UACM
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Nada humano me es ajeno

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

La comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje en educación superior. Estudio de caso en 3 cursos de Cultura Científica Humanística de la UACM plantel San Lorenzo Tezonco

TRABAJO RECEPCIONAL
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
COMUNICACIÓN Y CULTURA

PRESENTA

ALEJANDRA ASTUDILLO RAMOS

Directora del trabajo recepcional
Dra. Marta Rizo García

Ciudad de México, junio de 2016.

UACM
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Nada humano me es ajeno

CA Coordinación Académica

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS©

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

Agradecimientos

A mi madre, Leonor Ramos Domínguez.
A mis hermanas, Reynalda, Teresa y Leonor.

A lo largo de mi camino profesional y académico he tenido la fortuna de encontrar a personas que me han ayudado mucho. A cada una de ellas dedico este trabajo con todo mi agradecimiento y cariño. Agradezco profundamente a la doctora Marta Rizo García, por su minuciosa dirección, apoyo incondicional, su confianza, y paciencia; pero sobre todo, por el abrazo reconfortante, por haber estado cuando he necesitado de su apoyo.

A mi madre Leonor Ramos Domínguez y mis hermanas Reynalda, Teresa y Leonor, amigas incondicionales, compañeras y cómplices, gracias por guiarme, por su fortaleza y su ejemplo. A mi padre Lorenzo Astudillo Méndez, a mi hermano Roberto, a mi cuñada Rosa Elvia y a mis amadas sobrinas Jimena y Daniela, gracias por su cariño. A Luna y Camilo que hacen mis días más alegres.

A Miguel Ehrenberg y Francisco Cisneros, amigos entrañables de quienes he aprendido tanto gracias a su confianza y cariño, y aunque ya no están conmigo, han dejado una profunda huella en mi vida. También quiero agradecer a Jesús Fuentes, Rodrigo Barrera, Mauricio Melgar, George Rebing, José Manuel Lara, Sylvia Capdeville, Rodrigo Ortega, Heberto González, amigos incondicionales y solidarios. Gracias por el apoyo y la amistad incondicional.

Agradezco también a Sophie Stassart, Giovanni Oteri, Giuseppe Pitzalis, Nishant Mishra y Loris Bailini, quienes me han demostrado que la distancia no es pretexto para no estar cerca, para apoyarse, para quererse, para compartir. Gracias por acompañarme en mi camino.

A María Luisa Castro, Miguel Ángel Boizo, Alberto Aveleyra, por el aprendizaje compartido, la solidaridad, las risas, los abrazos, por ser compañeros y amigos. A Ricardo Laviada, por la amistad y la confianza, por escucharme y darme ánimos,

además de prestarme materiales para mi investigación. A Laura Villalobos, por su amistad y apoyo.

A mis compañeros y amigos de la UACM, Aarón Jiménez, Diana Altamirano, Claudia Hernández, Fernando Sinuhé y en particular a Rubén Velázquez con quien realicé muchos proyectos académicos, agradezco su paciencia y solidaridad.

Mi profundo agradecimiento a mis profesores y amigos que han sido un referente para mi proceso de aprendizaje, Alfonso Franco Tiscariño, David Huerta, Goovinda Juárez, Lenin Noh, Beatriz Castro y Alfredo del Oso, gracias por todo lo que me han enseñado, por el apoyo y cariño. Los respeto y los admiro.

Agradezco también a mis profesores: Fanny Riva Palacio, Moisés Chávez, Olivia Gómez, Gabriela Aguilar, Juan Antonio Laviada, María Paula Noval, Martín Hernández, Beatriz Hernández Abad, Aida Analco, Iván Gomezcésar, Amarela Varela, Gabriela Vázquez, Ana Rosen, María Eugenia de la Garza, Alejandro Díaz Bueno, Rosa María Torres. Gracias por el aprendizaje compartido.

Mi agradecimiento también a los docentes Lenin Noh Cih, Rosa María Macías Herrera, Araceli Pérez Mendoza, Goovinda Juárez Rodríguez, por su minuciosa lectura y comentarios a mi tesis.

Finalmente, agradezco a cada uno de los informantes docentes y estudiantes quienes son parte fundamental de mi investigación. Gracias a cada uno de ellos por su confianza, paciencia, tiempo y cooperación.

A mi directora, Marta Rizo.

“Había creado un lazo. Y, como buen maestro, este lazo único lo sabía crear con todos sus estudiantes, especialmente con aquellos a los que seguía en su aventura del trabajo de final de estudios. El verdadero maestro no es aquel que te dice el camino que hay que seguir, sino aquel que te abre los ojos y te hace ver los caminos en los que tú, libremente, te puedes adentrar” (Zavalloni, 2008: 162).

ÍNDICE.

Introducción, 9.

Capítulo 1. Comunicación y educación: la práctica educativa como práctica comunicativa, 13.

1.1. Enseñar es comunicar: planteando el problema de comunicación en los espacios educativos, 14.

Capítulo 2. Antecedentes, contexto de la educación y orígenes de la universidad, 24

2.1. Síntesis histórica de la educación y la universidad, 25.

- *El origen de la universidad: el antecedente europeo*, 32.
- *Orígenes de la universidad en Latinoamérica*, 36.

2.2. La educación en México, 38.

- *La Secretaría de Educación Pública (SEP)* 41.
- *La universidad en México*, 41.
- *Organización del Sistema Educativo Nacional*, 46.

2.3. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), 50.

- *Orígenes y estructura orgánica de la UACM*, 50.
- *El proyecto educativo de la UACM*, 52.

Capítulo 3. La comunicación en el aula: una aproximación desde la pedagogía, la psicología y la comunicación, 62.

3.1. El estudio de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje, 63.

3.2. Aportaciones sobre la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la pedagogía, 64.

- *Revisión de investigaciones realizadas en España e Italia*, 65.
- *Revisión de investigaciones anglosajonas*, 75.

- *Revisión de investigaciones realizadas en América Latina: los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Venezuela*, 77.
- *Revisión de investigaciones realizadas en México*, 80.

3.3. Aportaciones sobre la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la psicología, 86.

3.4. Revisión de investigaciones relacionadas a la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la comunicación, 90.

- *Educación y TIC'S*, 90.
- *Las relaciones comunicativas en espacios educativos*, 97.

Capítulo 4. Marco Teórico. Una aproximación teórica de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje, 100.

4.1. Un primer acercamiento teórico a los conceptos de comunicación e interacción, 101.

4.2. Aproximación teórica de la comunicación e interacción a partir del Enfoque Sistémico y la Escuela de Palo Alto (EPA), 103.

4.3. Aportaciones teórico-conceptual a partir del Enfoque Psico-social, 120.

4.3.1. Revisión teórica del Interaccionismo Simbólico a partir de las aportaciones de Charles Horton Cooley y el concepto de "*looking glass self*" - "*Yo-espejo*", Herbert Blumer y la definición de *Interaccionismo Simbólico* y sus tres premisas básicas, George Herbert Mead y el concepto de "*self*" - "*sí mismo*", y Erving Goffman y la *Teoría del Frame* (o Encuandre), el *Enfoque dramatúrgico de la vida cotidiana*, y el concepto de *"ritual*", 126.

4.3.2. Randall Collins: Cadenas de rituales de interacción, 156.

4.4. La Comunicación Interpersonal como nivel de análisis para el Enfoque Psico – social, 161.

- *Comunicación no verbal*, 167.
- *Ray Birdwhitell. Kinésica: El lenguaje del cuerpo*, 173.
- *Edward T. Hall. Proxémica: El espacio como una forma de comunicación*, 178.

4.5. Aproximaciones pedagógicas - educativas a partir de las Ciencias de la Educación, 185.

4.5.1. Pedagogía, 188.
4.5.2. Psicología educativa, 190.
4.5.3. Psico – sociología educativa, 196.
4.5.4. Teoría del campo y del aprendizaje de Kurt Lewin, 198.

Capítulo 5. Estrategia Metodológica, 202.
5.1. Antecedente metodológico: el flâneur y la teoría de la deriva, 203.
5.2. Definición y justificación metodológica, 208.
5.3. Selección y justificación de las técnicas de investigación: observación participante, entrevista en profundidad y grupos de discusión, 212.
5.4. Diseño de los instrumentos de investigación, 221.
5.5. Ruta metodológica, 226.

Capítulo 6. El papel de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Estudio de caso de la UACM: el seguimiento de tres cursos de Cultura Científica-Humanística del Ciclo Básico del plantel de San Lorenzo Tezonco. Análisis e interpretación, 229.
* *Análisis del estudio de caso de la UACM: el seguimiento de tres cursos diferentes de Cultura Científica – Humanística del Ciclo Básico del plantel San Lorenzo Tezonco*, 230.
6.1. Los roles. Desde la institución hasta los interactuantes, 232.
* *Qué es ser estudiante y sus implicaciones. Desde la perspectiva de la UACM y de los estudiantes*, 232.
* *Qué es ser docente. Tres miradas sobre el rol del docente: la institucional (UACM), la de los estudiantes y la de los docentes*, 241.
6.2. Historias académicas: trayectorias, personas que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje y transición a la práctica docente, 257.
* *Situaciones académicas y/o personales que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde la experiencia de los docentes como estudiantes y de los informantes del Grupo de Discusión 1*, 257.

- *Docentes que trascienden en la vida de los estudiantes. Referente de los docentes, guía de los estudiantes*, 274.
- *Transición a la práctica docente*, 284.

6.3. De la comunicación en espacios educativos a la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje, 288.

- *Comunicación en espacios educativos*, 288.
  - *El papel de la comunicación desde la perspectiva docente y de los estudiantes. El papel de la comunicación desde la perspectiva de los estudiantes,* 289.
- *Comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje*, 296.
- *Relación comunicativa entre docentes y estudiantes*, 299.
- *Elementos kinésicos en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes*, 330.
  - *Cómo perciben los informantes estudiantes (Grupos de Discusión) a los informantes docentes (Docentes entrevistados),* 340.
  - *Autopercepción del docente (Docentes entrevistados),* 356.
- *Elementos proxémicos en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes*, 369.
- *La dimensión emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje*, 384.
- *Identificación de algunos problemas en la comunicación entre docentes y estudiantes que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje*, 396.

6.4. De la comunicación cara a cara a la comunicación digital, 403.

- *Comunicación y TIC'S*, 403.
- *Uso de las TIC'S en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su incidencia en la comunicación entre docentes y estudiantes*, 411.

Conclusiones, 415.

Bibliografía, 430.

Anexos, CD.

Introducción.

La comunicación se lleva a cabo en todos los ámbitos de la esfera humana; sin embargo, pocas veces nos detenemos a pensar sobre ella y la importancia que tiene en las relaciones que construimos en el día a día en los diferentes espacios en los que nos desarrollamos, como por ejemplo, la comunicación en la educación. En este sentido, pensar la práctica educativa es también reflexionar la práctica comunicativa, ya que la comunicación es inherente a la educación, como lo señala Hernández, "se trata precisamente de subrayar el carácter de la educación como espacio de la comunicación, condicionado por ella, posible a través de ella y orientado hacia ella" (Hernández, 1996: 3).

Sin embargo, no es suficiente con tener consciencia de que toda práctica educativa implica un acto comunicativo, sino también es importante reflexionar la forma en que se lleva a cabo esta comunicación y cómo incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Es por esta razón, que la presente tesis tiene como objetivo explicar el papel de la comunicación interpersonal entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de analizar los diferentes elementos de la comunicación verbal y no verbal, y la forma en que intervienen en la relación comunicativa. Para ello, se llevó a cabo un estudio de caso que consistió en el seguimiento de tres cursos de Cultura Científico – Humanística del Ciclo Básico en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel San Lorenzo Tezonco.

La presente investigación está conformada por seis capítulos. En el primero, titulado "Comunicación y educación: la práctica educativa como práctica comunicativa", se expone el planteamiento de la investigación: problema de estudio, las preguntas y objetivos de la investigación, así como los supuestos de partida y la justificación.

En el segundo capítulo, titulado "Antecedentes, contexto de la educación y orígenes de la universidad", se establece el contexto de la investigación, en donde se hace una breve revisión histórica de la educación y la universidad, a nivel general y en el caso específico de México. Se consideró conveniente además hacer una revisión de la

Organización del Sistema Educativo Nacional, en donde además se muestran algunas estadísticas sobre la educación en nuestro país. Para finalizar el capítulo, y dado que la investigación se realiza en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), se exponen brevemente sus orígenes, su estructura orgánica y en qué consiste su modelo educativo.

El tercer capítulo, titulado "La comunicación en el aula: una aproximación desde la pedagogía, la psicología y la comunicación", es el estado de arte, en donde se presenta la exploración literaria con relación a las aportaciones sobre la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde ámbitos como la pedagogía, la psicología y la comunicación.

En cuanto al cuarto capítulo, titulado "Una aproximación teórica de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje", en él se detallan las bases teóricas en las que se sustenta la investigación. De esta forma, desde el ámbito comunicativo, se tiene un acercamiento teórico a los conceptos de comunicación e interacción, además de la revisión de las aportaciones teórico – conceptual del Enfoque Sistémico y la Escuela de Palo Alto (EPA), el Enfoque Psico–social, el Interaccionismo Simbólico, así como también la Comunicación Interpersonal y los estudios sobre Kinésica y Proxémica de la comunicación no verbal.

Desde el ámbito educativo, la revisión teórica es a partir de la Pedagogía, la Psicología educativa, la Psico–sociología, así como también la Teoría de campo y el aprendizaje de Kurt Lewin.

Con relación al quinto capítulo, se trata de la Estrategia Metodológica, en donde se explica el antecedente metodológico, así como el diseño de la investigación. Se describen y justifican las técnicas de recolección de datos, la población de la investigación, así como también los instrumentos empleados y la ruta metodológica.

El sexto capítulo, titulado "El papel de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñaza – aprendizaje. Estudio de caso de la UACM: el seguimiento de tres cursos de Cultura Científica – Humanística del Ciclo Básico del plantel de San Lorenzo Tezonco. Análisis", presenta el análisis de la información y discusión teórica, dividida en cuatro subtemas o tópicos. El primero es "Los roles. Desde la institución hasta los interactuantes" en donde se aborda qué es ser estudiante y qué es ser docente.

El segundo tema, es sobre las trayectorias académicas, los docentes que trascienden en la vida de los estudiantes y la transición a la práctica docente. El tercer tópico, es sobre “La comunicación en espacios educativos a la Comunicación Interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje” a partir de analizar la comunicación en espacios educativos, la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje, la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, los elementos kinésicos y proxémicos en la relación comunicativa, la dimensión emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la identificación de algunos problemas en la comunicación entre docentes y estudiantes.

En este capítulo se encuentran los hallazgos sobre la relación comunicativa entre docentes y estudiantes y la forma en que dicha relación incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Algunos de estos hallazgos se relacionan con el lenguaje corporal (elementos kinésicos), el uso de los espacios educativos (elementos proxémicos), la dimensión emocional que es inherente a la comunicación interpersonal y en donde no sólo se destaca el primer Axioma de la Comunicación que señala que “todo comunica” (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 49–52), sino que también se pone énfasis en que toda comunicación tiene una dimensión emocional que incide en las conductas de los interactuantes.

El cuarto y último tema es sobre la comunicación cara a cara y la comunicación digital, en donde se analiza la relación entre comunicación y las TIC’S, y el uso de las TIC’S en el proceso de enseñanza aprendizaje y su incidencia en la comunicación entre docentes y estudiantes.

Es importante señalar que si bien la presente tesis es extensa, en parte es porque se ha querido tener un panorama amplio de la relación comunicativa entre docentes y estudiantes y los elementos que inciden en dicha relación. Por tal motivo, es que en el análisis se consideró conveniente dar mayor presencia a las voces de los informantes, y de esta forma revisar los elementos que intervienen en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes y que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para finalizar, es conveniente mencionar lo que se debe entender por proceso de enseñanza – aprendizaje, pues constantemente hago referencia a este proceso. La enseñanza debe entenderse como “favorecer la construcción de conocimientos de tipo

informativo y formativo a los alumnos” (Doménech, s/f: 1); mientras que el aprendizaje debe entenderse como “adquirir conocimientos, no solo de tipo informativo sino también formativo” (Doménech, s/f: 1).

CAPÍTULO 1.

COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN:

LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO PRÁCTICA COMUNICATIVA.

> “La comunicación sólo puede crear algo nuevo si las personas son capaces de escucharse sin prejuicios y sin tratar de imponerse nada. Cada participante debe comprometerse con la verdad y la coherencia, sin temor a renunciar a las viejas ideas e intenciones, y estar dispuesto a enfrentarse a algo diferente cuando la situación lo requiera” (Bohm, 2002: 25).

1.1. Enseñar es comunicar: planteando el problema de comunicación en los espacios educativos.

La comunicación y la educación se vinculan a partir de que la comunicación se lleva a cabo en todos los ámbitos de la esfera humana; como lo señala Paul Watzlawick *es imposible no comunicar* (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1971, en Rizo, 2009: 79). Por lo tanto, se infiere que la práctica comunicativa es inherente a la práctica educativa. Así pues, si enseñar también es comunicar, las formas de interactuar intervendrán directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual según Marta Rizo se entiende “como algo complejo que requiere de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados; por lo tanto aprender es concretar un proceso activo de construcción, es el fruto de una interacción social” (Rizo, 2009: 5–6*)*. En este sentido, el concepto de interacción parecer ser vínculo clave entre la comunicación y la educación, que son las áreas de interés de esta investigación.

Es importante señalar que la comunicación que predomina dentro de los espacios educativos tiene su origen en la educación tradicional o “educación bancaria” como la denomina Freire (1970), donde el docente ejerce una comunicación vertical y los estudiantes son tratados como receptáculos y como si todos los estudiantes tuvieran el mismo proceso de aprendizaje. Por otro lado, el docente es una figura de autoridad, con el que se mantiene una gran distancia, la cual puede ser un obstáculo para generar confianza en los estudiantes, para que éstos expongan sus preguntas, sus dudas. Otro punto que es importante mencionar es cómo este modelo tradicionalista disminuye la

posibilidad de que el estudiante participe en su propio proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, cómo quiere aprender lo que quiere aprender.

El presente trabajo surge ante la necesidad investigar sobre el papel de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación superior, y demostrar su importancia dentro de las prácticas educativas, pues a pesar de que la comunicación es esencial dentro del ámbito académico, se le ha restado atención a la forma en que nos comunicamos dentro del aula profesores y estudiantes y cómo interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Así, la forma de comunicar, como es el caso de los gestos, las posturas, el tono y el tacto con el que se habla, la disposición al diálogo, por citar algunos elementos, podrían ayudar a una mejor construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje, de una forma más inclusiva y más colaborativa tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

A partir de lo anterior, es que he establecido como mi objeto de estudio la forma en que interviene la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje entre docentes y estudiantes de educación superior; teniendo como caso específico la relación comunicativa entre docentes y estudiantes de tres diferentes grupos de Cultura Científica – Humanística[1] semestre 2014–II, turno matutino, de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) de la sede de San Lorenzo Tezonco. Es importante señalar que la relevancia de la presente tesis para la UACM, consiste en que hasta la fecha no existe ningún documento en la UACM que estudie la relación comunicativa entre docentes y estudiantes y su incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual permitirá abrir la reflexión sobre algunos problemas centrales que ocurren en dicho proceso, pero vistos desde la perspectiva de la comunicación.

Con relación al problema práctico, surge en primer lugar, a partir de los problemas de comunicación entre docentes y estudiantes que afectan el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues a lo largo de nuestra experiencia como estudiantes a menudo nos

[1] El curso de Cultura Científico-Humanística es una de las cinco áreas de formación del Ciclo Básico de los tres primeros semestres de las licenciaturas del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. De acuerdo con el documento realizado por la misma Academia, *el área busca generar las condiciones que permita el diálogo entre la cultura científica y la humanística* (UACM – Academia de CCH: 6). El mismo documento explica que *el área ofrece un espacio de reflexión informada sobre: a) la condición humana como tensión entre la naturaleza y la cultura; b) los diferentes procesos de construcción y comprensión de la realidad desde la ciencia occidental moderna y, c) las consecuencias éticas, sociales y culturales que dichos procesos tienen en la sociedad contemporánea* (UACM – Academia de CCH, 2007: 6).

encontramos con profesores que no saben comunicar ni escuchar a sus estudiantes o que mantienen una actitud indiferente hacia ellos; así como también, hay estudiantes que tienen miedo de expresar sus dudas y opiniones al profesor, y en otros casos existe una apatía mutua. En segundo lugar, la experiencia escolar (o práctica escolar) suele ser un recorrido tormentoso en donde se repiten acciones y actitudes que suelen ser poco favorables tanto para enseñar como para aprender, lo que lleva muchas veces a la falta de participación e incluso a la deserción de estudiantes, y en el caso de los docentes, fastidio y/o frustración. Es por esta razón que resulta importante explorar la relación entre profesores y estudiantes a través de la comunicación interpersonal y tener un panorama de cómo dicha relación interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

De acuerdo con Marta Rizo, "la comunicación, como fundamento de la interacción social, es el principio básico de las relaciones sociales" (Rizo, 2009: 14); por lo tanto, si la comunicación entre docentes y estudiantes no es buena o es deficiente, también lo será la construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje. Es decir, será un proceso desarticulado, desvinculado y sin sentido entre lo que se enseña y lo que se aprende. Así pues, abordar esta problemática desde la comunicación interpersonal nos da la pauta para entender, en primer orden, cómo son las interacciones entre los docentes y estudiantes, y después comprender la forma en que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues como lo menciona Rizo, "la comunicación interpersonal comprende interacciones en las que los individuos ejercen influencia recíproca sobre sus respectivos comportamientos" (Rizo, 2009: 14).

Por ejemplo, si un docente tiene una actitud poco empática hacia sus estudiantes, distante o incluso "cortante", éstos no tendrán tanta confianza para exponer sus comentarios, y/o dudas, además de percibirlo como alguien autoritario. A su vez, si los estudiantes no participan y se muestran apáticos, el docente no sabrá si su explicación fue lo suficientemente clara o si lo que se está enseñando tiene un sentido para ellos; en lo emocional puede sentirse frustrado, desanimado, etc. Ambas actitudes incidirán en la forma en que se enseña y la forma en que se aprende.

A partir de lo expuesto, la importancia de la presente investigación radica principalmente en tres puntos específicos: las investigaciones sobre comunicación

dentro del aula, provienen principalmente de ámbitos como la pedagogía, la educación y la psicología; muchas de estas investigaciones se centran en la educación infantil y desde el ámbito de la comunicación las investigaciones que más abundan son aquellas relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S).

También es importante mencionar que dentro del campo de la comunicación, si bien va en aumento este tipo de investigaciones, no es tan abundante la bibliografía que hable de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje en espacios universitarios, pese a que hay varios institutos y centros de investigación especializados en la "Educación" de forma general y la "Educación Universitaria" de forma particular; como por ejemplo, tenemos en América Latina y el Caribe, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), el Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU) de la UNAM, la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) por citar algunos, pero cuyas investigaciones están orientadas al uso de herramientas o plataformas tecnológicas en el aprendizaje universitario, programas y/o contenidos educativos, materiales didácticos, responsabilidad social de las universidades, y lo más cercano a la comunicación interpersonal son los trabajos sobre interacción en aula, pero con un enfoque psicológico o pedagógico más que de comunicación. En contraste con algunas instituciones de investigación educativas europeas (principalmente italianas), si bien es un poco más accesible encontrar información sobre la comunicación interpersonal en espacios educativos, éstas, al igual que el caso Latinoamericano, se centran en educación infantil. Lo anterior no quiere decir que no existan estas investigaciones, sino que tal vez son otras las palabras claves o tópicos de búsqueda.

En cuanto a la construcción del objeto de estudio, los conceptos básicos con los que trabajo son: comunicación interpersonal, educación, procesos de enseñanza – aprendizaje e interacción; puesto que conocer la forma en que interactuamos en los

espacios educativos a través de la comunicación interpersonal es indispensable para una mejor construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Expuesta la problematización, la pregunta general que me interesó responder fue la siguiente: ¿qué papel juega la comunicación interpersonal entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación superior?

Sin embargo, para responderla, había que plantearse una serie de preguntas particulares que comprenden cuatro factores a considerar, los cuales se relacionan entre sí y que intervienen de manera general en la comunicación entre docentes y estudiantes como: la comunicación propiamente (que se ejerce) dentro de los espacios educativos; todo aquello que comprende la comunicación interpersonal (como la comunicación verbal, no verbal, la *kinésica* y la *proxémica*, etc.) y que se manifiesta de manera consciente y/o inconsciente; así como también el papel de la institución / institucionalidad en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, y por último el uso de las TIC's y su incidencia en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes.

En el caso de la comunicación que se ejerce dentro de los espacios educativos algunas preguntas fueron: ¿cómo es la comunicación dentro del aula y de qué manera intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje? ¿Cuáles son los pros y los contras de la comunicación vertical y horizontal dentro de los espacios educativos? ¿Cuáles son los principales obstáculos o problemas comunicativos dentro de los espacios educativos? ¿De qué manera la relación comunicativa entre docentes y estudiantes influye en que el estudiante construya su propio proceso de aprendizaje?

Con relación a la comunicación interpersonal, las preguntas planteadas fueron: ¿De qué manera la historia académica y de vida incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje? ¿De qué manera la comunicación interpersonal interviene en la manifestación de los sentimientos y emociones y cómo inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje? ¿Qué papel juega el espacio en el proceso de enseñanza – aprendizaje?[2]

Las preguntas que se plantearon con relación a la institución / institucionalidad fueron: ¿cómo es la relación comunicativa dentro de los espacios educativos a partir de lo que

[2] A partir de observar la interacción tanto dentro del aula como en las prácticas de campo.

establece la institución / institucionalidad? ¿Qué características tienen los roles fijados por la institución y cómo asume cada interactuante su rol? y ¿cuáles son las estrategias comunicativas trazadas por la institución para ser llevadas a cabo dentro del aula y qué impacto han tenido en el proceso de enseñanza – aprendizaje?

Por último, las preguntas relacionadas con las TIC'S y la comunicación en el aula fueron: ¿de qué manera las TIC's intervienen en la comunicación dentro del aula? y ¿cuáles son los pros y los contras del uso de herramientas TIC's en el proceso de enseñanza – aprendizaje?

A partir de lo planteado en mis preguntas de investigación, mi objetivo general fue explicar el papel de la comunicación interpersonal entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro los espacios educativos. En cuanto a mis objetivos particulares, fueron: identificar los procesos comunicativos que se dan dentro del aula y conocer su intervención en el proceso de enseñanza – aprendizaje; exponer los aspectos tanto positivos como negativos de la comunicación tanto vertical como horizontal dentro de los espacios educativos; identificar y describir los obstáculos de la comunicación interpersonal así como dar ejemplos de los problemas comunicativos más frecuentes dentro del aula, reconocer la influencia de la relación comunicativa entre docentes y estudiantes en la construcción del proceso de aprendizaje de los estudiantes. También investigar sobre la comunicación interpersonal informal en la relación entre docentes y estudiantes y la participación activa de este último; exponer la importancia de los roles, el espacio y la manifestación de sentimientos y emociones en la práctica educativa; señalar la importancia del papel de la institución en la relación comunicativa dentro de los espacios educativos, y por último, analizar la incidencia de herramientas TIC's tanto en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes como en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Responder estas preguntas no sólo nos da un panorama de lo que sucede dentro de las prácticas comunicativas en la UACM, sino también nos permite reflexionar qué tanto el modelo de la UACM está presente en la interacción entre docentes y estudiantes, y qué tanto nos hemos podido distanciar del modelo bancario de educación.

El supuesto general de la presente tesis parte de que la práctica comunicativa es inherente al proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo que atender la comunicación

interpersonal dentro de estos procesos es fundamental, ya que puede ser favorable en dos niveles: el personal, a través de actitudes y acciones, como por ejemplo, puede haber una mayor participación en el propio proceso de aprendizaje y la auto–realización, el mejoramiento del autoestima; y el colectivo, fomentando el intercambio cooperativo, la cohesión grupal, la empatía, mejoramiento del trabajo en equipo, etc.

En cuanto a los supuestos particulares, establecí que los procesos comunicativos que se dan dentro del aula intervienen tanto de manera positiva como negativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por ejemplo, de manera positiva, puede hacer emerger los recursos de cada estudiante para construir su propio proceso de aprendizaje. De manera negativa se puede hablar de actitudes que estimulen la apatía, la deserción educativa o la exclusión. También establecí que es importante la manifestación de los sentimientos y las emociones en el proceso de enseñanza – aprendizaje, las cuales pueden ser exploradas desde la comunicación interpersonal como una posibilidad que puede conducirnos a una práctica educativa sana, mediante el respeto, la empatía y la solidaridad y la comprensión del otro.

Por otro lado, señalo que la relación entre docentes y estudiantes incide significativamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje del estudiante, así como en el empoderamiento de su propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, un docente que tiende a humillar a sus estudiantes, hará que éstos no se atrevan a preguntar sus dudas por miedo a ser expuestos ante todo el grupo por el profesor; pero si por el contrario, es un profesor que escucha a sus estudiantes sin juzgarlos, con una actitud abierta, el estudiante se sentirá en confianza de compartir sus ideas, sus experiencias, así como sus emociones, miedos, dudas, etc.

Sin embargo, también señalo que uno de los obstáculos que puede tener la comunicación interpersonal es el malentendido en la redefinición de roles, espacios, interacciones e interpretaciones. Es decir, una actitud abierta y amistosa por parte del profesor puede ser interpretada por los estudiantes como un docente falto de carácter o manipulable. También, algunos de los problemas comunicativos son producto de lo que establece la institución en cuanto a la relación entre docentes y estudiantes, así como el uso del espacio, a través del establecimiento de roles rígidos de interacción entre docente y estudiante, como la imagen autoritaria del docente, o el estudiante obediente

que no cuestiona la autoridad. Estos roles abren un distanciamiento jerárquico que puede obstaculizar el diálogo, la manifestación de inconformidades, etc.

También establecí que la interacción entre docentes y estudiantes fuera de las aulas puede contribuir de forma favorable en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De igual forma, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S) pueden servir de apoyo en el proceso de la comunicación interpersonal, como por ejemplo el uso de las redes sociales, en donde además de compartir información académica, también se puede conocer más sobre la personalidad, gustos y hobbies de los interactuantes, elementos que pueden servir para un acercamiento más empático; sin embargo, también tiene sus limitantes, como sentirse invadido en la "intimidad" o si no hay una alfabetización digital el uso de herramientas TIC's puede ser contraproducente en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En cuanto a la justificación de mi tesis, la importancia de ésta a nivel personal surgió a partir de lo que he vivido como estudiante, de mi experiencia y de lo que creo que debería ser la práctica educativa, es decir, una experiencia constructiva, de acompañamiento, de entendimiento sobre el propio proceso de aprendizaje, en vez de una experiencia sufrida, agobiante o frustrante. ¿Cuántas veces nos hemos sentido frustrados en un curso, no sólo en la forma de aprender y aprehender, sino también en la comunicación docente – estudiante?

A veces parece que el papel del docente se reduce a imponer retos absurdos para ver qué buenos estudiantes o qué tan buenos investigadores somos y se olvida que su papel va más allá de roles jerárquicos o una simulación de enseñanza – aprendizaje sin sentido. Ni tampoco se trata de mantener una actitud indolente o irónica poniendo en duda el papel del estudiante, actitudes que reflejan la falta de empatía y la necesidad de que las demás generaciones sufran de la misma manera que han sufrido los docentes su proceso de aprendizaje. Con relación a nuestro papel como estudiantes, a veces también asumimos una posición cómoda de silencio y apatía: el profesor "hace" que nos enseña y nosotros "hacemos" que le entendemos, y nos quedamos callados por muchas razones: por miedo, por indiferencia, por apatía, porque así ha sido siempre.

Es así como esta investigación surgió ante la necesidad de percibir al docente como un sujeto con capacidad y calidad empática, cuya presencia a manera de brújula es una

guía para no perderse en el camino, sugiriendo rutas pero sin imponerlas, motivando la pasión y la curiosidad por encontrar el sentido de lo que hacemos, de lo que se enseña. En cuanto al estudiante, descubrirlo como un sujeto activo, capaz de involucrarse con el otro, en este caso con el docente, con sus compañeros y compartir sus ideas, propuestas, dinámicas, experiencias, además de participar en la construcción de su propio proceso de aprendizaje.

A nivel social, la relevancia de esta tesis radica en la necesidad de trazar nuevos horizontes educativos más inclusivos, esto es, no sólo tener acceso a la educación, en este caso a la educación superior, sino partir de las realidades de los estudiantes y que a su vez éstos sean partícipes de su propio proceso de aprendizaje a partir de sus necesidades.

Por ejemplo, revisando algunas cifras emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el total de estudiantes que en el período 2014 – 2015 cursaban la Educación Superior en sus cuatro modalidades era de 3 515 404, de los cuales, 3 278 311 corresponden a Licenciatura, 121 342 a Licenciatura Normal, 3 156 969 a Educación Universitaria y Tecnológica (incluye Técnico Superior Universitario) y 237 093 a Posgrado (SEP – Principales Cifras, 2015: 10, 22, 36). Sin embargo, a pesar del incremento de la matrícula en este período, la deserción pasó del 6.9% del 2013 – 2014 (SEP – Principales Cifras, 2014: 24), al 7.1% en el 2014 – 2015 (SEP – Principales Cifras, 2015: 23–37).

Si bien Álvarez Mendiola (1994) en su investigación para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Sistemas Educativos Nacionales, señala que la permanencia y la promoción de escolares están relacionadas con factores económicos, sociales y culturales, deja claro que es difícil establecer relaciones directas entre escolaridad y el origen social (Álvarez, *et. al*., 1994: 11). Sin embargo, también es importante señalar que en su análisis, jamás considera aquellos factores que se producen al interior de los propios espacios educativos, tales como las relaciones de poder, los modelos educativos incompatibles con las realidades de los estudiantes, la discriminación, la violencia en los espacios educativos, entre otros tantos factores que también pueden incidir en la deserción de estudiantes.

Por lo anterior, analizar las relaciones comunicativas que se dan en los espacios educativos nos permite tener un acercamiento a estos factores que pueden pasar desapercibidos para las estadísticas. A fin de cuentas de lo que se trata es de crear espacios educativos en donde la construcción de los procesos de enseñanza – aprendizaje sean más inclusivos a través del reconocimiento del otro, de la cooperación, del diálogo, de la comunicación. De esta manera, se podrá fomentar una sociedad más respetuosa de las diferencias, y con la capacidad de resolver los problemas mediante el diálogo.

La relevancia en cuanto al nivel académico consiste, por un lado, en que si bien las investigaciones sobre la comunicación y los procesos de enseñanza – aprendizaje cada vez son más, las prácticas educativas siguen siendo en general las mismas, esto es una enseñanza vertical, en la que el profesor es el que tiene el conocimiento y los estudiantes son sólo receptores. Por otro lado, porque muchas investigaciones se concentran en procesos educativos infantiles, siendo también importantes los procesos educativos universitarios, pues son éstos a quienes de manera inmediata les tocará enfrentarse a los problemas del entorno laboral, social y comunitario. También es importante mencionar que parte de las investigaciones sobre comunicación y educación superior, se relacionan con la innovación mediática y/o tecnológica, por lo que esta investigación va más allá de los medios y la tecnología, pues la innovación educativa no debe atender sólo la inserción de herramientas tecnológicas.

CAPÍTULO 2.

ANTECEDENTES, CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN Y ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD.

> “Los grandes estados son los que se ocupan de la educación” (Escalante, G., en Gonzalbo y Staples, 2012: 46*).*

2.1. Síntesis histórica de la educación y la universidad.

La historia de la educación empieza mucho antes que el de la universidad y ésta incorporara formas de enseñanza – aprendizaje proveniente de la época antigua, las cuales en algunos casos se conservarán hasta el Renacimiento. El origen de la educación no comienza con el surgimiento de las escuelas sino que se encuentra en la que hoy conocemos como “educación informal”.

En este apartado se trata de tener un panorama general sobre la educación y su construcción a lo largo de la historia, que nos permita a su vez, comprender y contextualizar el origen de la educación superior. Algunos autores han hecho una periodización de la educación siguiendo la línea del tiempo de la historia de la humanidad, como es el caso del autor Alonso Salas en su *Historia general de la educación* (2012), quien ha dividido de manera muy clara y concisa la historia de la educación en cuatro momentos, que son: el primer momento es sobre la Edad Antigua, en el que el autor aborda la educación en el Antiguo Oriente, Grecia y Roma; el segundo momento es a partir de la Edad Media, en que el autor la subdivide en Alta Edad Media en donde revisa la decadencia de la cultura clásica y la transición a la educación cristiana, la Baja Edad Media que corresponde del siglo XI al XIV, así como los inicios del Humanismo y Renacimiento, es decir del siglo XIV al XV; el tercer momento es la Edad Moderna, en donde el autor habla de la educación en la Reforma y Contrarreforma, es decir, del siglo XVI al XVII y luego en la Ilustración (siglo XVIII); y por último, el cuarto momento es la Edad Contemporánea en donde explica la educación en la Revolución Industrial (siglo XIX) y posteriormente habla de las nuevas tendencias pedagógicas del siglo xx.

De forma similar Abbagnano N. y Visalberghi A. retoman parte de esta periodización en *Historia de la pedagogía* (2014); sin embargo, la enfocan más a momentos relevantes de la educación y no tanto siguiendo la línea de la historia de la humanidad. Así, los

autores abordan la historia de la educación también a partir de cuatro momentos. El primer momento se refiere a la cultura y la educación en la antigüedad, que va desde el antiguo Oriente, pasa por la Grecia antigua hasta llegar al mundo helenístico–romano. El segundo momento habla del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica, donde los autores hacen una revisión de la educación cristiana y la patrística, pasando por la Edad Media y la alta escolástica, así como parte de las culturas árabe y judía, hasta la escuela franciscana de Oxford y el siglo XIV. El tercer momento va del Renacimiento a Kant, en donde se habla de la educación del Renacimiento y Humanismo, en la Reforma y Contrarreforma, en la Ciencia Moderna, la renovación pedagógica del siglo XVII, también se habla de las aportaciones a la educación de Hobbes, Spinoza, John Locke, el Racionalismo y el Empirismo, hasta llegar a la Ilustración revisando Rosseau y Kant. En el cuarto momento, que corresponde a la época contemporánea, los autores abordan la educación en el Romanticismo hasta llegar John Dewey y la escuela "progresiva" norteamericana y las nuevas reformas escolares en Europa, pasando por el idealismo, marxismo, los tipos de positivismo, el instrumentalismo, la fenología y el existencialismo.

Este capítulo, más que hacer un recuento histórico profundo, trata de ofrecer un panorama general sobre la educación y su construcción a lo largo de la historia, que nos permita a su vez, comprender y contextualizar el origen de la educación superior.

En la antigüedad, de acuerdo con Alonso, la educación era básicamente de tipo oral y reservada para las élites, siendo hasta el siglo VI a.C. que surge con los griegos la primera escuela pública (Alonso, 2012: 34). En cuanto a la sistematización de los saberes, la investigadora Juana María Rodríguez señala lo siguiente:

> "La sistematización de los saberes se remonta en la sociedad occidental a la cultura griega. En ella encontramos los primeros maestros aunque su equivalencia exacta no corresponde con lo que se entiende comúnmente por «magisterio».
> Los griegos llamaron «paidogogos» al sirviente encargado de acompañar a los niños, el cual, unas veces los instruía él mismo" (Rodríguez, s/f: 171).

Alonso señala que era de gran importancia la educación para los griegos, que incluso legislaron una serie de obligaciones similares a las que existen en las constituciones

modernas, principalmente aquellas leyes donde se establece la educación obligatoria garantizada por el Estado (Alonso, 2012: 41). Sin embargo, es importante señalar que a pesar de convertirse en pública, los sectores que quedaban excluidos de toda educación, eran las mujeres y los esclavos, que al no ser considerados sujetos de derecho el Estado no se veía obligado a darles educación.

Por otro lado, similares a las áreas del conocimiento griegas, las características de la educación romana consistían en que ésta era pública; así, el Estado no sólo garantizaba la educación sino que estaba obligado a proveer los espacios para ello y además pagar un salario a los profesores (Alonso, 2012: 53–54). Al respecto, nos dice Tünnermann:

> “Fueron los romanos, con su extraordinaria capacidad organizativa, a quienes correspondió la misión de otorgar carácter público a la antigua enseñanza privada o libre de los griegos. Las "escuelas jurídicas" del Imperio Romano tuvieron, algunas de ellas, carácter público estatal, aunque tampoco otorgaban títulos o grados académicos” (Tünnermann, 2003: 18).

Después de la caída del imperio romano, viene la transición de la educación grecolatina medieval que corresponde a la Edad Media, que es cuando surgen las primeras universidades las cuales en un principio eran patrocinadas primero por la Iglesia y luego por los reyes, funcionando como gremios, es decir, grupos de estudiantes y maestros que aprendían la teología o cualquier campo del conocimiento, de la misma manera que se aprende un oficio (Alonso, 2012: 63). La educación en la Edad Media está enfocada a la virtud y la disciplina, como lo señala Rodríguez:

> “La Escuela de Alejandría se convirtió en una verdadera universidad científica, siendo el maestro el práctico orientado a mejorar el ánimo no a instruirlo. La pedagogía se convierte en la «buena conductora» de los niños hacia la virtud, a través de una disciplina severa que defiende, si es preciso, los castigos físicos.
>
> En el siglo XII surgieron escuelas que se congregaron formando asociaciones o estudios generales a los que concedieron determinados privilegios tanto papas

> como reyes, convirtiéndolas en Universidades: París, Bolonia, Salerno" (Rodríguez, s/f: 173).

Un aspecto positivo de la escuela cristiana es que si bien se ocupó por evangelizar y cristianizar, de igual forma se preocupó porque la educación fuera para todos, no sólo a las elites, sino también a los extranjeros, mujeres, esclavos, siervos y todos los grupos marginales:

> "El espíritu universalista del cristianismo significó una gran transformación en la historia de la educación universal, pues por vez primera, se consideraba que las instituciones (en este caso la Iglesia) estaban obligadas a garantizar la educación de todos los seres humanos, sin importar su clase social o procedencia" (Alonso, 2012: 66).

Así pues, es en los monasterios en donde se puede decir que surge la educación con un orden sistematizado e institucionalizado (Alonso, 2012: 32), que incluía una división por edad.

Entre los siglos XI y XIII, la experiencia de las cruzadas permitió a los medievales a entrar en contacto con el Oriente y otras partes del mundo. La gente comenzó a comprar cada vez más los productos de Oriente, por lo que surgió una nueva clase social: los comerciantes o burgueses (Alonso, 2012: 72). Sin embargo, para ese momento, la complicada situación social desestabilizó a las escuelas monásticas, dice el autor:

> "En consecuencia, los monasterios se convirtieron en escuelas en donde muchos de sus novicios únicamente los utilizaron como refugio. De hecho, el término schola, significa lugar de reclutamiento o congregación, en vez de ser un lugar en el que se estudia. Esto nos habla de cómo se concebía al monasterio en la Edad Media: un lugar de protección y preparación moral, lejos de ser un lugar en el que se aprende una o varias disciplinas" (Alonso, 2012: 73).

Alonso, también menciona que con el incremento de las actividades comerciales con Oriente Medio, sobre todo en Italia, el comercio fortaleció a las ciudades portuarias a tal punto que comenzaron a interesarse en fundar centros de instrucción especializados independientes de la Iglesia. Fue así como surgieron las universidades en Europa:

> "Las universidades, además de no depender de la Iglesia, incorporaron la enseñanza de nuevas disciplinas de alto nivel, como la medicina, la jurisprudencia y la escritura de cartas y documentos oficiales. La novedad de las universidades en la historia de la educación consistió en que funcionaron como instituciones exclusivamente dedicadas a la enseñanza de disciplinas complejas" (Alonso, 2012: 74–75).

Hasta aquí, es importante detenernos un momento para hacer una reflexión sobre este periodo de la historia, pues es muy común la idea de que la Edad Media es un periodo estático, de ignorancia… de oscuridad; sin embargo, en una revisión histórica se observa que es todo lo contrario, ya que se percibe un movimiento que se está gestando y que servirá de preámbulo para lo que se desarrollará en el Renacimiento y el Humanismo. Con relación a lo anterior, la investigadora venezolana Elsi Jiménez dice al respecto:

> "[…] cuando en el lenguaje ordinario se dice la universidad de la Edad Media, se cae en esa leyenda de creer que era esa una época que no tenía una dinámica, cuando todo lo contrario, es la época cuando florece el conjunto de instituciones que caracterizan la sociedad contemporánea, no se puede entender el mundo contemporáneo sin la iglesia ni la universidad, sin los conceptos de nación que van a surgir en los siglos XIII y XIV independientemente que se codifican en el siglo XVII y XVIII" (Jiménez, 2007: 176).

De acuerdo con Alonso, el Renacimiento[3] floreció principalmente en las ciudades italianas y fue el auge comercial de estas ciudades, lo que permitió que hubiera una serie de burgueses, príncipes o cualquier persona adinerada, que se diera el lujo de

[3] Es importante mencionar que el Renacimiento no sólo se desarrolló en Italia, sino que se difundió por toda Europa en los siglos XVI y XVII.

patrocinar el arte o el conocimiento, también conocidos como mecenas. Además, surgieron una serie de pensadores que formularon teorías en contra de los principios religiosos, como Copérnico y Galileo (Alonso, 2012: 78).

En esta transición de la Edad Media a la Edad Moderna, como ya se ha mencionado, también la educación se verá transformada gracias al comercio, pues los comerciantes comenzarían a pagar a maestros para que los educaran tanto a ellos como a sus hijos. Al respecto, Alonso comenta:

> "Recordemos que tanto en la Antigüedad como en la Edad Media, se consideraba indigno que un maestro exigiera un pago por la educación, pues en el caso de la Antigüedad era como si un padre cobrara a su hijo por educarlo; mientras que en la Edad Media, como el conocimiento era un don de Dios, era sacrílego cobrar por algo ajeno. En contraste, para los burgueses, la educación se convirtió en un bien comercial, al igual que el comercio de la seda o la pimienta, por lo que si querían una educación de calidad, bastaba con pagar un buen precio al maestro" (Alonso, 2012: 80).

A partir de lo anterior, se puede observar la transformación que se está gestando en la educación, que al ser percibida como un bien comercial, surge la necesidad de crear instituciones no necesariamente vinculadas a las congregaciones escolares religiosas, que cumplan con las nuevas demandas; creando así las primeras instituciones de carácter laico.

Durante los siglos XVI y XVII las guerras religiosas de la Reforma y la Contrarreforma azotaron Europa y muchas de las críticas de Lutero correspondían con una crítica a la educación cristiana. Según Alonso, la Reforma, tanto para la educación como para la cultura europea, fue de suma importancia porque no sólo promovía la relevancia de la lectura, sino que también hacía hincapié en que la educación debía ser para todos. Por su parte, Rodríguez dice al respecto:

> "En la Reforma, la formación del maestro constituyó un pilar fundamental. Se incrementó el número de escuelas y se expandieron las órdenes religiosas que se

> dedicaron casi exclusivamente a la enseñanza con métodos educativos rígidos para el alumno" (Rodríguez, s/f: 174).

En la transición del Renacimiento a la Ilustración, el pensador checo Jan Amos Komensky (1592–1670), mejor conocido como Comenio, cimienta las bases pedagógicas del Siglo de las Luces, proponiendo una búsqueda de metodologías didácticas, que hoy llamaríamos activas con el fin de lograr un aprendizaje significativo (Alonso, 2012: 96). En este sentido, Rodríguez señala que:

> "Su «Didáctica Magna» se convierte en la primera obra metodológica y didáctica de la Enseñanza Elemental" (Rodríguez, s/f: 174).

A partir de lo anterior, se podría decir que la aportación de Comenio consiste en la sistematización de métodos pedagógicos, así como la implementación de los reglamentos en las escuelas.

En la Ilustración, el siglo XVIII se caracterizó por la secularización o laicización, por su lucha contra la fe y las supersticiones, y sobre todo, por su racionalismo. Al respecto nos dice Rodríguez:

> "En este período histórico, la educación adquiere un protagonismo especial. La escuela es sinónimo de progreso social y económico, no tanto personal" (Rodríguez, s/f: 175).

En el siglo XIX, con el surgimiento del proletariado, las necesidades educativas también requieren de una transformación pedagógica, que va del papel del docente, el cual debía ser una persona instruida, preparada cultural y pedagógicamente (Rodríguez, s/f: 175) hasta que los Estados se ocuparan de reglamentar la educación (Alonso, 2012: 116).

En la educación del siglo XX, comienza la transición de una educación rígida, autoritaria, memorizante y tradicional (Alonso, 2012: 122), a una pedagogía que incorpora nuevas dimensiones con entornos dialógicos, contextualizados y reflexivos (Rodríguez, s/f: 179). Surgen otras formas de percibir la educación a partir del vínculo entre la

Pedagogía y otros enfoques, como la Psicología o la Sociología a partir de las cuales proliferaran nuevas escuelas o corrientes pedagógicas.

Por último, la incorporación de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC'S) a mediados del siglo XX y hasta la fecha ha tomado un papel central dentro del ámbito educativo, a tal grado que al hablar de innovación educativa se piensa en las diferentes herramientas tecnológicas que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje, aun cuando la innovación educativa sea algo más complejo que incorporar la tecnología a la enseñanza.

Esta breve síntesis histórica, nos permite entender los elementos a lo largo de la historia de la educación que fueron conformando el origen de la universidad en la Edad Media y sus transformaciones hasta hoy en día.

El origen de la universidad: el antecedente europeo.

La historia del origen de la universidad está vinculada a la historia de la educación. Si bien la universidad se origina en la Edad Media, algunos historiadores hablan de la influencia que tuvo la época antigua para su constitución.

Es por esta razón que he considerado pertinente ofrecer un panorama general del origen de la universidad cuya finalidad es entender el proceso histórico que ha permitido el surgimiento y desarrollo de las universidades a nivel mundial.

De acuerdo con el pedagogo nicaragüense Carlos Tünnermann, la universidad surgió en la Baja Edad Media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval (Tünnermann, 2003: 15), marcando diferencias con las diversas escuelas que surgieron en la época antigua:

> "[…] dice Charles Homer Haskins que las Universidades son un producto de la Edad Media europea. Los griegos y los romanos, […] tuvieron educación superior, […] pero no estuvo organizada en instituciones permanentes de enseñanza" (Homer, 1959: 1, en Tünnermann, 2003: 15).

A pesar de lo anterior, el autor señala que hay valiosos antecedentes, como es el caso de la India, con las "Escuelas Brahmánicas"; en China, donde la educación superior

alcanza su mayor desarrollo los siglos VI y VII (Tünnermann, 2003: 16). Un caso en que el autor pone particular atención es la Escuela de Alejandría, fundada en Egipto por Ptolomeo Soter (Siglo II antes de Cristo), y que se trataba de todo un complejo educativo (Tünnermann, 2003: 16–17).

Con relación a los griegos, se tiene la influencia de tres personajes: Sócrates – Platón – Aristóteles:

> "Sócrates careció de un lugar o sitio fijo en donde impartir sus enseñanzas. Sus aulas fueron las plazas de Atenas, el Ágora. […] Platón fundó su escuela, que debía durar nueve siglos, conocida corno "la Academia de Platón". […] Aristóteles, […] con el apoyo de Alejandro Magno fundó el "Liceo o Gimnasio de Atenas" en el año 335 a.C. Ambas escuelas son consideradas como los más valiosos antecedentes de la Universidad por su continuidad, por el carácter sistemático que tuvieron sus estudios y por haber dispuesto de una sede material. […] Pero ni la Academia ni el Liceo practicaban exámenes o evaluaciones, ni otorgaban títulos o diplomas. Tampoco conferían grados académicos ni la licencia para enseñar. La licencia o facultas docendi, que más tarde confirieron las universidades medievales, no tiene antecedentes en la antigüedad clásica" (Tünnermann, 2003: 18).

Aun así, es innegable la herencia griega para el desarrollo de la universidad, como lo expresa la investigadora Elsi Jiménez:

> "[…] la universidad medieval no surge en forma espontánea, sino que es la continuidad del conocimiento heredado por Platón y Aristóteles quienes diseñan la sistematización de una educación básica que debería contener gramática, literatura, música y aritmética, para luego entrar en el estudio avanzado de las matemáticas y de la filosofía cuyo objeto fue la sabiduría. Entonces la universidad de la Edad Media no surge desconectada de un proceso histórico que es lo que llamamos hoy en día la cultura occidental. La universidad contemporánea es hija putativa de esa larga tradición de Platón en La Republica y de Aristóteles en La política en donde ambas obras contienen lo que hoy en día llamaría un petulante, un diseño curricular" (Jiménez, 2007: 171–172).

Otra referencia señalada por Tünnermann como precursora de la universidad, es el aporte de la cultura árabe, siendo la Mezquita de El–Azhar desde el año 988, la más antigua institución de educación superior islámica que todavía sigue funcionando (Tünnermann, 2003: 19).

Aunque no hay una fecha exacta del surgimiento de la primera universidad, algunos historiadores hacen referencia de que ésta surgió en la Europa Medieval entre los siglos X y XI y se propagaron a lo largo de los siglos XII y XVIII.

Ahora bien, los factores que intervinieron para el surgimiento de la Universidad, de acuerdo a Tünnermann, son cuatro:

a) "el aumento de la población que se dio entre los siglos XI y XIV y que desembocó en una creciente urbanización, dando origen a diversos procesos, reveladores de una mayor complejidad social e intercambios de costumbres.
b) los cambios en la organización social, consecuencia de los cambios en las estructuras económicas.
c) el surgimiento de un extraordinario afán de saber decisivo para el nacimiento de las Universidades. Tal afán generó una mayor demanda de educación, dando lugar incluso a las migraciones estudiantiles, típicas de los primeros tiempos de la vida universitaria europea
d) la aparición de un nuevo oficio, el oficio de enseñar, nacido al lado de los otros oficios en el seno de las ciudades, como respuesta a las nuevas demandas creadas por el proceso socio–cultural. El maestro dedicado al oficio de enseñar era un artesano más en aquel mundo medieval de hombres–artesanos y comerciantes" (Tünnermann, 2003: 21–22).

Hasta este punto, es importante destacar que el derecho de enseñar se encontraba divido entre el Estado y la Iglesia. En este sentido, Tünnermann señala que es aquí donde comienzan las luchas de la universidad y que hoy en día continúan, por la autonomía, "por el derecho de enseñar y aprender libremente" (Tünnermann, 2003: 22).

Por otro lado, con los movimientos sociales y la aparición de la burguesía, se hizo necesaria la creación de nuevas escuelas. Esto motivó que la enseñanza pasara "de manos de los monjes, a manos del clero secular" (Tünnermann, 2003: 22–23).

Las primeras universidades o universidades "madres" que según Tünnerman proporcionaron el modelo con el que surgirían las demás en los siglos posteriores son la de Bolonia, París y Oxford. Y la primera denominación que recibieron, según el autor, fue la de *Studium* (Estudio), que se amplió a *Studium generale*[4] y en ellas, también se hacía alusión a la validez universal de los títulos: *ius ibique docendi*[5] (Tünnermann, 2003: 23–24). La palabra "universidad" en la Edad Media según el autor:

> "[…] servía para designar a los gremios, corporaciones o fraternidades integradas por personas dedicadas a un mismo oficio, entre quienes cabía distinguir los maestros (magistri) de los aprendices (discipuli)" (Tünnermann, 2003: 24).

Las universidades, en su inicio, estuvieron ligadas al concepto de "cristiandad" a través de las estructuras religiosas, que al concepto de "Estado Nacional" y su estructura gubernamental (Tünnermann, 2003: 25). Tendrán que pasar por una serie de transformaciones a lo largo de los años para constituir como entidades estales–nacionales, siendo la Universidad de Nápoles fundada en 1224, la primera de este tipo (Tünnermann, 2003: 25).

Es importante mencionar la relevancia que tuvo la *dispersio* o *secesión*[6], pues como lo señala Tünnermann, es una de las causas que permitieron la creación de nuevas universidades:

> "[…] de un éxodo de estudiantes y maestros ingleses de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que, a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge (1209), una secesión de estudiantes de Bolonia dio lugar al nacimiento de la Universidad de Padua (1222), otra surgida en la Escuela de Salerno condujo a la creación de la Universidad de Nápoles (1224), etcétera" (Tünnermann, 2003: 26).

[4] Latín. Estudio General. [Traducción propia].
[5] Latín. El derecho de enseñar en todas partes. [Traducción propia].
[6] La *dispersio* o *secesión*, explica el autor, consiste en el acto de retirarse de un lugar e instalarse en otro. Las universidades recurrían a la secesión con el fin de obtener mejores beneficios en los lugares donde se instalaban. (Tünnermann, 2003: 26).

Lo anterior nos da pie para adentrarnos a los orígenes de la universidad en Latinoamérica, que si bien surge de los modelos universitarios europeos, las circunstancias en las que se origina son totalmente diferentes.

Orígenes de la universidad en Latinoamérica.

La *dispersio* o *secesión* sirvió para la creación de nuevas universidades dentro del territorio europeo. El caso de Latinoamérica fue diferente, pues algunos países europeos no consideraron relevante la creación de universidades en sus colonias; tal es el caso de Portugal en Brasil, e Inglaterra con sus colonias. Un caso excepcional fue España, pues a partir del modelo de la Universidad de Salamanca se fundan varias universidades en América Latina y el Caribe. En este sentido, Jiménez señala que la universidad en esta parte del mundo "emerge como consecuencia del modelo metropolitano" (Jiménez, 2007: 172).

Entre los factores determinantes que permitieron fundar las primeras universidades en el "Nuevo Mundo", Tünnermann señala tres:

a) "La necesidad de proveer de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas ante la creciente insuficiencia de personal para las tareas de evangelización.
b) La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación a los hijos de los peninsulares y criollos, con el fin de vincularlos culturalmente al imperio, así como prepararlos para ocupar puestos burocráticos, civiles y eclesiásticos.
c) La presencia en los primeros años del periodo colonial, en los colegios y seminarios del Nuevo Mundo, de religiosos formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente de Salamanca, deseosos de elevar el nivel de los estudios y de obtener autorización para conferir grados mayores De ahí que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron con frecuencia iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica" (Tünnermann, 2003: 55–56).

