundial.pdf
- Covarrubias, P. (2004) La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 34, (1), 47-84. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf
- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4, (2), Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740202
- Díaz, F: (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del Psicólogo Educativo. Revista de la Educación Superior. 35 (1), 11-24. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413702
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos,* 29, 97-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 1 (2). Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Esguerra, G (2010) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 6 (1), 97-109. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261008
- García, E. (2014). Relación Maestro-alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai,* 10, (5), 279-290. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf
- Gedeón, I.(2008). Analizar la importancia de incorporación del computador como herramienta didáctica en la asignatura ayudas audiovisuales. *Laurus,* 14 (27), 115-128. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892007
- González, S. (2006) Estrategia didáctica en las clases multitudinarias de matemática: opiniones de los alumnos. *Educación,* 30, (2), 111-131. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030208
- Granja, C. (2013). Caracterización de la Comunicación Pedagógica en la interacción Docente-Alumno. *Investigación en enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 65-93. Recuperado de www.redalyc.org/artículo.oa?id=145229803005
- Hernández, R. (2010). Metodología de la Investigación (5ª. ed.). Recuperado de: www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/.../metodologia-de-la-investigacion.pdf
- Hopenhayn, M. (2003) Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. CEPAL, 81 176-179. Recuperado de:http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cepal.org%2Fes%2Fpublicaciones%2F7791-educacion-comunicacion-y-cultura-en-la-sociedad-de-la-informacion-una-perspectiva&ei=viRmVa3KFsbQsAWTyIOgDA&usg=AFQjCNGJqWKuorVwXXsJ0VvvYAddIRTQVg&bvm=bv.93990622,d.b2w
- Jiménez, E. (2015). Desarrollo personal y profesional de maestras en educación primaria: aportes de la Orientación. *Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (1), 1-29. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027029

- Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. (1ª ed.). Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8t_xO12cSOgC&oi=fnd&pg=PA2&dq=una+pedagogia+de+la+comunicacion&ots=9pA2qKW4rj&sig=RHJkwOrSOMNmn9ponPdQtjZiRY#v=onepage&q=una%20pedagogia%20de%20la%20comunicacion&f=false
- Kaplún M. (1998).Procesos educativos y canales de comunicación. *Revista Científica de América Latina y el Caribe*, (11) ,158-65. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/.
- Maquilón, J. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 14 (1), 81-100. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192007
- Moreno, C. (2011) Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3). Recuperado de: http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/27647/25599
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Formación docente y las Tecnologías de la información y Comunicación, 2005. Santiago, Chile. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf
- Ortiz, E. (2006). Comunicación Educativa y aprendizaje. El aprendizaje como diálogo. *Revista Pedagógica*, 11 (5). Recuperado de: http//cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/386
- Osses, S. (2008).Meta cognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos,* 34 (1), 187-197. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011
- Prieto, D. (1998). Comunicación Educativa en el contexto latinoamericano. *Intervención Psicosocial,* 7 (3), 329-345. Recuperado de: http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/43317.pdf
- Quesado, M. y Solernou, I. A. (2013). Acercamiento al estudio de la Comunicación educativa en una Facultad Universitaria en Salud. *Educación Médica Superior*, 366-373 Recuperado de http://scielo.sld.cu
- Rinaudo, M. (2002). La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias*

Sociales-Universidad Nacional de Jujuy,(15), 77-88 Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18501508

- Ríos, M. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* 40 (3-4), 105-126. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018888004
- Velastegui, G. (2010) La comunicación pedagógica y su influencia en la obtención de aprendizajes significativos en los estudiantes del primer semestre del Instituto Técnico Superior Los Andes periodo mayo 2099 – abril 2010. (Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato). Recuperado de: http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/4838?show=full

ANEXOS

Anexo 1

INSTRUMENTO

Te agradecemos que nos ayudes contestando las siguientes preguntas, pues a partir de tus respuestas se podrá realizar una investigación acerca de cómo es la comunicación con tu docente y si ésta es una determinante para tu aprendizaje.