La primera universidad en Latinoamérica, se funda según Tünnermann, el 28 de octubre de 1538, en Santo Domingo (República Dominicana) la llamada Real y

Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino. A partir de ésta y hasta la fundación de la Universidad de León en Nicaragua, creada en 1812 por decreto de la Corte de Cádiz se habrán de establecer 32 universidades en diferentes puntos de Latinoamérica (Tünnermann, 2003: 59), como: la Real Universidad de La Plata (de Charcas o de Chuquisaca) en Sucre (Bolivia) creada por la Real Cédula del 11 de julio de 155; la Real y Pontificia Universidad de Mérida, en Yucatán (México); también la Real y Pontificia Universidad de México creada en 1551; la Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino en Bogotá (Colombia) creada en 1580; la Pontificia Universidad de San Ildefonso en Lima (Perú) fundada en 1608; la Universidad de Córdoba, (Argentina) fundada en 1613, y que actualmente es la Universidad Nacional de Córdoba; la Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, en Santiago (Chile) establecida en 1619; la Pontificia Universidad de San Ignacio de Loyola, en Cuzco (Perú), fundada en 1621; la Universidad de San Gregorio Magno, en Quito (Ecuador), creada en 1622; la Universidad de San Jerónimo en La Habana (Cuba), establecida en 1721, la Universidad de Guadalajara (México), fundada en 1792.

Es importante señalar que la mayoría de las universidades coloniales, según Tünnermann, fueron a la vez pontificias y reales:

> "Las creadas por las órdenes religiosas, autorizadas por el Papa para otorgar grados, gozaron de este carácter en virtud del privilegio general conferido a la Orden.
>
> Las reales, creadas por la Corona, adquirieron después los privilegios pontificios, como la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima, Perú, fundada en 1551, Real Universidad de San Carlos Borromeo, Guatemala, fundada en 1676, la y Universidad de San Cristóbal, en Huamanga (Ayacucho) Perú, fundada en 1677" (Tünnermann, 2003: 59).

Según Jiménez, todas estas universidades son instituciones del desarrollo del mundo occidental que fueron generadas por la transferencia de los modelos metropolitanos, pero a pesar de ello, la autora señala que por el proceso de mestizaje la Universidad va a tener un desarrollo muy peculiar (Jiménez, 2007: 175–173).

Así, el surgimiento de las universidades en Latinoamérica nos da un panorama introductorio para adentrarnos al origen de la educación en México y la fundación de sus universidades.

2.2. La educación en México.

Después de la revisión histórica y transformaciones de la educación y la universidad en general, es importante dar un breve panorama de la transformación de la educación en México, hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), pues esta última es la que marca un antes y un después en la educación en México.

Sobre la transformación de la educación en México, Mario Delgado Carrillo, en el *prólogo* de *La historia de la educación en la Ciudad de México*, señala:

> "En la línea del tiempo de la historia de la educación mexicana hemos visto cómo se ha transformado, de ser un privilegio para especializar a unos cuantos, a ser universal y gratuita. Se transitó por ejemplo, de la época de Tenochtitlán, en donde los jóvenes plebeyos eran educados con fines militares, hasta nuestros días, en donde la educación es un derecho, es incluyente y se procura el acceso a todos los niveles…" (Delgado, s/f, en Gonzalbo y Staples, 2012: 10).

Habría que reflexionar más a profundidad sobre lo expresado por Mario Delgado, principalmente en lo que se refiere a la inclusión y el acceso a la educación, pues como se verá más adelante al mostrar algunas cifras estadísticas, la realidad, al parecer, es otra.

Para hablar de la historia de la educación en México, podemos remontarnos a la época prehispánica, en la que más allá de la educación familiar, el trabajo y la religión, existían también en las culturas mesoamericanas los templos–escuelas. Según Álvarez, en estas instituciones de rígida disciplina se transmitían conocimientos religiosos y militares (Álvarez, *et. al.*, 1994: 2).

De acuerdo con las autoras Gonzalbo Aizpuru y Staples, "el sistema de formación de los jóvenes no podía ser arbitrario, ni confiarse a iniciativas particulares ni dejarlo a la

exclusiva responsabilidad de la casta sacerdotal. La educación mexica fue la adecuada respuesta a una forma de dominio que demandaba en primer término participación comunitaria y respeto a las jerarquías" (Gonzalbo y Staples, 2012: 14).

Ahora bien, en la educación de los indígenas en la colonia, se pueden distinguir, de acuerdo con Álvarez, cinco tipos de enseñanza: la evangelizadora, el adiestramiento en artes y oficios, la femenina, la formación de religiosos y la universitaria; siendo las actividades educativas asumidas por diversas órdenes religiosas (Álvarez, 1994: 2). Escalante Gonzalbo dice al respecto: "Cada convento fue también una escuela, o varias. […] Los hijos de los caciques y algunos otros niños aprendían a leer y escribir" (Gonzalbo y Staples, 2012: 34).

Álvarez, por su parte, señala que los franciscanos se encargaban además de evangelizar a los indígenas, les enseñaban lectura y escritura del español; sin embargo, destaca que poco a poco la educación para los indígenas fue perdiendo importancia y se les excluyó de los niveles educativos superiores (Gonzalbo, 1985b: 9, en Álvarez, 1994: 2).

En el periodo post–independiente, el papel de la iglesia en la educación y la noción de libertad educativa fueron puntos de conflicto desde 1824 entre liberales y conservadores, siendo los primeros lo que para acabar con el monopolio eclesiástico sobre la educación, proponían la libertad de enseñanza en 1833 y desechada al año siguiente por los conservadores, quedando finalmente la educación por encargo del Estado, en manos de la Compañía Lancasteriana en 1842 (Álvarez, *et. al*., 1994: 3–4). No será sino hasta el gobierno de Juárez que la educación en México toma otra dimensión:

> "En 1867, tras la victoria definitiva de Juárez, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública. En ella se establecía la educación primaria «gratuita para los pobres y obligatoria»" (Álvarez, *et. al*., 1994: 4).

Sin embargo, no fue hasta 1888 que se promulgó una Ley de Instrucción Obligatoria con alcance jurisdiccional para el D.F. y los territorios federales con el objetivo de unificar el sistema educativo nacional (Martínez, 1992: 116–118, en Álvarez, *et. al*.,

1994: 5), en ese entonces a cargo del intelectual Joaquín Baranda y Quijano, Secretario de Justicia e Instrucción Pública durante el gobierno de Porfirio Díaz.

De acuerdo con Álvarez, un segundo momento durante el porfiriato fue en 1905 cuando el escritor, historiador, periodista, poeta y político mexicano Justo Sierra Méndez crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, de la que fue su primer titular:

> "Destacado intelectual y político, Sierra se preocupó por organizar la educación nacional, expandirla a todos los sectores sociales y elevar los niveles de escolaridad. […] Como continuador de los ideales liberales de unidad nacional y progreso, confirió una función civilizatoria a la labor educativa, la cual debía estar organizada como un todo en un sistema con diferentes niveles de enseñanza" (Martínez, 1992: 124, en Álvarez, *et. al*., 1994: 5).

Es importante señalar que Sierra confirió un papel importante en la educación nacional a la universidad, por lo que en 1910 –y como parte de los festejos del centenario de la Independencia de México– funda la Universidad Nacional de México, hoy conocida como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Otro momento fundamental en la historia de la educación en México es durante el gobierno de Venustiano Carranza Garza, cuando el Congreso Constituyente de 1917 reforma el Artículo 3º de la Constitución de 1857 y eleva a rango constitucional el precepto de la educación laica, obligatoria y gratuita. Sin embargo, Álvarez señala que a pesar de que el Congreso estableció la prohibición al clero y a las asociaciones religiosas de organizar o dirigir escuelas de educación primaria, la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes determinada por el Congreso, dificultó al gobierno federal impulsar el sector educativo (Álvarez, 1994: 5).

El autor destaca que no será sino hasta 1921 cuando por iniciativa del intelectual José María Albino Vasconcelos Calderón se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), y agrega que dicha institución inaugura una tendencia hacia la «federalización» educativa (Álvarez, *et. al*., 1994: 5).

La Secretaría de Educación Pública (SEP).

En el libro conmemorativo del nonagésimo aniversario de la SEP, 90 años de *Educación en México* (2012) de Rodolfo Tuirán y Susana Quintanilla, se da un panorama general de la labor realizada por esta institución; sin embargo, se enfoca más en mostrar las virtudes de la institución que los errores y las deficiencias.
Los autores retoman una declaración de Vasconcelos en la que el intectual argumenta la importancia de la creación de la SEP explicando que:

> "[…] era preciso que el país contara con un organismo central y provisto de fondos para que exista la posibilidad de una acción educativa, extensa, capaz de influir en la vida pública. Y toca a este organismo, generalmente llamado Ministerio de Educación, señalar las orientaciones generales técnicas y políticas de enseñanza" (Vasconcelos, 1952: 101–102, en Tuirán y Quintanilla, 2012: 19).

En la actualidad, las transformaciones realizadas por la SEP respaldadas por el gobierno federal, marcan no solamente un retroceso en la institución y en la educación en México, sino que va en contra de su idea original: llevar la educación a todos. Para muestra sólo basta hacer una revisión minuciosa de las estadísticas que proporciona la propia SEP, ya que si bien en comparación con otros años parece haber un aumento en el número de egresados de las universidades, esta cifra sigue siendo menor si se compara con el número de estudiantes que entra a nivel básico. Es decir, de los estudiantes de ingresan a la primaria ni siquiera la mitad llega a ingresar a la universidad[7], haciendo evidente un problema de deserción grave.

La Universidad en México.

El surgimiento de la educación universitaria en México, pareciera que inicia con la fundación de la Universidad Nacional de México en 1910 por Justo Sierra, y de la cual

[7] Según la SEP, en el ciclo escolar 2014-2015, la cifra de estudiantes de primaria es de 14 351 037 mientras que la cifra de estudiantes universitarios es de 3 515 404. Ver cifras páginas 42, 43 y 44. (SEP, 2015: 10, 12, 22 36).

el Secretario de Educación Pública José Vasconcelos fue el primer Rector, pues ha sido el centro de la atención en la historia de la educación superior en México; sin embargo, antes que ella, surgieron otras universidades que, en algunos casos y con menos fortuna tuvieron una presencia fugaz.

En este sentido, y como se mostró en el apartado sobre el origen de la Universidad en Latinoamérica[8], en México se fundaron varias universidades en la época colonial, de las cuales nos da cuenta Álvarez:

> "Se establecieron instituciones como el Colegio de San José de Belén de los Naturales, el de Nuestra Señora de la Caridad, el de Estudios Mayores del pueblo de Tiripitío, el de Santa Cruz de Tlatelolco y la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España. […] Dedicado a la enseñanza de indígenas, el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, también conocido como el Primer Colegio de América, fue la primera institución de educación superior, pero tuvo una corta duración. Los jesuitas, al momento de su expulsión en 1767, tenían 24 colegios, 10 seminarios o internados y 19 escuelas. Fundada en 1551 y regida por los estatutos de la Universidad de Salamanca, la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España, recibió esa denominación pues, como las demás universidades hispánicas, se creó por concesión del Monarca y del Papa" (Álvarez, *et. al*., 1994: 3).

Como se mencionó anteriormente, en 1910 Justo Sierra fundó la Universidad Nacional de México; sin embargo, Álvarez señala que a raíz del conflicto estudiantil en 1929, obtuvo su autonomía conservando el financiamiento público, hasta 1933 que la autonomía se extendió al aspecto económico (Álvarez, *et. al*., 1994: 6), convirtiéndose así en lo que actualmente conocemos como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El autor señala también que se crearon cuatro universidades entre 1917 y 1930 y para 1948 otras siete (Álvarez, *et. al*., 1994: 6).

Durante el sexenio del general Lázaro Cárdenas, se fundó otra de las universidades de gran envergadura, el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En ese mismo año, según Álvarez, también fueron creados el Instituto de Antropología e Historia y El Colegio de

[8] Ver página 36, sobre el origen de la Universidad en Latinoamerica.

México, en 1946 se fundó el Instituto Nacional de Bellas Artes (Prawda, 1987: 28, en Álvarez, *et. al*., 1994: 7). En esta época, el autor menciona la creación de otras instituciones vinculadas a la educación superior:

> "Algunos años más tarde, se crearon el Instituto Nacional Indigenista (1948), la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) (1950) y el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL) (1951). En 1952 se inauguró la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México" (Álvarez, *et. al*., 1994: 7–8).

Durante la presidencia de Adolfo Ruiz Cortines se crearon: el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV–IPN). Mientras que en la gestión de Luis Echeverría Álvarez se funda el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), con cinco unidades en el Distrito Federal[9] (Álvarez, *et. al*., 1994: 13–16). Sobre esta última fundación el autor comenta:

> "La UAM fue una novedosa propuesta, que modificó los esquemas con los que tradicionalmente se habían organizado las universidades públicas, mediante una estructura de unidades, divisiones por grandes áreas profesionales y departamentos" (Noriega, 1985: 67, en Álvarez, *et. al*., 1994: 16).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se fundó durante el sexenio de José López Portillo. De acuerdo con Álvarez, se trató de un sexenio con mucho movimiento con relación a la educación superior, pues en 1976 la SEP creó la Coordinación General de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que en 1978 se transformó en Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica; y en este mismo año fue promulgada la Ley Nacional de Coordinación de la Educación Superior, y para 1979 se constituyó la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); y

[9] UAM – Azcapotzalco, UAM – Cuajimalpa, UAM – Iztapalapa, UAM – Lerma, UAM – Xochimilco.

finalmente en 1980 la autonomía universitaria fue elevada a rango constitucional. (Álvarez, *et. al*., 1994: 16–17).

Como se puede observar, la historia de la educación en México y la creación de universidades, va acompañada de las transformaciones del marco normativo de la educación en nuestro país, intervenido de manera general en la gestión educativa, y de forma particular, en la educación universitaria.

Así pues, las principales transformaciones de la educación en México se pueden percibir claramente en el Artículo 3º que aparece vinculado a la educación por primera vez en 1857 y queda formalmente constituido en 1917, a partir de la cual y hasta nuestros días lleva ocho reformas. En la octava reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 09 de febrero 2012, se establece como obligatoria la educación media superior. A partir de las 8 reformas al artículo 3º actualmente se puede leer de la siguiente manera:

> "Capítulo I. Aspectos Generales.
> Artículo 3º. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado–Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. [Fe de erratas al párrafo DOF 09–03–1993. Párrafo reformado DOF 12–11–2002, 09–02–2012]" (CPEUM, 2013: 4).

El párrafo anterior es como actualmente está estructurado el Artículo 3º de la Constitución. Si bien se trata de un artículo muy importante en cuanto a derecho a la educación y ahora con la obligatoriedad del nivel medio superior, lo cierto es que las actuales condiciones del sistema educativo no permiten que se implemente de manera efectiva este artículo. La deserción, como ya se ha mencionado, va cada vez en aumento, y ahora con las nuevas reformas, la posibilidad de que los grupos sociales más vulnerables tengan acceso a la educación será más difícil.

Incluso las reformas al sistema educativo propuestas desde el 2012 por el gobierno de Enrique Peña Nieto, irían en contra del siguiente apartado que compone dicho Artículo:

> “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. [Párrafo adicionado DOF 26–02–2013]” (CPEUM, 2013: 4).

La fracción VII del tercer párrafo del Artículo 3º también es de vital importancia para la educación superior:

> VII. “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio… [Fracción reformada DOF 26–02–2013]” (CPEUM, 2013: 6).

Este párrafo hace referencia a la autonomía universitaria, la cual también ha sido motivo de muchas polémicas, como el caso de las universidades que presentan conflictos internos y la petición principalmente de las respectivas administraciones universitarias para que el Estado intervenga, tal es el caso de la huelga estudiantil de la UNAM en 1999 y la huelga también estudiantil de la UACM en el 2012. No hay que olvidar que, en el primer caso, el 6 de febrero del 2000 entra la Policía Federal Preventiva (PFP) a las instalaciones de Ciudad Universitaria deteniendo a los estudiantes huelguistas. En el caso de la UACM, el Gobierno del Distrito Federal (GDF) intervino en las mesas de negociaciones entre el Consejo Estudiantil de Lucha (CEL) y la administración a cargo de Esther Orozco Orozco.

*S*i bien la obligatoriedad y la accesibilidad a la educación, desde la básica hasta la media superior, son dos elementos relevantes, la realidad que vive el país en materia de educación es otra. Esto es, se parte de una realidad basada en las estadísticas, en

vez de las particularidades de los diferentes entornos educativos y sus análisis cualitativos.

Para este capítulo también se considera importante exponer a grandes rasgos la Organización del Sistema Educativo Nacional, que además de permitirnos visualizar el cómo está conformado el Sistema Educativo en México, también nos ofrece algunas cifras de la situación por la que atraviesa actualmente nuestro país.

Organización del Sistema Educativo Nacional.

La *Organización del Sistema Nacional* (*OSN*), se refiere a la forma en que está conformada la educación en nuestro país y cuáles son sus funciones. Por lo tanto, tenemos que los niveles y tipos educativos que conforman el *Sistema Educativo Nacional* ofrecen sus servicios en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta. Al conjunto de estudiantes y maestros, autoridades educativas, planteles y establecimientos en los que se imparte la educación básica, media superior, superior y capacitación para el trabajo en la modalidad escolarizada se le conoce como *Sistema Escolarizado Nacional* (SEP, 2012: 5).

A partir de lo anterior, la *Ley General del Sistema de Educación* establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior y que a continuación se detallan.

La educación básica está conformada por tres niveles, que son:

- La educación preescolar, que está constituida por tres grados y es para niños de 3 a 5 años.
- La educación primaria, constituida por 6 grados, para niños de 6 hasta jóvenes que no excedan los 15 años, y se emite un certificado oficial esencial para ingresar al nivel secundaria.
- La educación secundaria, constituida por 3 grados, en este caso la SEP no establece un rango de edad. Se emite un certificado oficial esencial para ingresar al nivel medio superior (Nieto, 2000: 25).

La educación media superior comprende la Educación Técnica y el Nivel Bachillerato. En el caso de la Educación Técnica, se imparte en tres grados, aunque según la institución puede variar, y tiene como objetivo primordial, la formación para el trabajo técnico. El Nivel Bachillerato, está constituido por tres grados y se emite un certificado oficial que permite ingresar al nivel superior (Nieto, 2000: 25).

La educación tipo superior está conformada por tres niveles que son el Técnico Superior (Profesional asociado), Licenciatura y Posgrado.

En el caso del Técnico Superior su objetivo es capacitar para el trabajo en una disciplina específica y sus estudios son de dos años, no alcanzando el nivel de licenciatura. Ésta en cambio, puede ser de tres formas: tecnológica (a través de instituciones privadas), universitaria y normal (o formación para maestros). Con respecto al posgrado, sólo se puede ingresar a él después de haber acreditado la licenciatura y se imparte en: especialidad, maestría y doctorado (Nieto, 2000: 26).

A partir de la Organización del Sistema Educativo Nacional, es más fácil visualizar algunas cifras estadísticas que nos permita tener un panorama general de la educación en México. Así pues, tenemos los siguientes datos:

Según cifras a nivel nacional del ciclo escolar correspondiente al periodo 2014 – 2015, el número general de estudiantes de Nivel Básico es de 25 980 148, mientras que el número de docentes es de 1 212 115, con 228 200 escuelas (SEP, 2015: 10, 12, 36). Ahora bien, desglosado tenemos que:

- El número de alumnos de Preescolar es de es de 4 804 065, mientras que el número de docentes es de 229 587, con 90 825 escuelas de preescolar (SEP, 2015: 12, 14, 36).
- En cuanto a la Primaria el número de alumnos es de 14 351 037, mientras que el número de profesores es de 574 276 y de escuelas primarias de 98,771 (SEP, 2015: 12, 16, 36).
- Con relación a la Secundaria hay 6 825 046 alumnos, 408 252 docentes y 38 604 escuelas secundarias (SEP, 2015: 12, 18, 36).

El número general de estudiantes de Nivel Medio Superior según el ciclo escolar 2014 – 2015 es de 4 813 165, de docentes es de 405 495, y 19 125 escuelas (SEP, 2015: 10, 20, 36). Estas cifras corresponden a los siguientes rubros:

- El número de alumnos de Bachillerato General es de 2 973, de docentes es de 204 545, de escuela 14 531 (SEP, 2015: 20, 36).
- En Bachillerato Tecnológico hay 1 767 444 estudiantes, 190 583 docentes y 3 831 escuelas (SEP, 2015: 20, 36).
- Con relación al Profesional Técnico son 72 334 alumnos, 10 367 docentes y 763 escuelas secundarias (SEP, 2015: 20, 36).

Las cifras generales en Nivel Superior del ciclo escolar correspondiente al periodo 2014 – 2015 son 3 515 404 estudiantes, 363 695 docentes y 7 073 escuelas (SEP, 2015: 10, 22), estas cifras corresponden a:

- De la Normal hay 121 342 alumnos, 16 231 docentes y 485 escuelas (SEP, 2015: 22, 36).
- En cuanto al Universitario y Tecnológico (Incluye Técnico Superior Universitario) se tiene que son 3 156 969 alumnos, 293 061 docentes y 4 389 escuelas (SEP, 2015: 22, 36).
- En el Posgrado son 237 093 estudiantes, 52 403 docentes y 2 199 escuelas (SEP, 2015: 22, 36).

En la estadística del ciclo escolar 2014 – 2015 emitida por la SEP, por alguna razón los números generales sobre Educación Superior, sólo corresponden a las cifras de la Normal, la Universitaria y Tecnológica (que incluye el Técnico Superior Universitario) y Posgrado. En esa misma tabla, aparecen en primer lugar las cifras para Licenciatura, las cuales son 3 278 311 alumnos, 311 292 docentes y 4 874 escuelas (SEP, 2015: 22, 36), pero que en la sumatoria, revisando la cifra general, da un total de 6 793 715 estudiantes, 671 987 docentes y 11,974, números que no aparecen en ningún lado del documento.

Algunas cifras generales emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), nos permiten confrontar una de las realidades más abrumadoras de nuestro país: el acceso a la educación. Como se observa en el cuadro, el número de estudiantes que entran a la primaria es casi cuatro veces mayor de los que llegan a la Universidad, y todavía hay que considerar que el número de deserción en este rubro fue de 7.1% en el periodo 2014 – 2015 (SEP, 2015: 23, 37).

Cuadro 1

Cifras generales y totales del Ciclo Escolar 2014 – 2015[10]			
	Estudiantes	**Docentes**	**Escuelas**
Ciclo Básico			
Preescolar	25,980,148	1,212,11	228,200
Primaria	14,351,037	574,276	98,771
Secundaria	6,825,046	408,252	38,604
Cifra total del ciclo básico	*25,980,148*	*1,212,115*	*228,200*
Educación Media Superior			
Bachillerato General	2,973,387	405,495	19,125
Bachillerato Tecnológico	1,767,444	204,545	14,531
Profesional Técnico	72,334	190,583	3,831
Cifra total del nivel medio superior	*4,813,165*	*10,367*	*763*
Educación Superior			
Normal	121,342	16,231	485
Universitaria y Tecnológico (incluye Técnico Superior Universitario)	3,156,969	295,061	4,389
Posgrado	237,093	52,403	2,199
Cifra total del Nivel Superior	*3,515,404*	*363,695*	*7,073*
Licenciatura[11]	3,278,311	311,292	4,874

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir de la información de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en, *El Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras del ciclo escolar 2014 – 2015.*

[10] Cuadro de elaboración propia a partir de la información de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en, *El Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras del ciclo escolar 2014 – 2015.*

[11] Los números generales sobre Educación Superior, sólo corresponden a las cifras de la Normal, la Universitaria y Tecnológica (que incluye el Técnico Superior Universitario) y Posgrado. En su misma tabla aparecen las cifras para Licenciatura, pero rebasa las cifras generales dando un total de 6 793 715 estudiantes, 671 987 docentes y 11,974, cifras que no aparecen en ninguna parte del documento.

2.3. La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Orígenes y estructura orgánica de la UACM.

La *Universidad de la Ciudad de México* (*UCM*) fue creada por decreto de Andrés Manuel López Obrador (*AMLO*), a un año de asumir el puesto de Jefe de Gobierno del Distrito Federal. En el texto *Documentos de Apoyo Académico: El proyecto educativo de la UACM*, se explica a partir de qué surgió la idea de crear una nueva universidad:

> "La Universidad de la Ciudad de México se creó como organismo público descentralizado, por decreto del Jefe de Gobierno del Distrito Federal[12], el 26 de abril de 2001. Se fundó como respuesta a las necesidades de educación superior en la Ciudad de México, ya que a pesar del incremento de la población y la demanda en este nivel de estudios, en treinta años no se habían creado universidades públicas en la entidad. Tres y medio años después, su función se fortalece mediante la autonomía que le ha sido otorgada por ley, promulgada por la Asamblea Legislativa y publicada el 6 de enero de 2005, en la Gaceta Oficial del Distrito Federal" (UACM, 2005: 4).

Como ejemplo de lo anterior, se puede citar el caso de la delegación Iztapalapa, en donde hay más centros penitenciarios que universidades. Es decir, antes de la creación de la *UCM*, la única universidad pública de la zona era la *Universidad Autónoma de Metropolitana* (*UAM – Iztapalapa*), mientras que centros de procesos penitenciarios hay cinco de los diez que existen en el Distrito Federal: Reclusorio Preventivo Varonil Oriente, Centro de Ejecución de Sanciones Penales Varonil Oriente, Penitenciaría del Distrito Federal, Centro de Readaptación Social Varonil Santa Martha Acatitla (CERESOVA), Centro Femenil de Readaptación Social Santa Martha Acatitla. Es por esta razón, que la creación de dos de las sedes de la entonces llamada *UCM*, –el plantel *Casa Libertad* situada en lo que antes era el reclusorio para mujeres y el de *San Lorenzo Tezonco*, ubicado atrás del cerro de tezontle rojo– efectivamente responde a

[12] Gaceta Oficial del Distrito Federal, núm. 51, décima primera época, 26 de abril de 2001.

una demanda que hacen los mismos vecinos de la zona como una forma compensatoria, ampliando las perspectivas educativas de la comunidad vecina.

Es importante mencionar que para la creación de la UCM, el entonces Jefe de Gobierno, integra un Consejo Asesor, quien se encargaría de elaborar para crear una universidad pública en la *Ciudad de México* y nombrara como rector de esta casa de estudios a uno de los integrantes del Consejo Asesor, el ingeniero *Manuel Pérez Rocha* (UACM, s/f). En la actualidad, esta casa de estudios cuenta con 5 planteles: Casa Libertad, Centro Histórico, Cuautepec, Del Valle y San Lorenzo Tezonco.

En cuanto a la autonomía, es hasta el 16 de diciembre del 2004 que la *Universidad de la Ciudad de México UCM* obtiene la autonomía, que la convierte una institución con la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí misma, definir su estructura de acuerdo con los principios del artículo tercero constitucional, convirtiéndose así en lo que hoy conocemos como la *Universidad Autónoma de la Ciudad de México* (*UACM*). Sin embargo, es hasta el 12 de febrero del 2010 que se publica en el Boletín de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el acuerdo para expedir el *Estatuto General Orgánico* (*EGO*) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México:

> "Con fundamento en el artículo 17, fracción I de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el primer Consejo Universitario tras haber aprobado en lo general y particular, el dictamen respectivo, acuerda expedir el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México" (UACM, 2010: 1).

Con relación al *Estatuto General Orgánico* (*EGO*) de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el Boletín de la UACM señala que:

> "[…] será el instrumento normativo que definirá, entre otros, las estructuras docentes, de investigación, de cooperación, de difusión y extensión de la cultura, así como los órganos de gobierno, administración, control y vigilancia de la Universidad" (UACM, 2010: 1).

A partir de lo anterior se considera relevante explicar brevemente la estructura orgánica de la UACM, pues no sólo la distingue de otras universidades públicas, sino que además

es fundamental para el desarrollo y gestión del modelo educativo de la UACM. Sin embargo, es importante aclarar que para fines de la presente investigación, sólo se definirá el órgano y/o puesto con relación a la estructura orgánica. Si se desea conocer las obligaciones y atribuciones de cada órgano, se sugiere revisar el *Estatuto General Orgánico* (*EGO*).

De acuerdo con el *Estatuto General Orgánico* (*EGO*) (2010), la estructura orgánica de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) está conformada de la siguiente forma: el Consejo Universitario (CU), el Rector, los Consejos de cada Plantel, las Coordinaciones de cada Plantel, los Órganos de Control, Vigilancia y Seguimiento y la Estructura Administrativa.

Es importante mencionar que el Consejo Universitario (CU) es el máximo órgano de gobierno de la UACM, establecido así en el Artículo 15 de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y el cual debe ser renovado cada dos años y estará constituido por los sectores que conforman la Comunidad Académica (UACM, 2010: 3). De esta forma, a diferencia de otras universidades públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), los estudiantes tienen una participación activa en la toma de decisiones al formar parte del Consejo Universitario (CU)[13].

En cuanto al cargo de Rector[14] tendrá una duración de cuatro años sin posibilidad de renovación (UACM, 2010: 7), y su función se define en el Artículo 45 del *EGO*, como: […] *el representante legal y responsable general de la administración de la Universidad* (UACM, 2010: 7).

El proyecto educativo de la UACM.

Mucho se ha hablado del modelo educativo de la UACM, sobre todo a partir de la huelga del 2012; sin embargo, los principios de este modelo en ocasiones parecen reducirse a la exención de examen de ingreso y al carácter gratuito de la Universidad. No hay que olvidar que los principios y políticas educativas al interior de cada Universidad cumplen

[13] Sobre el Consejo Universitario (CU), ver el Estatuto General Orgánico (EGO). pp. 3-5.
[14] Sobre el Rector, ver el Estatuto General Orgánico (EGO). Título VI. Capítulo I. De su naturaleza y atribuciones. p. 7.

con un propósito, en el caso de la UACM, según el texto de *Documentos de Apoyo Académico. El proyecto educativo de la UACM*, el propósito de la universidad:

> "[…] ha sido ampliar las oportunidades de educación superior para la población del Distrito Federal y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y democrática, haciendo extensivos los beneficios de una educación científica y humanística a capas más amplias de la población. Con este sentido social, la universidad realiza sus funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión de la cultura, extensión académica y cooperación social" (UACM: 2005: 4).

Por ampliar las oportunidades de educación se refiere no sólo a la inexistencia de un examen de admisión, sino el carácter inclusivo de la Universidad. Ejemplo de lo anterior, es la inclusión de estudiantes con discapacidad a la Universidad, fomentando su desarrollo educativo, profesional y cultural, como es el caso del programa "*Letras Habladas*", fundado en 2007 en *San Lorenzo Tezonco* y dirigido principalmente por y para personas con discapacidad visual, con la intención de ampliar sus posibilidades de formación académica y cultural.

Con relación a la inclusión, también sería importante destacar, la creación del "*Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social*" del Distrito Federal, (*PESCER*), interviniendo en el proceso de socialización, y en el positivo desarrollo de intereses que pueden resultar centrales en la vida del recluso. (UACM, 2011).

Así pues, la premisa que sostiene la UACM es que:

> "[…] la educación universitaria es vital para el desarrollo de las personas, la sociedad y el país y, por tanto, que las condiciones argumentadas subrayan aún más la necesidad de contribuir a ampliar la formación universitaria de la población y elevar el nivel educativo nacional. […] los estudios universitarios hacen posible la formación de ciudadanos que se apropian de la cultura y las herramientas necesarias para ejercer un pensamiento crítico, hacer frente a las circunstancias, generar propuestas y acciones para transformarlas, y desplazarse con mayores posibilidades de éxito en un mundo cada vez más incierto" (UACM, 2005: 5).

Sin embargo, para que la Universidad pueda cumplir con sus propósitos, ha establecido un conjunto de principios y políticas que conforman lo que se conoce *como El proyecto educativo de la UACM*, las cuales a continuación se explicarán brevemente.

Carácter público, sin costo para sus estudiantes.

Este es uno de los principios fundamentales de la Universidad y que la ha caracterizado como una Universidad inclusiva. Gracias a su gratuidad la UACM se vuelve una opción para tener acceso a estudios universitarios:

> "La UACM es una institución pública de educación superior sostenida por el erario. [...] Busca ofrecer a la población oportunidades mayores y más equitativas para acceder a ella y rescata el sentido auténtico de lo público, constituyendo un ámbito educativo donde se tiene cabida, independientemente de factores sociales o económicos. Es una institución abierta […] no impone ni solicita tipo alguno de cuotas, ni por inscripciones o colegiaturas, materiales o uso de equipos e instalaciones que pone al alcance de sus estudiantes" (UACM, 2005: 6).

En este sentido, la importancia de una universidad gratuita es que permite la población más vulnerable y marginada pueda tener acceso a estudios universitarios sin preocuparse por tener que pagar una inscripción, una colegiatura o trámites realizados dentro de la institución.

Comunidad democrática y comprometida con el proyecto de la UACM.

Otro de los principios que establece la UACM como parte del proyecto educativo es construir una comunidad democrática y comprometida con el proyecto universitario, a partir de "crear condiciones adecuadas para un trabajo colegiado, asumido como trabajo cooperativo, en torno a la construcción de consensos y el manejo de las divergencias, para hacer realidad los propósitos compartidos" (UACM, 2005: 7). En el texto *El proyecto educativo de la UACM* se explica, además lo siguiente:

> "Como en toda comunidad democrática, la diversidad de ideas y formas de operar son inherentes a la universidad. Por lo mismo, promover una comunidad académica

> implica la construcción de ambientes de cooperación, a partir de relaciones de equidad y respeto entre sus integrantes, en las que se consideren tanto la divergencia de pensamiento como la posesión desigual de conocimientos" (UACM, 2005: 7).

El principio de democracia y compromiso con el proyecto universitario puede parecer el punto vulnerable de la UACM, pues como se vio durante la gestión de Esther Orozco como Rectora (2010 – 2013), no sólo basta con crear las condiciones para construir a partir de los consensos y disensos, sino también se debe trabajar la ética académica a la par del compromiso. ¿Se infiere la práctica ética dentro del compromiso académico? Sin embargo, no deja de extrañar que en el texto *El proyecto educativo de la UACM* tanto la versión (2005) para apoyo académico como la versión (2011) para estudiantes, no aparezca ni una sola vez el concepto de "ética". Una omisión de graves consecuencias, que llevó a la UACM, a la huelga estudiantil del 2012.

Una educación crítica, científica y humanística.

Con relación a este principio, el texto *El proyecto educativo de la UACM* señala que el de "orientar la construcción de la universidad como una institución de cultura, donde la formación de los estudiantes y la producción de conocimientos se realizan con rigor científico y un sentido humanístico y crítico" (UACM, 2005: 8) y agrega:

> "El proyecto de la universidad implica, asimismo, un contexto en el que se promueve la responsabilidad frente a los problemas sociales y se establecen y mantienen vínculos estrechos con la sociedad" (UACM, 2005: 8).

La responsabilidad social de la universidad, puede percibirse no sólo en su carácter inclusivo, sino también a través de la creación de licenciaturas como Promoción de la Salud, cursos específicos como Comunicación para el desarrollo y programas de investigación para la resolución de problemas sociales y ambientales específicos.

Ingreso irrestricto, no exclusivo y apoyo a quienes más lo necesiten.

A propósito del carácter inclusivo de la Universidad, otro elemento importante a destacar es la forma de ingreso de sus estudiantes, los cuales no realizan un examen de admisión como en la mayoría de las universidades públicas. De esta forma, el estudiante tiene de alguna forma la garantía de que podrá tener acceso a la educación superior. Sobre este punto se explica en el texto *El proyecto educativo de la UACM*:

> "[…] la oferta de la UACM se dirige tanto a jóvenes como a adultos, independientemente de su edad, credo o condición socioeconómica, de los años transcurridos desde que obtuvieron su certificado y de su escuela de procedencia" (UACM, 2005: 9).

Así pues:

> "[…] la UACM ha adoptado un procedimiento de ingreso a la institución que no recurre a los tradicionales exámenes de selección ni a los promedios obtenidos en estudios previos; los únicos requerimientos son que el aspirante haya obtenido el certificado de estudios de nivel medio superior, se haya registrado durante el periodo establecido para ello y resulte favorecido en un sorteo" (UACM, 2005: 9).

De esta forma cumple con una de sus máximas que el de una educación accesible para todos aquéllos que deseen continuar sus estudios de licenciatura e incluso de posgrado. Así, es posible ver en los pasillos de la UACM, estudiantes procedentes de diversas zonas geográficas y diferentes edades.

Una educación centrada en el estudiante.

La propuesta educativa de la UACM, además, incluye un acompañamiento en todo el proceso de formación del estudiante, según el texto *El proyecto educativo de la UACM,* "la propuesta pedagógica que la universidad adopta es un modelo educativo que se centra en el desarrollo del estudiante y se basa en un conjunto de principios y prácticas que orientan su acción educativa" (UACM, 2005: 10). Entre esos principios y prácticas se encuentra:

> "[…] proporcionar al estudiante diversos tipos de atención, personalizada y grupal, que propicien sus procesos de aprender y la construcción de autonomía. […] se ofrecen tres espacios específicos de aprendizaje: aula, asesorías y tutorías" (UACM: 2005: 10).

Sobre estos espacios específicos de aprendizaje, se explicarán más adelante en el breve apartado sobre *Diversos ámbitos de aprendizaje y docencia*. Sin embargo, es conveniente señalar que tanto las asesorías como las tutorías son otras de las características que distingue a la UACM con respecto a otras universidades públicas, pues ambas amplían la cobertura de atención hacia los estudiantes en dos niveles, por un lado sobre los contenidos de los cursos y por el otro, sobre el ruta académica del estudiante.

Flexibilidad.

La flexibilidad ha sido uno de los principios que desde los orígenes de la UACM ha generado más polémica tanto al interior como al exterior de la Universidad, sobre todo porque el modelo tradicionalista de educación está muy arraigado, se parte de una obligatoriedad en formas y tiempos que debe tener el estudiante en su proceso de aprendizaje, de lo contrario, no sería un estudiante regular o no cumpliría con los estándares institucionales. Así, el principio de flexibilidad de acuerdo con *El proyecto educativo de la UACM* permite al estudiante:

> "[…] estructurar sus propios planes semestrales, determinar las materias que le interesan y decidir cuántas puede cursar de acuerdo con sus tiempos disponibles y su preparación académica. Esto le abre la posibilidad de […] realizar una trayectoria académica no necesariamente lineal, y tomarse el tiempo que requiera para completarla. […] se busca evitar la rigidez que usualmente norma los estudios universitarios, ofreciendo a los estudiantes mecanismos que les permiten atender a sus propias situaciones, intereses y necesidades" (UACM, 2005: 11–12).

A partir de lo anterior puede entonces distinguirse dos tipos de flexibilidad: la curricular y la relacionada a los ritmos y duración de los estudios. En el caso de la flexibilidad curricular se explica en *El proyecto educativo de la UACM*:

> "Se refiere a la posibilidad de seguir diversas trayectorias académicas. […] con el apoyo de su tutor puede diversificar su trayectoria, estructurando un plan de estudios no convencional pero significativo para la formación que se propone obtener. […] los estudiantes tienen la oportunidad de complementar su formación, ampliar su cultura y realizar trayectorias académicas acordes con sus intereses" (UACM, 2005: 12).

En el caso de la flexibilidad en ritmos y duración de los estudios, el mismo texto señala que:

> "Se refiere a las oportunidades que se dan al estudiante para llevar el número de materias que puedan cursar y certificarlas cuando se sientan preparados para ello, de tal modo que puedan hacer frente a sus responsabilidades familiares y laborales sin la necesidad de interrumpir sus estudios" (UACM, 2005: 12).

El objetivo del principio de flexibilidad de acuerdo con el texto *El proyecto educativo de la UACM* es:

> "Con estas medidas, aunque las licenciaturas se estructuran en ocho o nueve semestres, en la UACM el estudiante puede determinar tanto el tipo de trayectoria que más conviene a sus metas, como el ritmo y la duración de sus estudios, de tal modo que puede completarlos en cuatro o más años, en el tiempo que requiera" (UACM, 2005: 13).

Es importante considerar, además, que dentro de la población estudiantil que tiene la UACM, hay padres/madres de familia, estudiantes que trabajan, e incluso estudiantes que viven muy lejos, por lo que el principio de flexibilidad, les permite cumplir con sus

responsabilidades familiares y/o laborales y continuar –en la medida de sus posibilidades y su ritmo– sus estudios universitarios.

No especialización temprana.

Con relación a este principio, tiene como objetivo que los estudiantes puedan tener la integración de varias disciplinas dentro del proceso formativo sin perder el carácter científico – humanístico:

> "La estructura curricular en la UACM responde en gran medida al propósito de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de formarse en una cultura amplia científica y humanística, de tal modo que no se sientan atraídos por la especialización temprana y puedan aproximarse a perspectivas pluridisciplinarias" (UACM, 2005: 13).

Esta pluridisciplinariedad además se complementa con la forma en que se construyen los espacios para el aprendizaje y docencia, los cuales permiten al estudiante trazar su ruta académica.

Diversos ámbitos de aprendizaje y docencia.

En el texto *El proyecto educativo de la UACM* se definen tres espacios específicos pero que se interrelacionan, para el proceso de enseñanza – aprendizaje: el aula, las asesorías y las tutorías. Sobre el trabajo en el aula, se señala lo siguiente:

> "El trabajo en aula implica propiciar actividades que permitan a los estudiantes trabajar en un contexto de interacción para elaborar el conocimiento que se está abordando, de modo que tenga sentido y significado para ellos" (UACM, 2005: 14).

Según el texto, "en el diseño del proyecto educativo de la UACM se establecen de manera institucional dos espacios distintos al trabajo en aula que acompañan al estudiante en ese proceso de construcción del conocimiento: la asesoría y la tutoría" (UACM, 2011: 26). Con sus diferencias entre sí, en ambos casos, se trata de espacios de atención personalizada. En el caso de la asesoría:

> "[…] apoya a los estudiantes de forma individual o en pequeños grupos para aclarar dudas, o consolidar y profundizar en el conocimiento de algún tema del programa de estudios que están cursando o que buscan estudiar por su cuenta y […] apoyo para profundizar en los temas que más les interesan" (UACM, 2005: 27).

Con respecto a la tutoría, el texto *El proyecto educativo de la UACM* la define como:

> "[…] un espacio de aprendizaje y mediación que implica un tipo de relación particular. La función del tutor es apoyar al estudiante a lo largo de su trayectoria académica.
> […] la tutoría cobra especial importancia en el proceso de aprendizaje del estudiante, pues se traduce en una atención personalizada para él, en donde se analizan y atienden las necesidades académicas que obstaculizan y/o dificultan su aprendizaje, pero también se identifican aquellas fortalezas con las que ya cuenta y que pueden favorecer su proceso de autonomía académica" (UACM, 2011: 28).

A partir de lo anterior se establecen tres tipos de tutorías: tutoría como proceso, la tutoría para diseñar la ruta curricular del estudiante y la tercera la tutoría que contribuye al proceso de autonomía del estudiante. Así pues, en el caso de la tutoría como proceso, "se trata de un esquema tentativo de trabajo, que consiste en cinco sesiones de trabajo a lo largo del semestre" (UACM, 2011: 28). En el caso de la tutoría para diseñar la ruta curricular del estudiante, se refiere a la "ruta curricular es el programa de materias a las que el estudiante se inscribe y cursa en cada semestre de su licenciatura, a partir de reconocer sus condiciones para el estudio y sus necesidades académicas*"* (UACM, 2011: 29). Y por último, la tutoría como proceso de autonomía del estudiante, el principal objetivo es "apoyar el desarrollo de la autonomía del estudiante, principio fundamental de la formación que la UACM propone; tomando en cuenta que la autonomía implica la capacidad del estudiante para tomar decisiones y hacerse responsable de sus acciones, un propósito fundamental de la tutoría es que, al formarse como estudiante, el tutorado haga elecciones que favorezcan la realización de sus metas" (UACM, 2011: 30). La autonomía no sólo le permitirá al estudiante tomar

decisiones en su proceso propio proceso de aprendizaje, sino también le dará las bases para la toma decisiones en lo laboral y lo personal.

La evaluación en la UACM.

El último punto a tratar sobre el modelo educativo de la UACM, es la evaluación, no menos controversial que el principio de flexibilidad y la admisión sin pasar por el filtro del examen. Sobre la evaluación, el texto *El proyecto educativo de la UACM* dice al respecto:

> "Los procesos de evaluación responden a las concepciones de aprendizaje que sostiene cada institución o cada sistema educativo.
> Como parte sustantiva de la propuesta educativa de la UACM, la evaluación se articula con el conjunto de las acciones educativas y las esclarece. Se realiza con referencia directa a los propósitos de aprendizaje de cada curso o ciclo y responde a las metas formativas propuestas en los planes de estudio" (UACM, 2011: 31).

Uno de los elementos que es importante destacar de la evaluación en la UACM, es el carácter cualitativo de ésta. Sobre todo, porque en la mayoría de las escuelas, sean de del ciclo básico, media superior o superior, se le da mayor peso a la evaluación cuantitativa, en donde la "calidad" del estudiante se comprueba a través del promedio. En la UACM, por el contrario, se entiende que cada estudiante tiene su propio proceso de aprendizaje y que por la misma razón no debería cuantificarse, sino cualificarse para que a partir de ésta pueda ampliar sus posibilidades educativas.

Es preciso señalar que en los documentos de la UACM no se hace énfasis en nada que tenga que ver con la relación comunicativa entre docentes y estudiantes o con la comunicación en el aula. Así pues, a grandes rasgos, éste es el proyecto educativo de la UACM.

CAPÍTULO 3.

LA COMUNICACIÓN EN EL AULA:

UNA EXPLORACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA, LA PSICOLOGÍA Y LA COMUNICACIÓN.

> "El movimiento de ida y vuelta de la información favorece la emergencia continua de un nuevo contexto común, en cuyo caso el diálogo puede servir, no sólo para hacer comunes ciertas ideas o información ya conocidas, sino también para hacer algo en común, es decir, para crear conjuntamente algo nuevo" (Bohm, 2002: 25).

3.1. El estudio de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En una primera exploración en la búsqueda de información a partir de la delimitación de mis áreas de interés, me di cuenta de que existe una gran cantidad de investigaciones relacionadas a la educación. Sin embargo, al buscar información sobre comunicación en la educación, gran parte de las fuentes encontradas provienen de áreas como la psicología y la pedagogía, concentrándose principalmente en la educación infantil. Desde el ámbito de la comunicación, aunque sí existen estudios relacionados a la educación superior, lo que más se aborda es sobre la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC'S).

Un ejemplo del papel que se le confiere a las ciencias de la comunicación en la educación, lo encontramos en el libro de Ángel Hernández Castillo *Introducción a las Ciencias de la Educación* (2003), en donde explica la relación de la educación con otras disciplinas a partir de las categorías de Mialaret, y en el que expone la relación comunicación – educación de la siguiente manera:

> "La situación educativa es una situación de comunicación. Para que el mensaje educativo pueda captarse es necesario realizar en las condiciones más favorables. El desarrollo de las modernas técnicas audiovisuales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación obligan a un estudio detenido de la situación de comunicación en la escuela" (Hernández, 2003: 67).

Como se puede observar, si bien se entiende que acto educativo implica un acto comunicativo, este último queda reducido a la incorporación de medios audiovisuales y de las TIC'S. Una vez más sobresale la pertinencia de realizar investigaciones desde el campo de la comunicación que vayan más allá de los medios masivos y/o audiovisuales y de las TIC'S; porque la comunicación en los espacios educativos implica procesos más complejos que el uso de herramientas digitales.

A partir de lo expuesto sobre las Ciencias de la Comunicación y dejando en claro que hay muchas vertientes desde las cuales se puede abordar los problemas educativos, para el presente Estado del Arte se han considerado tres de las disciplinas que estudian la relación pedagógica desde el acto educativo mismo y que a su vez se han interesado en los procesos comunicativos dentro de los espacios que en se genera dicho acto: la pedagogía, la psicología y la comunicación.

3.2. Aportaciones sobre la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la pedagogía.

La pedagogía es una de las áreas donde hay mayor producción de investigaciones tanto a nivel nacional como internacional en relación a la comunicación en espacios educativos. Estas investigaciones se realizan en universidades, instituciones especializadas en educación, organizaciones con fines académicos y/o institucionales. Por esta razón, la revisión de investigaciones se dividió en cuatro zonas geográficas para abordar la comunicación en el ámbito pedagógico: La primera zona es Europa, a través de España e Italia; la segunda zona se trata de una revisión de investigaciones anglosajonas, principalmente Gran Bretaña y E.U.A.; la tercera zona, es América Latina en donde se exponen algunos trabajos provenientes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba y Venezuela; y por último, la cuarta zona corresponde a México, que es donde se realiza la investigación. La selección y organización geográfica se realizó a partir de que en una búsqueda específica sobre comunicación y pedagogía, y éstos fueron los países en donde se encontró el mayor número de investigaciones sobre el tema.

Revisión de Investigaciones realizadas en España e Italia.

La revisión de fuentes para esta zona geográfica, proceden de España e Italia; las razones de esta elección consisten en que son dos países con los cuales ya he tenido una aproximación con relación al tema y he podido observar que tienen una amplia producción de investigación en educación con respecto a mis áreas de interés; esto no excluye que otros países europeos tengan excelentes investigaciones, como puede ser Francia a través del Institut Nationale de Recherche Pédagogique (INRP) y l'Institut Français de l'Education (IFÉ); en Alemania las investigaciones que realiza el Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) y la Swiss Coordination Centre for Research in Education (SKBF) en Suiza, por citar algunos ejemplos.

Al empezar mi búsqueda de fuentes, observé que España es uno de los países con mayor investigación pedagógica. Por ejemplo, encontré alrededor de 29 fuentes documentales en línea, como revistas electrónicas, organizaciones e institutos de investigación educativa. Con relación a las revistas electrónicas, éstas proceden de instituciones universitarias o colaboran con éstas. Por ende, autores en el campo académico que revisé, fue posible encontrar sus artículos en tales revistas, como por ejemplo: la *Revista Iberoamericana de Educación*, la cual está vinculada a la Organización de Estados Iberoamericanos por la Educación la Ciencia y la Cultura (OIE), se trata de una revista de carácter científico y en el que participan académicos de España y América Latina; *la XXI: Revista de Educación* y *@gora Digit@l Revista Científica Electrónica*, ambas de la Universidad de Huelva, en el caso de la primera, se trata de una de una publicación cuyos trabajos son principalmente de tipo teórico, y la segunda es más abierta ya que también difunden trabajos monográficos, misceláneos y reseñas. En la *Revista Innovación Educativa* de la Universidad de Santiago de Compostela, sus temáticas se centran principalmente (aunque no de manera exclusiva) en las innovaciones didácticas y las TIC'S[15].

Entre los autores que han publicado sus artículos en estas revistas y que desde la pedagogía tienen una aproximación a la comunicación en la educación, se encuentra Xesús R. Jares y sus artículos "El lugar del conflicto en la organización escolar" (1997),

[15] Para ver el listado completo de fuentas nacionales e internacionales, ir al Anexo en CD.

“Educación y conflicto como retos de la educación infantil” (2001), y la conferencia para el IV Congreso de Convivencia “Formación del profesorado para la convivencia” (2008). El tema de los tres textos es el conflicto en las escuelas como objeto de estudio de la pedagogía, principalmente de educación básica; su premisa es que no hay escuela sin conflicto, por lo tanto en sus investigaciones busca conocer la naturaleza de esta conflictividad y es esto precisamente lo que me interesa de los artículos de Jares. Sin embargo, a pesar de que reconoce que resolver estos conflictos mejora la vida académica y previene que se generen más conflictos, el problema se avoca en la organización escolar y no hace un seguimiento de cómo esta conflictividad interviene en los procesos de enseñanza – aprendizaje y tampoco menciona el papel de la comunicación en el conflicto. Por ello, me parece que a través de la comunicación se puede cubrir este punto, pues el conflicto es parte de las relaciones humanas, por consiguiente, no puede haber conflicto sin interacción y por lo tanto puede ser abordado desde la comunicación interpersonal.

Otro autor es el filólogo Carlos Lomas, que vincula la lingüística, la educación y la comunicación. Algunos de sus artículos revisados son “El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas” (2009), “Aprender a comunicar(se) en las aulas” (2003), “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se): La educación lingüística y literaria en secundaria” (s/f), “La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación” (1994), “Textos y contextos de la persuasión: Los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento” (2001). En estos artículos el autor reconoce la importancia de la comunicación en el ámbito educativo y entre las aportaciones que se pueden retomar está el hecho de percibir las aulas como escenarios comunicativos, y que al hacer cosas con las palabras, “colaboran unos con otros en la construcción del conocimiento” (Lomas, 2003: 4). Sin embargo, y a pesar de que reconoce que al interior de las aulas los estudiantes realizan acciones verbales y no verbales, da mayor peso a la parte oral de la comunicación pero sin llegar a la cuestión de las formas del decir o la intención, que también son importantes en la interacción. Por último, es importante señalar que el autor habla de las relaciones comunicativas principalmente entre estudiantes quedando en un segundo plano el papel del docente en las relaciones comunicativas dentro del aula.

Carlos Rosales López es otro investigador que explora la comunicación desde el ámbito de la pedagogía. Algunos de sus artículos examinados son: “Aportaciones para un renovado concepto de enseñanza diferenciada” (1985), “El profesor y la innovación en la enseñanza” (1995), “La comunicación en la Universidad: Perspectivas de estudio” (2000a), “La innovación en la Universidad” (2000b), “¿Es posible un modelo horizontal de cambio educativo?” (2006), “Aprendizaje forma e informal con medios” (2009a) “Hacia una ciudadanía inclusiva. ¿Un reto a la complejidad educativa?” (2009b), “La planificación de la enseñanza por competencias. ¿Qué tipo de innovación implica?” (2010), “Características de maestros y profesores a través de relatos realizados por sus ex alumnos” (2012a), “Contextos en la innovación educativa” (2012b), “Diversidad y convivencia en los centros escolares. Una práctica en la formación inicial del futuro educador” (2012c). Como se puede apreciar, a lo largo de sus investigaciones sus áreas temáticas han sido diversas. A grandes rasgos, los conceptos que más desarrolla son el de la enseñanza diferenciada y el concepto de innovación. En el caso del primer concepto habla de las diferencias en el nivel de formación y calificaciones en escolares de una misma edad y estableciendo al medio ambiente como un factor que incide en el desarrollo de la persona y el aprendizaje (Rosales, 1985: 131) y propone la realización de una investigación constante sobre el origen de las dificultades que el alumno encuentra en el aprendizaje (Rosales, 1985: 138). Sin embargo, al centrarse sólo en los estudiantes, deja de lado la influencia que el ambiente ejerce también sobre el docente y que también incidirá en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Sobre el concepto de innovación, el autor explica cómo el profesor puede influir en la innovación de la enseñanza dentro del aula en la medida que incremente sus conocimientos, ya sea en técnicas de programación, de enseñanza individualizada y socializada, de evaluación, así como la observación y reflexión sobre la propia actividad y la relación comunicativa con los padres de los estudiantes (Rosales, 1995: 6). En este sentido, Rosales da mayor énfasis a los componentes del proceso educativo que al proceso en sí, como si la construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje dependiera únicamente del docente; es importante señalar que esto será una constante a lo largo de sus artículos, pues a pesar de reconocer las diferentes relaciones comunicativas que se dan dentro de la comunicación didáctica en la universidad y la

necesidad de implementar una metodología cooperativa a través de una comunicación horizontal, el autor señala que el profesor desempeña un papel relevante a partir de rasgos personales y profesionales los cuales pueden facilitar considerablemente conocimientos y actitudes pedagógicas.

Por otro lado, en cuanto al concepto de innovación vinculado a la universidad, Rosales expone los temas surgidos en el Congreso de Innovación Educativa de 1999 en Santiago de Compostela, tales como la formación pedagógica del profesorado, la implicación social de la universidad, la introducción de las TIC'S y la documentación, el desarrollo de cooperación internacional, la evaluación de la enseñanza en la universidad así como la metodología y el cambio del concepto de aprendizaje y formación. Como se puede observar, no se incluye el tema de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje y que es fundamental en la interacción.

Rosales señala que es posible identificar un modelo de innovación horizontal basado en la comunicación, la participación y la colaboración dentro de determinados ámbitos de actividad educativa como la cultura de los centros, la relación de los centros con su entorno, la relación de los centros entre sí, la relación de ayuda muta entre alumnos y la relación de colaboración entre profesores (Rosales, 2006: 357, 366). Sin embargo, las relaciones comunicativas son más bien de tipo administrativo y sin combinaciones entre sí, por ejemplo, la relación centro – docentes, docentes – estudiantes, estudiantes – centro, por decir algunas.

Los dos últimos autores que citaré para este apartado son José Antonio Jordán Sierra y su artículo "Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética – pedagógica" (2011), y Patricia Herrero Márquez, con "La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje" (2012). En el caso del primer texto, José Antonio Jordán retoma la propuesta del estadounidense Van Manen sobre el "amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógicas" destacándolas como actitudes densas ético – pedagógicas; sin embargo, al igual que el pedagogo Carlos Rosales, aborda el tema desde la perspectiva docente, destacando la incalculable influencia que esas actitudes densas de los profesores ejercen en la mejora académica y formativa de sus alumnos (Jordán, 2011: 59). Sin embargo, no se están

considerando las características particulares de los estudiantes, da la idea de que se trata de una especie de receta a seguir y que el resultado será igual para cada estudiante o grupo.

En relación al texto de Patricia Herrero, explica cómo es que “los docentes han de tener claro que enseñar es comunicar” (Herrero, 2012: 39):

> “[…] en la relación profesor – estudiante la comunicación está determinada por el desempeño de los roles institucionales respectivos; en el aula, su formalización está determinada por el tipo de normas, de reglas de interacción que en ella se establecen; y en el entorno escolar, se halla condicionada por el clima institucional y reglamento que determina explícitamente la naturaleza de las relaciones. Sin embargo, suelen entremezclarse la comunicación formal con la espontánea dependiendo el nivel de empatización entre los protagonistas del proceso enseñanza – aprendizaje” (Herrero, 2012: 138–143).

De acuerdo con Patricia Herrero, “la interacción además de estar estrechamente relacionada con los procesos de socialización, también se vincula con la comunicación en entornos educativos, así como la forma en que los actores de la comunicación construyen su diálogo” (Herrero, 2012: 138–143).

Quiero destacar que el texto de Herrero es una de las tres fuentes que motivaron mi interés para trabajar las relaciones comunicativas dentro del aula, porque aborda el tema considerando tanto el papel del docente como el del estudiante, además del contexto en que se desarrolla la interacción. La pertinencia de este documento para mi investigación, es que me parece un buen antecedente de lo que se puede trabajar a través de analizar las relaciones comunicativas interpersonales dentro del ámbito educativo.

Es importante mencionar que los tipos de metodología que utilizan los autores antes citados es variada, ya sea que utilicen un sólo tipo o varios; algunas metodologías identificadas son: documental, de campo, experimental, explorativa, descriptiva y explicativa. En cuanto a las técnicas, aunque no están explicitadas en los textos, se puede inferir que por lo menos la observación participante es una de ellas.

Otro país europeo que cuenta una extensa labor de investigación relacionada a la educación es Italia. En mi búsqueda de fuentes, pude registrar alrededor de 16 referencias documentales en línea, la mayoría pertenecientes a universidades y/o institutos de investigación educativa, revistas, y organizaciones públicas y privadas. Algunas de las fuentes en línea encontradas son: Educare.it, de la Università degli studi di Verona; Educazione&Scuola, *la Rivista telemática della Scuola e della Formazione*; Istituto Nazionale di Documentazione, Innovaciones e Ricerca Educativa (INDIRE), Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca; Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa (ISRE), Istituto Universitario Salesiano di Venezia; Centro per l'innovazione e sperimentazione educativa Milano (CISEM); *Rivista Formazione*, *Lavoro, Persona* dell'Università di Bergamo; Legambiente Scuola e Formazione della RCS – Rizzoli Corriere della Sera; Ricerca, educazione, azione per la pace, l'ambiente e la sostenibilità, un'associazione torinese di Educazione Pace e Nonviolenza en el que se reconocen muchas ideas de Paulo Freire.

Entre las temáticas encontradas en estas fuentes en línea, destaca la innovación educativa vinculada a las TIC'S en diferentes niveles escolares, la alianza educativa entre la escuela y la familia, la tecnología informática e inclusión educativa, la legislación educativa, la clase desvinculada del aula, la nueva arquitectura educativa, la autonomía educativa, el diseño y ejecución de prácticas formativas en educación superior, la praxis educativa, etc.

A continuación, explicaré algunos de los autores italianos revisados para este apartado y que desde la pedagogía tienen una aproximación a la comunicación en la educación, reconociendo la importancia de ésta dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Así pues, la primera autora es Mirca Benetton, cuyo texto "La comunicazione interna come fattore di qualità" (2003), parte del ámbito laboral señalando las diferencias entre la comunicación interna y externa y cómo afecta la competencia laboral, para abordar la comunicación como fundamento de la calidad en el ámbito escolar y dice "sia in ambito didattico/operativo sia in quello interazionale di sistema è fondamentale insomma la qualità comunicativa"[16] (Benetton, 2003: 1). A pesar de hablar de la interacción, la

[16] Sea en el ámbito educativo/operativo o sean en el sistema de interacción, es fundamental la calidad comunicativa. [Traducción propia].

propuesta de la autora de un nuevo modelo educativo no está basada en la comunicación interpersonal, sino en la comunicación organizacional:

> "La qualità di un'organizzazione come quella scolastica, caratterizzata tra le altre cose dalla «elasticità dei legami (libertà di insegnamento, unicità della funzione docente, mission sociale, dirigenza senza poteri reali, ecc.)», dipende ed è strettamente correlata, quindi, alla qualità dell'interazione e della competenza comunicativa degli attori. Ed è la comunicazione che veicola le attività finalizzate al raggiungimento di obiettivi che l'istituzione ritiene prioritari"[17] (Benetton, 2003: 2).

De esta forma, la autora destaca que "la comunicazione organizzativa se bene gestita può diventare, allora, supporto fondamentale alla diffusione della nuova cultura organizzativa, al cambiamento del modo di pensare il fare scuola"[18] (Benetton, 2003: 5). Otro texto consultado es el de Dossou y Klein "Elementi per valutare la comunicazione nei processi formativi" (s/f), en donde los autores exponen algunos elementos que hay que tomar en cuenta en la comunicación dentro del aula y que servirán para evaluarla, como por ejemplo la preparación de los espacios, los medios de comunicación, las formas de representación, los canales de facilitación del aprendizaje, los tipos de ejercicios, la preparación, la gestión de contenidos, la gestión de la obra, la gestión de los grupos, esto es, la dinámicas interpersonales, así como los comentarios y su verificación. Para los autores, la "constelación del discurso" en el aula hace uso por lo menos de mecanismos como la comunicación, la comunicación interpersonal cara a cara, la comunicación visual, tanto a nivel interpersonal como a nivel del medio ambiente, verbal, para–verbal y no verbal; la comunicación de grupo y el uso simultáneo de múltiples medios de comunicación. Sin embargo, la forma de abordar esta temática por parte de los autores es a partir desde la perspectiva pedagógica y no

[17] La calidad de una organización como la escuela, se caracteriza entre otras cosas por la «elasticidad de las relaciones (la libertad académica, la singularidad de la función docente, la misión social, el liderazgo sin poderes reales, etc.)», depende y está estrechamente relacionado, entonces, a la calidad de la interacción y las habilidades o competencias comunicativas de los actores. Y es la comunicación la que transmite las actividades encaminadas al logro de objetivos que la entidad considere una prioridad. [Traducción propia].

[18] La comunicación organizacional, bien administrada puede llegar a ser, entonces, un apoyo fundamental para la difusión de la nueva cultura organizacional, cambie su forma de pensar acerca de hacer la escuela. [Traducción propia].

de la comunicación, sobre todo de paradigmas relacionados a la comunicación interpersonal. Pese a lo anterior, me parece que es un texto sugerente pues contempla varios factores a considerar dentro de la comunicación interpersonal en el aula, principalmente de comunicación no verbal y que puedo retomar para analizarlos desde la comunicación.

Por otro lado, Giuseppe Falco y su texto "La comunicazione positiva in clase" (2007), habla de técnicas de "comunicación afectiva" en el aula, tomando como base el respeto mutuo y ofrece algunas sugerencias que pueden servir al docente para tener lo que él llama una "comunicación positiva" con los estudiantes, como por ejemplo: "ricorda la tua infanzia e adolescenza, incoraggia l'autostima dei tuoi studenti, risolvi i problemi alla radice, stabilisci un "codice della comunicazione" e seguilo, accostati al mondo dei tuoi studenti, comunica amore e apprezzamento, trasmetti valori solidi"[19] (Falco, 2007: 6).

Lo interesante del artículo de Falco es la propuesta de procesos empáticos; sin embargo, al ser el docente el encargado de llevarlos a cabo, deja de lado que la construcción de los procesos comunicativos dentro del aula (y en cualquier otro espacio) y el buen funcionamiento de éste es un proceso bilateral y no unilateral.

También, entre los textos encontrados para este rubro, está la tesis doctoral de Sara Mauroner titulado "Pedagogia e comunicazione interculturale nella pubblica amministrazione" (s/f), donde sus áreas de interés son la inmigración y la comunicación intercultural; ella parte de la idea de que "il rapporto tra la Pubblica Amministrazione e i cittadini stranieri risulti altamente conflittuale"[20] (Mauroner, s/f: 125). A partir de lo anterior, la autora señala que uno de los supuestos establecidos en la Pedagogía Intercultural, considera "la convivenza di persone provenienti da culture diverse può apportare all'individuo un grande arricchimento personale grazie al dialogo, all'interazione e allo scambio che sono alla base dell'intercultura"[21] (Mauroner, sf: 125). En su marco teórico, la autora utiliza el interaccionismo simbólico, ya que desde esta

[19] Recuerda tu infancia y adolescencia, fomenta la autoestima de tus estudiantes, resuelve los problemas desde su raíz, establecer un "código de comunicación " y síguelo, acércate al mundo de sus estudiantes, comunica amor y aprecio, transmite valores sólidos. [Traducción propia].

[20] La relación entre la administración pública y los ciudadanos extranjeros resulta altamente confrontacional. [Traducción propia].

[21] La convivencia de personas de diferentes culturas puede hacer del individuo un gran enriquecimiento personal a través del diálogo, la interacción y el intercambio que son la base intercultural. [Traducción propia].

perspectiva, señala Mauroner, “il gruppo è concepito come un insieme di significati prodotti attraverso le interazioni tra i suoi membri i quali, proprio in quanto condividono quei significati comuni, diventano, insieme al gruppo, parte di un sistema più ampio[22] y agrega que, “il gruppo, piuttosto che essere considerato semplicemente come una data condizione nel comportamento, diventa un punto di riferimento, un legame simbolico, nel rapporto tra individuo e società”[23] (Mauroner; s/f: 133). A grandes rasgos, la tesis doctoral de Mauroner contiene elementos importantes que sirvieron para mi investigación, a pesar de que se concentra en un problema social relacionado al fenómeno de la inmigración y la integración social del inmigrante en los diversos espacios públicos, la forma en que aborda el problema desde el Interaccionismo Simbólico y la Comunicación Intercultural, sirvieron de guía a mi indagación, ya que un factor que se debe considerar como parte de la realidad educativa es que tanto profesores como estudiantes muchas veces proceden de diferentes ámbitos socio–culturales y que esto incidirá en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los dos últimos autores italianos que citaré en este apartado son Enrica Costa y Gianfranco Zavalloni. Ambos son los otros dos autores que me inspiraron para elaborar esta tesis. En el caso de la pedagoga italiana Enrica Costa, en su texto titulado “La comunicazione in clase. La comunicazione nell’insegnamento a scuola”, parte de que “la didattica è anche una forma comunicativa”[24] (Costa, s/f: 5); desde esta perspectiva la autora establece como factores importantes dentro de la relación comunicativa la actitud del docente, la reacción de los estudiantes y su involucramiento emocional, el clima positivo, el desarrollo de una conciencia del efecto de la experiencia en clase, el diálogo entre docente y estudiantes sobre cooperación y competencia, confianza y miedo, apertura y rechazos. De esta forma lo que se pretende desarrollar en los estudiantes es una completa participación en su propio aprendizaje, las relaciones cálidas y amistosas entre los estudiantes, la autoestima. La autora destaca así la importancia de mejorar las relaciones comunicativas dentro del aula y establece que:

[22] El grupo está concebido como un conjunto de significados producidos a través de las interacciones entre sus miembros, los cuales al compartir aquellos significados comunes, se convierten junto al grupo en parte de un sistema más amplio. [Traducción propia].

[23] El grupo, en vez de considerarse simplemente como una condición dada en la conducta, se convierte en un punto de referencia, un enlace simbólico en la relación entre el individuo y la sociedad. [Traducción propia].

[24] *La enseñanza es también una forma comunicativa*. [Traducción propia].

> "[…] la comunicazione è fluida quando desideriamo incontrare l'altro, esplorare il suo mondo, conoscere le sue risorse, desiderare il suo benessere, imparare della sua esperienza. Sono la disponibilità personale e il desiderio de voler capire l'altro, che creano una buona comunicazione, sollecitano l'empatia, favoriscono l'incontro. Per comunicare bisogna disporsi ad accogliere l'altro. Non si può comunicare quando si rifiuta, si svaluta, si disprezza, si esclude"[25] (Costa, s/f: 10).

Las aportaciones que nos ofrece Costa, a pesar de que su investigación se basa en educación infantil, pueden ser de mucha utilidad sobre todo en ciertos factores que intervienen en las interacciones dentro del aula; sin embargo, al igual que otros autores aunque en menor grado, da mayor importancia al papel del docente en la relación comunicativa y se le escapan otros aspectos que pueden intervenir en la interacción que son las realidades de cada uno de los interactuantes, ya que por momentos pareciera que la relación comunicativa se mejora a partir de seguir ciertos "pasos" a manera de receta.

Por último, una propuesta muy interesante es la que nos ofrece Gianfranco Zavalloni con su libro *La pedagogía della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*[26]*(2008)*. Dentro de su proyecto pedagógico en escuelas infantiles, el autor ha incorporado la actividad pedestre que la resume en una frase de Alex Langer: «*lentius, profundis, suavis*», esto es, «*más lentos, más profundos, más suaves*»; en donde el «caminar lento» implica que el verdadero objetivo del viaje deja de ser «llegar», para convertirse en «caminar», de esta forma no es la meta sino el recorrido, no es el dónde sino el cómo aquello que importa (Zavalloni, 2011: 81–82).

La propuesta de Zavalloni se concentra en la educación infantil; sin embargo, un elemento importante es que lleva la actividad pedagógica fuera del espacio del aula. Reconoce que dentro de la práctica educativa se trabaja con un grupo heterogéneo y aunque no profundiza en ello, señala la importancia en atender a esas particularidades. Otro elemento que aborda en la construcción de la enseñanza – aprendizaje, es el

[25] La comunicación es fluida cuando deseamos encontrarnos con el otro, explorar su mundo, conocer sus recursos, desear su bienestar, aprender de su experiencia. Es la disponibilidad personal y el deseo de querer entender al otro, creando una buena comunicación, enfatizando la empatía, favoreciendo el encuentro. Para comunicar hay que estar dispuesto a aceptar al otro. No se puede comunicar cuando se refuta, se devalúa, se desprecia, se excluye. [Traducción propia].

[26] La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta. [Traducción propia].

desarrollo de la empatía como parte fundamental de las interacciones. Sin embargo, al igual que otras investigaciones citadas, al trabajar con grupos infantiles, de pronto el papel del docente toma mayor relevancia. En lo particular, me parece que la propuesta de Zavalloni se puede retomar para la investigación sobre las interacciones en educación universitaria desde el ámbito de la comunicación interpersonal.

La producción italiana en cuanto al tema es abundante y sólo he señalado aquellos textos más cercanos a mi objeto de estudio; sin embargo, en la revisión realizada para este apartado se encontraron otros autores como Ada Maurizio y su artículo “La scuola e la comunicazione interna. Innovazione e cambiamento” (s/f), de Concetta Russo, el texto “Cosa signifca assitente alla comunicazione. Lavorare con la disabilità nella scuola pubblica” (2012), de Giuseppe Savagnone y Anna Marina Moriani el artículo “Per una vera comunicazione nella scuola” (2004), entre otros.

Revisión de investigaciones anglosajonas.

Para este apartado sólo se consideraron fuentes producidas principalmente en Estados Unidos de América y Gran Bretaña. Entre las fuentes encontradas en línea pertenecen principalmente a centros de investigación, como por ejemplo: Institut of Education (IOE) Leading Education and Social Reserch de la University of London (Reino Unido), The National Foundation for Educational Research in England and Wales. Evidence for Excellence in Education (NFER) (Reino Unido), Evergreen State College (E.U.A.); las revistas Journal of Interactive Media in Education en Reino Unido, El blog de John Moravec – Education future (E.U.A.) y por último la revista Educom Review de University of Sidney.

La mayoría de los autores estadounidenses revisados tienen trabajos que están directamente relacionados a la comunicación y la comunicación interpersonal, por lo que se ha considerado no incluirlos en este apartado y dejarlos para el marco teórico, pues son básicamente teorías, como es el caso de Herbert Blumer, George Herbert Mead, Erving Goffman y Edward Hall.

Por lo anterior, el único autor que citaré para este apartado es Max Van Manen, el cual tiene una amplia producción literaria con relación a la experiencia pedagógica,

principalmente en educación infantil. Algunos de sus textos son: *Researching lived experiencia: Human science for an action sensitive pedagogy* (1990), *The Tact of Teaching: Meaning of Pedagogical Thoughtfulness* (1992), *Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. Curriculum Inquiry* (1994), *Childhood's Secrets: Intimacy, Privacy, and the Self Reconsidered* (1996), *The Tone of Teaching (1997), Writing in the Dark: Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry* (2002); sin embargo, los textos revisados en español son *El tono en la enseñanza. El lenguaje en la pedagogía* (2004) y *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica* (2010). En ambos libros, el autor hace una distinción entre las situaciones pedagógicas, así como las relaciones y las acciones que se ejercen dentro del aula. Aunque enfocados a la educación infantil, el autor aborda temas poco comunes dentro de la investigación pedagógica, como por ejemplo, el "tacto" que tiene el docente para comunicarse con sus estudiantes, así como también el "tono" utilizado para ello.

Según el autor, se trata de una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños. De acuerdo con Van Manen, el tacto pedagógico, como una forma de actuar en las relaciones de enseñanza – aprendizaje, permite varias cosas: preservar el espacio del niño, pues según el autor, el crecimiento personal y el aprendizaje necesita de espacio; así como también, proteger lo que es vulnerable, señalando que la vulnerabilidad del niño debilita al adulto; evitar el dolor, en el que el autor señala las diferentes las distintas experiencias que los alumnos viven en las aulas, las cuales pueden ser motivo de dolor, miedo, angustia, etc.; recomponer lo que se ha roto, que Manen lo llama "el tacto que cura", en donde el objetivo es ayudar al niño a salir de una mala experiencia educativa, como el fracaso en un examen, algún objetivo no alcanzado; reforzar lo que es bueno, incentivando la confianza en el niño; resaltando lo que es único, en el que el autor señala la importancia de estar atentos a la singularidad del niño; y por último, favorecer el crecimiento personal y el aprendizaje, teniendo particular atención en la forma de enseñar un contenido, porque de ello depende el aprendizaje. Según el autor, el tacto pedagógico se consigue a través de trabajar con el habla, con el silencio, con la mirada, con el gesto, con el ambiente y con el ejemplo.

Una vez más la interacción por parte del docente sobresale a la de los estudiantes; sin embargo, considero que son muy interesantes las aportaciones de Manen al tratar el tono y el tacto y que podrían retomarse desde el ámbito de la comunicación interpersonal.

Revisión de investigaciones realizadas en América Latina: los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Venezuela.

América Latina está compuesta por varios países, por lo que para esta zona geográfica sólo se revisaron las investigaciones de algunos países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Nicaragua, Perú, Venezuela y México. Es importante señalar, que al igual que en Europa, los países seleccionados de América Latina, son aquellos en los que he podido observar que existen más investigaciones relacionadas a mis áreas de interés.

En mi búsqueda de fuentes en línea, se encontraron alrededor de 19 registros de diferente índole, como son revistas electrónicas de universidades, organizaciones, centros y /o instituciones de investigación educativa. Algunas de las fuentes son: Sistema de Información de *Tendencias Educativas en América Latina*–SITEAL (Argentina), Centro de Comunicación Educativa Audiovisual–CEDAL (Colombia), Interacción: *Revista de Comunicación Educativa* (Colombia), *Interface. Comunicaçao, Saúde, Educaçao* (Brasil), *Portal Educativo de las Américas* de la Organización de los Estados Américanos OEA, *Revista Educación y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia (Colombia), Ministerio de Educación Superior (Cuba), Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE) de la Universidad de Talca (Chile), Instituto de Educación–IE de la Universidad de ORT de (Uruguay), *Punto de Encuentro. Revistas digitales de Educación y Tecnología Educativa de la Universidad Tecnológica Nacional* (Argentina), *Revista: Cognición de la Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia*–FLEAD (Argentina), *Cuadernos de Educación*. Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Burnichon de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), Virtualidad, Educación y Ciencia–VEC de la Universidad Nacional de Córdoba, e–colabora –*Revista de ciencia, educación,*

innovación y cultura apoyadas por redes de tecnología avanzada – RENATA de la Universidad de Colombia, *Revista Aprender para Educar con Tecnología*–Instituto Nacional del Profesorado Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina), *Revista Brasileira de Educação* (Brasil), *Revista de Associação Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Educação*–ANPED (Brasil), *Cinta de Moebio* de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Chile), *Revista Entramado* de la Universidad Libre de Cali (Colombia).

Como se puede observar, muchas de las fuentes virtuales se centran en investigaciones sobre educación mediada por la tecnología, aunque no de manera exclusiva. A continuación se explicarán los trabajos de algunos autores revisados para este apartado.

En primer lugar tenemos a Guillermo Briones (Colombia – Chile) y su texto "Tendencias recientes en la investigación en pedagogía. Áreas, problemas y formas de relación" (s/f), en donde habla de la relación entre investigación y pedagogía y ofrece un panorama a partir de analizar las diversas intermediaciones que se dan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tales como: el pensamiento y el conocimiento del profesor; el profesor reflexivo y la investigación – acción; análisis del discurso; determinaciones múltiples sobre la enseñanza en el aula; la cultura y el clima escolar: ecología del aula, así como la etnografía del aula y de la escuela; además de dos áreas que señala como de especial significación: el profesor como investigador y la pedagogía crítica.

La pertinencia de este texto radica en la propuesta que hace el autor de que el profesor realice estudios directamente sobre su propio trabajo, como la forma más apropiada de intervenir en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

El segundo autor revisado es el colombiano Castro Lasso, y su artículo "Una reflexión sobre la educación y la investigación pedagógica. La investigación debe ser una práctica transversal en la escuela" (2006), que parte de una educación cuyo valor radica en el hombre como un ser biopsicosocial (Castro, 2006: 95), de ahí que considere necesario pensar en procesos cualitativos, así como redimensionar la intersubjetividad en el aula y señala que la opción para la educación debe ser decidida y auténticamente humana, lo que significa reconocer las dimensiones constitutivas de su experiencia vital: sensaciones, emociones, percepciones y vivencias.

En realidad se trata de una investigación un tanto alejada de mis áreas de interés; sin embargo, lo que puedo rescatar de la propuesta del autor es en relación a los procesos cualitativos, sobre todo pensándolos dentro de la construcción de la enseñanza – aprendizaje en donde lo que se valore sea el "cómo" del proceso, más que el "cuánto".

Otro de los autores que es indispensable para este apartado Paulo Freire. En su libro *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2012), ofrece una perspectiva compleja de lo que implica la práctica pedagógica, pues por un lado señala que "formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas, y por el otro, destaca la importancia de construir un ambiente favorable para la producción de conocimiento donde el miedo al profesor y el mito que se forma en torno a su persona van siendo invalidados" (Freire, 2012: 12). Sin embargo, una de las aportaciones más interesantes del libro es el reconocimiento del estudiante como un sujeto autónomo capaz de intervenir en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y es que a lo largo de la revisión de autores, si bien se reconoce que el estudiante no es un sujeto pasivo, éste no deja de estar bajo la influencia del docente. En Freire, aunque esta idea no desaparece, por lo menos empieza a diluirse, como se puede leer en la siguiente frase:

> "[…] es preciso que vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos; ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 2012: 25).

A partir de lo anterior, la relevancia de este texto radica en que desde la comunicación interpersonal se puede analizar cómo es la construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de las interacciones de los involucrados en dichos procesos y ver de qué manera cada individuo que participa en la interacción interviene sobre el otro.

La última autora que citaré para este apartado es la venezolana Paulina Villasmil y sus textos “Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en el marco de la enseñanza” (2004) y “Conocimiento, ideología y acción educativa” (2011). En su investigación aborda el papel ideológico tanto del docente como de los libros de texto. La autora explica que en los análisis de las clases de los docentes y de los libros de texto revisados se evidencia la presencia de ideología implícita no sólo sobre temas polémicos como podrían ser el aborto, el matrimonio, la familia, sino sobre aspectos claramente políticos contenidos en varios temas, específicamente los del área de estudios sociales.

Aparentemente se trata de un tema alejado de mis áreas de interés; sin embargo, la relevancia del texto de Villasmil radica en que ofrece un elemento a considerar dentro del análisis de las relaciones comunicativas dentro de los espacios educativos como es la carga ideológica, ya que ésta no se desprende del sujeto y en la interacción puede intervenir tanto de manera positiva como negativa.

Es importante señalar que la producción de investigación sobre pedagogía en Latinoamérica es muy abundante, y por la tanto había que realizar una selección. Sin embargo, existen otros autores en el ámbito de la pedagogía con trabajos muy interesantes, como es el caso de Pablo Scharagrodsky y Myriam Southwell y el libro *Pedagogía. El cuerpo en la escuela* (2011), y Carlos Tünnerman Berheim con su texto “El rol del docente en la Educación Superior del Siglo XXI” (s/f).

Revisión de Investigaciones realizadas en México.

México, al igual que España, cuenta una extensa labor de investigación relacionada a la educación. Por ejemplo, se encontraron alrededor de 21 fuentes documentales en línea, como revistas electrónicas, organizaciones e institutos de investigación educativa. En relación a las revistas electrónicas, es necesario señalar que éstas proceden de instituciones universitarias o colaboran con éstas. Algunas de las fuentes encontradas son: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE). *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*, Universidad de Baja California; *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), vinculado al Consejo Mexicano de Investigación

Educativa (COMIE), *CPU–e. Revista de Investigación Educativa*, Universidad Veracruzana; el *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación* (IISUE). Universidad Nacional Autónoma de México; *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES); Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU) UNAM; Revista Tecnología y Comunicación Educativa, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE); *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, Universidad Jesuita de Guadalajara ITESO; *Revista de la Educación Superior / Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*, SCIELO; *Revista Razón y Palabra*. Primera Revista Digital en Iberoamérica especializada en Comunicología.

Algunos ejes temáticos que se pueden encontrar en estas fuentes son sobre innovación y calidad educativa, inclusión, aprendizaje y evaluación, currículo y didáctica, procesos de formación docente, instituciones y actores, gobierno, gestión y políticas educativas, autonomía educativa, globalización y sociedad del conocimiento, tecnologías de la información y comunicación en la práctica educativa, entre otras temáticas.

En cuanto a los autores revisados para este apartado, tenemos el trabajo de tesis de Laviada y Massu, titulado *El sentido de las prácticas educativas. Seguimiento de un grupo durante el primer año de carrera de pedagogía de la Universidad Nacional de México* (1997), en donde se trata de conocer y entender las prácticas educativas que se dan dentro del salón de clases universitario, prácticas que según los autores incluyen acciones y discursos que se llevan a cabo por todos aquellos agentes que participan en el proceso en la institución escolar en los procesos de formación (Laviada y Massu, 1997: 4). En cuanto al sentido de las prácticas educativas, los autores señalan que es una forma de buscar pistas para entender los procesos educativos, sus alcances y limitaciones, su dinámica, su problemática y finalmente sus implicaciones (Laviada y Massu, 1997: 134). Lo que este texto aporta a mi investigación es la relevancia que los autores confieren al análisis de las relaciones entre los sujetos y el conocimiento que se presenta en las situaciones de aprendizaje escolarizado (Laviada y Massu, 1997: 20); así como también la reflexión en torno al papel del estudiante:

> “El papel del alumno no va a ser cuestionar este programa, no existe un momento destinado a que el alumno cuestione la necesidad y la pertinencia de un contenido específico. Se puede ver cómo esta dinámica trae consigo varios supuestos acerca de lo que es y debe ser un estudiante” (Laviada y Massu, 1997: 22).

La reflexión que ofrece la cita anterior y que puedo retomar como un cuestionamiento para mi investigación es sobre lo que “debe ser un estudiante”.

Otra investigación revisada es la realizada por Guadalupe Mares, Y. Guevara, E. Rueda, O. Rivas y H. Rocha, titulada “Análisis de las interacciones maestra – alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en primaria” (2004); esta investigación, a pesar de que se enfoca a la educación primaria, aborda el tema de la interacción en actividades determinada dentro del curso de Ciencias Naturales, como son las exposiciones, las actividades en equipo, etc. El objetivo de esta investigación, según los autores, es generar conocimiento acerca del tipo de interacciones que es deseable lograr entre el maestro y los alumnos y entre los alumnos mismos (Mares, *et. al*., 2004: 723). A pesar de que en este caso toman en cuenta tanto al docente como al estudiante, el objetivo de la investigación da a entender que a partir de analizar ciertas conductas y/o actitudes se pueden generar otras para lograr determinados efectos, como si se tratase de una fórmula. Lo que se rescata de esta investigación es la metodología usada: la investigación consistió en un estudio prospectivo, de corte transversal, comparativo y observacional (Mares, *et. al*., 2004: 729). Sin embargo, ya en el trabajo de campo, habría que reflexionar sobre la conveniencia de grabar, pues en algunos casos la presencia de la cámara puede generar otro tipo de actitudes.

También se encontró el trabajo de las investigadoras Isabel Valadez y Socorro Martín del Campo, y su investigación “El trabajo participativo con docentes. Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales” (2008), investigación que surge a partir de un conflicto específico, como es la violencia de los alumnos. Aunque en el apartado de pedagogía en España se encuentran los trabajos de X. Jares sobre el conflicto en los espacios educativos, en este caso el tema toma la particularidad de que se trata de una escuela–internado para niños. En ese sentido, el objetivo de la investigación es encontrar propuestas de solución para reducir el índice de violencia que presentan los estudiantes. Con respecto al proceso, las autoras explican:

> “El proceso permitió a los profesores reflexionar sobre formas y estilos de supervisión y de comunicación, sus interacciones, así como su corresponsabilidad, en lo individual y grupal, en el manejo del problema. Reconocieron sus carencias y sus recursos, se elaboró un plan de trabajo conjunto e inició un proceso de autocapacitación” (Valadez y del Campo, 2008: 87).

Entre los resultados de su investigación destaca la calidad del espacio de la institución, pues éste, según las autoras, se expresa en el plano emotivo; en los afectos y desafectos, en el entusiasmo o en la desmotivación, en la adhesión o en la ruptura. (Valadez y del Campo*,* 2008: 109).

A grandes rasgos, aunque se trata de una investigación interesante, sobre todo por el caso, está enfocada a la educación básica. De esta forma, aunque hay elementos relacionados a la interacción que pueden ser de utilidad, principalmente el contexto en que se desarrolla el conflicto le confiere una gran distancia en relación a mi investigación.

Otra autora es María Concepción Barrón Tirado y su texto “Docencia universitaria y competencias didácticas” (2009), en donde nos habla de algunas pretensiones y demandas para la práctica de los docentes universitarios ligadas a la incorporación de diferentes competencias didácticas. Para la autora, en una sociedad globalizada el profesor “debe diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se propiciará” (Barrón, 2009: 78); sin embargo, lo que expone la autora va más allá de las competencias didácticas, incluye las competencias curriculares y organizacionales:

> “Para el cumplimiento de este cometido se le demanda al docente el dominio de idiomas, el manejo de la informática (saber), el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio–relacionales (saber ser) y el manejo de las relaciones humanas (que incluye la necesidad del manejo de personal, la coordinación de grupos y el trabajo en equipo), así como una serie de requerimientos denominados operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas. Finalmente, la flexibilidad, la polivalencia

> y la versatilidad son cualificaciones que todo docente debe poseer" (Barrón, 2009: 78).

Aquí un problema central –y que más adelante como se verá en uno de los textos de Díaz–Barriga– es el concepto de competencia, que normalmente en temas de educación es más utilizado en sentido utilitario que de construcción de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

A pesar de que la autora más adelante señala que "la docencia universitaria aparece así ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico–práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica" (Barrón, 2009: 78), la actividad reflexiva sobre la práctica se pierde cuando declara que "en sentido amplio se concibe a la competencia como un constructo angular que sirve para referirse a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad" (Barrón, 2009: 78); regresando a una idea instrumentalista de las competencias. La relevancia del texto, en este sentido, es que me abre un panorama reflexivo sobre el concepto de competencias tanto por parte del docente como del estudiante.

A partir de lo anterior es que me pareció relevante retomar el texto "El enfoque de competencias en la eduación ¿una alternativao un disfraz de cambio?" (2006) de Díaz–Barriga sobre el enfoque de competencias, cuya finalidad es "llegar a una articulación conceptual del término de competencias que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación" (Díaz–Barriga, 2006: 7). Para ello, también cuestiona la forma en que es percibida la innovación:

> "La innovación es percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando" (Díaz–Barriga, 2006: 9).

El autor deja claro en su texto que la innovación aparece como un sólo como un discurso, es decir, "aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar eso «que discursivamente se está

innovando»". (Díaz–Barriga, 2006: 10). En relación al término de competencias, el autor señala:

> "[…] el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio" (Díaz–Barriga, 2006: 13).

El segundo texto de Díaz–Barriga seleccionado para concluir este apartado es el de "Autopercepción estudiantil sobre su papel en el aprendizaje. Análisis de un caso" (s/f). Se trata de una investigación realizada a estudiantes de Pedagogía de 6º y 8º semestre de la ENEP–Aragón. En el estudio, el autor concluye que "el estudiante tiene un concepción "pasiva" de su rol frente al aprendizaje, aunque inicialmente en su discurso aparezcan elementos que demuestren su concepción "activa", en relación a dicho papel" (Díaz–Barriga, s/f: 1). Sin embargo, lo interesante del análisis que realiza y que le permite llegar a esta conclusión tiene que ver con el auto–concepto de aprendizaje.

Para el autor, "la actividad en el aprendizaje, en un primer momento, está conformada por "acciones internas" del sujeto que se coloca a sí mismo ante situaciones de trabajar con un objeto de estudio determinado" (Díaz–Barriga, s/f: 6). Sin embargo, al mostrar algunas de las respuestas hechas a los estudiantes se puede evidenciar que existe una concepción equívoca sobre el concepto de aprendizaje así como de lo que es "ser buen estudiante".

En este sentido, la relevancia de los textos de Díaz–Barriga, es que dejan al descubierto el hueco conceptual que existe en torno a términos como el de innovación, competencias y aprendizaje. Me parece fundamental no perder de vista la propuesta conceptual de aprendizaje que hace el autor, pues en la revisión de sus diferentes artículos se puede observar que son temáticas constantes en sus diferentes textos, como por ejemplo, "Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación" (2009), "El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico" (2005), "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal" (1993), "La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos" (1998), "Notas para pensar desde la didáctica. Algunos

problemas en torno a la enseñanza de las matemáticas" (1983), "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el curriculum y el trabajo en el aula" (2011).

3.3. Aportaciones sobre la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la psicología.

La psicología es otra de las áreas donde se pueden encontrar investigaciones relacionadas al ámbito educativo. Al igual que en el apartado de pedagogía, estas investigaciones proceden de universidades, instituciones especializadas en psicología educativa, así como organizaciones confines académicos. Es importante mencionar que para este apartado no considero pertinente especificar las fuentes documentales en línea, pues muchas investigaciones proceden de las mismas fuentes digitales referidas en el apartado de pedagogía. En cuanto a la selección de autores, se basó por la cercanía a mi objeto de estudio.

Especificando algunos textos revisados para este apartado tenemos el libro de Luigi Anolli (Italia) *Psicologia della communicazione* (2000). Se trata de un texto muy completo, dividido en tres partes y trece capítulos. La primera parte del libro titulado "Las premisas" contiene el marco histórico y teórico sobre la comunicación, abarcando perspectivas como la matemática, la semiótica, la pragmática, la sociológica y la psicológica. En este apartado también se incluye la evolución de la comunicación, la neuropsicología de la comunicación, cultura y comunicación y el desarrollo de la comunicación del niño. La segunda parte del libro se llama "Los fundamentos", y abarca los temas de comunicación y significado; la intención y comunicación; la comunicación no verbal, la cual incluye la relación entre comunicación verbal y no verbal, el sistema vocal, el sistema kinésico, el sistema proxémico y háptico (relativo al tacto), el sistema cronémico (estructuración y uso que se hace del tiempo), la función de la comunicación no verbal; el último tema de este apartado es el discurso y conversación. La tercera

parte del libro se llama “Las aplicaciones”, y contiene la discomunicación[27] y comunicación patológica, la comunicación dentro y entre los grupos, mass media y comunicación, y por último, comunicación y nuevos medios.

Por otro lado, María Juana Berra Bartolotti y Rafael Dueñas Fernández, en su texto “Convivencia escolar y habilidades sociales” (s/f), abordan el tema de la convivencia en los espacios educativos como factor de construcción e integración social. Según los autores, la convivencia dentro de la comunidad educativa se expresa en todos los espacios y tiempos escolares, así como en la promoción o no de habilidades sociales como un aspecto esencial del desarrollo humano integral de todos los actores educativos. (Berra y Dueñas s/f: 159). Para los autores, abordar la conveniencia en la escuela como parte de la formación de los sujetos que enseñan – aprenden, posibilita el desarrollo de competencias personales y sociales, para aprender a ser y a convivir juntos y que se transfieren y generalizan a otros contextos de educación y de desarrollo humano. (Berra y Dueñas s/f: 159).

Otro texto revisado para este apartado es de las autoras María Virgina Garello y María Cristina Rinaudo que se titula “Autorregulación del aprendizaje, feeback y transferencia de conocimiento” (2013). Lo que resulta interesante es la metodología que utilizan, denominada estudios de diseño, y que se caracteriza, según los autores, por unir mediante la aplicación de un diseño, tanto la investigación como la intervención, con el objetivo de mejorar algunos de los aspectos estudiados, permitiendo de esta forma no sólo intervenciones pedagógicas sino identificar y reflexionar acerca de los cambios en estos espacios educativos.

[27] En italiano el autor la llama “discomunicazione” y dice al respecto: Rispetto alla comunicazione per default parliamo di discomunicazione in tutti quei casi in cui gli aspetti impliciti e indiretti della comunicazione prevalgono su quei espliciti e diretti: in questi casi emerge uno scarto rilevante tra il detto e il non detto.
La discomunicazione non è soltanto una mancanza e una violazione delle regole di comunicazione, ma comprende anche la forme della comunicazione ironica, menzognera o seduttiva, del linguaggio figurato, della finzione e della parodia. (Anolli, 2000: 273.)
Respecto a la comunicación por default hablamos de “discomunicazione” en todos aquellos casos en los que los aspectos implícitos e indirectos de la comunicación prevalecen sobre los explícitos y directos: en este caso emerge una brecha entre lo dicho y lo no dicho.
La “discomunicación” no es por tanto, una falta y una violación de las reglas de comunicación, sin embargo, comprende también la forma de la comunicación irónica, mentirosa o seductora, del lenguaje figurado, de la ficción y de la parodia. [Traducción propia].

Aunque los autores se centran en lo que sucede dentro del aula, lo que rescato de esta tesis es precisamente lo del "sentido de las prácticas educativas", pero considerando también otros espacios no sólo el aula, ya que desde la comunicación interpersonal, las interacciones cambian según los espacios. De esta forma la relación comunicativa entre docente y estudiante puede cambiar del aula, al pasillo, o alguna área verde a pesar de estar dentro de la institución escolar.

Para cerrar este apartado, citaré el libro de la psicóloga italiana Vittoria Cesari Lusso *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*[28] (2010), en donde la autora aborda las dinámicas y los obstáculos de la comunicación interpersonal desde diferentes enfoques, como el enfoque individual, el psicofenomenológico–cultural y el relacional–sistémico. Además, Cesari parte de una serie de razonamientos que a su vez serán los objetivos del libro. En ese sentido, en el primer razonamiento señala que "sapere parlare non significa sapere comunicar"[29] (Cesari, 2010: 7), pues para la autora, comunicar es una competencia que se desarrolla a lo largo de la vida:

> "Le competenze comunicative non sono innate, ma si sviluppano lungo tutto il corso della vita, sempreché si faccia qualcosa per svilupparle, ben, inteso!"[30] (Cesari, 2010: 9).

En su segundo razonamiento dice que "un bisogno più forte oggi che in passato"[31] (Cesari, 2010: 9); la autora se refiere a la necesidad comunicativa y señala que esta capacidad responde a exigencias de escuchar en la sociedad ordinaria:

> "[…] sviluppo delle capacità di negoziazione e dialgo indispensabili per tradurre in comportamenti quotidiani alcuni valori cui si ispirano le moderne democrazie, como

[28] Dinámicas y obstáculos de la comunicación interpersonal. [Traducción propia].
[29] Saber hablar no significa saber comunicar. [Traducción propia].
[30] Las competencias comunicativas no son innatas, sino que se desarrollan a lo largo del curso de la vida, a menos que hagas algo para desarrollarla, ¡bien entendido! [Traducción propia].
[31] Una necesidad más fuerte hoy que en el pasado. [Traducción propia].

> il rispetto della persona, la promozione della sua crescita psichica, sociale e morale, e la pacifica convivenza civile"[32] (Cesari, 2010: 10).

La tercera razón es *contribuiré a scindere l'amalgama*[33] (Cesari, 2010: 10). Aquí la autora señala que la comunicación interpersonal se percibe como una amalgama, pues su complejidad está aparentemente oculta tras la banalidad y la familiaridad. Sin embargo, Cesari destaca que "affermare la complessità della comunicazione non significa ritenere imposibile che gli esseri umani possano «capirsi»"[34] (Cesari, 2010: 11). En este sentido, uno de los objetivos del libro es "contribuire a illustrare la riccheza di elementi che si nasconde sotto l'apparente amalgama delle «banali» comunicazione quotidiane"[35] (Cesari 2010: 11).

El cuarto razonamiento y objetivo del libro, según la autora, es "aiutare le persona che svolgono attività richiedenti abilità comunicative"[36] (Cesari, 2010: 11). Aquí es donde habla de la enseñanza, la cual destaca como una actividad compleja sobre el plano comunicativo y que se puede observar una brecha que existe entre la intención de enseñanza del profesor y el aprendizaje efectivo que el estudiante realiza. (Cesari, 2010: 12). El quinto razonamiento parte de *evidenziare* "il legame tra qualità della comunicazione e qualità delle relazioni interpersonali"[37] (Cesari, 2010: 13), es decir, destacar la relevancia que asume la calidad de las relaciones y dinámicas interpersonales en el ámbito de la comunicación (Cesari, 2010: 14).

A grandes rasgos se trata de un libro que aborda la comunicación desde diferentes ámbitos sociales, no sólo el educativo. La pertinencia de este texto es que, por un lado, contiene elementos teóricos que me pueden ser de gran utilidad en el marco teórico, y por el otro, los ejemplos son muy precisos y permiten darse una idea de las dinámicas y

[32] El desarrollo de la capacidad de negociación y diálogo indispensable para traducir en comportamientos cotidianos algunos valores que se inspiran las democracias modernas, como el respeto de la persona, la promoción de su crecimiento psíquico, social y moral, y la pacífica convivencia civil. [Traducción propia].
[33] Ayudar a separar la amalgama. [Traducción propia].
[34] Afirmar la complejidad de la comunicación no significa creer imposible que los seres humanos podamos «comprendernos». [Traducción propia].
[35] Contribuir a ilustrar la riqueza de elementos que se esconde bajo la aparente amalgama de las banales comunicaciones cotidianas. [Traducción propia].
[36] Ayudar a las personas que desarrollan actividades que requieren habilidades de comunicación. [Traducción propia].
[37] Evidenciar el vínculo entre calidad de la comunicación y calidad de las relaciones interpersonales. [Traducción propia].

obstáculos comunicativos dentro de nuestra cotidianidad, en mi caso, partiendo de la idea de que la “escuela” también forma parte de nuestras relaciones cotidianas.

3.4. Revisión de investigaciones relacionadas a la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la comunicación.

Como se ha podido observar en los apartados anteriores, la comunicación cada vez está tomando mayor relevancia en el ámbito educativo, con abordajes desde la pedagogía y la psicología. Sin embargo, también la educación está tomando mayor importancia para el ámbito comunicativo en otros planos que van más allá que el de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC’S), en donde lleva ya un gran recorrido.

En la revisión de algunos textos de pedagogía se señala la importancia de las relaciones comunicativas dentro de los espacios académicos; sin embargo, en las fuentes principalmente en línea, es notable la producción de investigación desde la comunicación relacionada a la educación mediada. Es por esta razón que este apartado está dividido en dos partes: por un lado, las investigaciones relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC’S), y por el otro, las que abordan las relaciones comunicativas en espacios educativos. Es importante señalar que ambos apartados no se consideraron por zonas geográficas, sino más bien por autores específicos que puedan ofrecer un panorama de la educación desde la perspectiva comunicativa.

Educación y TIC’s.

Una de las temáticas abordadas con más frecuencia en investigaciones relacionadas a la innovación educativa es la de las tecnologías. Aunque las indagaciones son muy bastas independientemente de la zona geográfica, las innovaciones tecnológicas y los resultados varían de acuerdo al desarrollo de cada país en materia de tecnología para la educación.

El primer texto revisado es el libro de Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (Coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (2009) editado por parte de Organización de Estados Iberoamericanos OEI, además del texto de Carneiro: "Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma" (2009). En estos textos el autor afirma que la incorporación de las TIC'S a la educación exige pensar previamente cuáles son los objetivos y los retos de la educación y determinar posteriormente de qué manera y en qué condiciones la presencia de las TIC'S en las escuelas contribuye a ellos:

> "[…] lo primero y más importante es determinar el sentido de las TIC en la educación y cuál es el modelo pedagógico con el que se puede contribuir de forma más directa a mejorar la calidad y la equidad educativa. Por ello es imprescindible establecer la relación de las TIC con el desarrollo en los alumnos de su capacidad para aprender a aprender, para buscar información de forma selectiva, para tener una posición crítica ante la información disponible en la red, para fomentar los encuentros personales entre los iguales y no solo los virtuales, para ayudar a comprender la realidad multicultural iberoamericana y para fomentar los valores de tolerancia, respeto, solidaridad y justicia" (Carneiro, *et. al*., 2009: 8).

El autor, sin duda, aborda uno de los temas más polémicos relacionados a la educación: el uso de la tecnología en la construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por un lado, hay quienes satanizan a la tecnología, y por el otro, hay quienes la ensalzan. Es en este sentido la crítica que se le puede hacer a este autor, pues en ambas fuentes coloca a la tecnología como un factor fundamental en la innovación educativa:

- "[…] la incorporación innovadora de la TIC en la enseñanza es una estrategia que debe reforzarse" (Carneiro, *et. al*., 2009: 7).
- "[…] las TIC son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo" (Carneiro, 2009: 1).

Si bien es cierto que el uso de las TIC'S puede facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje, su implementación depende, por un lado, de cada contexto educativo, es decir, de las realidades de cada contexto; y por el otro, de la consideración de que su uso no necesariamente da un carácter innovador al proceso de enseñanza – aprendizaje, en ocasiones puede incluso obstaculizarla.

Un personaje muy reconocido en el mundo de las TIC'S es Cristóbal Cobo, del cual se revisaron los textos "Cultura digital y nuevos perfiles profesionales: desafíos regionales" (2010), y el que realizó con John Moravic *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (2011). En ellos expone otro panorama sobre las tecnologías, ya que destaca que éstas se convierten en herramientas facilitadoras de nuevos conocimientos y aprendizajes (Cobo, 2010: 4). Sin embargo, reconoce que no sólo de se trata de implementar recursos tecnológicos, sino que implica desarrollar ciertas competencias. Además destaca que la transformación que se necesita, no es únicamente de carácter técnico–instrumental, sino que se requiere la formación constante de especialistas en la generación administración y exportación del conocimiento (Cobo, 2010: 5). A partir de lo anterior, el autor señala:

> "En esta línea es fundamental lograr articular a los diferentes sectores de la sociedad a fin de consolidar una mirada transversal, holística pero al mismo tiempo representativa de los diferentes intereses y necesidades de cada región. En otras palabras, avanzar hacia un proyecto de sociedad basada en el uso intensivo del conocimiento cuyo principal valor agregado no esté en la calidad de los equipos tecnológicos que se utilicen ni en los índices de ancho de banda per capita, sino que en los planes estratégicos de educación, innovación y renovación del conocimiento" (Cobo, 2010: 5).

La relevancia de los textos de Cristóbal Cobo es que no idealiza la tecnología como la única herramienta para alcanzar la innovación educativa; de hecho, reconoce que es precisamente eso, una herramienta, pero que para optimizarla se requiere de otros elementos. De esta forma, el texto es pertinente para argumentar el último de mis supuestos.

Otros textos revisados son los de la investigadora argentina Inés Dussel, “Aprender y enseñar en la cultura digital” (2010a) y *La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital* (2010b), además del realizado en colaboración con Luis Alberto Quevedo “Educación y nuevas tecnologías. Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital” (2010). En ellos se aborda el tema de los sistemas educativos dentro del contexto del mundo digital, a partir de las experiencias con las nuevas tecnologías, puntualizando que el conocimiento no está en las computadoras:

> “[…] cabe alertar sobre la reducción de esta transformación a cierto fetichismo tecnológico que cree que la presencia de los aparatos producirá per se otra relación con el conocimiento, y que sobrestima la capacidad de transformación de los aparatos por sobre sus condiciones de recepción, apropiación y modos de uso” (Dussel y Quevedo, 2010: 35).

En la misma línea que Cristóbal Cobo, Inés Dussel es una las investigadoras que le da el lugar justo a la tecnología en los procesos educativos. Si bien señala que es inevitable tarde o temprano incorporar las tecnologías a la educación, señala que es indispensable hacerlo con responsabilidad a partir de la reflexión crítica y de una alfabetización digital que permita comprenderlas:

> “[…] las nuevas tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferente a los de la escuela. Las primeras funcionan en base a la personalización, la seducción y el involucramiento personal y emocional, y suelen ser muy veloces y con una interacción inmediata. La escuela, en cambio, es una institución basada en el conocimiento disciplinar, más estructurada, menos exploratoria, y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos. Cabe esperar entonces un proceso de negociación y de reacomodamiento de la institución escolar que no será automático ni inmediato, y que no debería ser leído solo como resistencia al cambio” (Dussel, 2010a: 13).

La relevancia de los textos de Inés Dussel, al igual que los de Cobo, es que argumenta con distancia crítica el polémico tema de las tecnologías en la educación.

Por otro lado, también se encontraron varios textos de Delia María Crovi, Luz María Garay y Caridad García Hernández, realizados ya sea de forma individual o en colaboración con otros investigadores. Los textos de Delia María Crovi Druetta son "Educar en la red. Nuevas tecnologías y procesos educativos en la sociedad de la información" (2006) y "Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC" (1993); de Luz María Garay Cruz "Formación didáctica y capacidad tecnológica de tutores de educación superior a distancia en línea" (2007) y "Los tutores de sistemas de educación a distancia, formación y práctica en entornos digitales" (s/f); en cuanto las investigaciones de Caridad García Hernández realizadas en colectivo con las investigadoras Crovi Druetta, Garay Cruz, además de Espinosa Meneses, Peñalosa Castro, Martínez Romero, los textos son: "Factores que inciden en la apropiación de las TIC" (2013), "Interacción discursiva y representaciones sociales de jóvenes universitarios en torno al uso de las TIC en la educación" (2011), "Comunicación Educativa: reconocimiento del campo y propuesta para el estudio de problemas prototipo en entornos mixtos y a distancia" (s/f).

Así pues, en el texto de *Educar en la red* (2006) de Delia Crovi, la autora señala que "a partir del proceso de construcción de lo que se conoce como Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), la relación educación – comunicación está cambiando" (Crovi, 2006: 80) y que el propósito central de su investigación es reflexionar acerca de dichos cambios.

Sin embargo, lo que llama la atención de este texto, es la forma en que aborda la comunicación:

> "La relación entre la comunicación y la educación no es reciente. Cuando revisamos reportes acerca de cómo era la enseñanza en la era preindustrial, descubrimos pistas de procesos de comunicación, a veces limitados, otras empobrecidos por la poca capacidad de respuesta que se permitía al alumno, pero siempre presentes. Es durante la primera mitad del siglo XX que aparece, de manera manifiesta, la preocupación por estudiar el vínculo comunicación – educación" (Crovi, 2006: 81).

Lo que se entiende de lo expresado por la autora, es como si el acto comunicativo no fuera inherente al acto educativo. Es como si se considerara a la comunicación sólo como un medio, una herramienta.

Por otro lado, Crovi también señala que "la que se ofrece vía red es también una educación multinivel, ya que explora varios niveles comunicativos según las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje. […] Desde la perspectiva de la comunicación constituye un salto cualitativo, ya que la educación puede aplicar esquemas y modelos más participativos, con posibilidad de interacción y respuesta" (Crovi, 2006: 89). Sin embargo, la autora no da detalles sobre en qué consisten esos niveles educativos y me parece que generaliza al hablar de modelos más participativos, y la posibilidad de interacción y respuesta, pues en comunidades educativas virtuales estas no soy leyes generales. En este sentido, el texto de Crovi es un ejemplo del predominio de la tecnología como parte de la innovación educativa.

Con relación a "Comunicación Educativa: reconocimiento del campo y propuesta para el estudio de problemas prototípicos en entornos mixtos y a distancia" (s/f), de García *et. al*., se trata de un proyecto en el que participan siete investigadores; como participantes internos al proyecto se encuentran: Caridad García Hernández, Eduardo Peñalosa Castro, Margarita Espinosa Meses, Gustavo Rojas Bravo; como participantes al proyecto: Delia Crovi Druetta, Luz María Garay Cruz y Rina María Martínez Romero.

En este documento, los autores reconocen la relevancia de la comunicación y de su estudio como eje de los procesos educativos, principalmente a través del uso de la tecnología en educación mixta o a distancia. Los autores consideran que:

> "Consideramos que el campo de la Comunicación Educativa CE podría tener un desarrollo tal que permitiera generar conocimientos en el entorno educativo actual, caracterizado por importantes cambios en los esquemas de interconexión, interacción y acceso a medios digitales. Es importante que en la CE se articulen conocimientos de dos campos con tradiciones propias, que convergen en su objeto de investigación" (García, *et. al*., 2013: 2).

La relevancia de este documento es que entre los problemas dentro del campo de la Comunicación Educativa, se encuentra el de los escasos análisis de la comunicación, destacando que son pocos los modelos que ponen al centro este análisis.

Por último, para este apartado, el texto de Caridad García Hernández, Margarita Espinosa Meneses y Eduardo Peñalosa Castro sobre interacción discursiva, es de relevancia, pues toma como marco teórico el Interaccionismo Simbólico, y explican cómo dentro del ámbito educativo ha sido utilizado el término interacción:

> "Dentro del ámbito educativo, este término ha sido utilizado para aludir a la relación que se establece entre estudiante–contenidos, estudiante–profesor, estudiante–estudiante" (Moore ,1989 en García, *et. al*., 2011: 47).

De acuerdo con los autores, la interacción es, "en primera instancia, un concepto que alude al carácter simbólico de la acción social. En la interacción las definiciones de las relaciones son establecidas por el colectivo, son recíprocas y quedan abiertas al reconocimiento y las negociaciones de los miembros de una comunidad" (García, *et. a*l., 2011: 47). Y un análisis que realizan sobre el aprendizaje a partir de este enfoque indica que "la preocupación central no reside en el modo en que las personas crean mentalmente los significados y los símbolos, sino en el modo en el que aprenden durante la interacción en general y la socialización en particular" (Ritzer, 2001: 241, en García, *et. al*., 2011: 47).

A partir de lo anterior, es que considero oportuno este texto para mi investigación, pues a pesar de que se enfoca a las TIC'S, se aborda la educación desde la perspectiva interaccionista.

Como se puede apreciar el tema de las TIC'S en la educación es muy abundante, y sólo he citado aquellos que se aproximan de alguna forma a mi objeto de estudio; sin embargo es importante mencionar que se revisaron otros autores como María Luisa Castañeda Pedrero y su tesis doctoral *Tecnologías digitales y el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación secundaria* (2011); Pablo del Río "La educación de las nuevas generaciones ante los nuevos marcos de desarrollo, los medios y las NT. Una aproximación evolutiva y cultural" (2005); Laura Nasta "Comunicación efectiva e interacción con alcance educativo. Habilidades clave para la enseñanza en línea" (s/f):

Ramón Pérez Pérez *Didáctica universitaria y recursos tecnológicos. El proceso de enseñanza aprendizaje universitario* (s/f); Carlos Rosales López "Aprendizaje formal e informal con medios" (2009); Monserrat Medina Morales "El placer de educar en medios de comunicación" (2003), algunos textos de la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI "Entornos Virtuales de Aprendizaje en Iberoamérica / Ambientes Virtuais de Aprendizajem em Ibero – América" (2012) e *Integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de investigación* (2011). De Italia, los autores revisados fueron: Mario Fierli "Le tecnologie nella scuola: che cosa si dice e che cosa succede davvero" (2010); Roberto Maragliano "Il perché della scuola nella società della comunicazione" (2010); Claudia Tagliati *La città educativa e le nuove tecnologie. L'integrazione scuola territorio nella società della comunicazione* (2008).

Las relaciones comunicativas en espacios educativos.

Desde la perspectiva de la comunicación, como se puede observar, cada vez hay más investigaciones relacionadas a la interacción en espacios educativos; sin embargo, en relación con el apartado anterior, parece apenas visible.

Especificando algunas fuentes encontradas para este apartado, se puede citar la investigación David Fragoso "La comunicación en el salón de clases" (1999), que se basa principalmente en el docente y tiene por objetivo promover procesos de enseñanza – aprendizaje a través de relaciones de diálogo (Fragoso, 1999: 1). El autor reconoce la necesidad de las relaciones comunicativas dentro del aula, así como el papel del lenguaje como mediador dentro de dichos procesos. En relación al aula, Fragoso dice:

> "[…] el salón de clases es un espacio de relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, donde entran en juego los diversos marcos de referencia de las personas que propician muchas veces progreso y otras conflictos. Pero, ante esto, el maestro surge como una figura que propicia, promueve, media, y muchas veces más desorienta o conflictua la relación del grupo" (Fragoso, 1999: 1).

A partir de lo anterior, una de las reflexiones que hace el autor es que la actividad productiva en el aula, requiere de cooperación, pero para ello deben tomar en cuenta las diferencias entre los alumnos, mantener la motivación de los estudiantes y reforzar las conductas que apoyen al trabajo (Fragoso, 1999: 13).
Otro elemento que destaca Fragoso son las técnicas, y dice al respecto:

> "Las técnicas, como el parafraseo, escuchar con empatía, determinar a los responsables del problema, la disciplina asertiva, los tipos de respuesta y la solución de los problemas de manera activa ayudan a que hayan líneas de comunicación mucho mejores. Un aspecto que ayuda al maestro a mejorar sus relaciones comunicativas es el conocimiento consciente del lenguaje que utiliza, de la forma de dirigirse a los alumnos, de la manera de plantear las relaciones entre roles y posiciones en la estructura de la clase" (Fragoso, 1999: 13–14).