Gracias

Instrucciones: Selecciona el inciso que responda mejor a la pregunta, según tu criterio

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad
   a) 18
   b) 19
   c) 20
   d) 21
   e) más de 21

2. Género:
   a) Femenino
   b) Masculino

3. Estado civil:
   a) soltero (a)
   b) casado (a)
   c) viudo (a)
   d) divorciado(a)
   e) concubinato

4. Lugar de Procedencia:

   _____

II. COMUNICACIÓN EDUCATIVA

5. ¿Cómo es la comunicación con tus compañeros?
   a) Excelente, pues siempre logro expresar lo que siento con ellos
   b) Buena, pues en ocasiones logro que entiendan mis ideas
   c) Regular, algunas veces entienden lo que les quiero comunicar y otras no
   d) Mala, pues no logro comunicarles mis ideas
   e) Deficiente, pues no me comunico con ellos

6. ¿Qué tipo de comunicación practicas con mayor frecuencia al momento de expresar una idea?

   a) Comunicación oral, pues me valgo de las palabras para transmitir un mensaje

   b) Comunicación escrita, pues a través de un informe escrito transmito la información necesaria utilizando un lenguaje preciso, gramaticalmente correcto, sin necesidad de utilizar más palabras que las necesarias.

c) Una combinación de las dos anteriores

7. ¿Consideras que existe comunicación para el cumplimiento de las actividades académicas?
   a) Siempre, pues durante la clase mi maestro resuelve mis dudas en las actividades
   b) Frecuentemente, pues si me ayuda pero no es siempre
   c) Regularmente, pues algunas veces me ayuda y otras no
   d) Casi nunca porque es muy hermético para comunicarme con él
   e) Nunca, pues cuando he pedido su apoyo para r4ealizar alguna actividad en clase, no me lo brinda

8. ¿Con qué tipo de comunicación desearías aprender?
   a) Con una comunicación más abierta con mi maestro, es decir que pueda dar y recibir información de el
   b) Con una comunicación en la que se pueda llegar a un acuerdo
   c) Una comunicación en donde su opinión y la mía sean tomadas en cuenta
   d) Una comunicación cerrada en donde mi maestro sea el único que tiene la razón
   e) Una comunicación en donde yo no participe ni se me tome en cuenta

9. ¿Tu maestro permite que expreses cómo te sientes al respecto de lo que se estudia en cada clase?
   a) Siempre, pues está al pendiente de la opinión de nosotros como alumnos
   b) Casi siempre, pues si permite que nos expresemos, pero con sus reservas
   c) Regularmente, en ocasiones si nos permite expresarnos y en otras no
   d) Casi nunca porque cuando lo he hecho no toma en cuenta mi opinión
   e) Nunca, pues nunca pide nuestra opinión acerca de lo que se estudia

III. COMUNICACIÓN VERBAL

10. ¿Tu docente trata otros temas en clase, aunque no sean de su asignatura; pero que son de interés para ti?
    a) Sí, y es interesante saber que no solo le interesa su clase
    b) Sí, y me siento a gusto de que se traten otros temas y no solo los de la clase
    c) A veces, pues nos enfocamos más a lo que es la clase que a otros temas
    d) No, mi maestro no permite que hablemos en clase de otras cosas.
    e) No, mi maestro es muy inflexible para tratar otros temas en clase

11. ¿Tu docente puede influir en tu modo de actuar o de pensar?
    a) Sí, pues considero que es una persona en la que puedo confiar, y su opinión en importante para mi
    b) Sí, pues coincidimos en manera de actuar y modo de pensar
    c) A veces, pues en ocasiones no coincidimos
    d) No, es una persona que no influye en nada en mi
    e) No, es una persona tan hermética que no podría influir en mi

12. ¿Consideras que tu maestro posee un vocabulario suficientemente amplio como para hacerse entender?
    a) Sí, porque es una persona que prepara muy bien su clase y eso se nota
    b) Sí, porque es un vocabulario que los dos utilizamos frecuentemente
    c) A veces, pues en ocasiones dice términos que no entiendo
    d) No, pues habla con un vocabulario tan especializado que me es imposible entenderle
    e) No, porque no prepara su clase y solo dice cosas incoherentes