La relevancia del texto de Fragoso consiste en el concepto de "diálogo", el cual he retomado de David Bohm. Sin embargo, al igual que las investigaciones sobre pedagogía y psicología, el papel que se le confiere al docente en la relación comunicativa es mucho mayor al de los estudiantes.
Otra autora que es pertinente especificar es Marta Rizo y su texto *La comunicación interpersonal. Una introducción a sus aspectos teóricos, metodológicos y empíricos* (2009), además de "Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas" (2007). La autora señala que la pedagogía ha estudiado, por ejemplo, "estrategias de comunicación por parte del profesor que ayudan a una mejor apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes" (Rizo, 2009: 107). Y agrega la autora:

> "[…] la comunicación tiene mucho que aportar: el concepto de interacción, puede ser clave para detectar, analizar y posteriormente solucionar problemas concretos que tiene lugar al interior de los espacios educativos, y concretamente en el espacio del aula, ya que es en este espacio donde convergen múltiples situaciones de interacción y comunicación interpersonal" (Rizo, 2009: 107).

Por otro lado, en el texto sobre “Interacción y comunicación en entornos educativos”, Rizo nos dice que:

> “[…] entendemos el proceso enseñanza – aprendizaje como algo complejo que requiere de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados en él: el profesor, instructor, coordinador o facilitador, por un lado, y estudiante, educando, participante, por el otro. La autora agrega que, además de ser un proceso, el aprendizaje es también un producto. Aprender es concretar un proceso activo de construcción, es el fruto de una interacción social” (Rizo, 2007: 5–6).

De acuerdo con Rizo, la realidad social que se vive en la escuela, las interacciones entre los actores del proceso educativo, las cosmovisiones de tales actores, los conflictos, las influencias de la clase social, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, la subcultura a la que se pertenece, los conflictos que se desarrollan, las normas que se practican, las creencias, los hábitos, las valoraciones de la cultura ideal y material, las pautas de crianza, las pautas de socialización; en fin, todos los rasgos culturales que se dan en la práctica pedagógica constituyen una ‘materia prima’ que debe ser extraída a fin de comprenderla y transformarla en acción deliberada de los diversos actores implicados en el proceso (Rizo, 2007: 5–6).

Los textos de Rizo para mi investigación son de gran utilidad, ya que mi trabajo se enfoca a la comunicación interpersonal y es uno de los temas de los cuales la autora es especialista.

Para finalizar este capítulo, es importante mencionar otros textos que fueron revisados: de Laura González Morales y Guilebaldo López “La comunicación educativa en el aula. Una alternativa para la enseñanza de las Teorías de la Comunicación” (2009), Graciela Inés Keil (Argentina) “Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje” (2011), Ana Lucrecia Salazar Rodríguez “Recursos educativos abiertos y estrategias de búsqueda e implementación en un ambiente de aprendizaje universitario” (2012), Elisa Torre Ramos “La Comunicación Educativa” (2002), Paulina Villasmil Socorro “Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en el marco de la enseñanza” (2004).

CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO

UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.

> "Una parte importante de los asuntos humanos se ve afectada directamente por las dificultades en la comunicación. Si miramos atentamente a nuestro alrededor comprobaremos que gran parte de los problemas cotidianos de individuos, grupos, organizaciones y Estados están relacionados con la comunicación" (Ponti, 2011: 13).

4.1. Un primer acercamiento teórico a los conceptos de comunicación e interacción.

Como se menciona en el primer capítulo, la comunicación se lleva a cabo en todos los ámbitos de la esfera humana. En palabras de Marta Rizo[38], "la comunicación como fundamento de la interacción social es el principio básico de las relaciones sociales" (Rizo, 2009: 14); por esta razón, entenderla es fundamental, de ahí que sea indispensable un acercamiento teórico – conceptual que permita comprender lo que sucede dentro del proceso comunicativo.

Por consiguiente, para el presente trabajo es importante definir los conceptos que desde el ámbito comunicativo y del educativo – pedagógico nos permitan aproximarnos a una construcción teórica de la comunicación dentro de los espacios educativos.

De esta forma, con relación a mi objeto de estudio, partí de conceptos clave como comunicación, comunicación interpersonal, procesos de enseñanza – aprendizaje e interacción, y que a partir de vincularlos puedo señalar que conocer la forma en que interactuamos dentro de los espacios educativos a través de la comunicación interpersonal puede llevarnos a una mejor construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Así pues, el abordaje teórico – conceptual es desde el ámbito comunicativo a partir del *Enfoque Sistémico* y las aportaciones de la *Escuela de Palo Alto* o *Colegio Invisible*; también del *Enfoque Psico–social*, del cual se tomaron en cuenta las aportaciones del

[38] Es importante mencionar que a lo largo del Marco Teórico, se estará citando a Marta Rizo García, Edmond Marc y Dominique Picard, pues son investigadores que han abordado diferentes enfoques en comunicación y los explican de una manera más clara y concisa, lo que permite tener una mejor comprensión de los enfoques y conceptos que se exponen aquí.

Interaccionismo Simbólico y las *Cadenas de Rituales de Interacción* propuesta por Randall Collins; así mismo, el nivel de análisis es desde la Comunicación Interpersonal. En cuanto al ámbito pedagógico – educativo, se revisaron brevemente las aportaciones de la *Pedagogía*, la *Psicología educativa de pequeños grupos*, la *Psico–sociología educativa*, la *Comunicación educativa* y por último, la *Teoría del campo y del aprendizaje* de Kurt Lewin.

La elección de las perspectivas teóricas en comunicación responde a la necesidad de explorar dos conceptos base que son centrales para mi investigación: el primero es el de comunicación con su acepción original y del cual se desprende el segundo concepto: la interacción.

En cuanto al significado originario de comunicación tenemos que:

> "'Comunicación' proviene de la voz latina communicare, que significa intercambiar, compartir, poner en común. El prefijo (–com) es especialmente importante, ya que significa juntamente, en unión, en compañía de, con, juntos, mutuamente. El término comunicación se relaciona, sin duda, con la interacción, que por su origen etimológico, se refiere al intercambio de hechos, actividades y movimientos" (Rizo, 2009: 13).

Por su parte, Xavier Pons Diez dice que:

> "La comunicación es clave para entender el pensamiento, ya que éste se expresa desde el habla y es la comunicación la que permite la interacción. La interacción es el proceso fundamental que permite comprender la conciencia" (Pons, 2010: 25).

Con respecto al concepto de interacción, Edward T. Hall dice que "everything people do involves interaction with something else. Interaction lies at the hub of the universe of culture and everything grows from it"[39] (Hall, 1990b: 38).

Ahora bien, de acuerdo con Marta Rizo, la interacción "puede concebirse como la acción recíproca entre dos o más agentes. Sin embargo, […] al margen de quién o qué

[39] Todo lo que la gente hace involucra interacción con algo más. La interacción reside en el centro de la cultura y todo crece desde ahí. [Traducción propia].

inicie el proceso de interacción, el resultado de ésta es siempre la modificación de los estados participantes" (Rizo, 2004: 3). Otra definición citada por Rizo es la de O'Sullivan, en la que expresa que la interacción puede ser comprendida como "el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales" (O'Sullivan, *et. al*., 1997: 196, en Rizo, 2006a: 46 y 2006b: 165). También es definida por el proyecto *Hacia una Comunicología Posible*, como "el corazón de la comunicología y específicamente, como la relación entre sistemas de comunicación, para diferenciarla de los sistemas de información o medios de difusión" (Galindo, 2003, en Rizo, 2006a: 47 y 2006b: 165).

De esta forma, como Rizo lo explica, la interacción que se da a través de la comunicación es la que permite construir las relaciones sociales (Rizo, 2009: 14). Así, se establece el vínculo indisoluble entre comunicación e interacción y que puede sintetizarse en dos citas de la autora: "la comunicación antes que nada, es una relación interpersonal" (Rizo, 2004: 1) y, *toda "*interacción se fundamenta en una relación de comunicación" (Rizo, 2004: 3).

Es importante señalar que el concepto de interacción ha sido abordado desde cada uno de los enfoques antes mencionados, más que de forma diferente, se podría decir que complementaria, lo cual permite realizar un estudio de la interacción de carácter necesariamente interdisciplinario. En cuanto a la comunicación, y como resultado de la polisemia del propio concepto, ésta también ha sido abordada desde diferentes perspectivas, lo que ha permitido construir otros enfoques cada vez más complejos; uno de ellos es el *Enfoque Sistémico*.

4.2. Aproximación teórica de la comunicación e interacción a partir del Enfoque Sistémico y la Escuela de Palo Alto (EPA).

A mediados del siglo XX, surge a partir de diferentes enfoques otra forma de percibir la realidad y la comunicación: el *Enfoque Sistémico*. A grandes rasgos, Fernando Sáez Vacas dice con relación a este enfoque que "se trata de una aproximación

multidisciplinar a una serie de problemas que se han querido o creído distinguir en muy diversos campos del saber humano" (Sáez, 2009: 108) y señala:

> "[…] el enfoque sistémico intenta englobar la totalidad de los elementos del sistema estudiado así como las interacciones e interdependencias entre ellos. Por sistema se entiende un conjunto de elementos en interacción…" (Sáez, 2009: 109).

De modo similar, Monroy Alvarado explica que el sistema es entendido como el todo, la unidad, en la que sus partes interactuantes poseen características y/o comportamientos los cuales dependen al menos de otra parte y por lo tanto, afectan las características y/o comportamientos del todo. Por ende, el sistema es inseparable de su contexto, de su medio ambiente (Monroy, 1997: 5).

En los orígenes de los *Enfoques Sistémicos*, Bertalanffy, el padre de la *Teoría General de Sistemas (TGS),* menciona a Aristóteles como el primero que formula el aserto sistémico fundamental*: "*el todo es más que la suma de sus partes" (Bertanlanffy, 1975: 137, en Sáez, 2009: 110). Sin embargo, Sáez menciona algunas corrientes desarrolladas en el siglo XX como las que dieron origen al *Enfoque Sistémico*.

La primera de estas corrientes es la *Filosofía biológica*, cuyo principal exponente es precisamente el austríaco Ludwig von Bertalanffy (1901–1972), quien en 1969 propone la *Teoría General de Sistemas* (*TGS*), de la cual retoma la noción biológica de sistema (Sandoval, 2005: 3), y en la que intenta establecer un formalismo matemático para describir el conjunto de sistemas que existen en la naturaleza (Sáez, 2009: 111). Según el autor:

> "Las formulaciones de Bertalanffy relacionadas con el concepto de sistema abierto, fueron las primeras en introducir la idea de sistema como un movimiento científico, basándose primordialmente en la biología donde sostenía que el problema fundamental era encontrar las leyes de sistemas biológicos donde hay subordinación de las partes y los procesos componentes" (Sáez, 2009: 116).

La segunda corriente es la *Cibernética* de Norbert Wiener (1948), que "en sus orígenes se centraba en el estudio de los mecanismos de regulación en los organismos y en las máquinas" (Sáez, 2009: 110):

> "De ella surgió la idea de realimentación, que cuando es negativa da lugar a máquinas "autocorrectoras". La hipótesis básica de la Cibernética es que el mecanismo principal del sistema nervioso es realimentación negativa, hipótesis que se debe principalmente a Ashby y Wiener, aunque fue Wiener el que introdujo el nombre "cibernética" con su libro en 1948" (Sáez, 2009: 111).

También es importante destacar que de la *Cibernética* se desprende la noción de *feedback,* "la cual permite pensar a la información que proviene del interior y no del exterior, percibiendo la comunicación no como un proceso lineal, sino circular" (Sandoval, 2005: 4), por lo que se relaciona con el *"Principio de circularidad*" de la *Teoría General de Sistemas* (*TGS*). Marc y Picard dicen respecto a la noción de *feedbac*k lo siguiente: "Esta noción […] designa la reacción del receptor al mensaje emitido y su retorno hacia el emisor" (Marc y Picard, 1992: 22). A partir de esto, los autores mencionan tres funciones diferentes que tiene el *feedback*:

a) "Una función de «autorregulación», destinada a «mantener una situación en un estado estable».
b) Una función de «acumulación cíclica», destinada a «hacer evolucionar una situación "en espiral" por el añadido de instrucciones del programa base de los mensajes reenviados en feedback cuando cada uno de ellos pasa por el emisor».
c) Una función de «acumulación didáctica» destinada «a reenviar hacia la memoria de la fuente de información sucesivas sobre los efectos de sus mensajes»" (Marc y Picard, 1992: 22–23).

La tercera aportación para el origen de los *Enfoques Sistémicos* proviene de la *Teoría de la Información* de Shannon y Weaver, de 1949, en donde la comunicación se concibe como un proceso lineal y/o matemático:

> “Shannon, Weaver y Cherry proporcionaron un lenguaje matemático para el manejo de la información y una base formal muy sólida para el estudio de problemas lingüísticos, matemáticos y teóricos relacionados con la transmisión de mensajes” (Sáez, 2009: 110).

Marc y Picard señalan que se trata de un modelo técnico de la comunicación, en el que ésta “se presenta como la transferencia de un mensaje bajo la forma de señal, desde una fuente de información, y por medio de un emisor y receptor” (Marc y Picard, 1992: 21–22).

Otra aportación a los *Enfoques Sistémicos* es la *Teoría de Juegos* creada por Von Neumann y Morgenstern, y descritas en el libro clásico *The Theory of Games Behavior*, publicado en 1944 (Contreras *et. al*., 2002: 1). Esa teoría se desarrolla paralelamente a la herramienta básica de los sistémicos: el ordenador (Sáez, 2009: 110). Acerca de esta teoría, es importante señalar que:

> “[…] se desarrolló con el simple hecho de que un individuo se relacione con otro u otros. […] La Teoría de Juegos consiste en razonamientos circulares, los cuales no pueden ser evitados al considerar cuestiones estratégicas. […] Actualmente se ocupa sobre todo de que ocurre cuando los hombres se relacionan de forma racional, es decir, cuando los individuos se interrelacionan utilizando el raciocinio” (Contreras *et. al*., 2002: 1).

Sáez Vacas indica como última aportación la *Investigación Operativa* de E.C. Williams, la cual se originó en Inglaterra, durante la Segunda Guerra Mundial; y que fue institucionalizada por la “Sociedad Operativa Americana y la Sociedad de Investigación Operativa de Bretaña” (Sáez, 2009: 110).

Los autores Edmond Marc y Dominique Picard mencionan los *Estudios de la Escuela de Palo Alto* (*EPA*) a cargo de George Bateson, los *Estudios de Terapia Familiar* y la *Teoría de la Comunicación Humana* (1974) de Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin y Don D. Jackson como otras de las aportaciones a los *Enfoques Sistémicos*.

Como consecuencia de esta breve revisión de los antecedentes de los *Enfoques Sistémicos*, se puede visualizar a la comunicación como “un sistema abierto de

interacciones, inscritas siempre en un contexto determinado" (Rizo, 2011b: 2). Así pues, retomando el concepto de comunicación desde el enfoque sistémico, éste es definido por Marc y Picard "como un conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos" (Marc y Picard, 1992: 39), y explican:

> "[…] la comunicación aparece como un fenómeno relacional en el que los interactuantes, la situación, los comportamientos interactúan estrechamente entre ellos, formando un «sistema» circular de acciones y reacciones, de estímulos y respuestas. Este sistema tiene su propia dinámica y sus propias regulaciones sin que ninguno de los actuantes tenga un control completo" (Marc y Picard, 1992: 20).

Según los autores, el funcionamiento del *Enfoque Sistémico* tiene dos aspectos: el primero concierne a la energía que mueve el sistema, y el segundo se refiere a la circulación de información y a las tensiones que lo impulsan. Así, desde el *Enfoque Sistémico*, la comunicación como un sistema de interacciones, se inscribe en un contexto donde se ha indicado cuáles pueden ser los niveles significativos, los cuales obedecen a tres principios (Marc y Picard, 1992: 39). El primer principio es el de totalidad:

a) "El principio de totalidad implica que un sistema no es una simple suma de elementos sino que posee características propias, diferentes de las de los elementos tomados aisladamente. De esta manera un grupo no es un conglomerado de individuos sino que responde a una «dinámica» específica que no puede deducirse de los rasgos de cada participante" (Marc y Picard, 1992: 39–40).

Este principio, Marta Rizo lo aclara retomando una cita de Paul Watzlawick en donde dice que "cada una de las partes de un sistema está relacionada de tal modo con las otras que un cambio en cada una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total" (Watzlawick *et. al*., 1971: 120 en Rizo, 2004: 2). El segundo principio es el de causalidad circular:

b) “El principio de causalidad circular proviene de esta perspectiva. Significa que el comportamiento de cada uno forma parte de un juego complicado de implicaciones mutuas, de acciones y retroacciones” (Marc y Picard, 1992: 40).

Según Rizo, este principio se explica a partir del concepto de retroalimentación, propuesto por Norbert Wiener (1948) en su obra *Cibernética* (Rizo, 2004: 2). El tercer principio, es el de regulación:

c) “El principio de regulación designa el hecho de que no existe comunicación que no obedezca a un mínimo de reglas, normas, convencimiento. Estas reglas tienden a estabilizar la interacción y a favorecer las situaciones de equilibrio mientras que otras fuerzas empujan, al contrario, a la desregulación, al cambio, a la innovación” (Marc y Picard, 1992: 40).

Por lo que refiere al principio de regulación, Rizo señala que es nombrado a partir del término de *equifinalidad*, el cual “es comprendido como el conjunto de elementos que dotan de estabilidad al sistema” (Rizo, 2004: 2).

Marc y Picard destacan que dentro de la estructura de la interacción se distinguen varios niveles de comunicación: por un lado, el sentido y significación, esto es, la significación lingüística de los enunciados que componen el mensaje, y la intencionalidad implícita; por el otro, el contenido que transmite todo mensaje y la relación que intenta instaurar entre los locutores; y finalmente, por la relación de lugar que expresa qué posición se desea ocupar, así como la posición que se da al otro, esta relación se puede determinar por el status y los roles de los interactuantes. Acerca de este último punto, F. Flahaut indica que:

“Cada uno accede a su identidad a partir y en el interior de un sistema de lugares que le superan; este concepto implica que no hay palabra que no se emita desde un lugar e invite al interlocutor a un lugar correlativo; ya sea que esta palabra presuponga únicamente que la relación de lugares está en vigor, o que el locutor espere el reconocimiento de su propio lugar; o que obligue a su interlocutor a inscribirse en la relación” (F. Flahaut, s/f, en Marc y Picard, 1992: 43).

Según los autores, la definición de los lugares puede ser el resultado de un consenso preestablecido, así como también de una relación estable, a partir de un acuerdo o negación implícita o ser parte de un conflicto (Marc y Picard, 1992: 43). Sin embargo, también la organización tiene un papel importante en cuanto a la posición de los individuos en relación con los otros, la cual es definida según Marc y Picard en términos de status y roles; en el primer caso se refiere al lugar de un individuo en una estructura jerárquica y en el segundo como el conjunto organizado de conductas en una relación concreta (Maisonneuve, 1973, en Marc y Picard, 1992: 95). Para George Herber Mead, según los autores, el rol es la actitud que adopta un individuo en una relación interpersonal, actitud que es a la vez una respuesta a la actitud de los otros y un estímulo que busca influenciarlo (Mead, 1963, en Marc y Picard, 1992: 95). En general, los autores explican que:

> "El rol parece, pues, una especie de modelo interiorizado de actitudes y conductas que permiten al individuo orientarse en sus relaciones con los otros y con su entorno" (Marc y Picard, 1992: 96).

De lo expuesto sobre el *Enfoque Sistémico*, la importancia de su abordaje para entender el papel que juega la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje parte en primera instancia de lo que establece la investigadora Marta Rizo: "entendemos el proceso enseñanza – aprendizaje como algo complejo que requiere de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados en él" (Rizo, 2007: 6). En este sentido se trata de un sistema complejo integrado por subsistemas, como pueden ser los docentes, los estudiantes y la institución, sólo por citar a los más evidentes, y en el que el movimiento de uno de estos subsistemas interactuantes afectará a todo el sistema. En cuanto a la institución educativa Rizo señala que:

> "[…] la institución educativa puede abordarse como un sistema abierto, ya que proporciona información hacia el exterior y, a su vez, está marcada por la autoorganización que le permite funcionar hacia el interior, nutriéndose de las

interacciones de las que participan los distintos componentes que lo constituyen" (Rizo, 2007: 7).

A partir de los tres principios antes descritos, se puede decir que desde el principio de totalidad, la institución educativa posee características propias, diferentes del cuerpo docente o de estudiantes pero que responden a una dinámica fijada por la institución desde una relación de estatus o de roles. Con relación al principio de causalidad, establece que el comportamiento de cada uno de los interactuantes forma parte de un juego complejo de implicaciones recíprocas, la cuales pueden estar definidas por los roles que cada uno tiene que seguir para poder interactuar. En cuanto al principio de regulación se hace referencia a las reglas, a las normas, que son establecidas principalmente por la institución, en este caso educativa, y que responden a un protocolo jerárquico de interacción, siendo ello más visible en el sistema tradicional de educación.

Cabe decir que la relación de lugar, con respecto a las instituciones educativas, está determinada por el estatus y los roles de los interactuantes; de esta forma, por un lado tenemos la relación de estatus, que se puede observar a través de las dicotomías jerárquicas como institución – profesor, institución – alumno, profesor – alumno; por el otro, la relación de roles, que como ya se dijo, son definidos a partir de la relación con los otros; así, la institución educativa, lo es a partir de la relación que establece con los docentes y los estudiantes, y el docente, como lo mencionan Marc y Picard, no es profesor más que en la relación que mantiene con los estudiantes (Marc y Picard, 1992: 95) y viceversa.

A continuación, es importante mencionar que el vínculo entre el *Enfoque Sistémico* y la *Escuela de Palo Alto* se da a partir de los tres principios antes descritos. El principio de totalidad, el principio de causalidad circular y el principio de regulación constituyen, según Marta Rizo, una de las principales aportaciones de la *Escuela de Palo Ato* a la comprensión de la comunicación (Rizo, 2011b: 3).

La *Escuela de Palo Alto*, llamada también "*Colegio Invisible*" porque los investigadores que la conformaban no se establecieron en un espacio o lugar físico específico de trabajo, surge en Estados Unidos alrededor de 1942, y sus representantes procedían de

diferentes ámbitos disciplinarios: desde la antropología Gregory Bateson (1904–1980), Ray Birdwhistell (1918–1994), Edward Twitchell Hall (1914–2009); desde la sociología, Erving Goffman (1922–1982); y desde la psiquiatría Paul Watzlawick (1921–2007) y Donald deAvila Jackson conocido como Don D. Jacskon (1920–1968).

En 1942 Bateson se asocia con Birdwhistell, Hall, Goffman y Watzlawick, para proponer una alternativa diferente al modelo lineal de comunicación de Shannon y Weaver y retoman algunas nociones propuestas por Norbert Wiener en su obra de 1948 sobre *Cibernética*. Al modelo propuesto por la *Escuela de Palo Alto* se le conoce también como "*modelo orquestal de la comunicación*", en la que se percibe a la comunicación como la puesta en común, la participación, la comunión.

Cada uno, desde sus áreas de conocimiento, hizo diferentes aportaciones a la investigación de la comunicación y de la interacción. Bateson propuso una concepción de la comunicación desde una perspectiva sistémica en psicología, Birdwhistell propuso la *kinésica*[40], para el análisis del lenguaje del cuerpo y la gestualidad, mientras que Hall desde la antropología del espacio propuso el concepto de *proxémica*[41] que se refiere al uso cultural del espacio, y Goffman[42] a partir de la *Teoría del Frame* (o *Teoría del Encuadre o Marco*) permitió conceptualizar el lugar desde donde se lleva a cabo la interacción, así como el *Enfoque dramático* y el concepto de *ritual* como parte constitutiva de la cotidianidad del ser humano (Rizo, 2009: 42, 49, 74).

Las tres consideraciones básicas de las que partieron los investigadores del *Colegio Invisible* fueron que: "a) la esencia de la comunicación reside en procesos de relación e interacción; b) todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo; c) los trastornos psíquicos reflejan perturbaciones de la comunicación" (Rizo, 2009: 78). De esta forma, la principal aportación de esta corriente de pensamiento es que "el concepto de comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente" (Bateson y Ruesch, 1984, en Rizo, 2004: 4).

[40] Sobre el concepto de *kinésica* propuesto por Ray Birdwhistell, se tratará en brevemente en este apartado y se retomará con más detalle en el apartado de *La comunicación interpersonal como nivel de análisis del Enfoque Psico-social*, p. 173.

[41] Sobre el concepto de *proxémica* propuesto por Edward T. Hall, se tratará en brevemente en este apartado y se retomará con más detalle en el apartado de *La comunicación interpersonal como nivel de análisis del Enfoque Psico-social*, p. 178.

[42] Sobre las aportaciones de Erving Goffman (*Teoría del Frame*, el *Enfoque dramático* y el concepto de *ritual*), ver el apartado *Revisión teórica del Interaccionismo Simbólico a partir de las aportaciones de Charles Horton Cooley, Herbert Blumer, G Herbert Mead y Erving Goffman*, pp. 135.

Otra de las aportaciones de la *Escuela de Palo Alto* son los cinco *Axiomas exploratorios de la Comunicación* propuestos por Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin y Don D. Jackson en 1971. Según estos autores, se trataron de algunas propiedades simples de la comunicación que encierran consecuencias interpersonales básicas (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 49):

1. "'No es posible no comunicar. Toda conducta es comunicación'. No hay no conducta […] es imposible no comportarse. Si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, de comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Cualquier comunicación implica un compromiso y, por ende, define el modo en que el emisor concibe su relación con el receptor" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 49–52).

Tomar consciencia de que "no es posible no comunicar" conlleva a reflexionar el cómo nos comunicamos si todo el tiempo estamos en esta interacción comunicativa. En relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje, algunos autores subrayan el carácter comunicativo de la práctica educativa, dice la pedagoga italiana Enrica Costa "la didattica è anche una forma comunicativa"[43] (Costa, s/f: 5); por otro lado, Patricia Herrero señala que "los docentes han de tener claro que enseñar es comunicar" (Herrero, 2012: 139).

2. "'Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto racional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación'. Toda comunicación implica un compromiso y, por ende, define la relación. Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone conductas. Estas dos operaciones se conocen como los aspectos "referenciales" y "conativos", respectivamente, de toda comunicación. El aspecto referencial de un mensaje transmite información y, por ende, en la comunicación humana es sinónimo de contenido del mensaje. El aspecto conativo se refiere a qué tipo de mensaje debe entenderse que es y, por ende, en última instancia, a la relación

[43] La enseñanza es también una forma comunicativa. [Traducción propia].

entre los comunicantes, la cual rara vez se define deliberadamente o con plena conciencia" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 52–56).

Dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, este axioma se puede entender con relación al aspecto referencial, como aquello que se transmite en clase, y en cuanto al aspecto conativo, la forma en que se transmite la información y que definirá la relación entre el docente y los estudiantes. Es decir, no es lo mismo que un docente entre al aula y diga: Buenos días, ¿cómo están? y de un espacio para que sus estudiantes respondan, a que llegue sin saludar e inmediatamente se ponga a escribir en el pizarrón. Lo que se entiende, es que a partir de lo que se dice y cómo se dice es que se construirá la relación docente – estudiantes.

3. "'La naturaleza de la relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes'. Una serie de comunicaciones puede entenderse como una secuencia ininterrumpida de intercambios, llamado por Bateson y Jackson: "puntuación de hecho". La puntuación organiza los hechos de la conducta y por ende, resulta vital para las interacciones en marcha. La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntura la secuencia es la causa de incontables conflictos en las relaciones" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 56–60).

Para ejemplificar este axioma, se puede pensar en cómo se da el turno de palabra dentro del aula, y la forma en que ésta se modera. Esto es, las pautas que se dan para dar la palabra, reconocer cuando se ha terminado una participación y dar pie a otra y si estas participaciones están en mayor o menor medida controladas por el docente. También se podría citar el caso de un docente que al intentar exponer una lectura y empieza a realizar preguntas con relación a ella, si los estudiantes responden y se mantiene una secuencia dialógica pautada por intervenciones de estudiantes y el docente se puede decir que hay una puntuación de las secuencias de comunicación, pero si por el contrario los estudiantes no dicen nada, se quedan callados ante el intento de dialogar sobre la lectura, no hay puntuación que guíe la secuencia y por lo tanto como lo dicen los autores, empezará a haber conflicto en la relación.

4. “’Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente’. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones” (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 61–68).

En este axioma se ponen de manifiesto los elementos verbales y no verbales en la interacción. Para ejemplificar este axioma, he querido retomar un fragmento anecdótico del texto de la pedagoga italiana Enrica Costa, el cual da cuenta de lo que sucede de manera verbal y no verbal dentro del aula:

> “All’improvviso irrompe nell’aula una figura alta e possente. Lentamente e senza guardare nessuno, si posiziona dietro la cattedra verde. Era entrato il professore di matematica. Senza un sorriso e senza fare l’appello, inizia a spiegare. Tutti eravamo ammutoliti e soprattutto intimoriti. Ha continuato con questo atteggiamento per tutta l’ora e peggio per l’intero anno scolastico”[44] (Costa, s/f: 2).

Lo que se quiere evidenciar con este ejemplo es que dentro del aula hay una parte visible de la interacción, que es la comunicación verbal; sin embargo, también existe otra, la comunicación no verbal, y no es que sea invisible, sino que no se le ha dado la misma importancia.

5. “’Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia’. En la actualidad se los suele denominar simplemente interacción simétrica que se caracteriza por la igualdad y por la diferencia mínima; y la interacción complementaria, basada en un máximo de diferencia. En la relación complementaria, hay dos posiciones distintas. Un participante ocupa la posición superior o primaria mientras el otro ocupa la posición correspondiente inferior o secundaria. Una relación

[44] De repente, una figura alta y potente irrumpe en el aula. Lentamente y sin mirar a ninguno, se coloca detrás de la silla verde. Había entrado el profesor de matemáticas. Sin una sonrisa y sin pasar lista comienza a explicar. Todos estábamos mudos, pero sobre todo intimidados. Ha continuado con esta actitud por toda la hora y peor aún, por todo el curso escolar. [Traducción propia].

> complementaria puede estar establecida por el contexto social o cultural o ser el estilo idiosincrásico de relación de una díada particular" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 68–70).

Este axioma es muy interesante para ejemplificarlo en el ámbito educativo, pues la institución vista desde un sistema tradicional de educación establece como parte de su protocolo de interacción docente – estudiante/s una relación complementaria, basada en la jerarquía, en la autoridad. Sin embargo, cada vez hay más espacios educativos donde se estable una relación simétrica, en la cual los estudiantes pueden participar en un diálogo horizontal con el docente e incluso también tener una participación en la toma de decisiones dentro de la institución educativa.

Además de los *Axiomas exploratorios de la comunicación*, también se considera importante tener un acercamiento a otras dos aportaciones de la *Escuela de Palo Alto.* Una de ellas es la *kinésica* de Ray Birdwhistell (1970) propuesta para los estudios de comunicación centrados en el análisis del cuerpo y la gestualidad (Rizo, 2009: 42), y la otra es la *proxémica* de Edward T. Hall (1972) que se refiere al uso cultural del espacio por parte de los participantes en la interacción (Rizo, 2009: 39, 48–49). Para este apartado, se abordarán ambos autores de forma muy general, considerando que se retomarán con más detalle en el apartado de *Comunicación Interpersonal*.

Dicho lo anterior, en relación a la *kinésica*[45] propuesta de Ray Birdwhistell (1970), Rizo explica que "el cuerpo humano es una fuente importantísima de información en las interacciones cotidianas, y que, todo movimiento corporal cumple una función expresiva" (Rizo, 2009: 41). La autora comenta que la *kinésica* comparte la idea del *enfoque orquestal de la comunicación*, pues considera que los gestos no pueden comprenderse o tener sentido por sí mismos, sino que se integran con todos los demás elementos verbales y no verbales en el sistema interaccional (Rizo, 2009: 42). Al respecto, Marc y Picard exponen lo siguiente:

> "Cuando las personas se encuentran en situación de interacción, la comunicación entre ellas no pasa solamente por la palabra. Otros elementos están en juego: los

[45] Sobre el concepto de kinésica propuesto por Ray Birdwhistell, ver el apartado de *La comunicación interpersonal como nivel de análisis del Enfoque Psico –social*, p. 173.

> gestos, las posturas del cuerpo, la mímica de la cara, la tonalidad de la voz; y también la presentación de sí mismo" (Marc y Picard, 1992: 143).

Lo anterior se puede observar en aquellos cursos que nos gustan y los que no. En ellos nuestra postura y disposición son diferentes. Por ejemplo, cuando una clase nos gusta, mantenemos una actitud atenta, participativa. Hay estudiantes que se sientan erguidos y al hablar mueven las manos, buscan la mirada del interlocutor, ya sea el docente o algún otro estudiante. Sin embargo, cuando la clase no es de nuestro agrado, muchas veces se busca el rincón del aula para evitar la interacción con el docente o con otros estudiantes, nuestra postura corporal es menos erguida y se trata de evitar el contacto visual, principalmente con el docente.

Otro ejemplo, muy común, es cuando el profesor pregunta sobre la tarea o la lectura, y ninguno quiere participar. Una vez más se recurre a la evasión del contacto visual, ante la mirada inquisitiva del profesor, cuya expresión facial puede pasar del enojo a la frustración.

Es importante señalar que el lenguaje corporal presente en los espacios educativos es establecido, en la mayoría de los casos, por la institución educativa como una forma de mantener los roles jerárquicos (aunque a veces no se sigue al pie de la letra). Y en ese mismo sentido, también existe una semantización del espacio en donde se definen conductas. De acuerdo con María Dolores Cáceres, "este espacio tiene una significación en virtud del uso social que se hace de éste" (Cáceres, 2003: 221). Aquí es donde regresamos a lo que se había dicho en un principio sobre la comunicación como fundamento de la interacción social, principio básico de las relaciones (Rizo, 2009: 14).

En cuanto al término de *proxémica*[46], dice Edward Hall "proxemics is the term I have coined for the interrelated observations and theories of man's use of space as a specialized elaboration of culture"[47] (Hall, 1990a: 1). Una explicación clara de lo que es la *proxémica* nos la ofrece Marta Rizo cuando expresa que la interacción comunicativa tiene lugar en un espacio físico, el cual puede ser considerado como el contexto de la

[46] Sobre el concepto de *proxémica* propuesto por Edward T. Hall, ver el apartado de *La comunicación interpersonal como nivel de análisis del Enfoque Psico-social*, p. 178.

[47] *Proxémica* es el término que he acuñado para las observaciones interrelacionadas y teorías sobre el uso humano del espacio como una elaboración especializada de la cultura. [Traducción propia].

comunicación y que a partir de éste, se definen y sitúan los componentes que participan en la interacción (Rizo, 2009: 48) y agrega:

> "[…] el uso del espacio en los procesos de comunicación humana son construcciones sociales, es decir, obedecen a ciertas normas y patrones culturales. Por este motivo, se dice que el espacio está semantizado, esto es, dotado de significados específicos en función de cómo y para qué es usado" (Rizo, 2009: 48).

De acuerdo con la autora, la función del espacio es precisamente la comunicación, ya que en algunos casos la facilita y en otros la obstaculiza (Rizo, 2009: 48). Es decir, el espacio y la forma en que se usa puede contribuir a que la comunicación sea más fluida; sin embargo, en algunos casos también puede dificultar la interacción, como por ejemplo, aquellos espacios en los que hay mucho ruido y no se puede escuchar claramente o que dificulta que los interactuantes pueda hablar uno frente al otro. De modo similar, la investigadora María Dolores Cáceres destaca la semantización social del espacio subrayando lo siguiente:

> "El espacio está socialmente semantizado, esto quiere decir que el espacio tiene significación en virtud del uso social que de él se hace y de los fines para los que se ha sido concebido, haciendo que los mensajes intercambiados cobren un sentido preciso y, a veces, sentidos diferentes" (Cáceres, 2003: 221–245).

Un ejemplo de cómo el espacio puede intervenir en el proceso de enseñanza – aprendizaje se puede visualizar en la participación en aula, una de las preocupaciones más contantes de los docentes. Al respecto, el psicólogo y experto en comportamiento no verbal José Manuel Petisco señala que tanto la estructura como el tamaño del aula, al igual que el diseño y la disposición del mobiliario puede beneficiar u obstaculizar la comunicación entre el docente y el estudiante además de determinar en este último su grado de participación, sin pasar por alto que en ocasiones también revela la posición jerárquica del docente con respecto al estudiante (Petisco, 2013).

Para ilustrar la idea, Flora Davis, en su libro *La comunicación no verbal* (2010), habla de cómo la forma en que los estudiantes están distribuidos en el aula puede incidir en la participación en clase:

> "Los lugares que se asignan a los alumnos en un aula son casi siempre impuestos físicamente, y pueden afectar el comportamiento. Durante un seminario, si los estudiantes se sientan en forma de herradura, los que están en los extremos participan menos que los que están en el medio, y que pueden tener un contacto visual más frecuente con el profesor. Cuando los alumnos se sientan en filas, los que están en el medio suelen intervenir más que los de los costados, y aquí nuevamente la facilidad de establecer contacto visual es lo que proporciona la explicación" (Davis, 2010: 116).

De modo similar, Mel Silberman propone diez maneras de distribución –según el tipo de clase– para generar un aprendizaje activo y aunque aclara que no son disposiciones permanentes, pueden ser de gran utilidad. Algunas de estas distribuciones son:

- "Forma de U. Ésta es una disposición que sirve para todo propósito. Los estudiantes cuentan con una superficie donde leer o escribir, pueden ver al docente y/o a los medios visuales con facilidad, y están en contacto cara a cara unos con otros.
- Estilo de equipo: Agrupar mesas redonda o circulares alrededor del aula permite promover la interacción de los equipos.
- Mesa de conferencias. Esta disposición minimiza la importancia del docente y maximiza la de la clase.
- Círculo. Sentar a los alumnos en un simple círculo, sin mesas, promueve la interacción frente a frente más directa. […] Ideal para una discusión de todo el grupo" (Silberman, 1998: 24–29).

Otros factores a considerar específicamente en relación al aula y que intervienen tanto de forma fisiológica como psicológica en docentes y estudiantes es la iluminación, el ruido ambiental, aspectos climáticos como la ventilación, por mencionar algunos. Por ejemplo, no es lo mismo que un docente tenga que trabajar con cincuenta estudiantes

que con treinta o veinte, ya que entre más grande sea un grupo, más dificultades enfrentará el docente para poder ofrecer una atención personalizada. Una mala iluminación también tiene sus efectos, tanto en la visión como en el estado de ánimo. También lo estresante que puede ser estar junto al aula audiovisual, lo que obliga al docente a elevar la voz. O lo incómodo que es estar en un espacio con poca ventilación, sobre todo en determinadas épocas del año en donde la temperatura aumenta considerablemente.

En general, la relevancia de los estudios de la *kinésica* y la *proxémica* para mi tesis, consiste en que son dos aproximaciones poco exploradas de manera específica dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje. En la revisión bibliográfica hecha tanto para el estado del arte como para el marco teórico – conceptual, si bien se encontraron fuentes que hacían referencia al lenguaje corporal y la interacción dentro del aula, la mayoría de los textos revisados no son analizados de manera específica desde el ámbito comunicativo y rara vez se habla de su estudio como estrategia para mejorar los procesos educativos.

La relación entre comunicación y educación desde la *Escuela de Palo Alto* se puede inferir a partir de lo que Bateson y Ruesch afirman: “la comunicación es la matriz en la que se encajan todas las actividades humanas” (Bateson y Ruesch, 1984: 13, en Rizo, 2004: 4), siendo la práctica educativa una de ellas, y como se menciona en el primer capítulo, si enseñar también es comunicar, las formas de interactuar intervendrán directamente el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A grandes rasgos, la importancia de los aportes de la *Escuela de Palo Alto* para mi tesis, va desde la *perspectiva sistémica psicológica* propuesta por Bateson, pasando por los *Axiomas exploratorios de la Comunicación* de Watzlawick, Beavin y Jackson hasta llegar a la *kinésica* de Birdwhistell y la *proxémica* de Hall.

Por todo lo expuesto anteriormente, es importante resaltar que la interacción social aparece entonces, como lo señalan Marc y Picard, como un proceso de comunicación, que a su vez es también un proceso psicológico, pues “la recepción de un mensaje, es una actitud activa de escucha en la cual intervienen múltiples factores que regulan la «interpretación» del mensaje” (Marc y Picard, 1992: 19).

Así pues, la comunicación con su indiscutible base socio–psicológica, es concebida como un fenómeno simultáneamente individual y social centrando su reflexión en la relación más que en el individuo (Rizo, 2006b: 171). Por esta razón, es que se consideró relevante tener un acercamiento al enfoque psico–social, pues como lo señala Marta Rizo, es una de las disciplinas que más ha abordado a la interacción (Rizo, 2006b: 164) y por ende, la comunicación.

4.3. Aportaciones teórico – conceptuales del Enfoque Psico–social.

Del ámbito de la psicología y la sociología proviene la psicología social (Rizo, 2006b: 168). Rizo reconoce que existen muchas definiciones de la psicología social como la de Aronson (1979), Allport (1968) y Rodrígues (1981) y que en cada uno de estos casos, se destaca la influencia social, así como la interacción entre los individuos (Rizo, 2006a: 47 y 2006b: 166). Aquí conviene distinguir dos definiciones, una propuesta por Marc y Picard y otra por Mendoza y González, que resultan pertinentes para entender lo que es la psicología social. Marc y Picard, definen a la psicología social "como una disciplina en donde se estudia de manera sistemática las interacciones humanas y sus fundamentos psicológicos" (Marc y Picard, 1992: 15), mientras que para Mendoza y González, "la psicología social estudia los pensamientos colectivos, y todo su desarrollo teórico se centra en la tensión entre lo individual y lo social" (Mendoza y González, 2004, en Rizo, 2006b: 170–171).

El origen de la psicología social se remonta a principios del siglo XX, a partir de la publicación en 1908 de dos obras consideradas como fundadoras: *Social Psychology: An Outline and Source Book*, de E. A. Ross; e *Introduction to Social Psychology*, de W. McDougall (Rizo, 2006a: 47 y 2006b: 165–166). De acuerdo con Rizo, se trata de una disciplina relativamente reciente, y que en sus antecedentes se puede hallar la presencia de las obras de Durkheim, Tarde, Le Bon, Marx, Spencer y James. (Rizo, 2006b: 168).

Los principales exponentes de la psicología social se encuentran vinculados a la sociología de la Escuela de Chicago; ellos son: Charles Horton Cooley (1864–1929) y

Herbert Blumer (1900–1987). Cooley se interesó en las bases psico–sociales de las relaciones interpersonales así como la vida social (Rizo, 2006b: 168); mientras que Blumer impulsó toda una corriente teórica llamada Interaccionismo Simbólico, de la que se dará cuenta en otro apartado.

Algunos de los conceptos que se abordan desde esta perspectiva teórica son la percepción social, la cognición social, las actitudes, la persuasión, la socialización, las conductas sociales, la personalidad, el comportamiento y la estructura de los grupos sociales, la relación entre el ambiente y el comportamiento, y la comunicación humana, entre otros (Rizo, 2006b: 167); aunque Mendoza y González señalan como básicos la afectividad colectiva, los sistemas simbólicos colectivos, la relación entre memoria y olvido, las identidades sociales y las actitudes y pensamientos (Mendoza y González, 2004, en Rizo, 2006b: 170–171).

Asimismo, la interacción y la influencia social, son dos de los fenómenos en los que se centra la psicología social. Por lo que refiere a la interacción a partir de este enfoque, Marta Rizo explica:

> "[…] se erige como el objeto básico de la disciplina, y aparece definida como la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros. Es, por tanto, un proceso en el que una pluralidad de acciones se relaciona recíprocamente. En este sentido, en lo que concierne a la interacción, la psicología social estudia procesos interpersonales, personas en relación con otras personas, formando parte de grupos, y no personas aisladas" (Rizo, 2006b: 172).

En consecuencia, la autora precisa que el centro de análisis será a partir de la relación entre sistemas de comunicación. En cuanto a la influencia social, parte del carácter institucional del comportamiento: "cada interacción, considerada en su contexto y en toda su variedad y extensión, equivale a una situación de influencia específica" (Rizo, 2006b: 172). Por consiguiente, Rizo señala que el objetivo principal del enfoque psico–social, es el análisis de las interacciones sociales entre individuos y grupos humanos, el cual, por cierto, es posible a partir del carácter interdisciplinario de este enfoque (Rizo, 2006a: 48).

Por otro lado, es importante mencionar que si bien la interacción aparece como eje central en el proceso de comunicación, la comunicación desde este enfoque, como ya se había mencionado anteriormente, aparece como un proceso psicológico, ya que como lo explican Marc y Picard (1992: 19), “la recepción de un mensaje no es un registro pasivo; es una actitud activa de escucha en la cual intervienen múltiples factores que regulan la «interpretación» del mensaje”.

Para abordar los factores psicológicos de la comunicación, los autores retoman el modelo propuesto por Anzieu y Martin (1971), en el que se integra la situación de los que hablan y sus campos de conciencia (Marc y Picard, 1992: 27–28). A partir de lo anterior se destacan importantes elementos a considerar:

a) “La personalidad de los participantes, que se caracteriza por «una historia personal, un sistema de motivaciones, un estado afectivo, un nivel intelectual y cultural, un marco de referencia, un status social y roles psicosociales». Todos estos elementos tienen un impacto sobre la comunicación. Definen la identidad.
b) La situación común, ya que «la comunicación hace posible la acción sobre otros en el interior de una situación definida». También depende de los objetivos y de los fines que los participantes fijan que influyen en el contenido y el estilo de la comunicación, es decir, su necesidad o rechazo, sus características, pueden ser inducidas por la misma naturaleza de la situación.
c) La significación, que es el resultado, sobre todo, de símbolos que inducen a asociaciones de sentido. Las personas comunican mejor cuando se sitúan en el mismo universo simbólico y tienen los mismos marcos de referencia. Al mismo tiempo, este universo simbólico y el sistema de valores propio a cada uno, desempeña un rol de «filtro» (que conlleva una recepción selectiva de la comunicación) y ejerce un efecto inconsciente de «halo» («constituido por la resonancia simbólica despertada en el espíritu del interlocutor por la significación de lo que emite o recibe» y que desencadena una cadena asociativa).

   La significación conduce también a las representaciones sociales más o menos compartidas por una colectividad (debido a ello, facilita la comunicación) y a las ideologías que las organizan” (Marc y Picard, 1992: 28–29).

En este último punto vale decir que si estas significaciones se encuentran unidas por las representaciones sociales, a su vez estarán sujetas tanto en la experiencia corporal como emocional del sujeto. Por lo tanto, y como lo expresan Marc y Picard, (1992: 29–30) el enfoque psico–social nos permite ver que la comunicación no es solamente verbal sino que también implica los aspectos que se han definido habitualmente por la expresión de «comunicación no verbal»; así, aparece el lenguaje corporal como una dimensión elemental de la interacción.

Según los autores Marc y Picard, la perspectiva psicosocial ha contribuido a las diferentes percepciones a partir de las cuales se puede comprender la comunicación son:

a) "Se llega a una concepción de una «comunicación total», verbal y no verbal, digital y analógica, implicando varios subsistemas. Todo comportamiento puede tener un valor comunicativo en una situación de interacción.
b) El acento (puesto en) la elaboración y al reparto de significados. Comunicar es convocar y organizar un conjunto de representaciones y esforzarse en transmitirlas.
c) La comunicación se ha revelado como «el establecimiento de una forma de relación psicosocial entre dos personas» (Rimé, 1984: 420). Por relación psicosocial hay que entender una relación determinada por la identidad social de los interactuantes (esto es, un cierto lugar en la estructura y la jerarquía social...) y por la posición respectiva y el tipo de relación que une estas identidades unas con otras.
d) La aproximación psicosociológica permite precisar el concepto de contexto que tiene, como se ha visto, al menos dos sentidos y designa, a la vez, los hechos del lenguaje y los hechos sociales" (Marc y Picard, 1992: 32–34).

En cuanto al último inciso, el primer sentido que se desprende del contexto es desde el entorno semiótico, el cual puede ser el entorno lingüístico de un signo, un enunciado, un mensaje. En cuanto al segundo, se habla de "situación", el cual designa el marco y las circunstancias en las que se desenvuelve una interacción. Sin embargo, Marc y Picard explican que se trata de un concepto muy amplio en el que es indispensable

distinguir varios niveles a saber: el *marco*[48] donde se sitúa el encuentro; el *entorno físico*, que es el lugar donde sucede y la temporalidad en la que se inscribe; la *escena* donde juegan los interactuantes y la cual incluye la relación que les une, y el «*escenario*» del encuentro, la dinámica que lo impulsa. En cuanto al contexto institucional, determina el rol y el status de los interactuantes, esto es*:* "las relaciones que se instauran entre ellos, las normas que ordenan sus relaciones, las obligaciones estructurales que pesan sobre ellos así como también los rituales propios de cada cultura, que proponen un sistema convencional de reglas que rigen las interacciones sociales" (Marc y Picard, 1992: 32–34).

Así pues, la relación entre el enfoque psico–social y la educación se puede pensar a partir del hecho de que en ella se cruzan todos los aspectos psico–sociales de sus estudiantes y profesores, y de la realidad en la cual está inserta (Leal, 2005: 56).

Para ejemplificar todo lo expuesto sobre el enfoque psico–social, se puede hacer referencia a la institución educativa, ya que la "escuela" como organización desarrolla una serie de interacciones entre los diferentes grupos que la componen, y en este sentido, el tipo de relación estará marcada por el contexto mismo, de ahí que el pedagogo Marcelino Guerra destaque la importancia que tiene considerar la relación e interacción que se da al interior de la organización que pasa de lo individual a lo colectivo compartiendo significados, y agrega lo siguiente:

> "En este ámbito, la perspectiva psicosocial resulta necesaria e incluso imprescindible porque los fenómenos educativos, dentro de la escuela, están compuestos por procesos interpersonales (interacción profesor–alumno, director–maestro, alumnos–alumnos, padres–maestros, padres–director, alumnos–director, etc.) y por procesos grupales (tipo de grupo y de normas grupales, cohesión del grupo clase, tipo de organización escolar, conformación de grupos de docentes, grupos de trabajo escolar, participación en la escuela y fuera de ella, grupos de padres de familia, etcétera) procesos ambos, eminentemente, psicosociales" (Guerra, 2001: 1).

[48] Sobre el concepto de *marco* o *Teoría del Frame*, ver el apartado de *Revisión Teórica del Interaccionismo Simbólico, específicamente las aportaciones de Erving Goffman* en la p. 142.

De acuerdo con Guerra, la escuela, al tratarse de una organización formal–institucional, tiene un andamiaje dado a partir del establecimiento de roles, los cuales se desempeñan independientemente de las características personales de sus integrantes (Guerra, 2001: 10). El rol, dice el autor, juega un papel importante a la hora de explicar las relaciones entre lo individual y lo colectivo, en especial en el ámbito de las organizaciones (Guerra, 2001: 6). Por lo tanto, la conducta que se espera que desempeñe cada participante será a partir del rol asignado dentro del sistema social. Así pues, la conducta del director frente a los docentes y/o a los alumnos, estará permeada por la institucionalidad, pero también por las propias reglas de la organización educativa.

En general, los aportes de la psicología social a la conceptualización de la interacción permiten hablar de la construcción de una posible psicología social de la comunicación (Rizo, 2006a: 55), ya que como lo señala Marc y Picard, “la psicología social puede esclarecer ciertos aspectos, mostrando que la colectividad no es ajena a la relación más íntima, pero también que la interacción está en el centro de todo fenómeno social” (Marc y Picard, 1992: 69).

A continuación, cabe señalar que los niveles de análisis en los que la psicología social ubica los fenómenos de interacción son tres: la comunicación personal, la comunicación interpersonal, y la comunicación de masas. En el caso de la primera se realiza en el plano de la intersubjetividad; la segunda, se abordará más adelante, centra su atención en las relaciones entre los participantes de una misma acción; y la tercera se enfoca a los medios de difusión y de información por lo que parece la opción menos viable para abordar la interacción desde la psicología social (Rizo, 2006a: 53–54 y 2006b: 172).

En cuanto a la amplitud del espacio conceptual de la psicología social, señalada por Rizo, conlleva una variedad de teorías, las cuales comparten una premisa general: “los hechos sociales no pueden abordarse sin tomar en cuenta al sujeto individual y a la inversa” (Rizo, 2006b: 168). Algunas de estas teorías son: el interaccionismo simbólico, el psicoanálisis social, el conductismo social, la teoría del aprendizaje social, las teorías del intercambio social, a teoría de la Gestalt y el sociocognotivismo, entre otras (Rizo, 2006b: 167–168). En el caso específico de esta investigación, de las teorías

enunciadas, sólo se abordará el Interaccionismo Simbólico, y como nivel de análisis, la Comunicación Interpersonal.

La pertinencia del *Enfoque Psico–social* para estudios de comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje, consiste en que ofrece elementos categóricos para analizar las acciones dentro del aula, como por ejemplo la actitud, la personalidad, la persuasión, el comportamiento, así como la forma en que se relacionan. Algunos ejemplos en relación a mi objeto de estudio, pueden ser la forma en que la personalidad del docente incide en el comportamiento de los estudiantes y viceversa, visualizar el juego persuasivo entre el docente y los estudiantes: en el caso de los profesores para fomentar actitudes, implementar actividades, por citar algunas; en el caso de los estudiantes, para obtener permisos, concesiones, espacios.

Para concluir este apartado, es importante señalar el vínculo entre la *Psicología Social* y el *Interaccionismo Simbólico*. Xavier Pons menciona que historiadores de la *Psicología Social* como como Álvaro y Garrido (2007), Collier, Minton y Reynolds (1996), Ibáñez (2003) o Munné (1989), consideran al *Interaccionismo Simbólico* como la corriente más influyente para la *Psicología Social* de tradición sociológica, y agrega que los principales fundamentos teóricos y metodológicos que caracterizan al *Interaccionismo Simbólico*, son relevantes para este enfoque (Pons, 2010: 23–24). Así pues, como lo señala Rizo, el *Interaccionismo Simbólico* se considera una de las corrientes de mayor importancia dentro del pensamiento *Psico–social* (Rizo, 2006a: 48 y 2006b: 166). A continuación se explicará brevemente el *Interaccionismo Simbólico*, destacando algunas aportaciones de sus principales exponentes.

4.3.1. Revisión teórica del Interaccionismo Simbólico a partir de las aportaciones de Charles Horton Cooley, Herbert Blumer, George Herbert Mead y Erving Goffman.

El *Interaccionismo Simbólico* surge a mediados del siglo XX y está considerado como un enfoque clave para comprender a la comunicación como interacción social. (Rizo, 2009:

70). Su antecedente se encuentra en uno de los autores fundamentales de la Escuela de Chicago: Robert Ezra Park (1952) (Rizo, 2010: 70).

Los principales representantes del *Interaccionismo Simbólico* son: Charles Horton Cooley (1864–1929) quien aporta el concepto de "*yo – espejo*"; Herbert Blumer (1900–1987) quien por cierto acuña el nombre de dicho enfoque en 1938; George Herbert Mead (1863–1931) cuya aportación es el concepto de "*sí mismo*"; y por último, Erving Goffman (1922–1982), que aporta el *Enfoque dramático*, la *Teoría del Frame*, así como la conceptualización de *ritual*.

De acuerdo con Pons, el "Interaccionismo Simbólico es una estimulante propuesta para la comprensión del ser humano, entendiéndolo como miembro activo de una comunidad social de interpretación de símbolos" (Pons, 2010: 24). Según el autor, desde este enfoque la sociedad es concebida como un marco de interacción simbólica entre individuos, y al ser humano como un constructor activo de significados organizados en torno a los procesos compartidos de interacción (Pons, 2010: 24) y agrega:

> "La sociedad, por su parte, es un tejido de interacción simbólica que crea a la persona, y la persona, a través de la interacción, crea la sociedad" (Sabucedo, D'Adamo y García–Beaudoux, 1997 en Pons, 2010: 24).

Por su parte, Marta Rizo explica que:

> "El interaccionismo simbólico pone el acento en la importancia de la negociación de sentido entre sujetos sociales; considera que la conducta humana no se basa en el esquema de estímulo – respuesta propuesto por el conductismo más radical; otorga un enorme privilegio al estudio de los contextos sociales en los que tienen lugar las interacciones cotidianas; y pone énfasis en la interdependencia que existe entre las variables que participan en una situación concreta de interacción" (Rizo, 2006a: 48).

Es importante mencionar que para la presente investigación, es fundamental revisar brevemente las propuestas de Erving Goffman, específicamente el *Enfoque dramático*, la *Teoría del Frame o Marco*, así como su conceptualización de *ritual*. Sin embargo, como una parte complementaria para la comprensión del enfoque, también necesario

hacer previamente una revisión –por lo menos general– de las aportaciones de Cooley, Blumer y Mead al *Interaccionismo Simbólico*.

Charles Horton Cooley y el concepto de "looking glass self" – "Yo – espejo".

El sociólogo de la *Escuela de Chicago* Charles Horton Cooley, es uno de los pioneros del estudio de la comunicación social, así como uno de los padres fundadores de las ciencias de la comunicación y la sociología. Al igual que Blumer, fue presidente de la *American Sociological Association* en 1918. Cooley formuló la *Teoría de* "*looking glass self*" – "*Teoría del yo – espejo*", en la cual explica que:

> "En un muy amplio e interesante conjunto de casos, la referencia social adopta la forma de una imaginación bastante definida, de cómo el yo de uno mismo –es decir la idea que se haya apropiado– aparece en una mente particular, y el tipo de sentimiento del yo que uno tiene está determinado por la actitud hacia el mismo que atribuimos a esa otra mente. Un yo social puede llamarse por ello el yo reflejado o el yo – espejo" (Cooley, en Cuadernos de Información y Comunicación, 2005: 25).

El espejo, según Jorge Gilbert, es la sociedad en donde es posible observar las reacciones de los demás con relación a nuestro comportamiento; se trata de un proceso que opera en dos sentidos, pues mientras nos observan, nosotros también los observamos a ellos. Así pues, "las personas adquieren su propia imagen de acuerdo a las formas en que otros individuos reaccionan a sus acciones" (Gilbert, 1997: 174).
Fernández Villanueva, por su parte, sostiene que la noción del yo como espejo, remite a la imagen, aproximándonos a una interpretación especular; en que el –yo social– de cada individuo, surge como un reflejo de las actitudes y opiniones de los otros en relación a uno mismo, de esta forma "las imágenes que las personas tienen unas de otras son los hechos sólidos de la sociedad" (Fernández, 2003: 30–31).
Para Cooley, la *Teoría del yo – espejo* consta de tres elementos principales:

- "la imaginación de nuestra apariencia para la otra persona;

- la imaginación de su juicio sobre esa apariencia,
- y algún tipo de sentimiento propio en relación a ese juicio, como por ejemplo el orgullo o la mortificación" (Cooley, en Cuadernos de Información y Comunicación, 2005: 25).

Lo anterior lo explica muy bien Froehlich cuando dice que "una persona expresa su sentido del yo a través de la presencia de otros: no hay sentido del "yo"… sin el consecuente sentido del tú, él o ellos. Definimos nuestro yo, mediante la referencia de otros" (Froehlich, 2013: 130).

Un ejemplo de lo que expone Cooley es el testimonio de un profesor, que en la fase exploratoria de la presente investigación, en una charla informal me decía que sus estudiantes le tenían miedo, se trata de un profesor alto, corpulento y tiende al humor negro. La imagen que los estudiantes habían construido a partir de su apariencia y su forma de ser era una, muy distinta de la imagen que él quería proyectar, y el juicio que emanaba de esa imagen provocaba una distancia entre él y los estudiantes que le incomodaba.

En este sentido, la propuesta de Cooley sobre el *yo – espejo*, nos permite reflexionar sobre la congruencia que hay entre aquello que se quiere transmitir y lo que realmente transmitimos, que en ese caso, no sólo aplica al docente sino también a los estudiantes. Por ejemplo, en una práctica de campo realizada en Catemaco, Veracruz, cuando estábamos frente a la reserva en donde se ubican los monos araña y los macacos, uno de los estudiantes decía un poco de mofa de estos animales, algo que "se esperaba" de él, pues se trataba de uno los estudiantes más bromistas del grupo; sin embargo, en la reunión al final del día, cuando había que exponer algunas reflexiones, dijo: "*puede parecer que no me importa, pero me gustó ver a estos monos en libertad porque yo los he visto en cautiverio, ahí en los mercados… en el de Sonora...*". La reflexión hubiera sido más que prudente que la hubiera realizado *in situm*, mientras mirábamos a los monos. Sin embargo, la imagen que los demás tenían de él y el juicio que se tenía de él, no le permitió hacerlo en ese momento.

A continuación se revisan las aportaciones básicas del sociólogo Herbert Blumer para entender al *Interaccionismo Simbólico*.

Herbert Blumer, hacia una definición del Interaccionismo Simbólico y sus tres premisas básicas.

Herbert Blumer, sociólogo estadounidense de la *Escuela de Chicago*, fue otro de los presidentes de la *American Sociological Association* (1956); influenciado por la obra de George Herbert Mead, en 1938 acuña el término de *Interaccionismo Simbólico* en su artículo "Man and Society". En su libro *Symbolic Interactionism* dice: "The term "symbolic interactionism" has come into use as a label for a relatively distintive approach to the study of human group life and conduct"[49] (Blumer, 1986: 1). Y aclara en una nota al pie de página: "The term "symbolic interactionism" is a somewhat barbaric neologism that I coined in a offhand way in an article written in Man and Society. The term somehow caught on and is now in general use"[50] (Blumer, 1986: 1).

Blumer explica que se basa principalmente en el pensamiento de George H. Mead, el cual sentó las bases del *Interaccionismo Simbólico* tratando muchos asuntos cruciales los cuales le permitieron desarrollar su propia visión a partir de temas críticos que a Mead y otros investigadores no les preocupaban, como lo concerniente a la metodología, –siendo el esquema de tratamiento de Blumer el primero en describir la naturaleza del *Interaccionismo Simbólico*–, los principios rectores de la metodología en el caso de la ciencia empírica y las posiciones metodológicas del Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1986: 1–2).

En el apartado sobre *La Naturaleza del Interaccionismo Simbólico*, Blumer establece las tres premisas básicas de este enfoque:

> "Symbolic interactionism rest on three simple premises[51]:
>
> - The first premise is that human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them. Such things include everything that the human being may note in his world.[52]

[49] El término "interaccionismo simbólico" se ha usado como una etiqueta para una particular aproximación acerca del estudio de la vida en grupo y la conducta. [Traducción propia].
[50] El término "interaccionismo simbólico" es un neologismo un tanto bárbaro que he acuñado de manera improvisada en un artículo escrito en *Hombre y Sociedad*. De alguna manera el término fue comprendido y ahora su uso es generalizado. [Traducción propia].
[51] El interaccionismo simbólico descansa en tres premisas simples. [Traducción propia].

- The second premises is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows.[53]
- The three premise is that these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters"[54] (Blumer, 1986: 2).

El autor explica que "the position of symbolic interactionism, in contrast, is that the meanings that things have for human beings are central in their own right"[55] (Blumer, 1986: 3). En consecuencia, Blumer establece que en el *Interaccionismo Simbólico* se basa en una serie de ideas básicas, las cuales llama "*imágenes – raíz*":

> "Symbolic interactionism is grounded on a number of basic ideas, or "root images" as I prefer to call them. These root images refer to and depict the nature of the following matters: human groups or societies, social interaction, objects, the human being as an actor, human action, and interconnection of the lines of action. Taken together, these root images represent the way in which symbolic interactionism views human society and conduct"[56] (Blumer, 1986: 6).

Blumer señala que a través de estas imágenes – raíz, se puede entender claramente la perspectiva del *Interaccionismo Simbólico*, el cual, considera a la sociedad humana, como personas dedicadas a vivir y cuya vida, es un proceso de continua actividad en la que los participantes desarrollan líneas de acción en las situaciones multitudinarias en

---

[52] La primer premisa es que, *los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que le rodean*. [Interpretación Marta Rizo]. (Rizo, 2010: 170).

[53] La segunda premisa es que, *se concibe que la significación de estas cosas deriva, o surge, de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores*. [Interpretación Marta Rizo]. (Rizo, 2010: 170).

[54] La tercera premisa es que, *estas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra, y se modifican a través de dicho proceso*. [Interpretación Marta Rizo]. (Rizo, 2010: 170).

[55] La posición del interaccionismo simbólico, en contraste, el significado que las cosas tiene para los seres humanos, es que éstas por sí mismas, son relevantes. [Traducción propia].

[56] El interaccionismo simbólico se basa en una serie de ideas básicas, o "imágenes-raíz" como prefiero llamarlas. Estas imágenes-raíz se refieren y retratan la naturaleza de las siguientes cuestiones: grupos humanos o sociedades, la interacción social, objetos, el ser humano como actor, la acción humana, y la interconexión de las líneas de acción. En su conjunto, estas imágenes-raíz representan la forma en que el interaccionismo simbólico ve a la sociedad y la conducta humana. [Traducción propia].

que se encuentran[57]. En este sentido, el proceso de interacción según el autor, consiste en "making indications to other of what to do and in interpreting the indications as made by others"*[58]* (Blumer, 1986: 20–21). Según el autor:

> "[…] the people cluster in different groups, belong to different associations, and occupy different positions. They accordingly approach each other differently, live in diferent worlds, and guide themselves by different sets of meanings. Nevertheless, […] one must see the activities of the collectivity as being formed through a process of designation and interpretation"[59] (Blumer, 1986: 21).

Para dar un ejemplo de lo expuesto por Blumer en torno a mi objeto de estudio, principalmente sobre las premisas básicas del Interaccionismo Simbólico, se puede partir del antes y después de la citada práctica de campo en Catemaco, Veracruz. Previo al viaje, la relación entre la profesora María Luisa Castro y sus estudiantes en el aula, se podría catalogar dentro de las establecidas por el contexto pedagógico; es decir, el hecho de estar dentro salón de clases y el significado que le damos a éste, remite a formas de comportamiento establecidas por la educación tradicional–institución. En Catemaco, al encontrarse fuera del aula, la interacción se vuelve más flexible, pues la carga simbólica del salón se disuelve, hay otras permisibilidades que en el aula no son comunes, como compartir el alimento, o el simple hecho de interactuar (y convivir) más tiempo del estipulado. Después del viaje, hay una modificación en la forma de interactuar dentro del aula, que se percibe en la comunicación, en la participación, en la confianza para exponer dudas y hacer preguntas e incluso bromear.
Otro de los autores importantes dentro del Interaccionismo Simbólico, es Herbert Mead, y su concepto de "*self*" – "*sí mismo*", que a continuación se explicará brevemente.

---

[57] El texto original dice: This approach sees a human society as people engaged in living. Such living is a process of ongoing activity in which participants are developing lines of action in the multitudinous situations they encounter.
[58] Dar indicaciones a otro sobre lo que hay que hacer e interpretar las indicaciones hechas por otros. [Traducción propia].
[59] […] las personas se reúnen en diferentes grupos, pertenecen a diferentes asociaciones, y ocupan posiciones diferentes. Por consiguiente se acercan uno al otro de diferente forma, viven en mundos diferentes, y se guían por diferentes conjuntos de significados. Sin embargo, [...] uno debe ver las actividades de la colectividad como formadas a través de un proceso de designación e interpretación. [Traducción propia].

George Herbert Mead y el concepto de "self" – "sí mismo".

Sociólogo y psicólogo social, George Herbert Mead es el primer teórico sobre conductismo social. Impartió clases en la *Universidad de Chicago*.
En su libro *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductivismo social* (1973), aborda el enfoque de la *Psicología Social*, en el que presupone un ángulo de la experiencia a partir del punto de vista del individuo, y se propone determinar qué es lo que pertenece a esa experiencia en razón de que el individuo pertenece a su vez a una estructura social, a un orden social (Mead, 1973: 49) y dice:

> "La psicología social se interesa especialmente en el efecto que el grupo social produce en la determinación de la experiencia y la conducta del miembro individual. […] Existen, pues, ciertas fases de la psicología que están interesadas en estudiar la relación del organismo individual con el grupo social al cual pertenece, y estas fases son lo que constituyen la psicología social, como rama de la psicología general. Así, en el estudio de la experiencia y la conducta de un organismo individual o persona, como dependiente del grupo social a pertenecen, encontramos una definición del campo de la psicología social" (Mead, 1973: 49).

En cuanto a las aportaciones de Mead al *Interaccionismo Simbólico* se encuentra el concepto de "*self*" – "*sí mismo*" (1968); al respect, dice el autor que "the self has the characteristic that it is an object to itself, and the characteristic, distinguishes it from other objects and from the body"[60] (Mead, 1967: 136), de esta forma el *self* "[…] can be both subject and object"[61] (Mead, 1967: 137). A partir de lo anterior, Marta Rizo señala que el "*self*" presupone un proceso social a partir de la capacidad de ser tanto sujeto como objeto (Rizo, 2009: 71) y explica:

> "El mecanismo general para el desarrollo del self es la reflexión, o la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como hablarían ellos. Es mediante la reflexión que el proceso social es interiorizado en la experiencia de

[60] El "sí mismo" tiene la característica de que es objeto en sí mismo, y la característica que lo distingue de otros objetos y de otros cuerpos. [Traducción propia].
[61] […] puede ser ambos, sujeto y objeto. [Traducción propia].

> los individuos implicados en él. Por tales medios, que permiten al individuo adoptar la actitud del otro hacia él, el individuo está conscientemente capacitado para adaptarse a ese proceso y para modificar la resultante de dicho proceso en cualquier acto social dado" (Rizo, 2009: 71–72).

Según la autora, Mead identifica dos fases del *self*, el *yo* y el *mí* (Rizo, 2009: 72). Sobre esto, explica Mead:

> "He estado tratando de distinguir entre el "yo" y el "mí" como fases distintas de la persona. El "mí", decimos, responde a las actitudes organizadas de los otros, que nosotros asumimos definidamente, y que, en consecuencia, determinan nuestra conducta en la medida en que ella es de un carácter autoconsciente. Y bien, el "mí" puede ser considerado como dador de la forma del 'yo'" (Mead, 1973: 232).

Para Mead, el "yo" es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; mientras que el "mí", es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo; por ende, las actitudes de los otros constituyen el "mí" organizado, para luego reaccionar hacia ellas como un "yo" (Mead, 1973: 202). En este sentido, como lo menciona Rizo, el "yo", es la respuesta inmediata de un individuo a otro; es el aspecto incalculable, imprevisible y creativo del *self*. Por lo tanto, las personas no saben con antelación cómo será la acción del "yo"; aunque según la autora, el "yo" reacciona contra el "mí", que es el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume (Rizo, 2009: 72). Al respecto, dice Mead:

> "El "yo" es la reacción del individuo a la actitud de la comunidad, tal como dicha actitud aparece en su propia conciencia". […] La adaptación a ese mundo organizado que está presente en nuestra naturaleza representa al "mí" y está constantemente allí" (Mead, 1973: 21–22).

El concepto de "self" de Mead con referencia a mi objeto de estudio, se puede ejemplificar a través del docente, el cual es identificado como tal a partir de una serie de conductas que le son impuestas dentro de su rol social. Autores como Pons señalan

que “mediante un proceso de comprensión de los roles sociales se identifica al docente, a partir de la norma social de cómo debería comportarse” (Pons, 2010: 26). Lo mismo sucede en torno a la imagen del estudiante; éste se percibirá como un buen o mal estudiante a partir de la información que le transmita el docente sobre su desempeño.

En el libro *Los momentos y sus hombres* de Goffman (1991), se menciona que la sugerencia de Mead era que se reconociese la especificidad de la interacción frente a los individuos que la cumplen, pero nunca llegó a plantear la idea de interacción como tipo de orden social, así como tampoco un análisis de la dinámica interaccional (Goffman, 1991: 56), al contrario de su estudiante, Erving Goffman, quien en su propuesta teórica desarrolla estos puntos. Por ejemplo, Collins señala que la idea de Goffman sobre el “*sí mismo*” (*self*) de todo individuo “se actúa o construye en la situación; se trata de la construcción de ese ser bajo constricción social, ya que proviene de la posición que uno ocupa respecto a otros*”* (Collins, 2009: 34). A partir de lo anterior, es que se considera fundamental revisar las aportaciones de Erving Goffman al Interaccionismo Simbólico.

Erving Goffman: El Enfoque dramático, la Teoría del Frame, y el concepto de ritual.

El sociólogo y escritor Erving Goffman es considerado como el pionero en el estudio de las interacciones cara a cara. Goffman se interesó por la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana. Es considerado como el padre de la *microsociología*. En 1945, obtuvo la Maestría en Arte en la *Universidad de Toronto* y en 1982, meses antes de su muerte, fue nombrado presidente de la *American Sociological Association. Goffman*, fue uno de los más importantes exponentes del *Interaccionismo Simbólico*. Para la presente investigación se revisarán brevemente tres de sus principales aportaciones: el *Enfoque dramático*, la *Teoría del Frame* o *Marco* (también conocida como *Teoría del Encuadre o Framing*), y la conceptualización que realiza en torno al *ritual*.

De acuerdo con Marta Rizo, Goffman se interesó por comprender la vida cotidiana de las instituciones, a partir de enfoques que agrupó en cuatro rubros: el técnico, el

político, el estructural y el cultural; siendo el *Enfoque dramático* el que permite el punto de encuentro entre estos cuatro rubros (Rizo, 2009: 72). Sin embargo, uno de los conceptos clave para entender el *Enfoque dramático*, es el de *sociedad*, concebida por el autor "como una escenificación teatral en que la vieja acepción griega de "persona" recobra plenamente su significado" (Rizo, 2011a: 5); siendo esta comparación entre el teatro y la vida social, como lo menciona Rizo, la razón por la que el modelo fue denominado *Enfoque dramático* o *Análisis dramatúrgico de la vida cotidiana* (Rizo, 2011a: 5), el cual, se explicará brevemente a continuación.

Enfoque dramático.

Una de las obras más importantes de Erving Goffman es *La representación de la persona en la vida cotidiana* (1956), en ella explica la representación teatral a partir de analizar la actuación de los individuos dentro de la sociedad y cómo esta actuación a su vez genera formas de conducta colectiva. Según el autor, lo que le interesa explicar en su libro, es la manera en que el individuo se presenta y presenta su actividad ante otros, al igual que la forma en que guía y controla la impresión que los demás se forman de él, y por consiguiente, aquello que puede o no hacer mientras actúa frente a ellos. (Goffman, 1997: 11). Marta Rizo explica con mayor claridad la propuesta de Goffman de la siguiente manera:

> "[…] cualquier persona, en una situación de interacción determinada, es un actuante que lleva a cabo una representación frente a un público y adopta expresiones con el fin de controlar las impresiones de ese público. Las expresiones adoptadas por los actores pueden ser explícitas (lenguaje verbal) o indirectas (gestos y posturas corporales), y pueden provenir también de objetos que el individuo lleva consigo (ropa, accesorios) y del propio medio o entorno en el que tiene lugar la situación de interacción (mobiliarios, decorados). […] el objetivo del actuante es proponer una definición de la situación que presente cierta estabilidad, que no introduzca una ruptura en la interacción. Así pues, cuando una actuación es lograda, los participantes tenderán a considerar que los actuantes son válidos, como también su actividad y su público" (Rizo, 2011a: 6).

Sin embargo, para comprender mejor el *Enfoque dramático*, será necesario revisar algunos conceptos clave propuestos por Goffman, conceptos que además se encuentran concatenados como: interacción, actuación, el papel o rutina, el rol social, la fachada y el concepto de "sí mismo" que retoma de Mead. En el caso de la interacción, Goffman ofrece dos definiciones. En la primera, dice el autor:

> "[…] la interacción (es decir, la interacción cara a cara) puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata" (Goffman, 1997: 27).

En la segunda, el autor explica que:

> "[…] Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua; el término «encuentro» (encounter) serviría para los mismos fines" (Goffman, 1997: 27).

Conviene destacar en ambas definiciones el carácter presencial de la interacción y la influencia recíproca en el encuentro, lo que lleva a otro de los conceptos centrales del *Enfoque dramático*: la actuación (performance), la cual fue definida por el autor como "la actividad total de un participante dado, en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes" (Goffman, 1997: 27) y explica el autor:

> "He estado usando el término «actuación» para referirme a toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un período señalado por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores y posee cierta influencia sobre ellos" (Goffman, 1997: 33–34).

Por lo que refiere a mi objeto de estudio, la "actuación" se encuentra implícita dentro de la práctica educativa. Un ejemplo común podría ser el docente frente al grupo de estudiantes, pero también podría tratarse de un estudiante líder y/o carismático frente a

sus compañeros; incluso dentro de los equipos de trabajo, siempre habrá algún compañero que ejerza alguna influencia sobre los demás.

Vinculado al concepto de "actuación" está el de "papel" (part) o "rutina", que se refiere, según Goffman, a "la pauta de acción preestablecida que se desarrolla durante una actuación y que puede ser presentada o actuada en otras ocasiones" (Goffman, 1997: 27). Como ejemplo, se puede citar nuevamente el caso del docente, el cual tiene una conducta instituida como parte de su papel como docente y el cual repite en cada grupo y en cada cambio de curso. De lo anterior, Goffman explicó que "cuando un individuo o actuante representa el mismo papel para la misma audiencia en diferentes ocasiones, es probable que se desarrolle una relación social" (Goffman, 1997: 28). De esta forma se desprende el siguiente concepto: *el rol social*, el cual fue definido por el autor como:

> "[…] la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado, podemos añadir que un rol social implicará uno o más papeles, y que cada uno de estos diferentes papeles puede ser presentado por el actuante en una serie de ocasiones ante los mismos tipos de audiencia o ante una audiencia compuesta por las mismas personas" (Goffman, 1997: 28).

Como ejemplo de lo anterior, se puede decir que tanto el docente como los estudiantes tienen sus derechos y obligaciones que van implícitas dentro de sus propios roles, los cuales han sido fijados por la institución.

Otro de los conceptos centrales del *Enfoque dramático* es el de "fachada". Sobre este término, explica Goffman:

> "Será conveniente dar el nombre de «fachada» (front) a la parte de la actuación del individuo que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. La fachada, entonces, es la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación" (Goffman, 1997: 33–34).

Marta Rizo, por su parte, destaca que “para llevar a cabo la actuación, el individuo dispone de una dotación expresiva” (Rizo, 2011a: 6), es decir, una “fachada”, la cual “contribuye a fijar la definición de la situación que intenta dar” (Rizo, 2011a: 6).

Por ejemplo, está la fachada que se crea un docente que puede ir de lo enérgico a lo autoritario con el fin de tener un mayor control de un grupo de estudiantes. O la fachada de “rebelde” de algunos estudiantes para mantener cierto liderazgo dentro de un grupo de compañeros.

La fachada está constituida por el “medio” (setting) y por la “fachada personal”. En relación al “medio” (setting), Goffman señala que “incluye el mobiliario, el decorado, los equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, que proporcionan el escenario y utilería para el flujo de acción humana que se desarrolla ante, dentro o sobre él” (Goffman, 1997: 34). De esta forma, el autor explica que:

> “Si tomamos el término el término «medio» para referirnos a las partes escénicas de la dotación expresiva, se puede tomar «fachada personal» para referirse a los otros elementos de esa dotación, aquellos que debemos identificar íntimamente con el actuante mismo y que, como es natural, esperamos que lo sigan dondequiera que vaya” (Goffman, 1997: 35).

Y agrega:

> “[…] parte de la fachada personal podemos incluir las insignias del cargo o rango el vestido, el sexo, la edad y las características raciales, el tamaño y aspecto, el porte, las pautas de lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes” (Goffman, 1997: 35).

Con relación al medio, y de acuerdo a mi objeto de estudio, es el aula y todo lo que se encuentra dentro de ella; sin embargo, el aula es más que el escenario, forma parte del proceso comunicativo, como se verá más adelante en el apartado la proxémica. En cuanto a la fachada personal, en el caso de los docentes, hay en la mayoría de los casos una “caracterización”, que es una conjugación de vestuario, aspecto, edad, formas de hablar, de comportarse, además de los gestos corporales, entre otros. En el

caso de los estudiantes, si bien en algunos de los casos se pueden distinguir de los docentes, entre estudiantes hay una gran variedad de fachadas personales, en algunos casos, aunque no necesariamente, relacionadas con tribus urbanas y movimientos culturales.

En cuanto a la fachada, Goffman, además, señaló que está compuesta por dos estímulos: la "apariencia" (appearance) y los "modales" (manner). Con relación a la "apariencia" el autor dice que:

> "[…] se refiere a aquellos estímulos que funcionan en el momento de informarnos acerca del status social del actuante. Estos estímulos también nos informan acerca del estado ritual temporario del individuo, es decir, si se ocupa en ese momento de alguna actividad social formal, trabajo o recreación informal, si celebra o no una nueva fase del ciclo estacional o de su ciclo vital" (Goffman, 1997: 36).

La apariencia es un elemento importante para mantener una jerarquía. En relación a mi objeto de estudio se puede visibilizar mejor si se compara la apariencia entre docentes. El docente que vista formal dará una apariencia de mayor autoridad que aquél que vista más informal. O el docente que tenga mayor edad, como por ejemplo el "Decano" tendrá un estatus social diferente que el docente más joven. Sobre los "modales" señala que:

> "[…] se refieren a aquellos estímulos que funcionan en el momento de advertirnos acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina" (Goffman, 1997: 36).

Otro punto que señaló Goffman en relación a la fachada social es que ésta "tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen, y tiende a adoptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre" (Goffman, 1997: 39), convirtiéndose en una "representación colectiva". A partir de lo anterior, el autor habló de la realización dramática, que consiste en que el individuo exprese en la

interacción lo que sea transmitir, a partir de que esa interacción sea significativa para los demás (Goffman: 1997: 42).

Por otra parte, con relación a la idealización, Goffman señala que al socializar la actuación de una rutina, existe una tendencia por parte de los actuantes a ofrecer a sus observadores una impresión que es idealizada de diversas maneras (Goffman, 1997: 46) y explica:

> "[…] cuando el individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general" (Goffman, 1997: 47).

Es decir, no sólo basta con "aparentar" ser docente o estudiantes, sino que cada uno de los participantes deberá actuar a partir de la imagen idealizada de lo que es un docente y de lo que debería ser un estudiante. Y en este sentido, si algunos de los interactuantes no cumple con esa imagen, merecerá la desacreditación por parte de los otros.

Así pues, a grandes rasgos, el *Enfoque dramático* planteado por Erving Goffman puede sintetizarse según Marta Rizo, en las siguientes consideraciones:

1. "Permite comprender tanto el nivel macro (institucional) como el micro (el de las percepciones, impresiones y actuaciones de los individuos) y, por lo tanto, el de las interacciones generadas y generadoras de la vida social. En este sentido, destaca el importante papel asignado a la interacción, –a la comunicación, así pues– en la información de la vida social.
2. El poder interpretativo de este modelo tiene como límites a los mundos culturales análogos al de las sociedades anglosajonas. […] el modelo deberá ser alimentado con estudios de casos que permitan el ajuste de las categorías de análisis que conforman su estructura.
3. Goffman lleva su reflexión sobre la interpretación dramáticas hasta sus últimas consecuencias. Así entonces, el autor […] lleva a la práctica el principio dialéctico que se establece la relación y el enriquecimiento entre cada una de las fases de la investigación" (Rizo, 2009: 73–74).

A partir de todo lo expuesto, la relevancia del Enfoque dramático de Goffman en relación a mi objeto de estudio es que me permite analizar la actuación tanto de los docentes como de los estudiantes dentro del aula y cómo a partir de esta interacción se genera una conducta colectiva que incidirá en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Teoría del Frame.

El término *frame*, según la investigadora Nadia Koziner, nació como un concepto de carácter psíquico a partir de la conceptualización hecha por Greogry Bateson (1972) desde la psicología; más tarde, fue retomado por Erving Goffman (1974), quien le aportó su dimensión social redefiniendo el término en el marco de la sociología interpretativa (Koziner, 2013: 1 y 14):

> "[…] definitions of situation are built up in accordance with principles of organization which govern events –at least social ones– and our subjetive involvement in them; frame is the word I use to refer tu such of these basic elements as I am able to identify. That is my definition of frame. My frase 'frame analysis' is a slogan to refer to the examination of these terms of the organizations of experience"[62] (Goffman, 1974: 10–11 en Koziner, 2013: 14).

La anterior definición se desprende de una de sus obras básicas, *Frame Analysis* (1974), libro en el que, de acuerdo con el traductor José Luis Rodríguez, queda claro que para Goffman, todos los marcos se originan en y a partir de la interacción social (Rodríguez, 2006: IX) y agrega: "los marcos, como dice nuestro autor, no sólo organizan el significado sino que además organizan la participación, por lo tanto tienen que ver no sólo con el conocimiento sino también con la acción" (Rodríguez, 2006: X). El traductor destaca además que:

[62] […] la definición de una situación se construye de acuerdo con principios de organización que gobiernan los eventos -al menos los sociales- y nuestra participación en ellos; *frame* es la palabra que usaré para referirme a esta suerte de elementos básicos que soy capaz de identificar. Mi frase "análisis de marco" se refiere a la exploración en estos términos de la organización de la experiencia. (Koziner, 2013: 14).

> "[…] las rupturas de los marcos, los desencuadres, los errores y las ambigüedades o las disputas sobre los marcos nos permiten considerar los marcos no sólo como un mero mecanismo cognoscitivo sino que además nos permiten encuadrar la experiencia, una experiencia de origen y contenido esencialmente sociales" (Rodríguez, 2006: X).

Marta Rizo explica que en el libro *Frame Analysis*, Goffman establece los principios del análisis estructural centrándose en el estudio de las pequeñas estructuras de la vida social, las cuales, son definidas como "esquemas de interpretación que permiten al individuo localizar, percibir, identificar y etiquetar ocurrencias en su espacio vital y en el mundo en general. Al dar significado a los eventos u ocurrencias, la estructura se pone en marcha para organizar la experiencia y guiar la acción, sea individual o colectiva" (Snow, 1986: 464, en Rizo, 2011a: 8).

En la presentación de *Frame Analysis,* Rom Harré ofrece la primera definición del concepto de "«marco» como aquello con lo que una persona da sentido a un encuentro y con lo que maneja una franja de vida (strip of life) emergente" (Harré, 2006: XIV). Dicho concepto, según Harré, permite comprender los encuentros a pequeña escala. La segunda definición proviene del propio Goffman:

> "Marco es la palabra que uso para referirme a esos elementos básicos que soy capaz de identificar. Esta es mi definición de marco. Mi expresión análisis del marco es un eslogan para referirme, en estos términos, al examen de la organización de la experiencia" (Goffman, 2006: 11).

Y precisa:

> "Mi objetivo es intentar aislar algunos de los marcos de referencia disponibles en nuestra sociedad que son básicos para la compresión y la explicación del sentido de los acontecimientos, así como analizar los riesgos especiales a que están sujetos esos marcos de referencia" (Goffman, 2006: 10).

Goffman, aclara que más que ocuparse de la estructura de la vida social, lo que le interesa es la estructura de la experiencia que las personas tienen en la cotidianidad de sus vidas sociales.

Con respecto a mi objeto de estudio, puede hablarse de una estructura de la experiencia escolar, en donde se pone énfasis en las formas de participación de los estudiantes, formas de enseñanza, la organización de las actividades académicas, así como también las relaciones o prácticas institucionales.

Según el autor, cuando un individuo en nuestra sociedad occidental reconoce un determinado acontecimiento, lo vincula con uno o más marcos de referencia o esquemas interpretativos, que Goffman define como primarios (Goffman, 2006: 23):

> "[…] un marco de referencia primario es aquel que se considera que convierte en algo que tiene sentido lo que de otra manera sería un aspecto sin sentido de la escena. […] cualquiera que sea su grado de organización, todo marco de referencia primario permite a su usuario situar, percibir, identificar y etiquetar un número aparentemente infinito de sucesos concretos definidos en sus términos" (Goffman, 2006: 23).

Sobre los *marcos de referencia primarios*, el autor enuncia dos clases: los *marcos de referencia naturales* y los *marcos de referencia sociales*. En el primer caso, se trata de sucesos no dirigidos, puramente físicos, es decir, de orden natural, se trata de acontecimientos. En el segundo caso, son sucesos que incorporan la voluntad, existe una intervención inteligente, se trata de «haceres guiados». De estos «haceres guiados» se desprenden dos tipos de comprensión, por un lado, uno común a todos los actos, lo cual implica una manipulación del mundo natural a partir de las limitaciones que imponen los propios sucesos; por el otro, se trata de mundos especiales en los que el actor puede participar (Goffman, 2006: 23–24).

Es importante mencionar aquí, que un marco de referencia social es la educación, ya que dentro de la práctica educativa hay una intervención de la realidad además de tratarse de haceres guiados.

Según Goffman, son cinco los temas que inciden en la compresión global del funcionamiento del mundo:

a) “El «complejo de lo asombroso» acontecimientos que llevan a los observadores a dudar de su enfoque global de los acontecimientos.
b) La exhibición de las hazañas, de las proezas, se refiere al mantenimiento de la dirección y el control por parte de alguna agencia voluntariosa en condiciones que parecen claramente imposibles.
c) Los fallos, cuando se cree que no hace falta un gran esfuerzo para mantener el control, pero, no obstante, el control se pierde.
d) Lo fortuito, que se refiere a que un acontecimiento importante puede llegar a ser considerado como algo producido intencionalmente.
e) El aislamiento que se expresa en la «tensión» y las bromas, se refiere a que los individuos pueden establecer de manera completa lo que ven de acuerdo con el marco de referencia que se aplica oficialmente. Pero su capacidad tiene un límite” (Goffman, 2006: 30–40).

Goffman destaca también que un concepto central para el análisis del *marco* es la *clave* (*key*), de la que también se desprende la noción de *cambio* o *transposición de claves* (k*eyings*) (Goffman, 2006: 46):

> “Me refiero aquí al conjunto de convenciones mediante las que una actividad dada, dotada ya de sentido en términos de cierto marco de referencia primario, se transforma en algo pautado sobre esta actividad, pero considerado por los participantes como algo muy diferente. Al proceso de transcripción puede denominárselo cambio o transposición de claves [keyings]” (Goffman, 2006: 46–47).

Goffman indica que existen cinco claves básicas que se usan en nuestra sociedad: la primera es el hacer creer, en el que se considera la broma, la fantasía o el “soñar despiertos”, los guiones dramáticos; la segunda son las competiciones; la tercera son los ceremoniales, tales como las ceremonias matrimoniales, los funerales y las investiduras; la cuarta, son las repeticiones y ensayos técnicos, las cuales incluyen el hacer creer utilitario, las demostraciones y/o exhibiciones, el uso de registro que reproducen acontecimientos, la psicoterapia de grupo, además de otras sesiones de juego o intercambio de papeles y el experimento; la quinta son las nuevas

apreciaciones, de la que se desprende la noción de reapreciación. (Goffman, 2006: 51–88).

A partir de lo anterior, como lo señala Rizo, el término de *frame*, permite conceptualizar ese lugar desde donde actuamos, y del que no debemos salir si no queremos causar una mala impresión con quienes en nuestra cotidianidad interactuamos. (Rizo, 2011a: 8).

Algunos ejemplos de las claves básicas se pueden observar dentro de los espacios educativos. Una de las más comunes son las competiciones, que como lo señala Goffman, en ellas se establecen los límites y el modo de agresión. Así pues, tenemos las competencias entre grupos y/o equipos o de forma individual y en la mayoría de las ocasiones son fomentadas por los docentes: quién termina primero, quién es el mejor, etc.

Otro ejemplo, son los ceremoniales, en los que se sigue una especie de guión, es según Goffman un entramado de actos. Este tipo de clave se puede apreciar en el protocolo de inicio de cursos cuando se hacen las presentaciones y cada participante –actor además de asumir su rol tiene que dar cuenta de sí mismo, de su personaje, conductas que se repiten en otras situaciones como son los reconocimientos escolares, los exámenes de grado, por decir algunos.

En cuanto a las repeticiones y ensayos técnicos, un ejemplo en la práctica educativa es cuando los estudiantes además de realizar investigaciones, realizan exposiciones como parte de la profesionalización; de esa forma, el estudiante realiza una serie de actividades y procedimientos que sirven para su aprendizaje, y que implica registrar las actividades, así como la documentación y la demostración o exhibición de los resultados.

Es importante mencionar que el concepto de "*marco*" propuesto por Goffman está vinculado con otros conceptos. Marc y Picard –siguiendo la línea de Goffman– advierten que el concepto de "marco" es uno de los tres aspectos del contexto o de la situación, los otros dos son: la institución y los rituales. Se ha considerado pertinente retomar brevemente los tres conceptos en este apartado, pues además de estar vinculados entre sí, son conceptos básicos para el estudio de la interacción. Así pues, los autores en relación al marco, explican lo siguiente:

> "El marco designa las estructuras espaciales y temporales en las que se inscribe la interacción. El marco espacio – temporal no es un simple entorno. […] Estructurado por la cultura, tiene un efecto estructurador sobre las relaciones sociales.
> El marco (desde un punto de vista espacio – temporal) compuesto por los aspectos físicos, topológicos y temporales de la interacción es necesario tenerlo en cuenta ya que ejerce ciertas limitaciones sobre la comunicación" (Marc y Picard, 1992: 77 y 135).

En cuanto a la *institución*, los autores la definen como:

> "[...] la expresión fundamental de lo social. En tanto forma estructurada y estable de conductas, proporciona a la relación, modelos sociales; en tanto organización, representa el marco concreto (portador de normas, de tipos de relaciones, de sistemas de roles) donde se desenvuelven la mayoría de las interacciones cotidianas)" (Marc y Picard, 1992: 76).

En este sentido, el marco define las formas de interacción entre docentes y estudiantes a partir del espacio como institución, en la cual se establecen formas de comportamiento que van desde la forma de vestir, de hablar, y de interactuar con el otro. En algunos casos se pueden tratar de reglas no explícitas pero que se infieren por el espacio. Por ejemplo, no usamos ropa de "fiesta" para ir a la universidad, o dentro del aula tampoco nos dirigimos a los docentes por un apodo, como lo haríamos con nuestro amigo más cercano. Cabría aquí citar el tema controversial de las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes, las cuales desde la institución no son permisibles sean del índole que sean[63].
Por último, Marc y Picard definen el *ritual*, de la siguiente manera:

> "El ritual es a la interacción lo que la lengua es a la palabra; aporta un código, un conjunto de reglas de uso, una especie de «gramática» que asegura una armonización y una regulación de los intercambios" (Marc y Picard, 1992: 76).

[63] Lo que me interesa señalar aquí, son las normas o reglas en cuanto a las relaciones afectivas que son establecidas por la institución como parte de su protocolo de comportamiento dentro del espacio educativo. Sin embargo, una de las cuestiones a tratar en la presente investigación, es ver precisamente, cómo las relaciones afectivas inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta definición, nos sirve a manera de introducción a uno de los conceptos más complejos y fundamentales en la obra de Erving Goffman: el “ritual”.

Una aproximación al concepto de “ritual” de Goffman.

El “ritual” es uno de los conceptos más importantes en la obra de Erving Goffman. Según Randall Collins, “Goffman amplió su aplicabilidad al mostrar que el ritual impregna, en mayor o menor medida, toda nuestra vida cotidiana” (Collins, 2009: 23), a lo anterior, Rizo agrega que el ritual *ordena nuestros actos y nuestros gestos corporales* (Rizo, 2009: 74). Así pues, se puede inferir entonces que el ritual se encuentra presente dentro de la práctica educativa.

De acuerdo con Randall Collins, el ritual es descrito por Goffman, como resultado de determinadas normas de conducta que reafirman el orden moral de la sociedad, destacando las demandas de sociabilidad a nivel micro de la interacción inmediata (Collins, 2009: 33–34). Sobre el término de “ritual”, Goffman señala lo siguiente:

> “[…] Uso el término “ritual” porque esa actividad, por informal o secular que sea, representa para el individuo un modo en que debe delinear y atender a las implicaciones simbólicas de sus actos cuando está en la inmediata presencia de un objeto de especial valor para él” (Goffman, 1956/1965: 57, en Collins, 2009: 34).

Rizo por su parte señala que Goffman “relacionó la conducta ritual interpersonal con las fases de los encuentros o interacciones cara a cara: el desafío, el ofrecimiento, la aceptación y el agradecimiento, entre otras” (Rizo, 2009: 74).

En cuanto a mi investigación y como ejemplo de lo que hasta ahora se ha dicho en torno al ritual, se podría pensar en el “aula” como ese objeto de especial valor, ya sea tanto para el docente como para los estudiantes. Entrar en el aula, implica entrar a una dinámica de conductas recíprocas, las cuales se repiten en el día a día escolar. Un ejemplo muy visible puede ser en la educación primaria: el profesor que entra al salón de clases y saluda, acto seguido los niños se ponen de pie y responden al saludo, se sientan hasta que el profesor ha dado la indicación y después comienza a pasar lista. En niveles de educación media superior y superior, estos rituales también existen, pero

de un forma más sutil o si se quiere ver, conservando reminiscencias de lo aprendido en la educación básica.

Por su parte, Marc y Picard, retomando el concepto de "ritual" de Goffman, señalan que *tiene una función simbólica* (Marc y Pircard, 1992: 106) y que designa "el código de conducta que preside las interacciones sociales cotidianas" (Marc y Picard, 1992: 106). De esta forma los autores destacan el vínculo del ritual con la institución y la norma. En relación a la primera, dicen que:

> "[…] la institución tiende a inducir una regulación y una codificación de las relaciones sociales que se traducen en una ritualización de la comunicación" (Marc y Picard, 1992: 105).

En cuanto a la norma, explican:

> "[…] el trato social constituye un «sistema», a la vez modelo normativo que asegura una estructuración de los intercambios sociales y un verdadero código que permite la comunicación y constituye así un sistema semiológico asimilable al lenguaje" (Marc y Picard, 1992: 106–107).

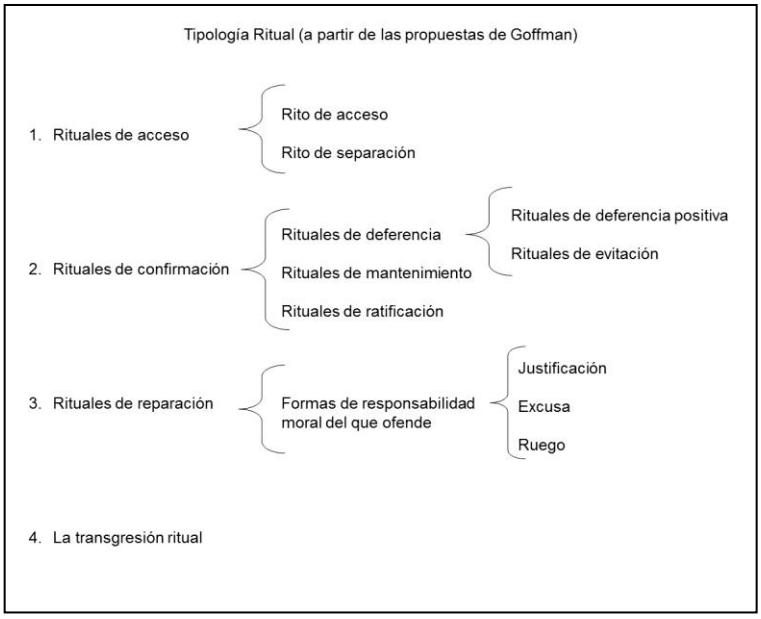
Un ejemplo de lo anterior son las normas de convivencia escolar, que de acuerdo con la institución de la que se trate pueden variar, aunque en objetivos pueden ser similares, pues tienen como función regular o ajustar las conductas y/o actividades, así como definir las prácticas comunicativas dentro de los espacios educativos.

Es importante mencionar que para los autores Marc y Picard, la función que tienen los rituales, es la de "desactivar la agresión, facilitar la unión entre los individuos y reforzar la cohesión del grupo" (Marc y Picard, 1992: 106). A partir de lo anterior, Marc y Picard exponen una clasificación de los signos rituales tomando en cuenta sus funciones, distinguiéndose de esta forma, los signos de pertenencia, signos de reconocimiento, signos de deferencia y signos de puntuación; los cuales son definidos por los autores, de la siguiente manera:

> “Se pueden distinguir signos de «pertenencia» que manifiestan (como el vestir) que forma parte de un grupo social, signos de «reconocimiento» que indican al interlocutor que su presencia se tiene en cuenta y que se acepta el tener relación con él (saludo, sonrisa, apretón de manos...), signos de «deferencia» que transmiten al interlocutor manifestaciones de respeto, de consideración, de aceptación de su status (mantener las distancias, levantarse para recibirlo, inclinarse...); signos de «puntuación» que inician una nueva secuencia o indican su clausura (sentarse, levantarse, tender la mano, acompañar a la puerta...)” (Marc y Picard, 1992: 107).

Además de los signos rituales antes mencionados, Marc y Picard retoman de Erving Goffman una tipología ritual, destacando tres grandes tipos de ritual: los de acceso, de conformación y de reparación; finalmente, los autores mencionan también la transgresión ritual (Marc y Picard, 1992: 115). Para la visualización de esta tipología se propone el siguiente ver el cuadro 1.

Cuadro 1.



Fuente: Elaboración propia, a partir del texto de Marc y Picard (1992) que retoman a Goffman.

Como se observa en el cuadro, en el primer caso, los autores hablan de los rituales de acceso y los ritos de separación:

> "Los rituales de acceso marcan los momentos delicados del acercamiento o del alejamiento, de inicio o de final de la comunicación, de la instauración de un contacto o de la separación. […] La forma que toman estos rituales está influenciada a la vez por el grado de acceso mutuo y por la relación de status y marcas de diferencia que de ahí se derivan" (Marc y Picard, 1992: 115).

En los espacios educativos, los rituales de acceso estarán definidos por los roles de los interactuantes o el grado de acceso mutuo. El saludo que se realiza entre docentes y estudiantes, es diferente a los saludos realizados entre docentes o docentes y autoridades institucionales, o los saludos entre estudiantes, sin embargo, no hay que pasar por alto que hay otros factores, como el grado de empatía hacia el contrario y que definirá el acercamiento o distancia para el acceso. En cuanto a los ritos de separación, los autores explican:

> "Los ritos de separación manifiestan a la vez el placer del contacto, el lamento de tener que interrumpirlo y la esperanza de reanudarlo pronto. También, cuanto más se prevé una larga separación, y mayor es el grado de proximidad, la despedida debe ser más cálida" (Marc y Picard, 1992: 16).

Un ejemplo de lo anterior se puede apreciar en algunos estudiantes cuando les gusta la clase por la forma de ser del docente y las dinámicas de interacción que se genera a partir de esa relación.

En el segundo caso de la tipología que los autores retoman de Goffman, están los rituales de confirmación, los cuales "deben responder a las expectativas y a las necesidades psicológicas manifestadas en la comunicación, para confirmar la imagen que cada uno desea dar, y expresar la atención, el interés y la deferencia que se da a los demás" (Marc y Picard, 1992: 116). En este rubro se encuentra los rituales de deferencia que incluyen los rituales de deferencia positiva y los rituales de evitación; también están los rituales de mantenimiento y los rituales de ratificación.

Según los autores, “la deferencia designa «un componente de la actividad humana cuya función es expresar mediante reglas la estima que se tiene a otro, o a alguna cosa de la cual él es símbolo, extensión o agente” (Goffman, 1974: 50, en Marc y Picard, 1992: 116). A partir de lo anterior, se pueden distinguir diferentes tipos de deferencia, sin embargo, los autores señalan como principales dos: los ritos de deferencia positivos y los ritos de evitación:

> “Los rituales de deferencia positivos son actos específicos por los que el «individuo da a conocer al beneficiario cómo lo considera y cómo lo tratará en el curso de la interacción futura» (Goffman, 1974: 63). Tiene como objetivo mostrar al beneficiario que «no se encuentra aislado en sí mismo» y que se le trata con respeto y consideración” (Marc y Picard, 1992: 116).

En el caso de los ritos de evitación explican:

> “[…] forman un «sistema de no intrusión» (Goffman, 1974: 56); consisten en mantenerse a distancia de un beneficiario ya sea para no entrometerse en su «espacio personal» ya sea para mantenerle a una distancia respetuosa. Este espacio y esta distancia que se le respeta pueden ser reales o simbólicos. Los ritos de «evitación» conciernen a lo que no hay que hacer mientras que los ritos positivos prescriben lo que se debe hacer” (Marc y Picard, 1992: 117).

A partir de lo anterior, un ejemplo pueden ser aquellos docentes que mantienen una comunicación horizontal con sus estudiantes, hay una permisibilidad de un diálogo, de escuchar sus inquietudes y necesidades, y por el otro, los profesores que dentro del aula se concentran sólo en dar la clase, sin interactuar con sus estudiantes, sin conocerlos e incluso, en ocasiones, fuera del salón de clases son incapaces de reconocer a sus estudiantes. Otra forma de marcar una distancia “respetuosa” es a través de dirigirse al otro, en tercera persona, es decir, con el “usted”, el cual puede ser empleado tanto para dirigirse a un docente como para dirigirse a un estudiante.

Otros tipos de rituales que se encuentran dentro de los rituales de confirmación son los de mantenimiento y los de ratificación. En el caso de los primeros, los autores explican que:

> "Los rituales de mantenimiento sirven para reavivar y manifestar los signos de confirmación. Serán, por ejemplo, los encuentros que se organizan cuando las ocasiones habituales de contacto, no permiten mantener relaciones establecidas" (Marc y Picard, 1992: 117).

Algunos ejemplos de rituales de mantenimiento podrían ser los convivios escolares, las prácticas de campo, o las actividades extracurriculares cuya finalidad sea ubicar y/o reconocer los miembros que conforman ese grupo, así como la cohesión grupal. Con respecto a los rituales de ratificación, Marc y Picard señalan que:

> "[…] son ritos confirmativos ejecutados «para y hacia un individuo en quien el status se ha alterado en cierta manera, donde las relaciones, el aspecto, el rango, la cualificación, es decir, las metas y las expectativas, han cambiado (Goffman, 1973: 77). El ritual de ratificación tiene como finalidad mostrar que se es sensible al cambio, que éste no altera la relación que nos une y nuestro deseo de continuarla" (Marc y Picard, 1992: 117).

Así mismo, durante la fase de exploración de la presente investigación, he podido observar cómo algunos estudiantes de diferentes grupos de las profesoras María Luisa Castro y de Gabriela Aguilar, las buscan para asesorías de otros cursos. A pesar de que la situación es diferente pues ya no son respectivamente sus profesoras directas, la relación y el trato es el mismo que cuando éstos eran sus estudiantes.

En el tercer caso de la tipología que retoman Marc y Picard a partir de Goffman están los rituales de reparación, los cuales según los autores:

> "[…] se esfuerzan en cambiar el significado atribuido a un acto, en transformar lo que se podría considerar como ofensivo en aceptable (Goffman, 1973: 113). La actividad reparadora sigue generalmente a un incidente, pero puede también

> precederlo cuando se prevé que una acción corre el riesgo de herir al interlocutor; pasa por una reevaluación de la responsabilidad moral del que ofende y puede tomar varias formas" (Marc y Picard, 1992: 117).

Los autores consideran tres formas de responsabilidad moral del que ofende: la justificación, la excusa y el ruego. La función de la justificación es, en caso de conseguirse, la eliminar la ofensa del acto realizado o de darle una connotación inocente (Marc y Picard, 1992: 118). Con relación a la excusa, los autores señalan que está constituida por etapas: "la expresión de un fastidio o de cierta pena, el reconocer la regla; la desaprobación del mal comportamiento y desvalorización del responsable; y finalmente el interés en demostrar que se hará correctamente, seguido eventualmente de una penitencia" (Marc y Picard, 1992: 118). En el caso del ruego (súplica) los autores explican que "precede el acontecimiento y que consiste en pedir a un ofendido potencial el permiso para hacer algo que pudiera considerarse como una violación de sus derechos" (Goffman, 1973: 117, en Marc y Picard, 1992: 118). A partir de lo anterior, se destaca como función de la reparación, recuperar el equilibrio fracturado por el incidente, el cual consiste en cuatro movimientos:

> "[…] el aviso, por el cual los participantes toman la responsabilidad de llamar la atención sobre la falta cometida; la oferta, que da a un participante, generalmente el ofensor, la oportunidad de reparar la ofensa y restablecer el orden expresivo; le sigue la aceptación: la oferta se admite como un medio satisfactorio para restablecer el orden expresivo que permite salvar su imagen; con ella llega la absolución, el indulto; el último movimiento, el indultado manifiesta su gratitud a los que han tenido la bondad de perdonarlo" (Goffman, 1974: 22–23, en Marc y Picard, 1992: 119).

Lo anterior es más visible en la educación primaria que en la media superior o superior. Por decir, un estudiante de primaria o secundaria que no haya entregado en una semana la tarea, habrá cometido una falta grave, y seguramente pasará –con sus matices– por las tres formas de responsabilidad moral descritas por Marc y Picard, la justificación, la excusa y el ruego, para finalmente alcanzar el indulto. En el caso de la

educación media superior o superior, podría ser menos visible por el hecho de que hay menos control sobre los estudiantes, a través del tutor y la institución.

El cuarto y último caso, está la transgresión del ritual la cual puede tener varias causas, según Marc y Picard: “puede provenir de un dominio defectuoso o aproximado del código. Puede también resultar de un conflicto de reglas o de motivaciones” (Marc y Picard, 1992: 119). De acuerdo con los autores, la transgresión se relaciona con faltas a las reglas habituales: no respetar los rituales de acceso; ignorar los rituales confirmativos; omitir la reparación de una infracción del orden ritual (Marc y Picard, 1992: 119).

A partir de lo anterior, una forma de transgresión al ritual, en espacios educativos puede ser la puntualidad, en particular, en los casos donde se establece como límite quince minutos de retraso. Si el estudiante pasado ese tiempo entra, habrá realizado una falta grave a la regla impuesta por consenso.

De lo expuesto anteriormente, Marta Rizo señala que existen dos ideas importantes que surgen del concepto de ritual propuesto por Goffman:

> “La primera, la de relacionar a los rituales con el proceso de comunicación, pues los rituales se ubican en la categoría de actos humanos expresivos. […] el ritual es un complejo de símbolos, pues transmite información significativa para otros. La segunda idea consiste en relacionar a los rituales con los movimientos del cuerpo, en el sentido de que la ritualización actúa sobre el cuerpo produciendo obligatoriedad y asimilación de posturas corporales específicas en cada cultura” (Rizo, 2009: 74–75).

La importancia de los rituales como parte del proceso de comunicación radica en el significado, así como lo corporal de su manifestación, pues éstas son construcciones socio – culturales. Sin embargo, aquí habría que hacer una distinción entre aquellas construcciones que son a nivel macro, y las que son a nivel micro, pues en el caso de mi objeto de estudio, no es lo mismo los rituales dentro de la práctica educativa a nivel macro considerando todas las instituciones universitarias, que a nivel micro en el que se atiende a las particularidades de los integrantes de la institución, como el contexto. No es lo mismo el contexto en el que interactúan docentes y estudiantes de la UACM, que

los del Tecnológico de Monterrey, o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). La comunidad que integra a cada una de estas instituciones es diferente, su estructura orgánica, su marco normativo y sus reglas de convivencia.

De esta forma y para cerrar esta apartado, es importante señalar la importancia de las investigaciones realizadas por Erving Goffman dentro de lo que se conoce como la "microsociología", ya que permite el estudio de las conductas o comportamientos que se dan en la cotidianidad en situación de co–presencia. Muy pertinente para estudiar la relación entre docentes y estudiantes.

En la misma línea de la microsociología tenemos a su discípulo Randall Collins, quien a partir de las propuestas teóricas de Durkheim, Mead y principalmente de Goffman plantea las *Cadenas de rituales de interacción*. A continuación se explica brevemente la aportación teórica de Collins al Interaccionismo Simbólico.

4.3.2. Randall Collins: Cadena de Rituales de Interacción.

El sociólogo Randall Collins (1941), colaboró con Herbert Blumer y Erving Goffman, es profesor en la Universidad de Pensylvania y en el 2011 fue nombrado presidente de la American Sociological Association. Es reconocido por sus estudios dentro de la sociología macro–histórica y la microsociología en investigaciones sobre la interacción cara a cara, lo que lo vincula al *Interaccionismo Simbólico* en la línea de Erving Goffman[64].

Antes de pasar a la propuesta teórica de Randall Collins, es importante decir que la microsociología se encarga de estudiar las conductas en la interacción de copresencia de pequeños grupos, o bien, a una escala reducida. Collins al hablar de su microsociología radical señala: "la interacción a pequeña escala, aquí –y–ahora y cara–a–cara, es el lugar donde se desarrolla la acción y el escenario de los actores sociales (Collins, 2009: 17) y agrega que el centro de la explicación microsociológica no es el individuo sino la situación" (Collins, 2009: 17).

[64] Aunque los editores de Goffman lo adscriben al Interaccionismo Social, distinguiéndolo sutilmente del Interaccionismo Simbólico. Sin embargo, hay que considerar que el Interaccionismo Simbólico es una Teoría Social.

A partir de comprender en qué consiste la microsociología, es que se puede entender también la propuesta teórica de Collins, quien parte de la idea de que "la totalidad de la estructura social descansa en las interacciones rituales" (Beltrán, 2010: 117). Así, un ritual de interacción (RI) es definido como:

> "[…] un encuentro pautado entre personas, que mejor o peor, han aprendido de otros y por experiencia propia a percibir, inferir, reproducir, desarrollar, improvisar esas pautas" (Iranzo, 2006, en Collins, 2009: VIII).

Juan Manuel Iranzo, traductor del libro de Randall Conllins *Cadenas de rituales de interacción*, en su proemio "Una sociología radical de las cadenas de rituales de interacción", explica que los rituales de interacción (RI) son:

> "[…] una masa crítica de personas converge corpóreamente, con emociones análogas o complementarias, en acciones iguales o coordinadas; algunas de éstas demarcan quién puede/debe participar y quién no, dictan el acceso y contiene a los ajenos" (Iranzo, 2006, en Collins, 2009: VIII).

Según Juan Soto, el ritual es percibido por Randall Collins, como forma primordial de la acción microsituada y en donde la situación es el punto de partida explicativo (Soto, 2011: 24). De esta forma, resulta pertinente realizar estudios sobre rituales de interacción dentro de la práctica educativa, ya que específicamente dentro del aula, además de converger cara a cara, se va construyendo una identidad en torno al grupo, a través de compartir experiencias, sentimientos, emociones intereses.

A partir de lo anterior, Iranzo, señala que los rituales de interacción (RI), son buenos para el aprendizaje social, pues a partir de una participación más activa, habrá más consonancia emocional y por lo tanto, se generará mayor identidad y solidaridad grupal (Iranzo, 2006, en Collins, 2009: X). Según el traductor, los rituales de interacción (RI) son protocolos para construir la realidad social (Iranzo, 2006, en Collins, 2009: XIII). Un ejemplo de lo anterior dentro de la práctica educativa son aquellas actividades que se realizan en grupo o en equipos, pues al designar actividades específicas a cada miembro del grupo o equipo, no se puede avanzar hasta que cada uno haga su parte;

sin embargo, este trabajo colectivo implica, a su vez, mantener una relación con el "otro" de manera cordial, generar un ritmo colectivo en que todos vayan casi al mismo paso, etc.

Así pues, Collins habla de una *Teoría de los Rituales de Interacción* (TRI) y sus cadenas (CRI) como una teoría de las situaciones (Collins, 2009: 18) y agrega:

> "[…] para la teoría de los rituales de interacción (TRI), los individuos son singulares en la misma medida en que su tránsito a través de cadenas de interacción, y de la sucesión de éstas a lo largo del tiempo, defieren de las de otros. Al reificar la individualidad advocamos una ideología, que renuncia a la posibilidad de explicar cómo las sucesivas cadenas de encuentros modelan individualidades únicas" (Collins, 2009: 19).

Por consiguiente, el individuo, según el autor, participa en una *Cadena de Rituales de Interacción* (CRI) (Collins, 2009: 19) ya que en él convergen situaciones de interacción previas a la vez que se van generando nuevas situaciones.

Como ejemplo, se puede citar el caso de Alejandra, una estudiante con una traqueotomía y que asistió a la práctica de campo en Catemaco. Previo al viaje, ella tenía una dinámica de interacción determinada por su condición de "discapacidad". Ella había comentado después del viaje que le costaba trabajo interactuar con otros compañeros en particular con los hombres, sin embargo, durante el viaje fue cambiando su forma de interactuar con sus compañeros, y por lo tanto su forma de percibirse a sí misma.

Continuando con la propuesta de Collins, el autor presenta al ritual de interacción (RI), como un conjunto de procesos unidos por conexiones causales y bucles de retroalimentación (Collins, 2009: 72). En este sentido, el autor destaca cuatro ingredientes o condiciones principales del ritual de interacción (RI) y cuatro efectos principales.