13. ¿Crees que tu maestro es rígido o inflexible cuando opinas sobre algún tema en el salón de clase?
    a) Siempre, pues no permite que de mi opinión acerca del tema en cuestión
    b) Casi siempre, pues algunas veces si requiere de mi opinión
    c) Frecuentemente, pues hace que participemos para expresar nuestra opinión
    d) Casi nunca, por lo regular permite que nos expresemos en los temas que se tratan en clase
    e) Nunca, mi maestro es una persona flexible que permite el diálogo en clase

14. ¿Consideras que tu maestro facilita el desarrollo de la comunicación en el salón de clase para la interacción?
    a) Siempre, pues al terminar cada sesión permanece unos minutos más conversando con nosotros
    b) Casi siempre, pues en algunas ocasiones si se comunica con nosotros para poder interactuar
    c) Comúnmente facilita el desarrollo de la comunicación
    d) Casi nunca pues no le interesa interactuar con nosotros
    e) Nunca, pues es una persona hermética e inflexible que no permite la comunicación

15. Cuándo tu docente te transmite información en el salón de clases ¿Consideras que es?
    a) Importante, pues me sirve para otras materias.
    b) Relevante, pues es información que más adelante ocuparé
    c) Conocida, pues de lo que me está diciendo ya lo sabía
    d) Común, pues ya conocía la información
    e) Irrelevante, pues no es de mi interés

16. ¿Tu docente atrae tu atención a través de qué tipo de lenguaje?
    a) Corporal, pues se mueve de un lado al otro del salón
    b) Gesticulado, pues mueve mucho sus manos y realiza muchos gestos cuando
    c) Escrito, pues me es más fácil prestarle atención cuando escribe en el pizarrón
    d) Oral, pues su discurso me parece interesante y es así como presto atención
    e) En algunas ocasiones corporal, otras gesticulado, en ocasiones escrito y otras oral

17. ¿Tu maestro en su discurso, transmite la información referida a su materia?
    a) Si, en todo momento
    b) Sí, solo es información referida a su materia
    c) A veces, pues es información de su materia y de otros temas de interés que complementan la clase
    d) No, y además es confusa
    e) No, nunca lo hace

18. ¿Al hablar en clase, tu maestro utiliza un tono adecuado de voz?
    a) Si utiliza un tono adecuado durante la clase
    b) Sí, su tono es adecuado en la mayor parte de la clase
    c) A veces su tono de voz es adecuado
    d) No, pues cuando habla lo hace con un tono muy bajo
    e) No, pues cuando habla no se le entiende lo que dice, pues su tono de voz es bajo

IV. AMBIENTES DE APRENDIZAJE

19. ¿Cuál es el estilo de aprendizaje que practicas durante una clase?
    a) Kinestésico
    b) Visual
    c) Auditivo
    d) Visual y auditivo
    e) Visual y kinestésico

20. ¿Durante el transcurso de la clase, tu docente se acerca a tu lugar para propiciar que la información que estás recibiendo te quede clara?
    a) Siempre se acerca a mi lugar para apoyarme
    b) Se acerca a mi lugar y me ayuda para que la información me quede clara
    c) A veces si se acerca y me ayuda
    d) Es muy rara la vez que se acerca a mi lugar
    e) Nunca lo hace

21. ¿Consideras que en el salón de clase tu maestro atiende a los diferentes estilos de aprendizaje que existen?
    a) Siempre, pues en algunas ocasiones ocupa presentaciones, otras es dinámica y en ocasiones nos coloca audios.
    b) Frecuentemente se ha preocupado por la manera en que podamos aprender
    c) A veces si atiende los diferentes estilos de aprendizaje (Kinestésico, visual, auditivo)
    d) Casi nunca le ha interesado la forma en que debe enseñarnos para que podamos aprender mejor
    e) Nunca ha cambiado su forma de enseñarnos, siempre utiliza la misma dinámica en clase