En cuanto a los ingredientes del ritual, el autor menciona como primer ingrediente, la copresencia corporal, esto es, la reunión colectiva o la interacción cara a cara: "dos o más personas se encuentran físicamente en un mismo lugar, de modo que su presencia

corporal, esté o no en el primer plano de su atención consciente, les afecta recíprocamente" (Collins, 2009: 72).

Un segundo ingrediente que menciona el autor, es la demarcación frente a otros, el límite de la interacción: "hay barreras excluyentes que transmiten a los participantes la distinción entre quienes toman parte y quiénes no" (Collins, 2009: 72). El tercer ingrediente es el foco de atención coincidente, se trata de acciones o sucesos comunes: los partícipes enfocan su atención sobre un mismo objeto y al comunicárselo entre sí adquieren una conciencia conjunta de su foco común (Collins, 2009: 72).

El cuarto ingrediente es el estado emocional compartido, el cual, es un estímulo emocional transitorio: comparten un mismo estado o viven la misma experiencia emocional (Collins, 2009: 72). Es importante señalar que estos ingredientes no permanecen inamovibles, sino que se retroalimentan entre sí.

Con relación a mi objeto de estudio, los cuatro ingredientes se encuentran presentes dentro del aula, se trata de una reunión colectiva de interacción cara a cara. Al tratarse específicamente de un salón, hay una barrera que dificulta la interacción de agentes externos al grupo y tienen un foco de atención común, que en este caso tiene que ver con el proceso de aprendizaje, tanto individual como colectivo; dichas interacciones generan a su vez un estado emocional compartido, a partir de expresar sentimientos, emociones, reflexiones y experiencias en torno al proceso de aprendizaje.

Ahora bien, Randall Collins señala que en la medida que los ingredientes se combinen acertadamente, lograrán acumular elevados niveles de conciencia en el foco de atención y la emoción compartida (Collins, 2009: 73); de esta forma, los participantes experimentarán cuatro efectos principales propios de los rituales de interacción (RI). Así pues, el autor menciona como uno de los efectos del ritual, la solidaridad grupal, la cual genera un sentimiento de membresía (Collins, 2009: 73).

Otro efecto del ritual es la energía emocional (EE), que se refiere a la participación del individuo que le da un tipo especial de energía (Collins, 2009: 60): una sensación de confianza, contento, fuerza, entusiasmo e iniciativa para la acción (Collins, 2009: 73).

El tercer efecto que menciona el autor, es la creación de símbolos de relación social, a través de objetos sagrados y con los que se identificará el grupo, se trata de: "emblemas u otras representaciones que los miembros sienten asociados a sí mismos

como colectividad, son los 'objetos sagrados' de Durkheim. Las personas imbuidas de sentimientos de solidaridad grupal se muestran reverentes con esos símbolos y los defienden de las faltas de respeto" (Collins, 2009: 73).

El cuarto efecto que nombra Collins, son los sentimientos o pautas de moralidad, según el autor: "la sensación de que sumarse al grupo, respetar sus símbolos y defenderlos a ambos de los transgresores es hacer lo correcto; a esto se une una percepción de la impropiedad y la vileza moral inherente a vulnerar la solidaridad grupal o a ultrajar sus representaciones simbólicas" (Collins, 2009: 73).

Como ejemplo de los efectos propuestos por Collins, podemos mencionar la dinámica de interacción en el curso de *Métodos para la investigación de procesos de comunicación interpersonal*: la relación del grupo con la docente no era buena, y ésta se incrementaba con los comentarios burlones de la profesora al grado de generar una sensación de frustración y molestia colectiva; a su vez, cada uno de los estudiantes desde su particular se sentía agredido por un comentario, o por una actitud, lo que nos llevó a confrontar a la docente y defender lo que en ese momento, como grupo, considerábamos que era justo.

De la propuesta microsociológica de las cadenas de rituales de interacción que propone Randall Collins, se deprenden dos hechos fundamentales a atender y que señala puntualmente Juan Soto: la primera es "asumir que las emociones son procesos sociales" (Soto, 2011: 29), y la segunda es, "reconocer que los rituales de interacción pasan por el cuerpo y que la presencia física es imprescindible para la interacción" (Soto, 2011: 29). A partir de lo anterior, la relevancia de la propuesta teórica de Collins con relación a mi objeto de estudio es precisamente el factor emocional que se da dentro de los espacios educativos, así como también el lenguaje corporal como un factor decisivo en la relación comunicativa y la incidencia de ambos en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A propósito del lenguaje corporal, a continuación se abordará brevemente la comunicación interpersonal, como una de las tres categorías de análisis del Enfoque Psico–social, la cual permite comprender lo que sucede en las relaciones comunicativas en situación de co–presencia.

4.4. La Comunicación interpersonal como nivel de análisis del Enfoque Psico–social.

De acuerdo con Marta Rizo, la comunicación interpersonal se puede considerar análoga al significado originario de comunicación: "intercambiar, compartir, poner en común"[65] (Rizo, 2009:13), destacando su cualidad de co–presencia. En cuanto a la comunicación interpersonal, es definida de modo similar como:

> "[…] el encuentro cara a cara entre dos personas que sostienen una relación de interdependencia a través de un intercambio de mensajes que proceden de señales tanto verbales como no verbales" (Rizo, 2009: 13–14).

En una segunda definición que ofrece Rizo, la comunicación interpersonal es concebida como "el intercambio de información entre sujetos sociales" (Rizo, 2009: 32). Ambas definiciones dejan en claro que se trata de una interacción en que los sujetos se encuentran cara a cara en el mismo tiempo y espacio, esto es, sin intervención tecnológica y ejerciendo influencia recíproca en sus comportamientos. De esta forma, la autora señala que:

> "El abordaje de la comunicación interpersonal recupera así entonces, las definiciones originarias del término, y se centra en la comprensión de la comunicación como intercambio, como acción de compartir valores, establecer vínculos y relaciones entre sujetos" (Rizo, 2009: 32).

Y agrega:

> "[…] en el proceso de comunicación interpersonal los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido" (Rizo, 2009: 14).

[65] Definición de comunicación, ver página 102.

Lo anterior, nos da una idea general de la importancia que tiene la comunicación interpersonal como nivel de análisis para comprender la interacción que se da entre los participantes del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, para una mejor noción de esta relación, conviene revisar tanto los componentes que definen a los procesos de comunicación interpersonal como las características que los complementan. En cuanto a los componentes, Rizo señala tres:

- "Intercambio. La comunicación interpersonal es un proceso de intercambio, de reciprocidad. Esto nos acerca al concepto de interacción […] la comunicación interpersonal requiere de la presencia del otro para poder generar intercambios.
- Seres vivos. La comunicación interpersonal es exclusiva de los seres humanos, que tienen la capacidad de referirse a los elementos de su entorno utilizando códigos verbales o no verbales.
- Información. El contenido del intercambio es la información. La información puede referirse a objetos físicos, sucesos, otros sujetos, normas, sentimientos, etc." (Rizo, 2009: 33).

Dichos componentes se encuentran en la relación comunicativa que se da en la interacción entre docente y estudiantes: un intercambio entre sujetos en el que se comparte información, valores, experiencias, etc., así como también se establecen diferentes tipos de vínculos, como el que se crea en la relación cotidiana entre el docente y los estudiantes y que va de lo estrictamente profesional a lo emocional. Por lo que refiere a las características o particularidades de la comunicación interpersonal, Rizo señala siete. La primera característica es la co–presencia:

- "Co–presencia. La comunicación interpersonal no requiere mediación tecnológica alguna" (Rizo, 2009: 33).

Con relación a esta característica, se puede decir que las interacciones que se producen dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje en los espacios educativos, se realizan en situación de co–presencia, es decir, los sujetos interactúan cara cara, en

un espacio y tiempo específico, tal como sucede dentro del aula. Esto en cuanto a la comunicación interpersonal, sin embargo, la comunicación dentro de los espacios educativos ha sido permeada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que abre el debate sobre las formas de uso de las tecnologías en la educación y la prioridad que han tomado con relación a la comunicación cara a cara. La segunda particularidad de la comunicación interpersonal es la diversidad de códigos:

- "Diversidad de códigos. En las situaciones de comunicación interpersonal no sólo son importantes las palabras empleadas por los sujetos que interactúan; también son de vital importancia los gestos, los movimientos, los tonos de voz, los ademanes, etc. Estos códigos remiten a distintos niveles de la interacción y permiten hablar de comunicación verbal y no verbal" (Rizo, 2009: 34).

En nuestra cotidianidad, para comunicarnos no sólo utilizamos el lenguaje verbal, ya sea oral y/o escrito, sino también el lenguaje corporal. En la interacción entre docentes – estudiantes, esta parte de la comunicación interpersonal es muy importante, pues como lo señala Albadalejo Mur, "transmite, sobre todo, el clima emocional de la relación. […] la piedra de toque de la educación" (Albadalejo, 2008: 9). A grandes rasgos, la comunicación no verbal, la cual es abordada más adelante[66], hace referencia al lenguaje corporal (la *kinésica)*[67] y espacial (la *proxémica*)[68]. La tercera característica es la comunicación orientada a los otros:

- "Comunicación orientada a los otros. Todo proceso de comunicación interpersonal requiere de la presencia de, al menos, dos participantes. Es este sentido, el intercambio está orientado a un destinatario concreto" (Rizo, 2009: 34).

Para ejemplificar este punto, basta con pensar la relación entre docente y estudiantes dentro del aula. Se trata de la interacción entre sujetos con un fin común en situación de co–presencia. La cuarta particularidad, es la comunicación dialógica:

[66] Sobre la comunicación no verbal, ver la página 167.
[67] Sobre la *kinésica*, ver la página 173.
[68] Sobre la *proxémica*, ver la página 178.

- “Comunicación dialógica. En la comunicación interpersonal, la comunicación adopta forma de diálogo. Es decir, la transmisión es bidireccional no unidireccional” (Rizo, 2009: 34).

Este punto es muy interesante, ya que durante muchos años dentro de la práctica educativa tradicional, la comunicación entre docente y estudiantes ha sido más de tipo unidireccional, siendo el docente quien ejerce principalmente el acto comunicativo verbal. Ejemplo de lo anterior, nos lo ofrecen las autoras Covarrubias y Piña que señalan que “los estudios sobre el contexto educativo han apuntado mayormente al análisis del comportamiento del profesor […] como el principal mediador entre las especificaciones formales de un plan de estudios y lo que ocurre en las aulas, y han prestado menor atención a los estudiantes, quienes también son actores y mediadores en los procesos educativos” (Covarrubias y Piña, 2004: 48). De esta forma, la importancia de la comunicación interpersonal dentro de los espacios educativos radica en la puesta en común a partir de crear vínculos, de escuchar al otro y reconocerse en su mirada. En cuanto a la quinta característica, Rizo habla del tipo de actores:

- “Tipo de actores. Los actores que participan en la comunicación interpersonal han recibido nombres muy diversos, en función de las orientaciones de los estudios que así los han nombrado. Algunos nombres son emisor y receptor, hablantes, interactuantes, destinador y destinatario, comunicantes, ego y alter, interlocutores, etc.” (Rizo, 2009: 34).

Sin embargo, independientemente del nombre que se le asigna a cada uno de los actores, es conveniente recordar la cita de Rizo donde señala que cada uno de los sujetos proyectan sus subjetividades e interactúan desde sus lugares de construcción (Rizo, 2009: 14). Un ejemplo de lo anterior es cuando se expone en el aula un tema y cada uno de los que se encuentran en la interacción lo relaciona con su realidad inmediata, su contexto cotidiano. Si el tema fuera la violencia, cada uno la pensaría a partir de su propia experiencia: violencia familiar, violencia escolar, violencia médica, etc. La sexta particularidad de la comunicación interpersonal, tiene que ver con las características de los mensajes:

- “Características de los mensajes. Los mensajes, la información intercambiada en los procesos de comunicación interpersonal, se componen de datos organizados según las reglas de un código específico, compartido por los participantes” (Rizo, 2009: 34).

Las características de los mensajes, en este caso, son propias del contexto educativo y van encaminadas a un objetivo específico dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. De ahí la importancia del contexto, la séptima y última característica mencionada por Rizo:

- “Importancia del contexto. El contexto hace referencia a las condiciones bajo las cuales tiene lugar la situación de comunicación. La situación comunicativa se lleva a cabo en un determinado espacio y tiempo, pero además, contiene el conjunto de normas y pautas sociales que caracterizan a ese contexto. El concepto de marco o frame (Goffman, 1979) hace referencia, precisamente, al lugar –simbólico– desde el que los participantes de la interacción intercambian significados” (Rizo, 2009: 34–35).

Dentro de la práctica educativa existen normas de comportamiento, pautas de interacción a partir de las cuales se regula el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya sea dentro de la institución educativa de manera general, en el aula de forma particular, o cualquier otro espacio donde se lleve a cabo alguna actividad pedagógica. En este sentido, cada espacio tendrá sus reglas de interacción: para hablar, para dirigirse al docente o a los compañeros, para moverse dentro del aula, salir o entrar.

A partir de lo expuesto se puede decir que la comunicación interpersonal, en particular la comunicación no verbal que se da dentro de los espacios educativos, está tomando cada vez más importancia para comprender la relación comunicativa entre docente y estudiantes y su influencia dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, como ya se ha dicho en el capítulo anterior, la mayoría de las investigaciones que abordan el tema proceden de disciplinas como ciencias de la educación, la pedagogía, la psicología; evidenciando, como lo señala Rizo, que “la comunicación

interpersonal sigue siendo residual en el campo académico de la comunicación" (Rizo, 2009: 15). Explica la autora:

> "En el trabajo de revisión y sistematización bibliográfica del Grupo hacia una Comunicología Posible[69] se muestra con claridad la presencia de la comunicación interpersonal como objeto de estudio está en inferioridad absoluta con respecto a los estudios sobre medios, por un lado, y con respecto a objetos de estudio que relacionan la comunicación con otros ámbitos de la vida como la política y la cultura, por el otro" (Rizo, 2009: 14–15).

De lo anterior, es que resulta pertinente la presente tesis, pues no sólo se trata de abordar la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva comunicativa, sino también de abrir el campo de acción del egresado en *Comunicación y cultura* a otras áreas que requieren su atención e intervención, como es el caso de la educación. La apuesta en este sentido es, además de generar investigaciones sobre los problemas comunicativos en la práctica educativa, también trazar estrategias comunicativas que permitan mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Dicho lo anterior, a continuación se aborda brevemente la comunicación no verbal. Conviene recordar que en la segunda característica o particularidad de la comunicación interpersonal que Rizo denomina "diversidad" de códigos", la autora explica que según el nivel de interacción de estos códigos, se puede hablar de una comunicación verbal o comunicación no verbal, y destaca que en ambos casos se requiere de sistemas de códigos compartidos por los participantes del proceso (Rizo, 2009: 35). Dentro de la comunicación no verbal, cabe distinguir el lenguaje corporal (la kinésica) y el lenguaje espacial (la *proxémica*). Ambos lenguajes también son abordados en este apartado.

[69] Galindo, Jesús; Karam, Tanius y Rizo, Marta (2005) *Cien libros hacia una Comunicología Posible. Ensayos, reseñas y sistemas de información*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Comunicación no verbal.

De acuerdo con Marta Rizo, la comunicación no verbal precede a la verbal por el hecho de que ser la primera que aprenden e incorporan los sujetos (Rizo, 2009: 35); pese a ello y aun cuando la comunicación humana contiene tanto elementos verbales como no verbales, los estudios sobre procesos de comunicación no verbal son más recientes:

> "Durante el siglo XX hubo un considerable interés acerca de cómo los seres humanos se comunican a través de las expresiones del rostro. […] Desde la ciencia de la comunicación, los investigadores que se centraban en la comunicación no verbal eran individualistas que a menudo trabajaban solos y por separado; ello, porque estaban dedicados a un campo del saber que entonces no se reconocía como tal" (Rizo, 2009: 35).

Es por ello que la relevancia de los estudios de comunicación no verbal consiste en que complementan los estudios sobre comunicación verbal, en el sentido de que no sólo es importante lo que se dice, sino también el cómo se dice, o lo que dice nuestro cuerpo cuando no utilizamos las palabras. Llegados a este punto, conviene revisar lo que se entiende por comunicación verbal y por comunicación no verbal.
Con relación a la comunicación verbal, Albadejo Blázquez señala lo siguiente:

> "La comunicación verbal se refiere a las palabras que utilizamos y a las inflexiones de nuestra voz (tono de voz). […] puede realizarse de dos formas:
>
> - Oral: a través de signos orales y palabras habladas.
> - Escrita: por medio de la representación gráfica de signos" (Albadalejo, 2007: 13).

En general, se puede decir que la comunicación verbal es aquella en la que se hace uso de signos orales y/o su representación gráfica. En cuanto a la comunicación no verbal, los autores Marc y Picard explican lo siguiente:

> “Cuando las personas se encuentran en situación de interacción, la comunicación entre ellas no pasa solamente por la palabra. Otros elementos están en juego: los gestos, las posturas del cuerpo, la mímica de la cara, la tonalidad de la voz; y también la presentación de sí mismo; el «porte». Todos estos elementos son portadores de mensajes y constituyen lo que se llama la comunicación no verbal” (Marc y Picard, 1992: 143).

Marc y Picard, además, señalan que aunque la comunicación no verbal puede constituir por sí misma el acto de la comunicación, ésta interactúa a menudo con la palabra (Marc y Picard, 1992: 143). De lo anterior, basta sólo con tomar conciencia de cómo nos comunicamos y nos daremos cuenta que nuestro hablar lo acompañamos con una gran variedad de expresiones corporales.

En cuanto a la comunicación verbal y no verbal dentro del ámbito educativo, autores como Arreola y Arreola destacan el papel transcendental de la comunicación no verbal, la cual, según los autores, se trata de símbolos que docentes y estudiantes descifran para entender el mensaje del comportamiento generado dentro del aula (Arreola y Arreola, 2004: 1), aunque también están conscientes de que la comunicación verbal “sigue siendo la vía privilegiada por los sistemas educativos para proporcionar información con fines de transmisión y asimilación de nuevos conocimientos” (Arreola y Arreola, 2004: 1). En cuanto a la comunicación no verbal en los espacios educativos, aporta otros elementos que antes no se consideraban importantes en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes por estar más relacionadas a los estados emocionales y/o afectivos.

Ahora bien, hasta ese momento, para hablar de la comunicación no verbal sólo se ha hecho referencia al lenguaje corporal; sin embargo, el lenguaje espacial también forma parte de este tipo de comunicación. Marta Rizo, en su libro *La comunicación interpersonal* (2009), hace referencia a 4 diferentes tipologías de la comunicación no verbal, las cuales son abordadas por autores como Marc y Picard, Mark Knapp, Ekman y Friesen y M. Cook. A continuación, se explicarán brevemente cada una de estas tipologías.

Para Marc y Picard, “la comunicación no verbal se efectúa a partir de diferentes tipos de significantes” (Marc y Picard, 1992: 144), que son los índices, los símbolos y los signos:

> “El índice tiene un valor expresivo más que comunicativo. Traduce un estado emocional o afectivo a menudo reactivo a la interacción” (Marc y Picard, 1992: 144).

Por ejemplo, cuando un docente felicita a un estudiante por su trabajo, o por lo contrario, evidencia su falta “interés”, la reacción del estudiante será más emotiva. En el caso del docente, cuando está ante un grupo que no participa, se sentirá desanimado o frustrado.

> “El símbolo, supone una cierta elaboración del comportamiento corporal en el sentido de una codificación cultural y de una proyección comunicativa” (Marc y Picard, 1992: 144).

Para ilustrar este punto, podemos hablar de la imagen que se ha construido del docente y del estudiante, en cuanto a ropa, actitud corporal y forma de hablar.

> “Los signos corporales actúan como los signos lingüísticos: tienen como finalidad transmitir un mensaje, permiten suponer la existencia de un código común entre los interactuantes” (Marc y Picard, 1992: 145).

En el caso de los signos corporales dentro de la práctica educativa, éstos pueden ser los mismos que usamos en nuestra cotidianidad, en la interacción familiar, en el trabajo o con los amigos. Por ejemplo, cuando estamos de acuerdo con lo que el interlocutor nos dice, movemos la cabeza de manera afirmativa, o negativa si estamos en desacuerdo. Otro ejemplo es levantar la mano, lo que indica que se está solicitando permiso para hablar.

Como se puede observar, esta tipología es muy general; sin embargo, hay otros autores hacen una clasificación con elementos más específicos, como es el caso de la tipología de Mark Knapp, en la que el autor clasifica los elementos no verbales en siete categorías:

- “Movimientos del cuerpo. Comprende los movimientos corporales, los gestos, las posturas y las expresiones faciales. De alguna forma, comprende todos los elementos que no permanecen estáticos durante la relación de comunicación.
- Características físicas de los autores. Se refiere a la forma del cuerpo, el atractivo físico, la altura, el peso, el color de piel, el olor corporal, etc. Estos elementos sí permanecen relativamente estáticos durante la interacción.
- Conducta táctil. Comprende acciones como tocar, golpear, sostener y acariciar. Cabe destacar que algunos autores ubican este elemento dentro de los movimientos del cuerpo.
- Paralenguaje. Hace referencia a cómo se dicen las cosas, es decir, a todos los aspectos que rodean el lenguaje verbal, sin ser estrictamente verbales: tono, intensidad, velocidad, pausas, etc.
- Proxémica. Se refiere al uso del espacio por parte de los participantes en la interacción. Junto con los movimientos corporales (kinésica), la proxémica es un elemento sustancial de los procesos de comunicación no verbal.
- Artefactos. Comprende los objetos físicos manipulados por parte de los sujetos durante de proceso de comunicación. Todos ellos, en ocasiones, pueden actuar como estímulos no verbales.
- Factores del entorno. Se refiere a los aspectos que interfieren en la interacción pero que no son parte directa de la misma. Los muebles, la música, la temperatura, la decoración, la iluminación y el ruido son algunos de esos factores” (Rizo, 2009: 38–39).

De las siete categorías expuestas, pongamos dos ejemplos relacionados con la práctica educativa combinando dichas categorías, pues éstas no se dan de manera aislada. En una plática informal con un profesor, me decía que a veces le habla sus estudiantes y ellos no responden y que tenía la impresión de que su presencia les daba miedo. El profesor en cuestión es una persona alta y corpulenta, estas características físicas provocan por sí mismas una reacción ante los estudiantes que puede estar relacionada al poder y a la fuerza. Por otro lado, es un profesor al que le gusta el debate, y en ocasiones es muy insistente en sus preguntas y formulaciones, además de que en ocasiones tiende al humor negro; esto, aunado a que tiene un tono de voz fuerte, puede ser la razón de que sus estudiantes se sientan un poco intimidados ante su presencia.

Un segundo ejemplo donde se pueden observar estas categorías son las exposiciones que hacemos los estudiantes. El hecho de estar al frente y exponer un tema aun cuando se haya estudiado nos pone muy nerviosos, al grado de titubear, y nuestra voz va cambiando de intensidad, empezamos hablando fuerte y a veces terminamos murmurando; sonreímos más por los nervios; y en cuanto al movimiento corporal pueden suceder dos cosas, quedar paralizados o movernos más de lo que comúnmente lo hacemos, como si estuviéramos bailando, miramos para todos lados como si estuviéramos buscando pistas; miramos al docente para ver si vamos bien o mal.

En general, la tipología de Knapp nos ofrece un panorama más amplio de lo que se puede analizar en la interacción comunicativa dentro del aula. También es importante señalar la consideración que hace de la *proxémica* como elemento sustancial de la comunicación no verbal (Rizo, 2009: 39) y de la cual hablaremos más adelante.

Con relación a la tipología de Ekman y Friesen, Marta Rizo señala que surge a partir del uso y la funcionalidad de los componentes de la comunicación no verbal (Rizo, 2009: 39):

- "Emblemas. Consisten en actos no verbales que tienen una traducción muy clara al lenguaje verbal. Generalmente requieren de una definición precisa que consiste en una o pocas palabra o una frase breve.
- Ilustradores. Son señales directamente unidas al habla, que acompañan o ilustran lo que el sujeto está diciendo.
- Muestras de afecto. Son las configuraciones faciales y/o corporales que sirven para expresar un determinado estado emocional al receptor.
- Reguladores. Tratan de regular y mantener la interacción verbal. Ciertos movimientos de los ojos, las manos y la cara intercambiados por los interlocutores para indicarse mutuamente que prosiga la conversación.
- Adaptadores. Son actos aprendidos durante la socialización primaria, incorporados como formas de adaptación al entorno o satisfacción de necesidades" (Rizo, 2009: 39–40).

En el caso de la tipología de Ekman y Friesen se puede hacer referencia a los ejemplos ya mencionados, como el movimiento de cabeza ya sea de manera afirmativa o

negativa para hablar de los emblemas; con relación a los ilustradores, se puede pensar en las exposiciones ya sea por parte del docente o del estudiante, en donde los movimientos van relacionados con aquello que se quiere decir; por lo que refiere a los adaptadores, un ejemplo claro es el hecho de levantar la mano para solicitar el turno de palabra. La tipología de Ekman y Friesen, al igual que la de expuesta por Marc y Picard, es muy general; sin embargo, ambas permiten comprender lo que sucede en la práctica comunicativa al interior del aula.

Por último, Marta Rizo menciona la tipología de M. Cook (1976), quien considera doce tipos distintos de elementos no verbales, agrupados en elementos estáticos y dinámicos (Rizo, 2009: 40):

- "Elementos estáticos. Son aquellas señales no verbales que no cambian durante todo el proceso de comunicación:
  - Atractivo físico
  - Cara
  - Ropa, maquillaje, peinado"

Como se puede ver, en los elementos estáticos el autor sólo considera aquellos del lenguaje corporal que se relacionan con la apariencia, y que en la interacción juegan un papel fundamental pues nos dan una idea de la persona con la que estamos interactuando, aunque esta idea posteriormente se pueda ir transformando a lo largo de la interacción. En cuanto a los elementos dinámicos, se especifican los siguientes:

- "Elementos dinámicos. Sol elementos no verbales que están sujetos a modificaciones a lo largo de la interacción:
  - Orientación de los actores en la interacción
  - Distancia que separa a los sujetos en la comunicación
  - Posturas, gestos y movimientos del cuerpo
  - Expresión del rostro
  - Dirección de la mirada
  - Tono de la voz
  - Ritmo y velocidad del discurso" (Rizo, 2009: 40).

A grandes rasgos, en los elementos dinámicos hay varias categorías y niveles en los que se produce la comunicación no verbal; sin embargo, todas estas tipologías podrían clasificarse en "lenguaje corporal" y "lenguaje espacial", es decir, la "*kinésica*" y la "*proxémica*". En el caso de la segunda, sólo Knapp la menciona tal cual y Cook hace una referencia a la distancia que separa a los sujetos; mientras que el lenguaje corporal es abordado de diferente forma por cada uno de los autores mencionados. A continuación, se hará una breve revisión general de la *kinésica* y la *proxémica*.

La kinésica de Ray Birdwhistell.

Aunque los estudios sobre lenguaje corporal son relativamente recientes, pues surgen a partir de la segunda mitad del siglo XX, previo a esta fecha, Charles Darwin en su obra *The Emotions in Man and Animals*[70](1872) establece una teoría sobre la expresión de las emociones, en la que explica que "los patrones de respuesta expresiva emocional son innatos y que existen programas genéticos que determinan la forma de la respuesta de expresión emocional" (Chóliz, 1995: 3), por lo que algunos de los elementos expresivos base de las emociones son comunes sin importar la cultura, es decir, son de carácter universal. Así pues, la obra de Darwin se convierte en un texto fundamental para los estudios posteriores sobre comunicación no verbal.

Ya entrados en la mitad del siglo XX, empiezan a surgir los primeros estudios realizados por antropólogos, psicólogos y psiquiatras. Desde la antropología destacan las investigaciones de David Efron y su obra *Gesture and Enviroment*[71] (1941), Ray Birdwhistell con su *Introduction to Kinesics* (1952), Edward T. Hall y sus obras *The Silent Language* (1959) y *The Hidden Dimension* (1996), en los que se aborda la *proxémica*. Por lo que refiere a la psicología y la psiquiatría, sobresalen los trabajos de Flora Davis, *Inside intuition: what we know about non–verbal communication*[72] (1973), Paul Ekman y el documental *The Human Face* (2001), así como el psiquiatra Jürgen Ruesch en colaboración con el fotógrafo Weldon Kees y su publicación *Nonverbal*

[70] En español, se titula *La expresión de las emociones en el hombre y los animales.*
[71] Gestos y Medio Ambiente [Traducción propia].
[72] El cual fue traducido como *El lenguaje de los gestos* (1996), y también fue publicado con el título *La comunicación no verbal* (1998).

Communication[73] (1956), el cual sería el primer libro en utilizar el término "no verbal". Y por último, de Allan Paese, las publicaciones *Body language* (1981), *The Definitive Book of Body Language* en colaboración con Barbara Pease (2006). Estos dos últimos autores, hacen mención de la influencia del cine mudo en el lenguaje corporal:

> "Los actores de cine mudo, como Charles Chaplin, fueron los pioneros del dominio del lenguaje del cuerpo, ya que en pantalla sólo disponían de este medio de comunicación. […] Cuando el cine sonoro se hizo popular y los aspectos no verbales de la actuación pasaron a un segundo plano, muchos de los actores del cine mudo cayeron en las sombras y sólo sobrevivieron los que poseían buenas habilidades, tanto si eran verbales como si no" (Pease y Pease, 2006: 19).

Por lo que refiere a investigaciones más formales, los autores destacan los trabajos del psicólogo Albert Mehrabian:

> "Albert Mehrabian investigador pionero del lenguaje del cuerpo durante la década de 1950, descubrió que, del impacto total del mensaje, un 7% es verbal (sólo palabras) y 8% es vocal (incluye tono de voz, inflexión y otros sonidos) y un 55% es no verbal" (Pease y Pease, 2006: 19).

Sin embargo, es el antropólogo Ray Birdwhistell el pionero de los estudios de comunicación no verbal y a quien se le debe el término *kinésica*[74]. Con relación a este concepto, Marta Rizo señala que Birdwhistell (1970) "propuso este término para nombrar a la especialidad dentro de los estudios de comunicación que se centra en el análisis del cuerpo y la gestualidad, ambos como fuente de expresiones" (Rizo, 2009: 42); y destaca que para abordar los elementos no verbales del lenguaje corporal que comprenden la *kinésica*, hay que tomar en cuenta que la corporalidad es una construcción cultural (Rizo, 2009: 43).

Por otro lado, la autora explica la relación de la *kinésica* con el enfoque orquestal de la comunicación:

[73] Comunicación no verbal [Traducción propia].
[74] También se usa como "*cinésica*".

> “Comparte la idea del enfoque orquestal de la comunicación propuesto por la Escuela de Palo Alto, en el sentido que considera que los gestos –como cualquier otro significante– no pueden comprenderse o tener sentido por sí mismos, sino que se integran con todos los demás elementos verbales y no verbales en el sistema interaccional” (Rizo, 2009: 42).

A partir de lo anterior, se puede entender cómo la *kinésica* se complementa con el lenguaje verbal y en ocasiones lo sustituye. Es por esta razón que su estudio dentro de los espacios educativos es de gran relevancia, ya que dentro de la relación comunicativa entre docente y estudiantes el lenguaje corporal incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Dice Álvarez en cuanto al papel de la comunicación no verbal:

> “A través de ella se contagian los estados emocionales y se transmite lo que tiene un mayor peso educativo: actitudes, creencias, emociones, sentimientos, expectativas, valores, prejuicios, estados de ánimo. […] Su papel resulta decisivo en la interacción profesor–alumno y en la configuración del clima relacional y marco normativo en el aula. También influye en el desarrollo de la función instructiva, al permitir enfatizar y reforzar los mensajes lingüísticos para atraer y mantener la atención de los alumnos” (Álvarez, 2012: 24).

Por ejemplo, en la educación tradicional cuando los docentes hacen la distinción entre estudiantes aplicados y los que no lo son, se genera un prejuicio hacia estos estudiantes y ello afectará la relación con todo el grupo, que puede llevar a diferentes niveles de violencia, exclusión, además de coartar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Ahora bien, en cuanto a los términos metodológicos, Rizo explica que Birdwhistell fundamentó la *kinésica* en los siguientes puntos:

- “Ninguna expresión ni ningún movimiento corporal carece de significado en el contexto en donde ocurre.

- Al igual que otros aspectos del comportamiento humano, la postura, el movimiento corporal y la expresión facial están pautado y requieren de un análisis sistemático.
- Dejando de lado las limitaciones impuestas por la constitución biológica, el movimiento corporal de los miembros de un grupo se considera una función del sistema social al que pertenecen.
- La actividad corporal visible, al igual que otros sistemas de signos, influye en el comportamiento de los demás miembros de cualquier grupo.
- Esta actividad tiene una función comunicativa susceptible de ser investigada.
- La significación deducida a partir de ahí, está en función tanto del comportamiento como de los procedimientos que se ponen en marca en la investigación.
- Los aspectos biológicos y la experiencia vital de cada individuo aportan elementos idiosincrásicos a su sistema kinésico, pero las características o sintomática de esos elementos sólo puede ser valorada siguiendo el análisis más amplio del que forma parte" (Rizo, 2009: 42–43).

En la relación comunicativa entre docente y estudiantes, cada expresión y movimiento corporal tiene un significado dentro de la práctica educativa, marcados por el contexto en que se realizan, tanto cultural como particular del grupo al que pertenecen, y cada expresión o movimiento corporal que se realice al interior del grupo influenciará al resto de los integrantes.

Otro punto importante que explica Rizo con relación a los movimientos del cuerpo es que se debe distinguir entre gestos, maneras y posturas:

> "Los gestos son movimientos conscientes o inconscientes, principalmente realizados con la cabeza o las extremidades, y pueden ir acompañados o no del lenguaje verbal" (Rizo, 2009: 45).

En otras ocasiones se ha citado el ejemplo del movimiento de cabeza de manera afirmativa o negativa, aunque también se pueden utilizar las manos para ello. Lo que permite inferir si nuestro interlocutor está o no de acuerdo con nosotros.

> “Las maneras, por su parte, son más o menos conscientes y dinámicas, son aprendidas en el seno de cada contexto social y cultural y se pueden acompañar o alternar con el lenguaje verbal” (Rizo, 2009: 45).

Ejemplo de lo anterior pueden ser las dinámicas de interacción que se establecen dentro del aula: cómo moverse dentro del salón, cómo solicitar la palabra, el dirigirse al profesor o a los compañeros.

> “Las posturas hacen referencia a la disposición y orientación general que toma el cuerpo en una determinada interacción, son de carácter estático y suelen ser ritualizadas” (Rizo, 2009: 45).

En cuanto a las posturas, se puede pensar en toda la serie de acciones que ejecuta un docente para dar su clase o exponer un tema: las anotaciones en el pizarrón, la orientación de su cuerpo para dirigirse a los estudiantes, el movimiento de manos, etc.
A grandes rasgos, como se puede observar, la *kinésica* forma parte de la comunicación que se da entre docente y estudiantes. Sin embargo, como ya se ha mencionado, son pocos los estudios que hablan de la forma en que ésta incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje o la proponen como estrategia para que los docentes puedan captar la atención de los estudiantes como si fuera una suerte de receta y omitiendo el lenguaje corporal de los estudiantes y su influencia en la interacción.
También, es importante destacar el papel del espacio en el lenguaje corporal, pues como lo señala Marta Rizo, la interacción comunicativa se lleva a cabo en un espacio físico determinado (Rizo, 2009: 48) y explica que:

> “Este espacio puede ser considerado como el contexto en la comunicación, el marco de referencia a partir del cual se definen y sitúan los componentes que participan en la situación de interacción” (Rizo, 2009: 48).

El espacio, según Cáceres, “sirve para conservar unidos a los grupos y mantener a los individuos dentro de unas distancias que posibiliten la comunicación” (Cáceres, 2003: 71). De acuerdo con Hall, el espacio se relaciona con todo (Hall, 1990a: IX), es por ello

que se consideró importante explicar el concepto de *proxémica* y su papel en la interacción comunicativa, así como la forma en que interviene en proceso de enseñanza – aprendizaje.

La proxémica de Edward T. Hall.

El estudio del lenguaje espacial tiene su origen en los estudios de etología animal enfocados a la distribución espacial que se da en las interacciones entre animales. De acuerdo con Marc y Picard, es a partir de los conceptos de territorio y distancia personal en donde se puede encontrar el vínculo entre la etología animal y la humana:

a) "Ciertos comportamientos sociales de los animales –que se califican de rituales– no están en relación con las necesidades fisiológicas sino que tienen una función comunicativa: regular las relaciones entre los miembros de una misma especie y diferenciarlas, como grupo, de otras especies. El comportamiento espacial, a menudo, es de este orden.
b) Por analogía con el comportamiento territorial animal, se ha querido considerar que la regulación de la distancia interpersonal en el hombre era una forma de territorialidad y que existía un «territorio humano» que se ha llamado «espacio personal» […] inventado por Katz y popularizado por Sommer, el concepto de espacio personal fue definido por este último como «una área con fronteras invisibles que rodea el cuerpo de una persona y donde los intrusos no pueden penetrar». Este espacio es descrito unas veces como fijo (Sommer), otras como variable (Little).

   […] se ha podido sustituir el concepto de espacio personal, que no tiene más que un valor analógico, por el de distancia interpersonal (R. Lécuyer, 1976), que es más operativo. Lleva a analizar el comportamiento espacial como un proceso relacional, variable según el marco, las situaciones, los protagonistas, los grupos sociales y las culturas.
c) La proxémica está relacionada con esta vía y ha desarrollado sus investigaciones en tres direcciones (Hall, 1971): un análisis de la percepción del espacio por los receptores sensoriales; un análisis antropológico que distingue tres formas de espacio: en organización fija (ciudades, casas, habitaciones), en organización

> semifija (el mobiliario) y el espacio informal (el que separa a los individuos unos de otros)" y en fin, un estudio proxémico comparado de diferentes culturas: cada uno utiliza los tres tipos de espacio de forma distinta; es posible tomar este factor como analizador de estas culturas (Marc y Picard, 1992: 78–79).

En su libro *La dimensión oculta* (1990) Hall habla de cómo la organización del marco espacial es también un sistema de comunicación[75] (Hall, 1990a: IX) y acuña el término de proxémica:

> "Proxemics is the term I have coined for the interrelated observations and theories of man's use of space as a specialized elaboration of culture"[76] (Hall, 1990a: 1).

Aunque ya se ha abordado de manera general la proxémica, algunas explicaciones claras sobre el concepto nos la dan Cáceres y Rizo. En el primer caso, la autora señala que:

> "[…] bajo esta rúbrica se engloban numerosos trabajos que tienen que ver con los procesos mediante los cuales se crean las distancias personales y cómo los sujetos reaccionamos ante las mismas: […] que estructuración se hace de él y cómo lo experimentan y viven sus usuarios en las distintas sociedades" (Cáceres, 2003: 87).

Por su parte, Rizo explica que Hall desde la antropología aborda el uso cultural que se hace del espacio y señala que para el autor *toda* "cultura funciona como un sistema compuesto por múltiples códigos. Uno de estos códigos es, precisamente, el espacio" (Rizo, 2009: 49).

El marco espacial nos da la pauta con relación al comportamiento que debemos tener; y esta pauta está fijada tanto por la cultura como por las reglas propias de cada lugar. Por ejemplo, en el ámbito educativo, no es lo mismo una escuela de enseñanza básica que una universidad; el diseño de los espacios varía ya sea en colores, mobiliario,

[75] The Hidden Dimension attempts to provide such an organizing frame for space as a system of communication (Hall, 1990a: IX).

[76] Proxémica es el término que he acuñado para las observaciones interrelacionadas y teorías del uso humano del espacio como una elaboración de la cultura. [Traducción propia].

decoración, espacios al aire libre, etc.; de igual forma, el uso y la apropiación que haga un niño de su espacio escolar será diferente al del estudiante universitario.

A partir de lo anterior, es que se dice que el espacio está semantizado, pues el uso del espacio en los procesos de comunicación humana, explica Rizo, así como en el caso de la kinésica, "obedecen a ciertas normas y patrones culturales" (Rizo, 2009: 48), es decir, "el espacio tiene significación en virtud del uso social que de él se hace y de los fines para los que se ha concebido" (Cáceres, 2003: 69). De esta forma, el diseño espacial de los centros educativos y su uso puede variar entre institutos, así como también de un país a otro; pensemos en las escuelas universitarias mexicanas y en las japonesas donde las diferencias van vinculadas con el uso y significado que se le da a dicho espacio.

De acuerdo con Cáceres, la territorialidad contribuye a regular la interacción social (Cáceres, 2003: 73), por lo tanto, como lo señala Rizo, una de las principales funciones del espacio es precisamente la comunicación, aun cuando existen contextos espaciales que facilitan, obstaculizan o impiden el intercambio comunicativo (Rizo, 2009: 48). Algunos espacios que facilitan la comunicación dentro del ámbito educativo son aquellos que tienen buena iluminación, buena sonoridad o alejados del ruido exterior, excelente ventilación, amplitud, etc. Por el contrario, si nos encontramos en un aula en donde se escuche muy fuerte el movimiento vehicular de la calle, el docente tendrá que elevar la voz y los estudiantes tendrán dificultad para escuchar lo que el docente dice, otro problema son las aulas pequeñas con poca ventilación que provocan incomodidad y ansiedad.

Así pues, Rizo destaca la relación entre comunicación verbal y el espacio, señalando que dependiendo del contexto será la forma de hablar (Rizo, 2009: 49). Al respecto, Cáceres señala lo siguiente:

> "Todo intercambio de mensajes verbales y no verbales tiene siempre lugar en un espacio físico determinado que actúa a modo de contexto en la comunicación. El espacio constituye un marco de referencia respecto al cual se definen los elementos que participan en la interacción" (Cáceres, 2003: 69).

Y agrega:

> "[…] el contexto espacial también prescribe la forma en que debemos establecer la comunicación, el tono de la conversación, quiénes pueden ser nuestros interlocutores, e incluso los temas que pueden ser objeto de nuestra comunicación" (Cáceres, 2003: 70).

En el caso de la relación comunicativa entre docente y estudiantes, el espacio físico determinado es principalmente el aula, aunque no exclusivamente, pues los centros educativos cuentan con otros espacios de interacción. Sin embargo, es dentro del salón de clases donde el docente y los estudiantes se constituyen como grupo, como una unidad interactuante y establecen formas de comunicación que pueden ser diferentes a las de otros grupos, aun cuando se trate del mismo curso o del mismo docente, ya que la relación comunicativa no sólo depende de éste, sino también de los estudiantes y del entorno.

Con relación a los entornos, Cáceres explica que las características y cómo sean percibidos por el sujeto son determinantes para la interacción; mientras que el contenido de los mensajes así como los términos en que se establece el intercambio, se relaciona con la organización del entorno en donde se desarrolla la comunicación (Cáceres, 2003: 80) y a partir de esa organización, también se establecen las reglas o normas de interacción.

Con relación a la percepción del espacio, los autores Marc y Picard, explican que Hall desarrolló sus investigaciones en tres direcciones, y que a partir de un análisis antropológico se pueden distinguir tres formas o funciones del espacio: espacio fijo, espacio semifijo, y el espacio informal. Sobre el espacio fijo, Hall explica lo siguiente:

> "Fixed–feature space is one of the basic ways of organising the activities of individuals and groups. It includes material manifestations as well as the hidden, internalized designs that govern behavior as man moves about on this earth"[77](Hall, 1990a: 103).

Y agrega:

[77] El espacio fijo es una de las formas básicas de organizar las actividades de los individuos y los grupos. Incluye manifestaciones materiales ocultas, así como diseños interiorizados que rigen el comportamiento conforme los seres humanos se desplazan en el espacio. [Traducción propia].

> "Some aspects of fixed–feature space are not visible until one observes human behavior"[78] (Hall, 1990a: 106).

De acuerdo a lo expuesto por Hall, el edificio escolar o el aula, son ejemplos de espacios de función fija. Con relación al espacio semifijo se habla de espacios donde pueden existir algunos obstáculos para moverse, es decir, los espacios con mobiliario. En este tipo de espacios Hall hace una distinción entre los espacios que unen a la gente y los que lo separan:

> "Semifixed–feature space. […] some spaces, like railway waiting rooms, tend to keep people apart. These he called sociofugal[79] spaces. Others, such as the booths in the old–fashioned drugstore or the tables at a French sidewalk cafe, tend to bring people together. These he called sociopetal"[8081] (Hall, 1990a: 108).

Y aclara que "sociofugal space is not necessarily bad, nor is sociopetal space universally good. What is desirable is flexibility and congruence between design and function so that there is a variety of spaces, and people can be involved or not, as the

[78] Algunos aspectos del espacio fijo no son visibles hasta que se observa el comportamiento humano. [Traducción propia].

[79] La palabra en inglés *sociofugal* representa un concepto que no existe en español, y aunque en la traducción he usado "poca sociabilidad", también podría considerarse como "espacios de individualización", tomando en cuenta que "individualización" según la RAE, refiere a la acción y efecto de individualizar; ésto con el fin de proponer un término equivalente, que describa la forma o características de dicha organización/estructura espacial. Definición de individualización en *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE) disponible en: http://dle.rae.es/?id=LPu7IXO (Fecha de consulta: marzo 2016).

[80] Espacios semifijos […] algunos espacios, como las salas de espera de del ferrocarril, tienden a separar a las personas. Estos los denominó espacios de poca sociabilidad. Otros, como los mostradores de las antiguas farmacias o las mesas en un café francés, tienden a unir a la gente. Estos se llaman de socialización. [Traducción propia].

[81] Al igual que la palabra *sociofugal*, la palabra en inglés *sociopetal* representa un concepto que no existe en español. En la traducción he usado la palabra "socialización" sin embargo, un equivalente podría ser "espacios de sociabilización", tomando en cuenta que "sociabilización" según la RAE, refiere a la acción y efecto de sociabilizar; que permita comprender la forma o características de la organización/estructura espacial. Definición de sociabilización en Diccionario de la Real Academia Española (rae) disponible en: http://dle.rae.es/?id=YBh0aXY (Fecha de consulta: marzo 2016).

Nota: En el libro *La nueva comunicación* (2008). Selección e introducción de Yves Winkin, los conceptos en inglés sociofugal y sociopetal fueron traducidos por Jorge Fibla como *sociópeta* (sociopetal) y *sociófugo* (sociofugal) (Winkin, 2008: 223). Tanto sociófugo como sociópeta, son términos que han sido utilizados en el diseño urbanístico y en la arquitectura, en el mismo sentido de la explicación de Hall.

occasion and mood demand"[82] (Hall, 1990a: 110). Dentro del espacio de función semifija se puede considerar el mobiliario como parte de éste, pues su organización puede convertir el espacio de socialización o de poca sociabilidad. Por ejemplo, la disposición de las bancas en hileras, una tras de otra, obstaculizan la comunicación entre estudiantes, pero si se disponen las bancas formando un círculo, podría facilitar el intercambio comunicativo. En cuanto al espacio informal, Hall lo describe como el dinamismo en el espacio:

> "His perception of space is dynamic because it is related to action–what can be done in a given space"[83] (Hall, 1990a: 115).

Sobre este tipo de espacio, Marc y Picard señalan que es el que separa a los individuos unos de otros, ya que Hall, según los autores, describe a los individuos como colocados en el centro de burbujas concéntricas que los separan de sus interlocutores según las «distancias» (Marc y Picard, 1992: 79). Marta Rizo, por su parte, aclara que para el autor, el uso de las distancias en la interacción sugiere que la distancia expresa claramente la naturaleza de cualquier encuentro o situación comunicativa (Rizo, 2009: 54). Es por esta razón que Hall concibe cuatro categorías principales o zonas de interacción: distancia íntima, distancia personal, distancia social y distancia pública:

- "Distancia íntima. Esta distancia va de los 0 a los 45 centímetros, y se corresponde con lo que antes se nombró como "burbuja", es decir, con el entorno inmediato que envuelve el cuerpo de los sujetos. A esta distancia, la presencia del otro es indiscutible e inconfundible, y los contenidos de la interacción están cargados de intención.
- Distancia personal. Esta distancia se extiende de los 45 centímetros a 1.20 metros. Se considera como una especie de esfera protectora que el

[82] […] el espacio de poca sociabilidad no es necesariamente malo, ni es el espacio de socialización universalmente bueno. Lo que es deseable es la flexibilidad y la congruencia entre el diseño y la función de modo que haya una variedad de espacios, en que la gente pueda involucrarse o no, según la ocasión y ánimo lo demanden. [Traducción propia].
[83] Su percepción del espacio es dinámica, pues se relaciona con la acción que corresponde a un espacio dado. [Traducción propia].

sujeto mantiene a su alrededor. Hacemos uso de esa distancia, por ejemplo, cuando interactuamos con los amigos o la familia.

- Distancia social. Se sitúa entre 1.20 y 3.60 metros. En esta ocasión, los rasgos más detallados del rostro del otro son imperceptibles, y no es posible ningún tipo de contacto físico directo, es decir, la conducta táctil no tiene lugar.
- Distancia pública. Es la distancia más abierta; se extiende desde donde finaliza la distancia social (3.60 metros) hasta los límites que viene marcados por una comunicación fluida, es decir, hasta donde podemos ser vistos u oídos. La interacción entre un conferencista y el público es un ejemplo de situación comunicativa que tiene lugar a esta distancia" (Rizo, 2009: 55).

Estas cuatro categorías de distancia o zonas de interacción se encuentran en mayor o menor medida los espacios educativos. Acerca de la distancia íntima, podemos pensar en las relaciones amistosas que se dan dentro del aula y cuyo vínculo afectivo es más estrecho. En cuanto a la distancia personal, es la que puede haber entre los miembros de un mismo grupo escolar, es decir, la relación común entre compañeros de un mismo grupo. Otro ejemplo podrían ser las asesorías, ya que a veces los cubículos de los docentes son pequeños, por lo tanto la distancia entre ellos se acorta. La distancia social, es la más frecuente entre docente y estudiantes dentro del aula; el docente está ubicado al frente del grupo, por lo tanto no hay mucha posibilidad del contacto físico. La distancia pública no es frecuente encontrarla dentro del aula en la relación docente y estudiantes, pero sí en algunos eventos de carácter institucional dentro del espacio educativo. Como podemos observar es muy importante el contexto espacial en la relación comunicativa, dice Hall:

"[…] everything that man is and does is associated with the experience of space. Man's sense of space is a synthesis of many sensory inputs: visual, auditory, kinesthetic, olfactory, and thermal. Not only does each of these constitute a complex system [...] but each is molded and patterned by culture. Hence, there is no

alternative to accepting the fact that people reared in different cultures live in different sensory worlds"[84] (Hall, 1990a: 181).

A partir de todo lo expuesto, reconocer el papel de la proxémica en el proceso de enseñanza – aprendizaje es fundamental, pues el uso correcto de ésta puede contribuir al mejoramiento de dicho proceso. Sin embargo, pensar en la proxémica como una estrategia comunicativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje, implica también cambiar la concepción que tenemos con relación a los espacios educativos, en tanto espacio físico y representación simbólica del conocimiento, pues en ella recae todo el valor pedagógico excluyendo todo conocimiento y todo proceso producido fuera de él.
Es a partir de lo anterior que surge la necesidad de desmitificar al aula como el principal centro de producción del conocimiento y construir nuevos espacios. Esto no sólo implica la desterritoralización del espacio educativo, sino abrir el aula en todos los sentidos, es decir, en cuanto espacio físico pero también en cuanto a formas de construir los procesos de enseñanza – aprendizaje y la forma en que nos relacionamos docentes y estudiantes.

4.5. Aproximaciones pedagógicas – educativas a partir de las Ciencias de la Educación.

Hablar de la Educación como ciencia, es también pensarla en relación con otras disciplinas y de esta forma se llega a lo que se conoce como Ciencias de la Educación, que estudian el fenómeno educativo desde la perspectiva de diferentes disciplinas. Algunos ejemplos son: Sociología de la Educación, Economía de la Educación, Antropología de la Educación, Historia de la Educación, Psicología Educacional, Pedagogía, Didáctica, Filosofía de la educación, Educación Comparada y Política Educacional.

[84] […] todo lo que el hombre es y hace está asociado con la experiencia del espacio. El sentido espacial del hombre, es una síntesis de muchos estímulos sensoriales: visual, auditivo, kinestésico, olfativo y térmico. Además de que cada uno constituye un sistema complejo, está moldeado y configurado por la cultura. Por lo tanto, no hay ninguna alternativa a aceptar el hecho de que las personas criadas en diferentes culturas viven en mundos sensoriales diferentes. [Traducción propia].

Sobre las disciplinas que se relacionan con la educación, Ángel Hernández Castillo en su *Introducción a las Ciencias de la Educación* (2003), dice al respecto:

> "El número de disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación cada día es mayor, en la medida que los campos de análisis se van diferenciando y separando unos de otros. Algunas de estas disciplinas apenas se han desarrollado en los últimos 20 años; tal es el caso de la Educación Internacional, que ha venido durante los últimos años diferenciándose de la Educación Comparada" (Hernández, 2003: 62).

De esta forma y como lo menciona Aguilar Padilla, los componentes constitutivos de las Ciencias de la Educación de manera básica son la dimensión científica e ideológica; y de manera específica, la dimensión teórica, práctica y proyectiva (Aguilar, s/f: 4). Así mismo, ambos autores parten de la clasificación realizada por el pedagogo Gastón Mialaret a partir de los años setenta y en donde se establecen tres criterios a partir de los cuales se vinculan determinadas disciplinas con la educación (Aguilar, s/f: 9 y Hernández, 2003: 63):

1. Las que estudian las condiciones generales y locales de la educación:
    - Historia de la educación y de la pedagogía.
    - Sociología Escolar o Sociología de la Educación.
    - Demografía escolar.
    - Economía de la educación.
    - Educación comparada / Pedagogía comparada.

2. Las que estudian la situación educativa y los hechos educativos:
    a) Las disciplinas que estudian las condiciones del acto educativo desde los ángulos:
    - De la fisiología.
    - Psicología de la Educación y Psicología Escolar

- Psico–Sociología de Pequeños Grupos (La psicología de la educación de la sociología).
- Ciencias de la Comunicación.

b) Disciplinas didácticas y la teoría de los programas.

- Las ciencias de los métodos y de las técnicas pedagógicas.
- Las ciencias de la evaluación y la teoría de los modelos.

3. Las de la reflexión y futuro:
    - La filosofía de la educación.
    - La planificación educativa.

Como se puede observar, las disciplinas que se vinculan a la educación son muy variadas, como variadas son sus perspectivas de abordaje, por ejemplo:

> "Desde la Historia de la educación y la pedagogía se pretende comprender las transformaciones, los procesos de cambio, las etapas, la aceleración y desaceleración de los movimientos educativos, y hacer finalmente un balance más claro y completo sobre la situación de la educación actual. […] En cuanto a la Sociología, se trata de estudiar las relaciones que la escuela mantiene con su medio ambiente; así como el estudio de la escuela misma en tanto que fenómeno sociológico. […] La Educación Comparada, permite analizar e interpretar las diferentes prácticas y políticas en materia de educación en diferentes países y diferentes culturas. […] La Psicología de la educación se centra en establecer las características psicológicas del niño y de la institución, los métodos y estructuras de un sistema educativo" (Hernández, 2003: 63–98).

Es de destacar lo que menciona Hernández a partir de las categorías de Mialaret sobre el papel que toman las Ciencias de la Comunicación en la Educación:

> "La situación educativa es una situación de comunicación. Para que el mensaje educativo pueda captarse es necesario realizar en las condiciones más favorables. El desarrollo de las modernas técnicas audiovisuales y las nuevas tecnologías de la

> información y la comunicación obligan a un estudio detenido de la situación de comunicación en la escuela" (Hernández, 2003: 67).

Como se puede observar, si bien se entiende que el acto educativo implica un acto comunicativo, este último queda reducido a la incorporación de medios audiovisuales y de las TIC'S. Una vez más sobresale la pertinencia de realizar investigaciones desde el campo de la comunicación que vayan más allá de los medios masivos y/o audiovisuales y de las TIC'S; pues la comunicación en los espacios educativos implica procesos más complejos que el uso de herramientas digitales.

A partir de lo expuesto sobre las Ciencias de la Comunicación y dejando en claro que hay muchas vertientes desde las cuales se puede abordar los problemas educativos, para este apartado se ha considerado importante tener un acercamiento conceptual de algunas de las disciplinas que estudian la relación pedagógica desde el acto educativo mismo y que a su vez se han interesado en los procesos comunicativos dentro de los espacios que en se genera dicho acto; tal es el caso de la Pedagogía, la Psicología educativa, y la Psicología de pequeños grupos, la Psico–sociología educativa, la Teoría del campo y del aprendizaje de Kurt Lewin, y por último, la Comunicación educativa.

4.5.1. Pedagogía.

En el caso de la pedagogía, los autores Ubal y Píriz la definen como una construcción discursiva o teoría concerniente a lo educativo y en el que se articula "procesos de circulación culturales, relaciones humanas que los hacen posible y sentidos que otorgan y/o reproducen los mencionados procesos y relaciones" (Ubal y Píriz, 2009: 11). El objeto de estudio de la pedagogía, según Aguilar Padilla, es:

> "[…] el estudio de las leyes de la educación del hombre en la sociedad, ella concentra su atención en el estudio de la educación como el proceso en su conjunto, especialmente organizado, como la actividad de los pedagogos y educandos, de los que enseñan y los que aprenden, estudia los fines, el contenido,

> los medios y métodos de la actividad educativa y el carácter de los cambios que sufre el hombre en el curso de la educación" (Aguilar, s/f: 5).

El autor también señala que de forma más global, estudia los objetivos del proceso de aprendizaje, el cual está vinculado a la norma social y cultural (Aguilar, s/f: 1). En el capítulo tres, se ha podido observar a grandes rasgos la relación entre pedagogía y comunicación, que se ejemplifica con la cita de Patricia Herrero: "enseñar es comunicar" (Herrero, 2012: 39). En esta misma dirección, Portacio Apicella, señala que la educación es un proceso de comunicación y que las más prometedoras posibilidades de las didácticas prospectivas están estrechamente vinculadas a la teoría de la comunicación (Portacio, 2006: 1). La autora además indica que las modernas técnicas de comunicación que no conduzcan a la transformación social, carecen de sentido (Portacio, 2006: 2). Explica:

> "[…] hemos repetido con frecuencia que la comunicación antes que un proceso técnico es un proceso eminentemente humano. En razón de ese principio los problemas que nos plantea la comunicación moderna a los educadores no pueden quedar reducidos a una mejor y más rápida transmisión de conocimientos" (Portacio, 2006: 2).

Y agrega:

> "Toda pedagogía ha de basarse en el proceso de la comunicación y no tanto en las técnicas audiovisuales. Los intercambios, dinámicas de grupos, vivencias interpersonales, son formas que conllevan a una finalidad eminentemente educativa" (Portacio, 2006: 2).

Lo anterior, permite reflexionar sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC'S) con fines pedagógicos, ya que se trata de herramientas que pueden optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero como bien lo señala Portacio, éstas carecen de sentido si no facilitan el proceso comunicativo dentro del

acto pedagógico, sobre todo si se quiere tener plena conciencia de todo lo que está sucediendo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

4.5.2. Psicología educativa.

Con relación a la Psicología educativa, Woolfolk menciona el debate que hay en torno a ella, pues algunos autores la consideran como el *"*conjunto de conocimientos obtenidos de la psicología y aplicados a las actividades en el salón de clases" (Woolfolk, 2010: 10). Sin embargo, en un recorrido histórico la autora nos da un panorama general de la psicología educativa y sus intereses:

> "En las décadas de 1940 y 1950, el estudio de la psicología educativa se concentró en las diferencias individuales, la evaluación y las conductas de aprendizaje. En las décadas de 1960 y 1970, las investigaciones se enfocaron en el estudio del desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje, específicamente en la manera en que los estudiantes aprenden conceptos y los recuerdan. Recientemente los psicólogos educativos han investigado la forma en que la cultura y los factores sociales afectan el aprendizaje y el desarrollo" (Pressley y Roehrig, 2003, en Woolfolk, 2010: 10).

Más que una transformación de la psicología educativa, lo que se puede apreciar son líneas de trabajo complementarias que van de lo micro a lo macro. Hernández Castillo, por su parte, expone como punto de interés de la psicología educativa la relación entre las características psicológicas tanto del estudiante como de la institución, así como los métodos y estructuras del sistema educativo (Hernández, 2003: 66) y dice:

> "Se trata de organizar la enseñanza en función de lo que el niño o adolescente es capaz de hacer en un momento determinado de su evolución como individuo. De igual manera, es del más alto interés de este campo del conocimiento el estudio de los procesos (individuales y colectivos) utilizados y provocados por el acto y la situación educativa" (Hernández, 2003: 66).

Los autores Castejón, González, Gilar y Miñano, destacan la importancia de la psicología de la educación como punto de partida para el diseño e implementación de cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje (Castejón *et. al*., s/f: 7) y definen a la psicología educativa a partir de tres puntos:

- "Se ocupa del estudio y análisis de los procesos de cambio comportamental que se producen en las personas como consecuencia de su participación en situaciones o actividades educativas.
- Disciplina que estudia los procesos de enseñanza – aprendizaje a fin de comprender y mejorar tales procesos; para ello aplica los métodos y las teorías de la psicología, los propios, así como los de otras disciplinas afines al campo educativo.
- Se concentra en el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación de los que derivan principios, modelos, teorías, procedimientos, métodos de instrucción e investigación" (Chávez, 2007).

A partir de estos tres puntos también se puede comprender que el vínculo entre la psicología educativa y la comunicación se encuentra a través de la interacción. El cambio comportamental producto de la participación a la que aluden los autores no se podría llevar a cabo sin la interacción. A su vez, la interacción implica diferentes formas de comunicación verbal y no verbal, las cuales incidirán en las conductas de los participantes de dicha acción y por lo tanto en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
Es importante mencionar que Hernández Castillo también habla de la psicología de pequeños grupos como parte de la psicología educativa, y dice al respecto:

> "El análisis de la situación educativa supone el estudio de los fenómenos que rigen la vida de los pequeños grupos. Dentro de este contexto, la clase o grupo escolar no es la sumatoria o yuxtaposición de los individuos. Entre ellos se establece una red compleja de relaciones interpersonales que hacen que el estudio de la clase sea muy importante para la comprensión del hecho educativo" (Hernández, 2003: 67).

Lo anterior también es otro punto que se relaciona con la comunicación interpersonal, pues se refiere a una interacción cara a cara en tiempo y espacio, como lo que sucede dentro del aula, por ejemplo.

Por otro lado, es importante señalar que vinculados a la Psicología Educativa hay algunos paradigmas que se desarrollaron e implementaron a lo largo del siglo XX tales como el conductista, cognitivo, humanista, sociocultural y constructivista. Cada uno de estos enfoques implica una historia compleja, sin embargo, es conveniente por lo menos conocer de forma general algunos de los principios fundamentales, las principales aportaciones, y cómo perciben el papel del docente y del estudiante.

Paradigma Conductista.

Fue fundada por J. B. Watson a inicios del siglo XX, aunque le siguen otros destacados exponentes como Skinner, Pavlov, Bekhterev, Guthrie, Hull, Tolman y Thorndike. Los principios de este enfoque plantean que se trata de "una alternativa para educar, basada en el modelo de estímulo y respuesta" (Orozco, *et. al*., 2009: 4).

De acuerdo con Orozco el Paradigma Conductista tiene cuatro principios: "Principio de reforzamiento, Principio de control de estímulos, Principio de programas de reforzamiento. Principio de complejidad acumulativa" (Orozco, *et. al*., 2009: 4–5).

Entre las aportaciones de este enfoque destaca, el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento; la programación basada en el análisis de las respuestas de los alumnos, así como el aprendizaje producto de una relación "estímulo–respuesta" (García, 2012: 119). También se señala que el aprendizaje únicamente ocurre cuando se observa un cambio en el comportamiento, es decir, si no hay cambio observable no hay aprendizaje (Orozco, et. al., 2009: 18), para ello se apoya en la metodología experimental.

El aprendizaje desde este enfoque es de dos tipos, uno denominado "condicionamiento clásico", que según Doménech se "refiere al aprendizaje de reflejos" (Doménech, s/f: 2), y el otro tipo de aprendizaje es el "condicionamiento operante", en donde "el término operante u operativo ya nos indica que el aprendiz tiene que hacer algo" (Doménch, s/f:2) .

Desde esta perspectiva el papel del docente es de “programador, que percibe el aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista” (Orozco, *et. al*., 2009: 22–23). En cuanto al estudiante, se considera “un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o re–arreglados por el exterior, basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables” (Orozco, *et. al*., 2009: 24–25). De esta forma, el estudiante pasa de la docilidad a la pasividad. La forma de evaluación de los estudiantes es a través de “pruebas pedagógicas basadas en instrumentos para medir objetivamente las conductas” (García, 2011: 124).

Paradigma Cognitivo.

Surge a principios de los 60’s, a partir de los trabajos de Piaget y posteriormente los de Bruner y Ausubel. Conocida también como psicología instruccional, basada en las construcciones mentales, tiene como principios fundamentales, “enseñar a los alumnos habilidades de aprender a aprender y a pensar en forma eficiente, independientemente del contexto instruccional*”* (García, 2012:16), así como también el estudio de “cómo el individuo, construye su pensamiento a través de sus estructuras organizativas y funciones adaptativas al interactuar con el medio” (Orozco, *et. al*., 2009: 4).

Entre las aportaciones de este enfoque sobresalen el uso de estrategias de enseñanza como: “programas de entrenamiento de estrategias de aprendizaje, programas de enseñar a pensar y los sistemas expertos y de tutoría inteligente” (García, 2012: 119*),* “la tecnología del texto, la enseñanza de áreas de contenido escolar” (Orozco, *et. al*., 2009: 17–18). Además del desarrollo mental en cuanto a funciones psicológicas y operaciones mentales del sujeto que aprende, con énfasis en la comprensión, el sentido del aprendizaje, desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico (García, 2012: 119).

El papel del docente en el Paradigma Cognitivo, “es considerado un guía que enseña de manera afectiva, además de que promueve el aprendizaje significativo, diseña actividades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las habilidades intelectuales” (García, 2012: 121). En cuanto al papel de estudiante, se le considera sujeto que resuelve problemas a partir de procesar información mediante de esquemas

y estrategias. Desde esta perspectiva, se parte de que *el estudiante "*posee un conocimiento previo, acorde a su nivel de desarrollo cognitivo, al cual se programa experiencias sobre hechos que promoverán aprendizajes significativos" (García, 2012: 123). La forma de evaluación en este paradigma, es a través de cuestionarios de autorreporte o productos finales (García, 2012: 124), centrando la atención en lo que el estudiante sabe hacer y la actitud que tiene ante ese conocimiento.

Paradigma Humanista.

Proveniente de la Psicología, el Paradigma Humanista surge a mediados del Siglo XX. Entre sus exponentes se encuentran Abraham Maslow, Carls Rogers, G. Allport, Erich Fromm, Pierre Feure, Manuel Mounier y Erickson Kohlberg. De acuerdo con García se trata de un *enfoque centrado en la persona* (García, 2012: 116).

Algunos de sus principales fundamentos son "fomentar el aprendizaje significativo y participativo, promover una educación basada en el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social, además del respeto a las diferencias individuales" (García, 2012: 116). Entre sus aportaciones a la educación encontramos que "impulsa los valores humanos, desarrollo integral de la persona buscando la autorrealización" (García, 2012: 119), "la importancia del ambiente y vivencias para aprender" (Orozco, *et. al*., 2009: 18).

En cuanto al papel del docente en este paradigma, es el de "facilitador", sujeto que fomenta en sus estudiantes el "autoaprendizaje y la creatividad, potencia la autorrealización y rechaza posturas autoritarias y egocéntricas*"* (García, 2012: 121). Con relación al papel del estudiante, Orozco explica que es un "sujeto activo procesador de información quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas" (Orozco, *et. al*., 2009: 24–25). En este paradigma, además, se trabaja la autoevaluación que fomenta la autocrítica y la autoconfianza.

Paradigma Sociocultural.

Conocido también como Paradigma Sociohistórico, el Paradigma Sociocultural tiene una estrecha relación con el Paradigma Cognitivo. Aunque se marca la década de los 70's como la fecha de su surgimiento, tiene su origen en la década de los 20's a partir

de los trabajos realizados por Vygotsky, quien además es considerado el padre del Paradigma Sociocultural.

Entre sus principales fundamentes se considera que “el individuo no es la única variable en el aprendizaje; también su historia personal, su clase social, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no sólo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él” (García, 2012: 116). Entre sus aportaciones a la educación se destaca el aprendizaje cooperativo, la concepción de la evaluación dinámica (García, 2012: 119).

Al docente, desde este paradigma, se le considera un “agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, a través de actividades conjuntas e interactivas” (García, 2012: 121), enseña de forma interactiva, y “con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un ‘espectador empático’” (García, 2012: 121). En cuanto al estudiante, se percibe como “alguien que construye los saberes” (García, 2012:123). La evaluación se concentra en los procesos en camino de desarrollo y/o el llamado potencial de aprendizaje (García, 2012: 124).

Paradigma Constructivista.

Surge a partir de la influencia de las diferentes tendencias en la investigación de la psicología y la educación, como las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel. Desde este paradigma se busca explicar la naturaleza del conocimiento humano a partir de la conexión entre el conocimiento nuevo con el conocimiento previo.

El Paradigma Constructivista se divide en dos clases, el psicológico y el social. En uno de sus principales fundamentos desde la perspectiva psicológica, se “sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales” (García, 2012: 116). Mientras que desde la perspectiva social se establece que “el origen de todo conocimiento no es la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura, dentro de una época histórica” (García, 2012: 116), es decir, es a partir del contexto social que se puede realizar el aprendizaje significativo.

Aunque hay muchas aportaciones de este paradigma a la educación, se pueden destacar tres, en donde se señala que “el individuo es producto de una construcción propia de su conocimiento y su persona; el aprendizaje es una actividad de interacción social en forma cooperativa; y el alumno trabaja con independencia a su propio ritmo, con colaboración y trabajo en equipo” (García, 2012: 119–120). Es importante mencionar que desde este paradigma la experiencia es la que permite construir el conocimiento; de esta forma, el “error se le considera como una posibilidad de autovaloración de los procesos realizados” (García, 2012: 121), y de igual forma, la motivación es fundamental para el lograr un aprendizaje significativo.

En cuanto al docente, se percibe como un “guía que debe interesarse en promover el aprendizaje autogenerado y autoestructurante en los alumnos, mediante enseñanza indirecta” (Orozco, *et. al*., 2009: 23), lo que implica fomentar la autonomía y el sentido del aprendizaje. También “promueve una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza” (García, 2012: 121). Por su parte, el estudiante se concibe como sujeto activo, quien ha desarrollado una estructura cognitiva a partir de la cual interpreta los conocimientos académicos; así pues, se le considera “constructor de su propio conocimiento” (García, 2012: 123). A partir de lo anterior, la evaluación se realiza con base en “los procesos, nociones y competencias cognitivas” (García, 2012: 124).

4.5.3. Psico – sociología educativa.

La psicología social de la educación surge entre los años 1960 y 1970; sin embargo, Guil señala que previamente se realizaron tanto en el campo de la psicología como en el de la sociología investigaciones sobre educación aunque éstas eran de “carácter parcialistas, nunca de forma integradora hacia un cuerpo de conocimiento científico único, que reorganizara su contenido disperso” (Guil, 1989: 410). De esta forma, la autora deja ver que el origen a la psicología social fue a partir de la psicología de la educación, la psicología social y la sociología de la educación. Para Guil, la psicología social de la educación puede definirse como “el estudio de las relaciones

interpersonales en los ámbitos educativos" (Guil, 1989: 414), razón por lo que la autora considera a la educación por sí misma un hecho psicosocial.

Es importante mencionar que la autora distingue cuatro niveles fundamentales de análisis para abordar los contenidos psicosocioeducativos:

- "El nivel interindividual, desde el que se abordarían temas tales como las repercusiones de las percepciones de los demás sobre nuestra propia identidad, la motivación, las actitudes, el aprendizaje social, etc. Temas que si bien algunos aparentemente pertenecen al ámbito individual, obviamente se entiende su origen en las interrelaciones personales.
- Nivel grupal, que sería el clásico de la Psicología social, centrándose en el grupo clase como realidad dinámica, ocupándose de temas como la cohesión grupal, las redes de comunicación tanto formales como informales, el liderazgo en el aula, los determinantes ambientales del aula, los conflictos grupales, las técnicas de dinámicas de grupos, etc.
- Nivel de la organización, entendidas las instituciones docentes como organizaciones psicosociales cuya estructura condiciona todos los procesos educativos que en ellas tiene lugar, mediante sus normas, roles asignados, jerarquizaciones, etc.
- Nivel comunitario, que contemplaría la perspectiva más amplia de los escenarios educativos, no sólo las organizaciones educativas sino también el barrio en que el centro se encuentra ubicado, las diversas instituciones que colaboran con él la atención sanitaria de la zona (entendida la salud en su sentido amplio, como bienestar psicosocial) y, responsabilidad de la educación" (Guil, 1989: 414).

Como se puede observar, el vínculo entre la psicología social educativa y la comunicación es nuevamente es la interacción que se da entre personas que forman parte de un grupo; pero también no podemos de dejar de considerar que la comunicación, como lo señalan Marc y Picard (1992), también es un proceso psicológico.

4.5.4. Teoría de campo y el aprendizaje – Kurt Lewin.

Se ha considerado la Teoría de campo y el aprendizaje de Kurt Lewin porque muchos de los conceptos desarrollados por el autor, han sido incorporados al campo de la psicología social para comprender la conducta externa con relación a un tiempo y espacio determinado. Algunos de estos conceptos son, según Lacouture, "dinámica de grupos", "investigación–acción", "teoría de campo" y "adiestramiento de sensibilidad" (Lacouture, 1996: 161). De acuerdo con el autor, Lewin realizó abundantes trabajos que van “desde la teoría de la organización hasta la antropología, desde la psicología del niño hasta la planificación social y desde la psicología clínica hasta la educación” (Lacouture, 1996: 162).

A grandes rasgos, la teoría de campo elaborada por Kurt Lewin en 1935, es definida como “un enfoque teórico para estudiar o examinar un tema, evento o experiencia y utiliza para ello el campo como herramienta básica” (Durán, s/f: 1). Lo anterior, según Durán, permitió sentar las bases para la Terapia Gestalt, a partir de poder estudiar al organismo siempre en relación a un ambiente determinado, en un momento único, el aquí y ahora, observándolo en constante interrelación con los factores implicados en el campo total. (Durán, s/f: 1).

En una conferencia realizada en 1942 en la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América, Kurt Lewin explica las características que definen la teoría de campo, las cuales son:

- Empleo de un método constructivo, que se refiere a “la representación de un caso individual con el auxilio de unos pocos “elementos” de construcción” (Lewin, 1942: 2). El autor hace referencia a la relación empírica de elementos como la “posición” psicológica y la “fuerza” psicológica, o de algunas de sus propiedades (Lewin, 1942: 2).
- Enfoque dinámico o aspectos dinámicos de los hechos, en donde el autor señala que el “término ‘dinámica’ se refiere al concepto *dynamis*=fuerza, a una interpretación de los cambios como resultado de fuerzas psicológicas” (Lewin, 1942: 2). Como se puede observar es muy similar a la primera Ley de

Movimiento de Newton, cuyo principio establece que si un cuerpo en reposo recibe una fuerza experimenta un cambio.

- Enfoque psicológico, en donde el autor explica que el campo que influye sobre un individuo se suscribe en términos en que éste existe para la persona en ese momento (Lewin, 1942: 3). Lewin además señala que describir "objetivamente" una situación en psicología significa en realidad describir la situación como una totalidad de aquellos hechos, y sólo de aquellos que configuran el campo de ese individuo" (Lewin, 1942: 3); y agrega que, "las propiedades del espacio vital de un individuo dependen en parte de su condición como producto de su historia en parte de su entorno no psicológico (físico o social)" (Lewin, 1942: 3).
- Análisis que parte de la situación global, en donde el Lewin advierte que elegir uno u otro elemento aislado dentro de una situación, cuya importancia no puede juzgarse sin la consideración de la situación global (Lewin, 1942: 3). Es decir, la importancia del análisis global es que después de tener el panorama general de la situación te permite realizar análisis más específicos.
- Distinción entre problemas sistemáticos e históricos, (aunque el autor también la denomina como la conducta como función del campo en el momento que ocurre, descando así el factor temporal), en la que se expone que "el efecto del pasado sobre la conducta puede ser sólo en directo; el campo psicológico pasado es uno de los "orígenes" del campo presente y éste a su turno influye en la conducta" (Lewin, 1942: 4).
- Representación matemática del campo, en el que Lewin se apoya en la topología para la representación de la estructura de situaciones psicológicas, ya que según el autor, "los conceptos topológicos y vectoriales combinan el poder del análisis, la precisión conceptual, la utilidad para la derivación y el ajuste para la gama total de los problemas psicológicos de una manera que, en mi opinión, les otorga superioridad sobre cualquier otro instrumento conceptual conocido en psicología" (Lewin, 1942: 4).

Así pues, el campo es definido desde este enfoque como "una red sistémica de relaciones, una totalidad de fuerzas que se influencian recíprocamente y que en conjunto forman un todo interactivo y unificado" (Durán, s/f: 1). Explica el autor:

> "Partiendo desde ese concepto de campo, el enfoque que se utiliza no es un enfoque analítico, en donde todo se descompone en sus partes unitarias para luego ser estudiadas de forma aislada, sino que se mantiene una postura en la que se encara el todo con todas sus partes interrelacionadas e interdependientes. Desde esta óptica se explica la conducta individual a partir de la totalidad de los factores psicológicos que están efectuando sobre una persona en un momento determinado" (Durán, s/f: 1).

Durán señala que otro aspecto importante de la teoría de campo se visualiza en el principio de contemporaneidad, en donde explica que el "centro temporal de nosotros mismos como eventos humanos conscientes en el espacio tiempo es el presente. No hay otra realidad fuera del presente. El self no existe cuando no está en contacto con el entorno presente" (Durán, s/f: 1).

Ahora bien, en cuanto al aprendizaje, señala Lewin que algunos psicólogos lo identifican con "cualquier cambio" (Lewin, 1942: 4); en ese sentido, el autor explica que "el término aprendizaje, en el sentido amplio de 'hacer algo mejor que antes', es un término 'práctico' que se refiere a una variedad de procesos que el psicólogo deberá agrupar y tratar según su naturaleza psicológica" (Lewin, 1942: 5), es decir, distinguir entre los diferentes tipos de cambios. Algunos de estos cambios según el autor, son:

- "El aprendizaje como cambio en la estructura cognitiva (conocimiento);
- El aprendizaje como cambio en la motivación (aprender lo que agrada o desagrada);
- El aprendizaje como cambio en la pertenencia o un grupo o ideología (éste es un aspecto importante al afianzarse en una cultura);
- El aprendizaje entendido como control voluntario de la musculatura del cuerpo (éste es un aspecto importante en la adquisición de habilidades, tales como el habla o el autocontrol)" (Lewin, 1942: 5).

En el caso del aprendizaje como cambio en la estructura cognitiva, Lewin señala que tiene que ver con el campo de la conducta, y explica que “cada vez que hablamos de un cambio en el significado, ha ocurrido un cambio en esa estructura cognitiva. Han tenido lugar nuevas conexiones o separaciones, diferenciaciones o indiferenciaciones, de áreas psicológicas” (Lewin, 1942: 10). También el autor destaca factores temporales en el cambio de conducta de los individuos: “La conducta de un individuo no depende por completo de su situación presente. Sus esperanzas y anhelos, y sus conceptos de su propio pasado afectan profundamente su estado de ánimo. La moral y la alegría de un individuo parecen depender más de lo que espera del futuro que de lo agradable o desagradable de la situación presente” (Lewin, 1942: 10).

En resumen, la relación entre la teoría de campo y el aprendizaje según Lewin, es que “todos los cambios son debidos a ciertas fuerzas (entidades dirigidas)” (Lewin, 1942: 15); a partir de las cuales se distinguen dos tipos de cambio en la estructura cognitiva: “uno resultante de la estructura del campo cognitivo en sí, y otro de ciertas valencias (necesidades o motivaciones)” (Lewin, 1942: 15).

A partir de lo anterior, el vínculo entre la teoría de campo y del aprendizaje de Kurt Lewin y la comunicación es la interacción, pero desde un enfoque sistémico. Vale la pena recordar la cita de Sáez donde explica que el enfoque sistémico “intenta englobar la totalidad de los elementos estudiando así las interacciones e interdependencias entre ellos” (Sáez, 2009: 109). Desde la comunicación, a su vez, Rizo habla de la comunicación “como un sistema abierto de interacciones, inscritas en un contexto determinado” (Rizo, 2011b: 2) y en donde toda modificación de los elementos de interacción afecta las relaciones entre los otros elementos (Marc y Picard, 1992:39). A grandes rasgos como se puede observar, el vínculo entre las diferentes disciplinas de las Ciencias de la Educación y la comunicación parecer ser algo inherente una de otra.

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

> “Entre narradores y escuchadores la relación es directa, imprevisible, problemática. Es, en otras palabras, una relación verdaderamente humana, es decir, dramática, sin resultados asegurados. No hablan sólo las palabras, sino los gestos, las expresiones del rostro, los movimientos de las manos, la luz de los ojos. Relación directa, por tanto, feed–back inmediato, reacciones personales; el diálogo como momento polifónico en el cual ninguno de los presentes está excluido. Quien conserva el silencio entra dentro de la economía general del discurso colectivo: es un silencio que hace posible la palabra de los otros. Éste es el don de la oralidad: la presencia, el sudor, los rostros, el timbre de las voces, el significado –el sonido– del silencio” (Ferrarotti, 1991: 19–20).

5.1. Antecedente metodológico: el flâneur y la teoría de la deriva.

Para explicar la estrategia metodológica que se trazó para la presente investigación, es importante dar cuenta brevemente de cómo se ha ido gestando este proyecto hasta convertirse en lo que ahora es.

Desde el 2010 he realizado trabajo colaborativo con diferentes profesores del Curso – Taller de Cultura Científica – Humanística, realizando actividades de logística, visita a museos, talleres, prácticas de campo. A lo largo de este periodo, ya sea en pláticas formales de trabajo o informales he podido escuchar algunas de las problemáticas a los que se enfrentan estos profesores con los estudiantes, frases como: “no leen”, “me miran, pero no me dicen nada”, “no sé si me están entendiendo”, “les di una indicación y entendieron otra”, entre otras tantas frases. Otros casos –los más afortunados– hablan de la participación de los estudiantes, las aportaciones que hacen a través de sus proyectos de investigación, la autonomía del estudiante dentro de su propio proceso de indagación. Ambas experiencias, no sólo son propias de los profesores de Cultura

Científica Humanística, sino de otros tantos profesores de la UACM y seguramente, de cualquier institución educativa.

Como estudiante, he podido confrontar estas declaraciones. A veces, la visualización que tiene un profesor dentro de lo que se sucede en el aula, es real; en otros caso, se pasan por alto algunas consideraciones como la personalidad tanto del profesor como de los estudiantes, el entorno, que a veces no es el más adecuado, las condiciones socio–económicas de los estudiantes, etcétera. Es decir, hay veces que el estudiante no es que no ponga atención, no lea o no quiera participar, sino que a veces se tiene miedo de expresar una idea errónea exponiéndose ante el grupo y ante el profesor; lo anterior, sólo por dar un ejemplo concreto.

Conforme he avanzado en mis cursos, he intentado explicar ciertas situaciones que suceden en el aula, apoyándome en los elementos teóricos que voy adquiriendo. Es hasta el 2013, a través del curso *Métodos para el análisis de procesos de comunicación interpersonal*, que intento concretar de manera formal esta problemática, en un proyecto que titulé *Una mirada a la comunicación interpersonal como estrategia pedagógica en el proceso de* enseñanza – aprendizaje.

Expuesto lo anterior, puedo decir que la presente investigación constó de dos momentos. El primero fue de exploración, y me sirvió para tener un primer acercamiento con el tema que me interesa, es decir, la comunicación en la educación superior. Y el segundo momento, fue la construcción de mi objeto de estudio, así como el abordaje teórico – conceptual y metodológico, derivación de la fase exploratoria.

Es importante señalar que a pesar de que en el primer momento no existió como tal un fundamento teórico y la estrategia metodológica puede parecer débil, detrás hubo algunas categorías (o técnicas) que me permitieron tener una amplia exploración del objeto de estudio, como la figura del "*flâneur*" o el "*paseante*", y en menor grado, la "*teoría de la deriva*". Así pues, a continuación explicaré brevemente en qué consisten ambas.

En la búsqueda de una estructura metodológica que orientara la exploración se llegó a la mirada del *flâneur* o paseante y la deriva, como posibilidades metodológicas para la comprensión del objeto de estudio. Aunque estas técnicas son usadas para el conocimiento de la ciudad, en particular de la vida urbana, como lo describe Luis

Armando Durán Segura en su texto *Miradas urbanas sobre el espacio público: el flâneur, la deriva y la etnografía de lo urbano* (2011), pueden servir a la exploración de las instituciones educativas, pues éstas forman parte de los espacios públicos. Por consiguiente, sobre la posibilidad que ofrece el *flâneur*, dice el autor:

> "[…] allí donde todo está aún por ver y problematizarse. […] la posibilidad heurística de comprender […] basada esencialmente en la presencia del investigador y la observación profunda..." (Durán, 2011: 139).

A partir de lo anterior, Durán habla de establecer un marco general en donde se evidencian tres ámbitos interrelacionados:

1. "La visibilidad concerniente a los conflictos y negociaciones en el encuentro con la diferencia y la alteridad.
2. La accesibilidad como la apertura de lo público haciéndose posible a todas y todos.
3. La colectividad que conforma la reunión de individuos que conforma la reunión de individuos que están asumiendo su co–presencia y coproducción" (Durán, 2011: 139).

Como se puede observar, los tres ámbitos descritos se pueden aplicar a las instituciones educativas, ya que en relación a la visibilidad, existen conflictos y negociaciones entre los grupos que la conforman: docentes, estudiantes, la parte institucional. El derecho a la educación pública, es lo que le da el carácter de accesibilidad y por último, la colectividad que se conforma a partir de saberse parte un grupo con un fin determinado.

Durán dice que el recurso del *flâneur* puede utilizarse como una actitud del etnógrafo a partir de su función principal: mirar y describir (Durán, 2011: 140) y agrega que "el arte de la flânerie revela lo que se escondía en las situaciones aparentemente simples deviniendo en un conocimiento antropológico" (Durán, 2011: 140–141).

Conviene detenernos un momento sobre el concepto de *flâneur*, desarrollado por la investigadora Dorde Cuvardic García:

> “La palabra flâneur, que designa al paseante callejero urbano ocioso intelectualmente activo, pertenece al idioma francés. Según el diccionario Petit Robert (1987: 791), el verbo flâner proviene del verbo dialectal normando flanner, que a su vez procede de flana, del escandinavo antiguo, que significa ‘correr por aquí y allá’. Ésta fuente establece dos definiciones. La primera de ellas es, “Se promener sans hâte, au hasard, en s’abandonnant à l’impression et au spectacle du moment”. (Caminar sin prisa, al azar, abandonándose a la impresión y al espectáculo del momento). La segunda de ellas lo define como la acción de “S’attarder, se complaire dans una douce inaction” (Caminar con lentitud, complacerse en una dulce inacción)” (Cuvardic, 2012: 17).

De lo anterior se infiere la posibilidad de considerar al *flâneur* como una técnica de observación “profunda” a partir de la cual se puede tener una primera aproximación al objeto de estudio, es decir, el primer contacto con el fenómeno, permitiendo una reflexión profunda y crítica. Así pues, Cuvardic, citando a Jenks, dice que “el flâneur, aunque enraizado en la vida cotidiana, es una forma analítica, un mecanismo narrativo, una actitud hacia el conocimiento y su contexto social” (Jenks, 1995: 148, en Cuvardic, 2012: 20).

Por lo tanto, el *flâneur*, como una técnica exploratoria, me permitió tener una primera aproximación a las formas de interacción que se dan entre docentes y estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad (UACM), en particular la sede de San Lorenzo Tezonco y Casa Libertad, en los Cursos de Cultura Científico – Humanística, de los profesores INF_G_M_DOCENTE, INF_M_M_EP3, INF_B_M_EP1.

Otra técnica que me ha permitido la exploración de la interacción en los espacios educativos es *la deriva*, la cual es definida por Durán de la siguiente manera:

> “La deriva como concepto científico es una propuesta primordialmente del situacionismo francés. La palabra dérive significa tomar una caminata usualmente en una ciudad, recorrido que sigue la llamada del momento, sin objetivo específico; empero, no es que lo carezca, sino que prefiere transitar a la expectativa de ir encontrando objetivos nuevos a su paso. Su principal expositor, el filósofo Guy Debord (1999a y 1999b), pretendió establecer una reflexión relativa a las formas de

> ver y experimentar la vida urbana dentro de un ofrecimiento más extenso como el de la Psicogeografía" (Durán, 2011: 141).

Esta técnica, según el autor, consiste en que el investigador en lugar de estar apegado a una rutina diaria, con un orden estricto, observa las situaciones de forma nueva y radical a partir de seguir las emociones; por lo que el recorrido que realiza el investigador es no–disciplinado, que le da acceso a experiencia no–normadas (Durán, 2011: 142). De esta forma, las emociones y sentimientos que se gestan dentro del aula son puntos a partir de los cuales se puede reflexionar el quehacer pedagógico. Retomando una cita de Guy Debord, el autor explica:

> "[…] la deriva se presenta como una técnica de paso ininterrumpido a través de ambientes diversos. El concepto de deriva está ligado indisolublemente al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica, y a la afirmación de un comportamiento lúdico–constructivo, lo que la opone en todos los aspectos a las nociones clásicas de viaje y de paseo" (Debord, 1991b: 1, en Durán, 2011: 142–43).

Durán destaca la creatividad reflexiva, la cual es considerada como un reto básico, siendo ésta el sentido del oficio del investigador (Durán, 2011: 142). Así, la deriva, al igual que el *flâneur*, se apoya en una mirada reflexiva la cual permite elaborar los primeros cuestionamientos sobre el objeto de estudio, las posibilidades para su abordaje teórico, así como diseñar la estrategia metodológica más adecuada. El uso de estas dos técnicas a nivel exploratorio, bien podrían ser el equivalente de lo que González señala como documentación previa, cuya finalidad según el autor es que "desde el inicio se planteen y seleccionen los temas a abordar, los enfoques a utilizar como herramienta teórica, los problemas o hipótesis a resolver/comprobar y también las razones que nos conducen a elegir un sector, comunidad o área de estudio" (González, 1995: 115). Dicho lo anterior a continuación se explicará brevemente la estrategia metodológica.

5.2. Definición y justificación de la metodología.

Durante la revisión bibliográfica tanto para el estado del arte como para el marco teórico, lo que se observó es que en la mayoría de las investigaciones sobre comunicación en el aula, predomina la metodología cualitativa, pues lo que se analiza no es cuantificable, esto es, los gestos, las posturas, el uso del espacio, etc. Por lo tanto, en congruencia con el objeto de estudio, la metodología seleccionada fue cualitativa, la cual según Mucchielli responde a cinco características:

1. "Es concebida en gran parte desde una óptica comprensiva.
2. Aborda el objeto de estudio de manera abierta y amplia.
3. Recoge datos mediante métodos cualitativos, esto es, que no implican en la práctica, ninguna cuantificación.
4. El análisis cualitativo las palabras son analizadas directamente por otras palabras, sin pasar por una operación numérica.
5. Desemboca en un relato o una especie de teoría" (Mucchielli, 2010: 174).

De acuerdo con el autor, la investigación cualitativa apunta sobre todo a la comprensión y la profundidad (Mucchielli, 2010: 175), lo que implica que el investigador se sumerja de tal manera que no sólo comprenda su objeto de estudio, sino también pueda explicarlo a detalle. De esta forma, Mucchielli señala que es importante considerar algunas constantes en su desarrollo, como por ejemplo, el hecho de que comporta un contacto personal y prolongado con el medio o las personas, así como una sensibilidad ante su perspectiva; también que se trata de una construcción larga y abierta de la problemática; en cuanto al diseño metodológico, éste evoluciona a partir de los resultados obtenidos, la saturación alcanzada, el grado de aceptación interna, etc.; además de que no hay una línea divisoria definida de las etapas de recolección de datos; dichos datos conllevan a la descripción o teorización de los procesos; se trata de un espacio de diálogo entre el descubrimiento y la validación de procesos (Mucchielli, 2010: 176). Como se puede observar, la investigación cualitativa no es un trabajo menor, por el contrario, requiere de un trabajo de campo constante, observación minuciosa y compromiso objetivo y ético, pues aquello que se analiza no parte de

estándares numéricos, sino se tratan de conductas comunicativas que forman parte de los procesos psico–sociales.
Sobre las implicaciones de este tipo de investigación, Aguirre explica:

> "Lo que la investigación cualitativa hace mejor y más esencialmente es describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de organización social" (Erickson, 1977, en Aguirre, 1995: 73).

De acuerdo con el autor, *método o metodología significa «camino para»* (Aguirre, 1995: 74) y al enfocarse a la esfera de las Ciencias Sociales, queda delimitada en cuanto al contenido así como los criterios de su aplicación. Aguirre, destaca que la investigación cualitativa está estrechamente vinculada con el marco teórico – conceptual:

> "La estrategia que inspira a la metodología cualitativa (Anguera, en prensa) implica un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retro información e incidencia constante de los datos recogidos" (Aguirre, 1995: 74).

De acuerdo con Guillermo Orozco, la investigación cualitativa tiene implicaciones políticas y pedagógicas. El autor explica que dentro de las implicaciones políticas se encuentra el compromiso del investigador con el objeto de estudio el cual no sólo es político sino también ético y dice:

> "Hay una compenetración de los sujetos de la investigación: los participantes de la investigación y el investigador. En cuanto que se vive en esta interrelación dialéctica permanente, a lo largo del proceso de investigación se construye el objeto, […] y se está comprometido con aquel objeto" (Orozco, 1996: 96).

Así pues, Orozco señala que gran parte del proceso de investigación cualitativa, descansa en la habilidad y la destreza analítica del investigador (Orozco, 1996: 98); por lo que el principal riesgo de este tipo de investigación, no es tanto la manipulación de

información sino más bien la falta de capacitación del investigador y/o los criterios para seleccionar la información recabada y lo que se fuera de ésta.

Otra implicación política tiene que ver con la transformación, es decir, la investigación cualitativa cuyas posibilidades permiten por un lado, "obtener el sustento de la actuación política de la sociedad, y por el otro, involucrar nuevos agentes de transformación o de actuación política" (Orozco, 1996: 99).

Se busca en vez de lo macro, lo micro, pues es aquello, que según el autor, potencia la perspectiva cualitativa, pues está referido a los procesos microsociales:

> "[…] no son muestras estadísticas que estén reflejando los universos, sino que son microcélulas, microorganismos, microgrupos o como se les quiera llamar, pero el conocimiento es pertinente y obtenido a través de unos cuantos sujetos, objetos o casos de investigación: no a través de una representación" (Orozco, 1996: 99).

Lo anterior, explica Orozco, permite, por un lado, que el conocimiento obtenido de dicha investigación pueda ser comprendido por la sociedad, y por el otro, como resultado de esa comprensión, pueda haber una actuación política de nuevos agentes (Orozco, 1996: 100), esto es, una transformación.

En relación a las implicaciones pedagógicas de la investigación cualitativa, Orozco destaca la necesidad de una ejercitación en el análisis inductivo de la información (Orozco, 1996: 100), esto es, a través de procesos que permitan un acercamiento al objeto de estudio a partir de prácticas empíricas, en donde el registro de lo observado y experimentado permita reformular supuestos, construir argumentos y por lo tanto orientar metodológicamente la investigación; lo anterior implica el trabajo con metodología, así como mecanismos para desarrollar el análisis.

El autor señala que una de las herramientas para la ejercitación en el análisis inductivo es la *teoría fundada*, la cual plantea el objetivo del análisis y la interpretación, lo que conlleva no sólo la interpretación del objeto sino la creación de una nueva teorización (Orozco, 1996: 101). Al respecto, dice Orozco:

> "[…] desde esta perspectiva […] el ámbito de trabajo es micro, y lo micro tiene su propia descriptividad. El paso final es aprovechar y capitalizar el resultado de todos estos procesos micro para crear una nueva teorización" (Orozco, 1996: 101).

Y agrega:

> "Una de las maneras preferentes desde la perspectiva cualitativa es crear teoría a través de la investigación empírica […]. Se hace teoría a través de sistematizar las interpretaciones de la investigación que se realizan con una perspectiva cualitativa. Este es el sentido último de la teoría fundada: ir fundando" (Orozco, 1996: 101).

Otra implicación pedagógica que destaca el autor, a partir de la propuesta de la investigadora Immacolata Vasallo de la Universidad de Sao Pablo, "es la de entender el proceso de investigación como un proceso de toma de decisiones metodológicas" (Orozco, 1996: 111). En este proceso, explica Orozco, el investigador fundamenta su rigurosidad en el proceso cualitativo, a través de sustentar racionalmente la toma de decisión metodológica, que de sentido a su objeto de estudio (Orozco, 1996: 111).

En relación a mi objeto de estudio, y como se había explicado en el primer capítulo, la elección de la metodología cualitativa, se debió precisamente a la necesidad de analizar la interacción comunicativa que se da dentro del aula, tanto verbal como no verbal. En esta última, se relaciona con las formas del decir, de interactuar: gestos, entonación de la voz, actitudes, entre otras, y que no se pueden medir numéricamente.

Así pues, realizar una investigación cualitativa implica, según Mucchielli, la elección de uno o varios métodos de recogida o producción de datos (Mucchielli, 2010: 177). Russi, por su parte, dice que "presentar una técnica de investigación social quiere decir, entre otras cosas, proponerla para su aprendizaje, para su uso y, también, para su crítica" (Russi, 1998, en Galindo, 1998: 75) y agrega:

> "[…] no sólo es la técnica, sino también las diversas formas como se puede entender y usar. Entonces, hay que hablar de un paquete técnico. El usar la idea de paquete técnico obliga a presentar una revisión sobre los distintos usos –en las diferentes facetas– que tienen una técnica" (Russi, 1998, en Galindo, 1998: 75).

Una importante consideración que señala Russi es que la elección de la(s) técnica(s), e informantes se debe de hacer de forma consciente y fundamentada, es decir, la razón por la que se eligieron determinadas técnicas e informantes.

A propósito de los informantes, es importante señalar que para la presente investigación se seleccionaron como unidad de observación a la *Universidad Autónoma de la Ciudad de México* (UACM), sede de *San Lorenzo Tezonco*. Y como unidad de análisis, a tres docentes y un grupo de cada uno, del Curso – Taller de Cultura Científico – Humanística (CCH) semestre 2014–II, por lo que estamos hablando de una comunidad de alrededor de 45 a 50 personas, incluyendo los docentes los cuales son identificados como: INF_B_M_EP1, INF_O_H_EP2, INF_M_M_EP3.

La razón de esta selección fue que, por un lado, se trata de un curso del ciclo básico que imparten diferentes profesores en cada una de las sedes, por lo que fue posible realizar una comparación en las formas pedagógicas y comunicativas de interactuar entre docentes y estudiantes de un "mismo curso". Otra razón fue que se trata de un curso en que los estudiantes realizan proyectos de investigación, lo cual permitió analizar el papel de la comunicación interpersonal en su proceso de aprendizaje, ya sea en la forma de compartir su información, sus avances de indagación, sus reflexiones, la interacción con otros estudiantes, el trabajo en equipo, la interacción en las prácticas de campo, la integración grupal, etc.

También, es importante mencionar que a partir de la técnica a utilizada se acotó más la selección de informantes. Los criterios de selección se detallarán en cada caso. Dicho esto, a continuación se explicarán cada una de las técnicas a utilizar.

5.3. Selección y justificación de las técnicas de investigación: observación participante, entrevista en profundidad y grupos de discusión.

Las técnicas que se utilizaron para la presente investigación fueron la observación participante, la entrevista a profundidad y el grupo de discusión.

La observación participante.

La observación ha sido piedra angular del conocimiento, dice Álvarez–Gayou (2003: 103), mientras que Juan Gutiérrez y Juan Manuel Delgado afirman que *la ciencia comienza con la observación* (Delgado y Gutiérrez, 1994: 141). Álvarez–Gayou hace un señalamiento importante en relación a la observación, pues dice que no sólo implica la obtención de datos visuales, sino que también participan todos los sentidos (2003: 104):

> "[…] la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas" (Adler y Adler, 1998: 80, en Álvarez–Gayou, 2003: 104).

Por su parte, Martínez a través de Bonilla y Rodríguez, explica lo que conlleva el observar con sentido de indagación científica:

> "[…] implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación" (Bonilla y Rodríguez, 1997: 118, en Martínez, 2007: 74).

A partir de lo anterior, se estableció como una de las técnicas de investigación la observación, ya que permitió tener una aproximación a la situación comunicativa dentro del aula, a través del registro y descripción de diferentes aspectos de la comunicación no verbal, esto es, los gestos, las posturas, el uso del espacio, las emociones, los sentimientos, etc.

Es importante señalar que el tipo de observación fue participante, la cual es definida por Mucchielli de la siguiente manera:

> "La observación participante consiste en participar realmente en la vida y actividades de los objetos observados, según la categoría, la edad, sexo o status en la que el investigador llega a situarse negociando con las personas que le acogen

en función de sus propios deseos o el lugar en el que éstos se colocan" (Laburthe–Tolra, en Mucchielli, 2010: 225).

Y agrega:

> "La investigación participante se define como un aprendizaje y como un dispositivo de trabajo. Compartiendo incluso temporalmente la vida cotidiana del grupo estudiado es como el investigador puede intentar sobrepasar la relación desequilibrada del investigador respecto de su objeto de estudio" (Micchielli, 2010: 225).

Sobre la participación, Martínez citando a Guber dice que "pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar dentro" de la sociedad estudiada" (Guber, 2001: 57, en Martínez, 2007: 75). Así pues, la pertinencia de esta técnica para mi investigación fue que me permitió recolectar información en el día a día de la interacción entre docentes y estudiantes, y que en la distancia no se podría obtener, como pueden ser los gestos o ademanes disimulados o expresiones verbales y de esta forma, confrontar entre lo que se dice y lo que se hace dentro del grupo a observar.

Ahora bien, entre las razones para utilizar la observación participante, Campoy y Gomes señalan las siguientes:

- "Resulta útil en estudios exploratorios, descriptivos y orientados a la generación de interpretaciones teóricas.
- Ayuda al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente, y cuáles son los parámetros culturales.
- Otorga al investigador una mejor comprensión de lo que está ocurriendo […] y da credibilidad a las interpretaciones que hace de la observación" (Campoy y Gomes, 2009: 278).

La observación participante es una de las técnicas más utilizadas de la metodología cualitativa y fue empleada por algunos teóricos del Interaccionismo Simbólico, como es el caso de Edward T. Hall, quien pudo realizar su estudio sobre el uso cultural del espacio gracias a la observación; lo mismo Randall Collins, que aborda la naturaleza emocional y simbólica de los rituales de interacción a partir de la observación y descripción detallada de éstos. Por consiguiente, en relación a mi marco teórico, la observación es fundamental para poder realizar un análisis de la interacción.

En cuanto a la aplicación de la observación participante, ésta se realizó en los grupos de Cultura Científico Humanística (CCH) que cursaron el semestre 2014–II de los docentes identificados como: INF_B_M_EP1, INF_O_H_EP2, INF_M_M_EP3.

La razón de esta elección fue en primer lugar, porque son profesores que no tienen ningún inconveniente en que su actividad comunicativa dentro del aula sea analizada. En segundo lugar, porque en la fase exploratoria descrita al principio del capítulo se pudo observar que aunque cada uno de los profesores antes mencionados desarrolla su curso desde su particularidad, los tres trabajan de manera similar, es decir, a través de núcleos y sus estudiantes realizan proyectos de investigación; permitiendo la comparación de las formas comunicativas dentro del aula entre un grupo y otro.

Sobre el impacto que pudo tener mi presencia durante la observación dentro del aula, es importante comentar que en la fase exploratoria, en los diferentes grupos de Cultura Científico Humanística (CCH) en que colaboré, aparentemente mi presencia no causó ningún efecto adverso para la investigación a pesar de saber que estaba realizando la observación como parte de mi proyecto de investigación, pues su conducta dentro del aula fue igual que si estuvieran frente a otro compañero de clase: se reían, jugaban, platicaban entre ellos, se dormían, o estaban atendiendo al celular. De hecho, me dio la impresión de que no quedó clara la razón de mi presencia dentro de cada uno de estos grupos.

Para concluir con este apartado, es oportuno destacar una consideración de Marta Rizo, que señala que en esta técnica la función del investigador como participante es de observador durante periodos cortos y se combina con la realización de entrevistas estructuradas en el lugar de los hechos (Rizo, 2009: 98). Así pues, la observación participante se planteó inicialmente realizarla en tres momentos y de manera

escalonada: primero, durante las dos primeras semanas de inicio de curso del semestre 2014–II (del 04 al 15 de agosto del 2014); la segunda, después de realizar las entrevistas en profundidad (del 15 al 26 de septiembre del 2014); y la tercera, después de aplicar los dos grupos de discusión (del 13 al 24 de octubre del 2014). Sin embargo, fue un semestre en donde hubo constantes paros en la Universidad, además de la participación activa de la comunidad universitaria de la UACM en las manifestaciones por la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa, por lo que en parte, hubo menos actividad en las aulas, por esta razón se consideró conveniente realizar la observación participante durante todo el semestre. La observación participante, se complementará con la entrevista en profundidad y con los grupos de discusión, que a continuación se explicarán.

La entrevista en profundidad.

De acuerdo con Álvarez–Gayou, una entrevista "es una conversación que tiene una estructura y un propósito, buscando entender el mundo dese la perspectiva de los entrevistados, y desmenuzar los significados de su experiencia" (Álvarez–Gayou, 2003: 109). Sin embargo, la definición que ofrecen Taylor y Bogdan parece más ilustrativa:

> "Por entrevista cualitativa en profundidad entenderemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias, o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevista a profundidad, siguen el modelo de conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas" (Taylor y Bogdan, 1994: 101).

La entrevista, como lo señalan Delgado y Gutiérrez, es un proceso comunicativo a partir del cual, un investigador extrae una información de un "informante" que se halla contenido en la biografía de ese interlocutor (Delgado y Gutiérrez, 1994: 225–226).
Por su parte, Rizo dice en relación a la entrevista en profundidad, que dicha "técnica trabaja más con una lógica de temas o tópicos a tratar, más que de preguntas

concretas. En ese sentido, la guía es más flexible y está sujeta a cambios durante el desarrollo de la entrevista" (Rizo, 2009: 94), y agrega:

> "Implica antes que nada, un encuentro intersubjetivo entre investigador e investigado, que permite acceder al discurso individual –percepciones, opiniones, valoraciones, etc.– de una persona con respecto a algún tema determinado" (Rizo, 2009: 94).

En este sentido, lo que la autora menciona es que la entrevista a profundidad permite al investigador conocer la trayectoria de vida de los sujetos investigados con respecto a un tema en concreto, de esta forma dicha técnica fortalece o facilita la interacción entre el investigador y el investigado (Rizo, 2009: 92).

La entrevista fue una de las técnicas utilizadas por algunos teóricos del Interaccionismo Simbólico como Erving Goffman, que en *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1997) ofrece numerosos ejemplos tanto de él como de otros autores. Estas entrevistas eran acompañadas de descripciones de actitudes, acciones, gestos, etc.

La pertinencia de la entrevista en profundidad para la presente investigación fue que permitió, por un lado, confrontar lo observado en el aula con la percepción particular del informante; y por el otro, conocer la historia académica del informante, así como su experiencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su apreciación en relación a la comunicación dentro de este proceso.

Para la entrevista a profundidad, se consideraron como informantes a tres profesores de CCH identificados como: INF_B_M_EP1, INF_O_H_EP2, INF_M_M_EP3, pues es con ellos y con sus grupos donde se realizó la observación participante. Las entrevistas se planearon para realizarse a lo largo de dos semanas, del 18 al 29 de agosto, después de realizada la primera observación participante (esto es, del 04 al 15 de agosto del 2014); sin embargo, por las circunstancia que ya se mencionaron, las entrevistas se realizaron al final del curso. Cada entrevista se realizó en diferente día: la primera entrevista se realizó el 13 de diciembre del 2014 a la profesora INF_M_M_EP3, la segunda entrevista se llevó a cabo el 19 diciembre del 2014 al profesor INF_O_H_EP2 y la última entrevista se realizó el 20 de diciembre del 2014 a la profesora INF_B_M_EP1.

Es importante destacar que lo que nos ofreció la entrevista, fue un punto de vista particular, –el del informante–. Sin embargo, el proceso de enseñanza – aprendizaje se lleva a cabo en lo colectivo. Es por esta razón que se consideró pertinente complementar la observación participante y la entrevista en profundidad con la técnica de grupo de discusión.

Los grupos de discusión.

En cuanto al grupo de discusión, éste puede ser definido como "una entrevista múltiple donde importa captar tanto los aportes individuales como los consensos. Lo que sucede es que alguien propone una idea o respuesta, otros se adhieren, la matizan o la rebaten: lo planteado y no rebatido por otros que están adhiriendo implícitamente queda como consenso del grupo y ese es el discurso grupal; eso es lo fundamental de un grupo de discusión: el arribo a consensos" (Orozco, 1996: 109).

El investigador Russi, explica que el nombre de grupo de discusión proviene de la sociología española, mientras que en Estados Unidos es conocido como *focus group* o grupos de enfoque (Russi, 1998, en Galindo, 1998: 76) y agrega:

> "Cada forma de usar esta técnica, tiene sus características: en la forma europea el moderador interviene muy poco, usualmente el discurso que se produce el grupo no tiene mucha intervención; en la forma norteamericana, el moderador controla mucho la participación de cada participante, incluso se llega a pedir que conteste cada uno en forma aislada, sin diálogo ni interacción" (Russi, 1998, en Galindo, 1998: 76).

De acuerdo con Marta Rizo, el grupo de discusión fortalece la interacción entre los sujetos de un grupo, que son convocados a la discusión grupal en torno a un tema determinado. El investigador accede a las percepciones del grupo con respecto al tema, y a la vez, observa la propia dinámica de comunicación e interacción que tiene lugar durante la discusión del grupo entre los miembros del mismo (Rizo, 2009: 92).

Russi explica que el manejo del grupo de discusión incluye el trabajo con información en forma de discurso, esto es, "mensajes que circulan entre los miembros de un grupo

que pone en forma de habla sus representaciones de la realidad, las exterioriza en un espacio físico–temporal" (Russi, 1998, en Galindo, 1998: 77). De esta forma, señala el autor, es posible verificar ciertos supuestos fundamentales para la investigación.
Por su parte, Delgado y Gutiérrez explican en relación a los grupos de discusión:

> "[…] en los grupos de discusión lo que obtenemos son siempre representaciones de carácter colectivo, no individual. Los grupos no nos proporcionan conocimiento sobre los comportamientos, sino sobre los sistemas de representaciones en relación con los objetos de estudio" (Delgado y Gutiérrez, 1994: 227).

La relación entre la técnica de grupo de discusión y mi marco teórico, fue que a partir de esta técnica se pudo analizar, por ejemplo, las tres premisas básicas del *Interaccionismo Simbólico* establecidas por Blumer (1968), en donde se expone que "la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que le rodean, así como los significantes de estas cosas derivan de la interacción social que un individuo tiene con los demás actores, cuyas significaciones se utilizan como un proceso de interpretación efectuado por la persona en su relación con las cosas que encuentra y se modifica a través de dicho proceso" (Rizo, 2010: 70).
Es decir, el grupo de discusión permitió acceder a discursos colectivos, que en este caso se van construyendo en la interacción dentro del aula, y que partir de los significados pueden ser de consenso o disenso; conformando a su vez un ritual de interacción. Desde la perspectiva de Goffman, la interacción en el aula también es una representación teatral en donde cada uno de los participantes asume un rol, se coloca una máscara para poder actuar de acuerdo a lo que el contexto o marco señala. En la técnica de grupos de discusión, la idea es que a partir del discursos de los estudiantes se pueda confrontar cómo se construyen y se asumen en la colectividad los roles que ejercen dentro del aula.
A pesar de que para los grupos de discusión se recomiendan grupos homogéneos y que sus integrantes no se conozcan entre sí, para la presente investigación se consideró pertinente realizar los grupos de discusión a los mismos grupos de los docentes entrevistados y los cuales ya fueron observados, con el fin de dar seguimiento y contrastar a la información obtenida tanto en la observación participante, como en las

entrevistas en profundidad realizadas a los docentes. Así, la información que se obtuvo de los estudiantes a través de los grupos de discusión permitió un análisis más completo de las interacciones comunicativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. También es importante señalar que no se consideró necesario tener una rigurosidad en cuanto a la homgeneidad del género género y las edades de los informantes, pues finalmente las interacciones dentro de los espacios educativos universitarios como la UACM, son con personas de diferente edad y género.

Se propuso realizarlo del 6 al 10 de octubre del 2014, después de la segunda observación participante (del 15 al 26 de septiembre del 2014); sin embargo, por las circunstancias que ya se han expuesto, los grupos de discusión se realizaron previo al fin de curso y antes de la realizar las entrevistas en profundidad. Así pues, el Grupo de Discusión 1 (GD1) se realizó el 13 noviembre del 2014, los Grupos de Discusión 2 y 3, (GD 2 y 3) se realizaron el mismo día, el 25 de noviembre del 2014. En el caso del Grupo de Discusión 2 (GD2), el inconveniente fue la considerable deserción de estudiantes en el grupo del profesor INF_O_H_EP2, por lo que conformar un grupo de discusión fue complicado, y al final, se tuvo que realizar con 4 estudiantes (cuando lo ideal es que los grupos de discusión se realicen con un mínimo de 5 participantes, y con número impar de participantes). Con relación al Grupo de Discusión 3 (GD3), fue difícil conformar el grupo de discusión por cuestiones de horarios, por lo que era necesario cambiar la fecha de la realización de los grupos de discusión prácticamente al final del curso.

Por otro lado, el beneficio de haber cambiado la fecha para la realización de los grupos de discusión consistió en que para ese momento, los estudiantes se habían enfrentado a diferentes problemas en sus investigaciones y tuvieron que interaccionar de diferente manera tanto con el profesor como con sus compañeros, además de obtener una reflexión sobre la interacción entre estudiantes, así como entre estudiantes y docentes.

A grandes rasgos el esquema de aplicación de las técnicas de investigación y la selección de informantes fue la siguiente:

- **Grupo A**. Observación participante → Grupo de discusión con estudiantes de ese grupo → Entrevista a docente.

- **Grupo B**. Observación participante → Grupo de discusión con estudiantes de ese grupo → Entrevista a docente.

- **Grupo C**. Observación participante → Grupo de discusión con estudiantes de ese grupo → Entrevista a docente.

5.4. Diseño e Instrumentos de investigación.

Instrumento de investigación de la observación participante. Bitácora o Diario de Campo.

En el caso de la observación participante se utilizó como herramienta la bitácora o diario de campo, atendiendo a algunos criterios básicos de la observación sistémica, como estructura del lugar, tanto en su infraestructura, mobiliario como su disposición; ambiente del espacio, como clima, olores, sonidos, etc.; registro temporal de actores, actividades, actitudes, gestos, participación; así como también la creación de mapas mentales para identificar la construcción del lugar.

De acuerdo con Martínez, el Diario de Campo es el principal instrumento de registro de procesos de observación (Martínez, 2007: 76). En una cita de Bonilla y Rodríguez, el autor explica que:

> "[…] el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo" (Bonilla y Rodríguez, 1997: 129, en Martínez, 2007: 77).

Según Martínez, el diario de campo permite realizar un informe a partir de tres aspectos fundamentales: la descripción, que consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto y las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto; la argumentación, que corresponde a relacionar la situaciones y situaciones desde la teoría y de esta forma comprender cómo funcionan esos elementos dentro del objeto de estudio; y por último, la interpretación, poniendo énfasis en la comprensión y la interpretación, la cual se desarrolla a partir de las dos primeras (Martínez, 2007: 77).