22. ¿Tu maestro te proporciona las suficientes herramientas para que tu aprendizaje sea óptimo?
    a) El maestro es muy bueno para proporcionarme las herramientas para que mi aprendizaje sea óptimo
    b) Hasta el momento el maestro ha mostrado diversas herramientas para que mi aprendizaje sea óptimo
    c) A veces, ya que en ocasiones el maestro me proporciona las herramientas para que mi aprendizaje sea óptimo
    d) No identifica las herramientas para que mi aprendizaje sea óptimo
    e) No conozco que herramientas debe proporcionar el maestro para el aprendizaje

V. RENDIMIENTO ACADÉMICO

23. Al momento de expresar alguna opinión en clase ¿ésta es?
    a) Tomada en cuenta por el profesor y los demás compañeros
    b) Tomada en cuenta únicamente por mi profesor, mis compañeros suelen ignorarla
    c) A veces es tomada en cuenta, pero si al profesor le interesa
    d) No es tomada en cuenta, pues al maestro no le interesan las opiniones de los alumnos
    e) No es tomada en cuenta pues consideran tanto compañeros como maestro que no tiene nada que ver con lo que se está trabajando

24. Las decisiones que toma tu maestro durante el curso, ¿Te parecen?
    a) Correctas, pues me parece bien las decisiones que toma
    b) Adecuadas, ya que el maestro es sensato al momento de tomar decisiones
    c) A veces son apropiadas las decisiones que toma el maestro durante el curso
    d) No son correctas ya que en ocasiones el maestro no toma buenas decisiones
    e) No son adecuadas las decisiones que toma el maestro durante el curso

25. ¿Cuándo tu maestro explica algún tema, este es para ti?
    a) Muy interesante, ya que sus clases son de completo interés para mi
    b) Interesante, ya que la materia es de interés para mi
    c) Regularmente, ya que el tema que se explica no es de los mejores
    d) No, ya que el tema que expone no es de mi interés
    e) No, porque no tiene nada que ver con mi carrera

26. ¿Durante la clase o fuera de ella tu maestro se interesa en tu desempeño?
    a) Se interesa mucho por el desempeño que pueda tener
    b) Se interesa pero no lo suficiente para el desempeño que pueda proporcionar en clase
    c) En ocasiones ya que algunas veces me pregunta cómo voy en la clase
    d) Yo no me he interesado en que el maestro conozca de mi
    e) El maestro ni dentro ni fuera de clase se interesa por mi desempeño

27. Tu maestro se inclina por resaltar en ti tus…
    a) Logros
    b) Progreso
    c) Desempeño
    d) Errores
    e) Fallas

28. ¿Tu maestro se preocupa tanto por tu formación personal como profesional?
    a) Mucho, ya que trata de relacionar los dos en clase
    b) A veces, pues no todos los temas tienen relación
    c) Medianamente, ya que no se si los temas en clase se relacionan con mi formación profesional
    d) Poco, pues en particular la materia no tiene nada que ver con mi formación como profesional
    e) Nada, ya que el maestro no relaciona los temas con mi formación como profesional

29. ¿Tu docente trata de hacerte ver lo importante que es aprender y reflexionar sobre lo que se estudia?
    a) Siempre el maestro trata de hacernos reflexionar y aprender acerca de lo que se estudia
    b) Casi siempre el maestro trata de hacernos reflexionar y aprender sobre lo que se estudia
    c) A veces ya que al maestro le interesa poco el aprendizaje y la reflexión que nosotros hagamos
    d) Casi nunca ya que al maestro le es poco interesante hacernos reflexionar acerca de lo que se estudia
    e) Nunca, pues a el maestro no le importa hacernos reflexionar acerca de lo que se estudia

VI. INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO

30. Tu maestro es sociable ¿cuándo?
    a) Platicamos de otro tema
    b) No está exponiendo un tema
    c) Estamos fuera del salón
    d) Solo dentro del salón
    e) Estamos tratando algún tema de interés en el salón

31. Te es fácil concentrarte en el aula si…
    a) El ambiente en el aula es agradable
    b) Si el maestro me presta atención
    c) Si el salón está en silencio
    d) Si la clase es de mi interés
    e) Si no me siento observado por mi maestro

32. Lo que aprendes en clase, ¿Lo pones en práctica?
    a) Sí, pues lo que me enseña mi maestro me sirve para ponerlo en practica
    b) Sí, ya que lo que aprendemos en clase es más practico que teórico
    c) A veces, ya que lo que aprendemos en clase no siempre se puede poner en práctica
    d) No se puede porque lo que aprendemos en clase jamás se podría llevar a la práctica
    e) No porque mi maestro no lo permite

33. ¿Cómo te ayuda tu maestro a aprender?
    a) Realizando las clases dinámicas
    b) Cuando la explicación que da en clase se entiende
    c) Cuando hacemos prácticas
    d) Cuando resuelve las dudas que se me presentan
    e) Cuando dialoga conmigo para aprender mas

34. ¿Tu docente despierta en ti la suficiente confianza, como para pedirle un consejo o confiar un problema?
    a) Sí, con mi maestro se puede platicar de cualquier tema con confianza
    b) Sí, con el docente se puede platicar fuera del salón con confianza
    c) En ocasiones, el maestro se presta para platicar
    d) No, pues no le tengo confianza como para pedirle un consejo
    e) No, pues no despierta en mi la suficiente confianza como para pedirle un consejo

35. Cuándo tu maestro está explicando algún tema, ¿Consideras que las preguntas que le haces lo irritan?
    a) Siempre, ya que las preguntas que le hago no le gustan
    b) Casi siempre, ya que las preguntas no van con el tema
    c) A veces, pues las preguntas que le hago lo llegan a irritar pero si me responde
    d) Casi nunca, le molestan las preguntas que le hago
    e) Nunca, le han irritado mis preguntas, por el contrario, siempre tiene disponibilidad para resolver nuestras dudas

36. ¿Cuándo hablas con tu maestro, él tiene la disposición para tratar temas relacionados con la clase, aunque estés fuera de ella?
    a) Sí, mi maestro siempre tiene tiempo para tratar fuera de clase temas relacionados con la clase
    b) Sí, mi maestro siempre tiene tiempo antes y después para tratar temas relacionados con la clase
    c) En ocasiones el maestro puede atendernos después de su clase
    d) Muy pocas veces el docente resuelve dudas después de clase
    e) Nunca el docente tiene tiempo para resolver dudas fuera de clase

37. ¿Crees que el aspecto externo de tu maestro dificulta la relación docente-alumno?
    a) Sí, ya que su aspecto me ayuda a relacionarme académicamente con el
    b) Sí, ya que su aspecto físico me da confianza
    c) A veces, pues su aspecto físico en ocasiones es desagradable para mi
    d) No, pues no me desagrada su aspecto externo y no existe dificultad alguna con esto
    e) No, pues no me importa el aspecto externo como una determinante que dificulte la comunicación con mi docente

38. Cuándo buscas a tu maestro, ¿Cómo es la atención que recibes, aun cuando sean asuntos que no están relacionados con la materia?
    a) Muy buena es la atención que recibo de mi maestro aun cuando sean asuntos que no están relacionados con la materia
    b) Buena es la atención que recibo de mi maestro aun cuando sean asuntos que no están relacionados con la materia
    c) Medianamente buena, ya que la atención que me proporciona solo es para asuntos relacionados con su materia
    d) Mala, ya que la atención solo debe ser dentro de clase
    e) Muy mala, ya que no recibe a nadie ni aunque sean asuntos relacionados con su materia

39. ¿Consideras que tu desempeño académico está determinado por el tipo de comunicación que tengas con tu maestro?
    a) Sí, pues para mi es importante establecer canales de comunicación diversos con mi maestro, que hagan que mi desempeño escolar mejore
    b) Sí, porque considero que si tengo una buena comunicación con mi maestro, esta determina que mi aprendizaje sea satisfactorio
    c) En ocasiones, pues considero que el tener una buena comunicación con mi maestro no es una determinante para que mi aprendizaje sea efectivo
    d) No, porque no es importante que me comunique con el
    e) No, pues considero que mi desempeño escolar es bueno y no es precisamente por tener una buena comunicación con mi maestro.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN
QUE TENGAS UN EXCELENTE DÍA!!!