Por lo anterior, la relevancia de la bitácora o diario de campo como instrumento de investigación fue fundamental, pues me permitió registrar y describir los procesos comunicativos que se dan dentro del aula.

Criterios de la Bitácora o Diario de Campo.

Bitácora de observación (Diario de Campo).	
Criterios a considerar	Observaciones
Nombres de las personas participantes: nombre del lugar, fecha y hora de la observación.	Es importante anotar en dónde se realiza la actividad y quienes participan en ella y en qué momento.
Descripciones del lugar físico donde se producen los hechos: paisaje, edificio, mobiliario, estética del lugar, ubicación con respecto a otros lugares, clima.	Esto con el fin de que posteriormente se pueda realizar un análisis de interacción interpersonal contemplando la disposición espacial y ver de qué manera afecta en la interacción.
Descripción de los participantes del hecho: personalidad, contextura física, rasgos personales, género, edad, profesión, etc.	Esto con el fin de ubicar las personalidades de cada uno y de manera mantienen una interacción.
Relato de los hechos en el orden cronológico.	Para no perder sentido de la interacción
Diálogos de los participantes: preguntas, respuestas, explicaciones, discusiones.	Los diálogos que se lleven a cabo dentro del aula, el cubículo y en algunos casos, en los pasillos y el comedor.
Categorías desde la Comunicación Interpersonal. Desde la Kinésica: Movimientos del cuerpo: gestos, posturas, expresiones faciales; dirección de la mirada; tono de	Durante la clase, principalmente en las presentaciones de los avances de proyectos.

voz Desde la Proxémica: Uso del espacio, orientación de los actores en la interacción, distancia que separa a los sujetos en la interacción	
Dibujos del observador o dibujos realizados por los participantes. Esquemas, gráficos.	Recopilar toda aquella información gráfica que se desprenda de durante las sesiones.
Evidencias físicas que se pueden recoger del campo de observación.	Pueden ser notas, reflexiones, mapas mentales, de los participantes.
Descripción de las reacciones de los participantes a la presencia del observador.	La comunicación entre los estudiantes y el profesor. Interacción.
Diálogos de los participantes con el observador.	Escuchar los comentarios de los participantes, ya sean los estudiantes o el profesor.
Impresión del observador acerca de la realidad observada.	Al final de la sesión de observación, se tendrá que hacer una observación general de la interacción.
Registro de los sentimientos, emociones y reacciones del observador.	Registro opcional.
Registro de categorías a partir del Enfoque Psicosocial: las actitudes, la persuasión, la personalidad, la conducta – comportamiento y la relación con el ambiente.	Principalmente durante la clase.

Instrumento de Investigación de la Entrevista en Profundidad.

Guía de entrevista en profundidad. Profesor.

Datos Personales
Nombre
Edad
Curriculum académico
Antigüedad docente
Antigüedad en la UACM
Antigüedad en la materia

Guía de preguntas detonantes.		
	La propia experiencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.	
Historia académica	***Aspectos pedagógicos***	***Aspectos comunicativos (Comunicación en los espacios educativos)***
¿Cómo fue tu vivencia como estudiante?	¿Crees que hay que transformar el modelo pedagógico de enseñanza ¿por qué?	¿Cuál es el papel que le das a la comunicación en tu práctica docente?
¿Qué es lo que más te marcó como estudiante?	¿Cuál crees que es el papel de la comunicación interpersonal en el proceso de aprendizaje?	¿Cuál es la importancia de mantener una "buena" comunicación con tus estudiantes?
¿Qué profesor(a) es la que más recuerdas y por qué?	¿Crees que se deberían implementar estrategias comunicativas en la formación docente? ¿por qué?	¿De qué recursos comunicativos dispones para comunicarte con tus estudiantes?
¿Cómo era tu relación con tus profesores?	¿Cómo crees que debe ser la relación profesor–estudiante? ¿Por qué? ¿Y cómo crees que debe ser la relación entre estudiantes dentro del aula?	¿Crees que han funcionado? ¿Por qué?
¿Qué te motivó a ser docente? Y qué significa para ti ser docente?	¿De qué manera la interacción entre docente–estudiantes fuera del aula afecta el proceso de enseñanza – aprendizaje?	Da un ejemplo de cómo es la interacción dentro de tu clase
	¿Cuál ha sido tu mayor dificultad como docente? ¿Cómo te sientes antes ante eso? ¿Cómo lo has solucionado?	

Instrumento de investigación de los grupos de discusión.

Guía Grupo de Discusión	
Bienvenida / Agradecimiento	Bienvenidos a la UACM, plantel San Lorenzo Tezonco. Se trata de una investigación para tesis de grado. A cargo de este proyecto de investigación estamos: Astudillo Ramos Alejandra Integrante 2
Revisión general del tema a tratar	El objetivo de este grupo es discutir el papel de la comunicación, especialmente de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
Comprobar acondicionamiento participantes	Por lo anterior, será importante que cada uno de ustedes nos dé su nombre y una breve reseña de historial escolar.
Normas básicas	Antes de comenzar la discusión, daremos 5 minutos de receso, para ir al baño, atender llamadas. Después se les pedirá no salir de aula y mantener sus celulares en silencio o apagados. Nuestra actividad que tendrá una duración aproximada de una hora.
Receso	5 minutos

Preguntas o tópicos	
1	Brevemente digan cómo ha sido su experiencia como estudiante. (Buena / mala, ¿por qué?
2	¿Qué profesores son los que más recuerdan y por qué?
3	¿Cómo creen que debe ser la relación entre profesor – estudiante? ¿Por qué?
4	¿Qué papel tiene la comunicación en su vida escolar?
5	¿Creen que el espacio influye en su proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

6	Describan cómo es la clase del profesor X.
7	¿Qué es lo que más les gusta de su clase? ¿Por qué?
8	¿Qué es lo que más les disgusta? ¿Por qué?
9	Den algunos ejemplos de cómo es la comunicación e interacción con el profesor X dentro del aula.
10	¿Cómo el profesor fomenta sus procesos de aprendizaje?
11	Den algunos ejemplos de cómo es la comunicación e interacción con el profesor X fuera del aula.
12	En relación con otros cursos, ¿qué diferencias y qué similitudes encuentran con el curso del profesor X?
13	A grandes rasgos, ¿qué impresión tienen del profesor X tanto como persona como docente?
	¿Cómo creen que haya sido el profesor X como estudiante?
Cierre de grupo de discusión	
Cierre	Agradecimiento a los participantes por su asistencia y participación

Ruta metodológica.

En cuanto a la aplicación de la estrategia metodológica, se llevó a cabo después de realizar la fase exploratoria, a través de la técnica de flàneur, durante el semestre 2014–I, (entre el 27 de enero y el 23 de mayo), lo que permitió trazar la estrategia metodológica y cada uno de los instrumentos de investigación.

Para la aplicación de la estrategia metodológica se establecieron las siguientes fechas: 1ª observación participante del 04 al 08 de agosto del 2014; las tres entrevistas en profundidad del 18 al 29 de agosto del 2014; la 2ª observación participante del 15 al 26 de septiembre del 2014, la aplicación de los tres grupos de discusión del 06 al 10 de octubre del 2014; y finalmente la 3ª observación participante del 13 al 24 de octubre del 2014.

Sin embargo, por situaciones externas a los cursos[85], la observación participante se realizó a lo largo de todo el semestre, esto es, del 11 de agosto hasta 28 de noviembre del 2014, las entrevistas en profundidad, se realizaron entre el 13 y el 20 de diciembre del 2014 y los grupos de discusión se llevaron a cabo previo a las entrevistas, entre el 13 y el 25 de noviembre del 2014.

Es importante señalar que estos cambios no perjudicaron de fondo mi investigación, el único incoveniente fue que en el caso del grupo del profesor INF_O_H_EP2 tenía el riesgo de no poder realizar el grupo de discusión por falta de estudiantes; pero finalmente se pudo llevar a cabo con 4 estudiantes.

Por otro lado, estos cambios me permitieron aprovechar de otra forma la información. Por ejemplo, al aplicar los grupos de discusión antes que las entrevistas en profundidad, me permitió trabajar con la percepción que los estudiantes tienen sobre los docentes; y de esta forma en las entrevistas hacer preguntas a partir de la información obtenida por los estudiantes. Por otro lado, los estudiantes hablaron con más confianza, prácticamente el semestre había terminado y lo que dijeran con relación a sus respectivos docentes y/o en su proceso de aprendizaje no influiría en el salón de clase (por ejemplo, que se sintieran incómodos con su profesor / profesora por algo que hubieran comentado). En el caso de los docentes, ofrecieron un panorma más completo a partir también de la reflexión sobre las situaciones que surgieron a lo largo del semestre, incluso, podría decir que hubo una especie de “desahogo” de lo que sintieron en el curso y de la relación comunicativa con sus estudiantes.

Realizar la observación participante a lo largo de todo el semestre y no de manera fragmentada y en tres tiempos, me permitió hacer referencias más precisas sobre situaciones particulares dentro del aula, la práctica de campo y la relación comunicativa entre docentes y estudiantes; obtuve información para complementar mis instrumentos de investigación de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad.

A partir de lo anterior, y de forma sintética se expone la ruta metodológica:

[85] Fue un semestre en donde hubo constantes paros en la Universidad, además de la participación activa de la comunidad universitaria de la UACM en las manifestaciones por la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa, por lo que en parte, hubo menos actividad en las aulas, por esta razón es que la aplicación de la estrategia metodológica se realizaron en otras fechas. Observación participante, ver p. 215-216. Entrevistas en profundidad, ver p. 217. Grupos de discusión, ver p. 219–220.

Actividad	Fecha
Fase exploratoria. *Flâneur*.	27 enero – 23 mayo 2014
Observación participante	11 agosto – 28 noviembre 2014
Grupos de discusión (3 grupos)	13 y 25 de noviembre 2014
Entrevistas en profundidad	13, 19 y 20 diciembre 2014
Transcripción información	enero – marzo 2015

CAPÍTULO 6.

EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.

ESTUDIO DE CASO DE LA UACM: EL SEGUIMIENTO DE TRES CURSOS DIFERENTES DE CULTURA CIENTÍFICA – HUMANÍSTICA DEL CICLO BÁSICO DEL PLANTEL SAN LORENZO TEZONCO.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

> “El libro es sin duda uno de los instrumentos fundamentales para documentar, para comunicar, para hacer reflexionar, para informar y para formar. Pero no existe ningún libro que pueda asistir a la persona. Ni tampoco existe lectura que pueda sustituir la relación humana que comunica una vivencia, una experiencia. Para crecer educativamente hace falta crear relaciones, perder tiempo, comunicar con los gestos, con las palabras y con las miradas, percibir el humor, los sabores, los olores, las emociones, utilizar las manos, la sonrisa, el corazón, el tiempo” (Zavalloni, 2011: 161).

Análisis del estudio de caso de la UACM: el seguimiento de tres cursos diferentes de Cultura Científica – Humanística del Ciclo Básico del plantel San Lorenzo Tezonco.

Antes de pasar al análisis, es importante recordar que el objetivo de la presente tesis es analizar el papel de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación superior y demostrar su importancia en la práctica educativa. Mi interés surge, por un lado, al detectar algunos problemas de comunicación que afectan el proceso de enseñanza – aprendizaje y, por el otro, por las experiencias escolares que pueden ser tanto positivas como negativas, permeando nuestra percepción sobre la práctica educativa.

Sin embargo, para poder entender el papel de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje entre docentes y estudiantes, es importante conocer en primer lugar, tanto la perspectiva institucional como la percepción que tienen los estudiantes sobre su papel, es decir, qué es ser estudiante y cuáles son sus implicaciones; comprender la percepción institucional y la que tienen los estudiantes sobre lo que es ser docente, así como la percepción que tiene el docente sobre su propio rol.

En segundo lugar, conocer las historias académicas tanto de docentes como de estudiantes: trayectorias, profesores que trascienden más allá del proceso de

enseñanza – aprendizaje y ver cómo inciden en el caso de los estudiantes, sobre sus estudios universitarios, y en el caso de los docentes, sobre su transición a la práctica docente.

En tercer lugar, adentrarnos a la comunicación dentro de los espacios educativos, conocer cómo es la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, así como la comunicación interpersonal a partir de analizar los intercambios verbales y no verbales (proxémicos y kinésicos) que inciden en su interacción, la percepción que los estudiantes tienen del docente; y de igual forma, conocer de qué manera la dimensión emocional interviene dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo anterior permitirá tener un panorama de los pros y los contras de la relación comunicativa tanto vertical como horizontal identificando los principales problemas comunicativos y su incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En cuarto lugar, analizar la relación entre la comunicación cara a cara y la comunicación digital o mediada tecnológicamente, reflexionar sobre el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC's) en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su incidencia en la comunicación interpersonal entre docentes y estudiantes; y también dar algunos ejemplos de cómo las TIC's pueden complementarse con la comunicación interpersonal, a través del uso de redes sociales digitales.

A continuación, es importante explicar algunas características generales de los informantes. En cuanto a los tres grupos de discusión que se realizaron para la presente investigación, los informantes fueron en total 16 estudiantes divididos en tres grupos de las siguiente manera: el primer Grupo de Discusión (GD1) estuvo constituido por 7 estudiantes de los cuales 4 son mujeres y 3 son hombres y oscilan entre los 20 y 52 años. El segundo Grupo de Discusión (GD2) constó de 4 estudiantes, de los cuales 3 son hombres y 1 mujer y las edades estaban entre los 34 y 21 años de edad. El tercer Grupo de Discusión (GD3), estuvo conformado por 5 estudiantes, de los cuales 3 son hombres y 2 son mujeres, y las edades eran entre los 24 y los 20 años. De los 16 estudiantes 13 son de la licenciatura de Comunicación y Cultura, 1 estudiante de Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano, 1 estudiante de Ingeniería en Sistemas

Electrónicos Industriales, y sólo un estudiante no dio información sobre su edad y carrera[86].

En cuanto a las entrevistas en profundidad, como se explica en el capítulo anterior, los informantes son tres docentes de la Academia de Cultura Científica – Humanística, del Ciclo Básico del plantel San Lorenzo Tezcono de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM); los tres son de carreras diferentes: la primera entrevistada (INF_B_M_EP1) es licenciada en comunicación, con 21 años de experiencia docente; el segundo entrevistado (INF_O_H_EP2) es licenciado en física, con 17 años de experiencia docente; la tercera y última entrevistada (INF_M_M_EP3) es licenciada en sociología, con 22 años de experiencia docente[87].

6.1. Los roles. Desde la institución a los interactuantes.

Qué es ser estudiante y sus implicaciones. Desde la perspectiva de la UACM y de los estudiantes.

La forma en que los docentes y los estudiantes se relacionan, así como la percepción que cada uno tenga sobre sí mismo ya sea como docente y/o estudiante y las expectativas que se generen de la interacción de éstos, van a estar determinadas en un principio por la institución, según los roles establecidos de acuerdo al paradigma o paradigmas educativos que imperen en ésta, es decir, una "estructura formal, querida por la organización, en función de los objetivos" (Marc y Picard, 1992: 94); y por otro lado, por las necesidades pedagógicas actuales, las cuales demandan un cambio en las interacciones que se dan dentro de la práctica educativa en una estructura más flexible, es decir, "no prevista por la organización y que se crea a partir de los grados de afinidad, encuentros y negociaciones" (Marc y Picard, 1993: 94).

[86] Para ver las consideraciones sobre los Grupos de Discusión, ver Capítulo 5. Estrategia Metodológica, p. 219–220.

[87] Para consultar los testimonios íntegros de los informantes tanto de los Grupos de discusión como de las Entrevistas en profundidad, ir al Anexo en CD, en la carpeta "Transcripciones".

El papel de la institución en la interacción entre docentes y estudiantes radica en que conlleva "modelos de comunicación, sistema de roles, valores y finalidades" (Marc y Picard, 1992: 17). Es decir, el contexto institucional, además de fijar los roles de los interactuantes, establecerá el tipo de relación entre ellos:

> "[…] el contexto institucional que determina el rol y status de los interactuantes, las relaciones que se instauran entre ellos, las normas que ordenan sus relaciones, las obligaciones estructurales que pesan sobre ellos" (Marc y Picard, 1992: 34).

De esta forma, la interacción entre docentes y estudiantes estará influenciada por lo que establece la institución educativa mediante sus normas, las cuales definen y regulan los roles, es decir, del docente y del estudiante. Por rol, debe entenderse un "modelo interiorizado de actitudes y conductas que permiten al individuo orientarse en sus relaciones con los otros y con su entorno" (Marc y Picard, 1992: 96). En este sentido el rol determina el tipo de actitudes y acciones del docente, la forma de conducirse frente a los estudiantes dentro de los espacios educativos, la imagen que debe proyectar. En el caso de los estudiantes, la forma en que se dirigen al docente, la forma de comportarse dentro del aula y su disposición al aprendizaje. Sin embargo, es importante señalar que la relación que surge de lo institucional se va a ir transformando de acuerdo a las formas de interacción que se vayan gestando al interior del grupo a partir de las necesidades particulares de éste, modificando también los roles de cada uno de los interactuantes.

Qué es ser estudiante desde la perspectiva institucional (UACM).

Así pues, en el caso del rol del "estudiante", desde el contexto institucional, es decir, desde el enfoque de la UACM, se encontró en *El proyecto educativo de la UACM*, tanto en el Documento de apoyo académico para docentes (2005) como el Documento de apoyo académico para estudiantes (2011) que el estudiante se concibe a partir del Paradigma del Aprendizaje, "como agente activo de su propia formación, cuyo proceso, mediante sus interacciones con los objetos de estudio y con sus pares y profesores construye y reelabora conocimientos, le da significado y desarrolla un pensamiento crítico que le

permite establecer fundamentos para guiar sus acciones, tomar decisiones, resolver problemas y desempeñar diferentes tareas y papeles sociales*"* (UACM, 2005: 48–49); Hope lo resume de la siguiente manera:

> "[…] sujeto activo que pone en juego sus conocimientos previos, sus valores y sus capacidades –afectivas, prácticas e intelectuales–, para apropiarse de conocimientos y dotarlos de significado de manera que pueda operar con ellos y aplicarlos" (Hope, 2014: 23).

Como se puede observar, desde la perspectiva de la UACM, los estudiantes son sujetos con cierta autonomía y/o participación en su proceso de aprendizaje, muy diferente de la percepción que se tiene del estudiante desde la educación tradicional o bancaria como lo denomina Freire (1970), en donde el estudiante no sólo carece de autonomía, sino también de pensamiento crítico, y se percibe como un sujeto que retiene información a través de memorizarla en vez de reflexionarla, y en donde además, todo el peso del aprendizaje recae en el docente.

Considerando lo expuesto hasta ahora, y teniendo como punto de partida lo que establece la institución, tenemos dos elementos de análisis para aproximarnos a la relación que se establece entre docentes y estudiantes definiendo comportamientos: la perspectiva que los interactuantes tienen sobre su propio rol y cómo lo asumen, y las expectativas que se generan en torno al rol del otro.

Es importante mencionar que tanto la *percepción* como la *expectativa* son, junto con la *acción*, los tres niveles del rol. En cuanto a la percepción del rol, Sarbin (1954) señala "que permite identificar al compañero en la situación y en la relación a sí mismo" (Marc y Picard, 1992: 96), es decir, la forma en que se concibe y cómo es concebido por sus compañeros. Con relación a la expectativa del rol, "se ancla en el rol prescrito y da lugar a que se esperen actos concretos que del rol se deben derivar" (Marc y Picard, 1992: 96–97); es decir, el comportamiento que debe tener a partir de cómo ha sido definido su rol o perfil. La acción es la "parte manifiesta y comportamental del rol propio del actor" (Marc y Picard, 1992: 97), pues es a través de la acción que se puede comprobar si se cumplen o no con las expectativas.

Qué es ser estudiante desde la perspectiva de los estudiantes.

Para construir la noción de "estudiante", se tomaron en cuenta los enfoques de los estudiantes de dos grupos de discusión de los tres que se aplicaron para la presente investigación, ya que la pregunta sobre ¿qué es ser estudiante? se consideró después de la aplicación del primer Grupo de Discusión (GD1). Del análisis de estos dos grupos, además de encontrar los consensos y disensos entre los estudiantes sobre lo que es ser "estudiante", también se buscó reconocer aquellos elementos que se retoman de los diferentes paradigmas educativos[88] y que inciden en dicha noción, así como las características que se apegan al tipo de estudiante de la UACM.

Así pues, tenemos como un rasgo general en ambos grupos de discusión, que ninguno de los estudiantes tiene una noción clara o precisa de lo que es ser estudiante; sin embargo, ofrecieron algunas características y/o actitudes de lo que implica serlo. En el caso del Grupo de Discusión 2 (GD2), una constante fue el "compromiso" de manera general y "compromiso consigo mismo" de manera particular; también se habla de la adquisición de conocimientos, así como aprender de los compañeros y del entorno; y que para ser estudiante, no necesariamente se tiene que estar en una institución educativa. En este grupo prácticamente no hubo disensos, si acaso la aportación de alguna característica más, que no fue contemplada por los demás miembros de este grupo de discusión, como por ejemplo, cuando el informante INF_R_H_GD2 señaló que el *objetivo del estudiante*, era *cambiar todo el entorno, con lo que no se está de acuerdo*.

En el Grupo de Discusión 3 (GD3), los estudiantes hablaron de crecimiento personal y/o satisfacción personal; consideran que los estudiantes son un ejemplo para la sociedad, además tener un compromiso con ella. Algunas particularidades que surgieron en este grupo con relación a lo que ser estudiante son: *persona capaz de hacer distintas cosas* (INF_B_M_GD3), *no quedarme con lo que sé o con lo que me pueden enseñar en la universidad* (INF_C_M_GD3), *es salir de lo común, una experiencia que te forma de muchas maneras, implica mucha responsabilidad* (INF_J2_H_GD3), *es gratificante*, *satisfactorio* (INF_C_V_GD3). Algunos disensos que se dieron en el grupo fueron cuando se habló de que ser estudiante *es un crecimiento personal* (INF_B_M_GD3) o *de carácter personal* (INF_C_M_GD3), *así como la adquisición de conocimientos* (INF_J2_H_GD3),

[88] Los Paradigmas de la Psicología Educativa, se explican en el Capítulo 4, ver pp. 192-195.

pero el informante INF_J_H_GD3 rompió con el discurso al decir que *ser estudiante es ir más allá de conocimientos y crecimiento personal*, destacando que es ser un *ejemplo para la sociedad* creando un consenso con otros estudiantes del grupo.

El segundo desacuerdo se dio en la discusión sobre lo que es ser "docente", en donde el informante INF_J2_H_GD3 dijo que los estudiantes pueden ser buenos o malos dependiendo si absorben la información de manera responsable o irresponsable; por lo que se preguntó ¿qué es ser buen estudiante o mal estudiante? y respondió: *absorber conocimientos, la experiencia y todo lo que te brinda un profesor*, y agrega: *cómo lo aprovechas, cómo lo estudias, cómo te lo aprendes, eso es ser buen estudiante*. El desacuerdo se da cuando la informante INF_B_M_GD3 señala que *ser buen o mal estudiante es muy subjetivo*; añade que hay *estudiantes que no entran a clases* y *llevan buenas calificaciones* porque *son autodidactas,* o entran a clase, pero no ponen atención y eso no los hace mal estudiantes. Al respecto, el informante INF_J_H_GD3 señala que si se es un estudiante *que sólo viene hacerse "pato" a la escuela*, realmente *no está siendo un ejemplo*, y agrega: *¿qué caso tiene que tú vengas a la escuela si vas a venir a hacerte güey?* Lo que dice el informante INF_J_H_GD3 se vincula con lo que señala el informante INF_I_H_GD2 del Grupo de Discusión 2 (GD2): *tengo compañeros que siento que no son estudiantes porque no vienen así, en ocasiones vienen más a relajo*.

A grandes rasgos, partiendo de lo expuesto por los dos grupos de discusión, la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio rol es muy ambigua, y sin llegar a formar un concepto integral, los estudiantes aportan algunas características y/o cualidades importantes a la figura del estudiante. Revisándolas cuidadosamente tenemos el siguiente análisis: Retomando algunas características de lo que implica ser estudiante como *crecimiento personal*, *persona capaz de hacer distintas cosas*, *formación y satisfacción personal*, *no quedarse con lo que se sabe o lo que te pueden enseñar en la universidad*, se puede inferir que ser estudiante no sólo es una formación académica, sino que incide tanto a nivel personal como social, proporcionándoles herramientas para la autorrealización y una cierta autonomía de sus aprendizajes.

Lo anterior se explica desde la Psicología Educativa a partir de los paradigmas educativos revisados previamente, especialmente del Enfoque Humanista, en donde el

estudiante trabaja en el desarrollo de sus potencialidades para alcanzar su autorrealización. En el Paradigma Humanista, los estudiantes son considerados como "seres con iniciativa, individuales, únicos y diferentes de los demás, tienen potencialidades, poseen afectos, intereses y valores particulares. Trabajan en su autorrealización en todas las esferas de la personalidad. Solucionan problemas creativamente" (García, 2012: 123). Se trata de un paradigma holista, subjetivo y empático, en donde se pretende que el estudiante tenga una educación integral a partir de considerar sus necesidades personales, su potencialidad y sus vivencias particulares.

En cuanto al campo de la comunicación, se puede analizar desde el Enfoque Psico–social a partir de los factores psicológicos de la comunicación, específicamente lo relacionado a la personalidad, pues ésta se caracteriza por "una historia personal, un sistema de motivaciones, un estado afectivo, un nivel intelectual y cultural, un marco de referencia, un status social y roles psicosociales" (Marc y Picard, 1992: 28). Los estudiantes hablan desde la experiencia personal, y su percepción está influenciada por la personalidad de cada uno. Por ejemplo, en segundo semestre tenía un compañero que tenía una increíble capacidad de encontrarle el lado negativo a todo, y desde su actitud pesimista aseguraba que él le caía mal a varios profesores, bastaba que un docente debatiera su idea para sentir que ya tenía algo en su contra. Otros estudiantes, por el contrario, aprecian que los docentes tomen en cuenta sus ideas para debatirlas.

Continuando con el análisis, otros elementos de lo que implica ser estudiante que se retoman de los dos grupos de discusión son*: ejemplo para la sociedad*, *compromiso con la sociedad*, *alcanzar un estado mejor de la sociedad*, de los cuales se rescata la importancia que tiene el estudiante como actor social, es decir, la posibilidad de transformar a la sociedad a partir de la comprensión de las realidades, de potenciar su capacidad de acción, de generar nuevos conocimientos que permitan un mejor desarrollo humano. De esta forma, el papel del estudiante como transformador de la sociedad, parte también del Paradigma Humanista, donde "se promueve una educación basada en el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social" (García, 2012: 116).

En la misma línea de comunicación también se puede analizar con el Enfoque Sistémico a partir de la interacción, ya que ésta se concibe como "la acción recíproca

entre dos o más agentes, y que al margen de quién o qué inicie el proceso de interacción, el resultado es la modificación de los estados de los participantes" (Rizo, 2004:3). Así pues, la interacción de los estudiantes con la sociedad, es de carácter circular, es decir, lo que los estudiantes hagan incidirá en la sociedad, pero a su vez, las acciones de los estudiantes también puede ser producto de las demandas de la sociedad.

En otras frases encontramos elementos del Paradigma Conductista, como por ejemplo, cuando el informante INF_I_H_GD2 señala que ser estudiante es un *compromiso,* y agrega que hay estudiantes que no lo asumen como tal y que sólo lo toman a *relajo*; esta idea se puede analizar desde el Paradigma Conductista, donde la disciplina y la constancia son factores determinantes en el actuar del estudiante como conductas deseables. Según García, desde el conductismo se busca "resolver los problemas relacionados a la conducta humana y el modelamiento de conductas, que si bien no pueden solucionarse a base de premio–castigo, muestra que el uso de refuerzos puede fortalecer conductas apropiadas y su desuso debilitar las no deseadas*"* (García, 2012: 119).

Es pertinente mencionar que el informante INF_I_H_GD2 es un estudiante de la licenciatura de Ingeniería en Sistema Electrónicos Industriales, y se podría inferir "prejuiciosamente" que su percepción con relación a lo que debe ser un estudiante es producto de su formación en una licenciatura donde predominan las ciencias duras y desde las cuales se ha construido la idea de que son carreras con una estructura académica rígida; sin embargo, en otras áreas también se encontraron estudiantes con ciertos elementos conductistas y/o tradicionalistas en su percepción de lo que implica su papel. Una idea que refleja lo anterior, es cuando los estudiantes hablan de: *adquirir conocimientos necesarios* (INF_M_H_GD1, INF_R_H_GD1), o *llenarte de conocimientos* (INF_R_M_GD1). Frases que se pueden analizar desde el Enfoque Tradicionalista de la educación, en donde el estudiante es percibido como un "receptáculo pasivo a ser llenado de información, que le basta con 'machetear' y retener la información que el profesor le enseña para reproducirlo" (Hope, 2014: 23).

Ahora bien, entre el discurso institucional de la UACM y lo que dijeron ambos grupos de discusión se encontró que ambas partes coinciden en percibir al estudiante como:

agente activo de su propia formación, lo que implica asumir un compromiso consigo mismo (GD2), y no quedarse con lo que se sabe o lo que pueda enseñar en la universidad (GD3).

Entre el discurso de la UACM y el segundo Grupo de Discusión (GD2) se encontró que mientras para la UACM los estudiantes aprenden a partir de las interacciones con los objetos de estudio, con sus pares y profesores, para los estudiantes el aprendizaje es a través de los compañeros y del entorno. Y en el caso del tercer Grupo de Discusión (GD3), el apropiarse de conocimiento o adquirir conocimientos.

Con relación a la observación participante[89] y el discurso de ambos grupos de discusión de cómo asumen su rol de estudiantes, se encontró lo siguiente: en el caso del segundo Grupo de Discusión (GD2), en algunos casos sí hay cierto grado de congruencia entre lo que piensan de lo que es ser estudiante y sus propias acciones como: compromiso, participación, constancia. En otros casos, la actitud era diferente: impuntualidad y poca participación.

Otra cosa que se observó en este grupo de discusión es que algunos estudiantes que rebasan los treinta años y/o que trabajan, suelen ser más comprometidos. Algunos incluso, presentan cierta autonomía en su proceso de aprendizaje. Otros –casos excepcionales– son aquéllos que a pesar de no tener una constancia al curso, asumían su compromiso trabajando de una forma más autónoma.

Es importante mencionar que los informantes de este grupo de discusión, formaban parte de un grupo que en las primeras semanas variaban entre los 15 y 20 estudiantes, los cuales, poco a poco fueron abandonando el curso; al final sólo quedaron cinco estudiantes, de los cuales los cuatro que conformaron el Grupo de Discusión (GD2) eran los más constantes.

Con relación al tercer Grupo de Discusión (GD3), lo que se pudo percibir durante la observación participante es que la mayoría de los estudiantes de este grupo son congruentes entre lo que piensan sobre ser estudiante y sus acciones; se trata de estudiantes constantes, activos, participativos, buscan más información de la que ven en clase, intercambian ideas con sus compañeros, muestran entusiasmo por el

[89] Sobre las consideraciones para la realización de la observación participante, ver Capítulo 5. Estrategia Metodológica, p. 215-216.

aprendizaje. Los estudiantes que no fueron congruentes con su discurso son aquellos que por alguna razón no eran constantes al curso, es decir, faltaban mucho.

Una particularidad que se observó en este grupo, de forma general, no sólo del grupo de discusión, es que los estudiantes que no estaban inscritos, es decir, los “oyentes”, la mayoría eran comprometidos, eran constantes, participaban, también mostraban disposición para participar en actividades escolares fuera del aula.

Los estudiantes de este grupo de discusión pertenecían a un grupo que oscilaba entre los 20 y 25 estudiantes a lo largo del curso, casi no hubo deserción y, en general, fue un grupo que participaba mucho en diferentes dinámicas dentro y fuera del salón de clase.

A grandes rasgos, una idea que se desprende del análisis es que, a pesar de la ambigüedad de las declaraciones de los estudiantes, se reconoce que parte de ser estudiante es asumir una responsabilidad del propio aprendizaje, aunque esto a veces no sucede. Como ejemplo, un caso también de uno de los cursos del Ciclo Básico: Inglés. En el curso de Inglés III, la profesora a veces tenía que repasar lo visto en el curso anterior, pues muchos no recordábamos algunos tiempos verbales, cuando la profesora nos señalaba que eso era del curso pasado, que lo debíamos haber visto, algunos estudiantes decían que el docente del curso anterior no lo había explicado bien o no lo había enseñado. Si bien en algunos casos puede ser cierto que el docente no explique bien o no lo enseñe, lo cierto es que a veces como estudiantes nos quedamos sin resolver esas dudas, sin buscar los medios para comprender lo que se está viendo en clase y delegamos toda la responsabilidad de nuestro aprendizaje al docente.

Como se puede observar, encontramos elementos de diferentes paradigmas educativos conformando la percepción de lo que es ser estudiante en los dos grupos de discusión. De hecho, nos encontramos con estos paradigmas educativos en diferentes momentos de nuestra vida académica, permeando nuestra percepción de lo que debe ser un estudiante, y definiendo los roles de los demás interactuantes en la práctica educativa.

Así pues, como estudiantes tener noción de lo que implica serlo y de las responsabilidades que conlleva, no sólo permite asumir dicho rol con los derechos y obligaciones correspondientes, sino que permite una autonomía del aprendizaje y una práctica educativa transformadora.

Qué es ser docente. Tres miradas sobre el rol del docente: la institucional, la de los estudiantes y la de los docentes.

Qué es ser docente desde la perspectiva institucional (UACM).

Después de tener una aproximación de la perspectiva de los estudiantes sobre su propio rol, se consideró necesario también revisar la noción que tienen con relación al papel del docente, ya que ésta incidirá en su conducta como estudiantes y generará expectativas.

De esta forma, la manera en que los docentes interactúan con sus estudiantes está determinada en un primer momento por la institución a través de normas que definen y regulan su interacción. Es decir, es el contexto institucional el que en un principio y de acuerdo a su modelo educativo, definirá el rol del docente, establecerá una imagen de éste y dará las pautas para la interacción con los estudiantes.

Es importante decir que el perfil del docente varía de acuerdo al modelo educativo; sin embargo, una de las efigies más comunes que se tienen del docente proviene de la "educación tradicional o bancaria" (Freire, 1970); desde este enfoque se piensa en el docente como "el que educa, el que sabe, el que habla mientras los estudiantes lo escuchan, quien disciplina, quien ordena, quien escoge los contenidos" (Freire, 2013: 80), dice el autor que el educador dentro de la educación bancaria, "se enfrenta a los educandos como su antonimia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos" (Freire, 2013: 79).

Este tipo de docente está vigente tanto en las escuelas públicas como en las privadas. Es un perfil que se encuentra en todos los niveles académicos, pero es muy frecuente sobre todo, aunque no de manera exclusiva, en la enseñanza básica: primaria, secundaria, y en algunas instituciones que han incorporado a su pedagogía alguna práctica religiosa, sólo por citar un par de ejemplos. Lo cierto, es que a lo largo de nuestra historia académica nos hemos encontrado por lo menos una vez, con un docente con estas características.

Ahora bien, desde el Paradigma del Aprendizaje de la UACM, el docente tiene que desarrollar "un papel mediador que facilite, guíe y aporte a los procesos de aprendizaje, con una visión centrada en las necesidades de quienes aprenden" (UACM, 2011: 39). En

el documento “Deconstruyendo la tutoría en la UACM: una propuesta” (2005) se explica, en torno al rol del profesor, que éste debe considerar “la docencia como un trabajo profesional de responsabilidad social, que supera lo individual, se ejerce como proyecto de vida y se centra en la realización de propósitos académicos, cuyo logro se hace posible en la interacción con otros y requiere procesos de larga duración” (UACM, 2005: 18).

En *El proyecto educativo de la UACM* (2005), tanto en el documento de apoyo académico como en la versión para estudiantes (2011), hay una explicación clara del paradigma educativo de la universidad; sin embargo, lo que se dice del perfil del docente es mínimo; lo que se percibe con relación al rol de éste, se puede inferir a partir de lo que se explica del Paradigma del Aprendizaje. De esta forma, se puede considerar al profesor de la UACM como un docente integral, que retoma elementos de los diferentes enfoques pedagógicos para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, a través de promover el aprendizaje significativo, colaborativo y cooperativo, así como fomentar el auto–aprendizaje cuya finalidad es que el estudiante alcance su autonomía.

Es importante también considerar que a veces el modelo institucional difiere en la práctica real, no en algo mejor ni peor, sólo diferente. Es por ello que se consideró necesario construir la noción que se tiene del docente desde dos percepciones distintas a la institucional: una desde la visión de los estudiantes y la otra desde la perspectiva de los propios docentes, lo que permitió analizar cómo se asume el rol del docente y qué tanto concuerda con en el modelo educativo de la UACM.

Qué es ser docente desde la perspectiva de los estudiantes.

Para construir la noción de “docente” desde la visión de los estudiantes se tomaron en cuenta las respuestas de dos grupos de discusión, pues al igual que el punto anterior, la pregunta ¿qué es ser docente? se consideró a partir del segundo grupo (GD2); sin embargo, en el caso del primer grupo (GD1), se puede inferir una respuesta a partir de la información que proporcionan sobre los docentes que han trascendido en sus vidas y las cualidades que encuentran en ellos, permitiendo hacer una comparación con el discurso de los otros dos grupos de discusión.

En el caso del primer Grupo de Discusión (GD1), si bien no hay la suficiente información para saber si tienen una noción clara de lo que es ser "docente", los estudiantes ofrecen algunas características o cualidades de lo que implica serlo a partir de los profesores que han transcendido en sus vidas. Cabe señalar que cada uno de los informantes habla a partir de casos específicos, por lo que hay más particularidades que consensos.

De esta forma, en este primer Grupo de Discusión (GD1) la informante INF_G_M_GD1 habla de una docente que a partir de su historia de vida se volvió un referente, y dice al respecto: *es una persona que a partir de su historia personal, […] tenía algo que me hizo pensar que yo quería ser como ella y yo quería tener los mismos doctorados que ella*, con relación a la docente, la informante dijo que era *muy comprensiva* y que *explica* (INF_G_M_GD1).También se refirió a otra docente como *muy exigente*, *una manera de enseñar apasionada*, como una *persona crítica*, que le permite *relacionar todo lo que ve en el curso con su vida actual* (INF_G_M_GD1).

Por su parte el informante INF_D_H_GD1 ofrece las siguientes características: *sencillez para enseñar a pesar de sus conocimientos*, *su conocimiento le proporciona la responsabilidad de enseñar*, *enseña a ser crítico, no se aleja de los problemas del país*, *explica sin complicarte la vida* (INF_D_H_GD1); mientras que la informante INF_S_M_GD1 destaca *la accesibilidad para responder las dudas*.

Como se puede observar, el único consenso es el de la "*explicación"* en tres variantes*: te explica* (INF_G_M_GD1), *explica sin complicarte la vida* (INF_D_H_GD1), *accesible, si te acercas responde a tus dudas y/o preguntas* (INF_S_M_GD1).

En un análisis más profundo, lo dicho por la informante INF_G_M_GD1 se explica desde la Psicología Educativa a partir del Paradigma Sociocultural, "donde la historia personal es considerada una de las cuatro variables que no sólo apoya el aprendizaje sino que forma parte de él" (García, 2012: 116). En este caso la historia personal del docente no sólo incide en la forma en que aprendió, sino también en su forma de enseñar y a su vez, se vuelve un referente para los estudiantes de que a partir de incorporar estos aprendizajes a su cotidianidad, se pueden vencer obstáculos y alcanzar metas.

Desde el ámbito educativo, lo expresado por los estudiantes INF_G_M_GD1 y INF_D_H_GD1 se puede analizar desde el Enfoque Psico–Social a partir de los factores psicológicos de la comunicación, particularmente en lo que se refiere a la personalidad,

la cual “se caracteriza por una historia personal, un sistema de motivaciones, un estado afectivo, un nivel intelectual y cultural, un marco de referencia, un status social y roles psicosociales. Todos estos elementos tienen un impacto sobre la comunicación. Definen la identidad” (Marc y Picard, 1992: 28). De esta forma, la identidad del docente, su personalidad, además de incidir en la forma comunicativa con los estudiantes también se vuelve un referente, como lo señala la informante cuando dice: “*tenía algo que me hizo pensar que quería ser como ella*” (INF_G_M_GD1), o “*sencillez para enseñar a pesar de sus conocimientos*” (INF_D_H_GD2). En este caso, la personalidad de algunos docentes ejerce una influencia positiva en los estudiantes generándoles expectativas sobre sí mismos.

Otro análisis es desde el Interaccionismo Simbólico, a partir de los tres elementos en la teoría de *Looking glass self* (“yo – espejo”) de Cooley: “la imaginación de nuestra apariencia para la otra persona; la imaginación de su juicio sobre esa apariencia, algún tipo de sentimiento propio en relación a ese juicio” (Cooley en Cuadernos de Información y Comunicación, 2005: 25). En este caso se trata de una imagen construida por el estudiante con relación al docente, que de acuerdo a lo que expresa la informante, sería una imagen de éxito que se infiere a partir de logros académicos. Ahora bien, el juicio que surge de esta imagen, provoca un acercamiento con la docente, e incentiva actitudes positivas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y un sentimiento de orgullo poder interactuar y aprender de un referente así.

Con relación a la “*explicación*” y sus tres variantes encontradas en este grupo, se puede comprender a través del Enfoque Humanista, que considera al docente “como un facilitador que fomenta el aprendizaje significativo y participativo” (García, 2012: 121). Lo anterior sólo se logra a partir del intercambio entre docentes y estudiantes, en que los estudiantes puedan exponer sus ideas, sus dudas y resolverlas con la orientación del docente.

Como se puede observar, a pesar de que en este grupo no se hizo la pregunta sobre lo que es ser docente, sí se obtuvieron algunos elementos, tal vez muy básicos, de lo que implica serlo. Ahora bien, confrontando lo dicho por los estudiantes de este grupo de discusión y la observación participante, se encontró que los estudiantes tanto del grupo de discusión como del grupo en general, que oscilaba entre los 25 y 28 estudiantes,

trataban a la docente como una guía en su proceso de aprendizaje. Era un grupo que participaba mucho, los estudiantes exponían sus ideas sin temor y la docente los hacía reflexionar sobre las ideas que había expuesto. Se percibía un diálogo entre ambas partes. También se observó que la docente era percibida como una persona accesible, alguien incluso a quien pedir consejo en cuestiones personales.

En el caso del segundo Grupo de Discusión (GD2), sólo un estudiante dijo que era un *guía que ayuda a alcanzar los objetivos* (INF_R_H_GD2), de ahí, hubo dos consensos que aluden más bien a características y/o cualidades de lo que para este grupo implica ser docente. Así pues, el primer consenso fue la "*responsabilidad*"; con relación a este punto, uno de los testimonios fue que el profesor *también tenga responsabilidades* (INF_I_H_GD2), mientras que el estudiante INF_R_H_GD2 insistía en que los docentes *tienen la responsabilidad de hacer aprender a las personas y que sean la guía, porque reciben un salario y entonces, sí es su responsabilidad*.

En desacuerdo con el testimonio anterior, se da el segundo consenso que se refiere al "*compromiso*" en donde una estudiante señala que un docente *tiene no la responsabilidad pero sí el compromiso de mostrar lo que él ya sabe*; declaración secundada por el estudiante INF_I_H_GD2, quien señala que el profesor tiene el *compromiso de enseñar*. Como se puede observar, la idea que tienen de lo que es ser docente es un poco difusa.

Desde la perspectiva Pedagógica, el Enfoque Cognitivo señala en torno al papel del maestro que "es un guía que enseña de manera afectiva, conocimientos, habilidades cognitivas, metacognitivas y autorreguladoras" (García, 112: 121). En el caso del informante INF_R_H_GD2, el papel del docente es orientarlo dejando espacio a su autonomía en el proceso de su aprendizaje.

En cuanto a la *responsabilidad* y el *compromiso*, puede leerse desde el Enfoque "tradicionalista o de educación bancaria" (Freire, 1970), y el Enfoque Conductista, según el contexto en que se piensan estas características, pues el docente aparece como el responsable del aprendizaje del estudiante y éste como un receptáculo, un agente pasivo que sólo recibe indicaciones / procesa la información.

Por ejemplo, cuando el informante INF_R_H_GD2 dice que *el docente tiene la responsabilidad de que el estudiante aprenda porque para eso le pagan*, deja todo el

compromiso y trabajo de su aprendizaje al docente; este tipo de actitud se apega al Enfoque Tradicionalista o de Educación Bancaria (Freire, 1970), en donde el educador, según Freire, “además ser quien educa, es quien opta y prescribe su opción, y quien escoge el contenido programático” (Freire, 2013: 80). El estudiante se asume bajo el mando del docente, quien es el que sabe.

Desde el Enfoque Conductista, el profesor se percibe como un programador, quien realiza contingencias de reforzamiento a través del estímulo–respuestas (García, 2012: 119). Desde esta visión también se le da al docente mayor responsabilidad al tener que buscar los medios y/o estrategias para que los estudiantes aprendan, restando importancia la disposición, compromiso y responsabilidad que deben tener los estudiantes para ello.

Es importante mencionar que en esta pregunta los estudiantes de este grupo de discusión (GD2) hablaron más de los problemas que han experimentado con los docentes, como el hecho de que sienten que no les enseñan bien, que son cerrados o tienen problemas con los trabajos. Sin embargo, estos puntos serán abordados en el apartado de problemas comunicativos en la relación entre docentes y estudiantes.

Como se puede observar, en las respuestas de los informantes de este grupo de discusión, a grandes rasgos, no hay una idea clara de lo que es ser docente y sus implicaciones. El consenso se redujo a la responsabilidad y el compromiso. Ahora bien, lo que se encontró en la observación participante a lo largo del curso, es que en el caso del informante INF_I_H_GD2 las experiencias con otros docentes habían sido poco favorables, por eso su insistencia en que el docente asumiera su “*responsabilidad*”; en el caso de la informante INF_R_M_GD2, ésta es un poco más flexible, pues reconoce que no es responsabilidad del docente el aprendizaje, pero sí tener un compromiso que de igual forma ella asume.

El caso contradictorio es el del informante INF_R_H_GD2, pues a pesar de expresar que como el docente percibe un salario es su responsabilidad que el estudiante aprenda, en otros momentos de la discusión y en sus acciones en el curso no parece haber una congruencia con esta idea, reconoce que hay cosas que son responsabilidad del estudiante, como su impuntualidad, y que obviamente incide en el aprendizaje sin que el docente pueda hacer algo al respecto, pues es algo que tiene que corregir el

estudiante. En general, a lo largo de la observación participante lo que se encontró en este grupo es que el docente era percibido como un guía, como alguien que los orientaba en sus procesos de aprendizaje, incluso como un amigo.

En el tercer Grupo de Discusión (GD3), la noción que se tiene en torno a la figura del docente es la de "*guía*" (INF_B_M_GD3); sin embargo, también se mencionaron palabras como "*mentor*" (INF_V_H_GD3) y "*amigo*" (INF_C_M_GD3). Con relación a las características o implicaciones de ser docente, los estudiantes dijeron cosas como*: te trae los nuevos conocimientos* (INF_V_H_GD3), *te da las herramientas para seguir avanzando* (INF_B_M_GD3), *el papel del docente es transmitir su experiencia, transmitir su conocimiento que ha adquirido durante toda su vida* (INF_J2_H_GD3), *te va a encaminar a llegar a tus metas*, *la finalidad del docente es apoyarte a que tú puedas alcanzar esas metas*, *tener nuevos conocimientos* (INF_J_H_GD3), y por último también se mencionó que el docente *juega un papel tutorial* (INF_C_M_GD3). Como se puede observar, a pesar de que han dado otros elementos que no aparecen en el grupo anterior, lo cierto es que la noción que se tiene del docente sigue siendo poco clara. Aun así, analizando lo dicho por los estudiantes, se encontraron elementos de algunos paradigmas educativos.

Cuando el informante INF_C_M_GD3 habla de que el docente *es como un guía*, al igual que en el grupo anterior, se remite al Enfoque Cognitivo, en donde se recalca que el papel del docente es orientarlo dejando espacio a su autonomía en el proceso de su aprendizaje

Por otro lado, y como también lo vimos en el grupo de discusión anterior, hay estudiantes que dan mayor responsabilidad al docente en su proceso de aprendizaje en frases como la del informante INF_J2_H_GD3, que percibe al docente como alguien que transmite los nuevos conocimientos. Esta concepción del docente está fundamentada en muchos años de educación tradicionalista o bancaria (Freire, 1970), en donde el conocimiento proviene por parte del docente y los estudiantes aprenden en una especie de ósmosis.

En el caso de este grupo de discusión (GD3), lo que se apreció en la observación participante es que había un compromiso mutuo con la docente. Aunque a veces dejaban toda la responsabilidad de la clase a ella; en otras había más participación por

parte de los estudiantes. A grandes rasgos, se percibía una participación equilibrada entre ambos interactuantes en el proceso de aprendizaje.

En general, a lo largo del discurso en los Grupos de Discusión, no parece haber una idea clara de lo que es ser docente y de sus implicaciones, es como tener una visión parcial o fragmentada éste. Sin embargo, ello nos permite tener una idea de la visión que los estudiantes de la UACM tienen de lo que es ser docente y sus implicaciones, a partir de la cual definen su tipo de interacción, relación o intercambio con sus profesores.

Qué es ser docente desde la perspectiva de los profesores.

En cuanto al punto de vista que los docentes tienen sobre su propio rol, se obtuvo la siguiente información: para la primera informante INF_B_M_EP1, ser docente *es ser como un "stand up", o un payaso, o un actor […] y tú vas a hacer algo para captar la atención de los que están frente a ti*. Explica que también es acompañar en un proceso académico y emocional. Para la docente, ser docente implica divertirse, escucharse, aprender; retomar elementos de sus procesos de aprendizaje para incorporarlos en su práctica docente.

El segundo informante INF_O_H_EP2, dijo que ser docente es *entrar en un proceso de aprendizaje colectivo, es decir, aprendizaje con los estudiantes*. Para el informante, *el profesor tendría que verse como co–constructor del conocimiento que incide en el entorno de los estudiantes y en la formación misma*. Y agrega: *me veo como alguien que co–aprende, es decir, estamos aprendiendo juntos*.

En cuanto a la tercera informante INF_M_M_EP3, dijo que ser docente *es una especie de guía que se vuelve entre un médico, un mago, […] padre o madre; una combinación de varias cosas que se conjuntan*. Para la informante, ser un guía, *tiene el objetivo de acompañar en un viaje, en un proceso de aprendizaje, y tienes la responsabilidad de que el viaje esté cuidado por contención, contenidos, situaciones significativas para el estudiante y permitirle al estudiante que detone todas las preguntas y sensaciones e ideas que van a ir generando*.

Como se puede observar, a pesar de que los tres docentes entrevistados tienen diferentes puntos de vista, comparten el hecho de que dan mayor participación al

estudiante en su proceso de aprendizaje. También se observó que en la práctica docente de cada uno de los informantes, hay diferentes elementos de algunos paradigmas vinculados a la Psicología Educativa, como el Humanista, el Cognitivo, el Sociocultural y el Constructivista.

Por ejemplo, los tres informantes tienen elementos del Modelo Humanista, como ser "maestro facilitador, rechaza posturas autoritarias y egocéntricas" (García, 2012: 121). En su discurso, los tres informantes asumen un papel de acompañante, de guía, tratan de ofrecer las herramientas a los estudiantes para facilitar el proceso de aprendizaje. En el caso del informante INF_O_H_EP2 señala que *el profesor tendría que verse ni siquiera como un facilitador*, sin embargo, a lo largo de la observación participante lo que se percibió es que si bien asumía el rol de co–constructor en el proceso de aprendizaje, también asumía el rol de facilitador, pues es una de las implicaciones al ser responsable de dirigir el proceso de aprendizaje, (buscando reducir los obstáculos, guiar las actividades, orientar la dinámica de las discusiones).

Otros elementos del enfoque humanista que aunque no forman parte del discurso verbal de los docentes en las entrevistas en profundidad, sí se percibieron en la observación participante, es que "parten de las potencialidades y las necesidades individuales y buscan fomentar el autoaprendizaje y la creatividad" (García, 2012: 121). Por ejemplo, los tres docentes trabajan con sus estudiantes proyectos de investigación, los cuales al final del curso son presentados ya sea ante el mismo grupo o en un Coloquio con otros profesores y estudiantes. A lo largo de la investigación, los docentes incitan a sus estudiantes trabajar proyectos cuyos temas les apasionen, les dan las herramientas para que puedan ellos mismo buscar información, y dejan a los estudiantes decidir sobre el formato de su presentación (presentación power point, prezzi, video, cápsula radiofónica, escrito, etc.), lo que les permite a los estudiantes reconocer sus potencialidades y desarrollar su creatividad.

Continuando con el análisis, con relación al Modelo Cognitivo, un punto en común en el discurso de los informantes docentes, al menos en las informantes INF_B_M_EP1 y INF_M_M_EP3 es la percepción que tienen sobre sí mismas como "*guía*" o "*acompañante*", en este sentido hacen referencia al docente que está siguiendo el proceso del estudiante y lo orienta. En el caso del informante INF_O_H_EP2, al igual que

como se explica en el modelo anterior, aunque asume el rol de *co–constructor* en el proceso de aprendizaje, en la práctica cotidiana a lo largo del curso se observó que también asume el rol de guía o acompañante, pues de alguna forma su rol implica asumir este papel, porque finalmente como docente tiene que orientar el proceso de aprendizaje, es algo inherente.

Durante la observación participante, se apreciaron otros elementos del Modelo Cognitivo en la práctica docente de los tres informantes en sus respectivos cursos, elementos como: "énfasis en la comprensión, el papel del sentido y el significado del aprendizaje, son un guía que enseñan de manera afectiva y evalúan el proceso de aprendizaje" (García, 2012: 119, 121, 124).

En el caso de los tres informantes docentes, al trabajar proyectos de investigación con sus estudiantes, parten de la importancia de la comprensión del problema/tema, lo que de alguna forma deriva en el sentido del aprendizaje. En el trabajo en clase y las asesorías se escuchan preguntas como: ¿por qué te interesa el tema? ¿Cuál es la importancia de hacer este trabajo de investigación? ¿Qué aporta a nivel personal y académico? Estas preguntas les detonan a los estudiantes muchas cuestiones de carácter personal como: comprender su entorno, cuestionamientos a ciertas costumbres, comprender emociones, explicar intereses, etc.

Los tres informantes docentes se caracterizan por escuchar a sus estudiantes, no sólo las dudas o cuestionamientos académicos, sino también cuestiones personales, lo que les permite también comprender el "momento" del estudiante y orientarlo de forma empática. A lo largo no sólo de mi observación participante en los cursos de mis informantes docentes, sino desde que los conocí en los primeros semestres de la licenciatura en el 2009, he visto que los estudiantes los buscan para contarles "algo" que les está pasando, cosas de su vida o de la escuela. También he visto egresados que los buscan. Y en estos encuentros a veces sale relucir la solidaridad y la empatía que estos docentes han mostrado hacia ellos.

En cuanto a la evaluación en el proceso de aprendizaje, lo que he podido observar en la interacción con mis informantes docentes es que ponen atención principalmente en el desarrollo del estudiante más que en el producto final. Algunas discusiones en las evaluaciones colectivas como personales, no sólo de los informantes docentes sino

también de otros profesores son, por ejemplo, el hecho de que el estudiante no alcanzó a concluir toda la investigación porque el tema que escogió es muy complejo y requería de más de un semestre; sin embargo, investigó, cuestionó cosas, hizo un buen desarrollo y logró adentrase en el tema; también hablan de lo que aprendió el estudiante, lo que le detonó su investigación, la forma en que se involucró con su proyecto. De aquí la importancia de que la evaluación sea cualitativa en la UACM, pues esto le permite al docente reconocer cómo ha sido el proceso de aprendizaje de los estudiantes y hacer recomendaciones que puedan ayudar a mejorar dicho proceso.

Respecto al Modelo Sociocultural, cuando la informante INF_B_M_EP1 dice "*lo que hago hoy es producto de lo que fui aprendiendo a lo largo de la vida*", alude a este modelo, pues "la historia personal y las herramientas que tengan a su disposición, son variables que son parte integral del aprendizaje" (García, 2012: 116). Sin embargo, es algo que a partir de la observación participante, se puede decir que aplica también para los otros dos informantes docentes; aunque es un tema que se abordará más adelante, la historia tanto personal como académica incide en la percepción que cada uno tiene sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje. Así pues, se observó que los docentes retoman parte de sus experiencias tanto personales como académicas para abordar un tema o problemática y orientar a los estudiantes.

Otro elemento de este modelo educativo que se apreció en los docentes es *el trabajo colaborativo*, ya que los proyectos de investigación son producto del trabajo en equipo no sólo entre docentes y sus estudiantes, sino entre otros docentes. Por ejemplo, los tres informantes docentes en diversos semestres han trabajado sus cursos en colaboración con otros profesores y sus grupos, y tienen intercambios colaborativos a través de comunidades en redes sociales como Google Plus o Facebook.

También, los tres informantes docentes han trabajado con colaboraciones estudiantiles, pues la figura de co–docente o adjunto no existe en la UACM; sin embargo, estas colaboraciones consisten en apoyo de co–docencia en actividades dentro y fuera del salón de clase.

En el caso del Modelo Constructivista, se habla de "la importancia de los elementos motivacionales para llevar a cabo aprendizajes significativos" (García, 2012: 122), lo anterior se relaciona con lo que expresa la informante INF_B_M_EP1, cuando dice que

"*siempre ha pensado que la parte emocional de quienes están frente a ti también es muy importante*". Para comprender el vínculo entre emoción y motivación, basta con reflexionar en torno a cómo las emociones dan una direccionalidad, un sentido al estudiante en su proceso de aprendizaje. Pero, para entender la articulación entre las emociones y la motivación, algunos autores desde la Psicología explican lo siguiente:

> "Although there may be exceptions, it seems reasonable to stay with the notion that emotion experience, or the third component of emotion, can be identified as a motivational condition or process in consciousness that manifests itself as action readiness, action tendency"[90] (Izard, 1993: 72).

De esta forma, la emoción como un tipo de motivación se presenta en la relación entre docentes y estudiantes como una constante circular, pues como lo señala Chóliz:

> "la relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras" (Chóliz, 2005: 6).

A partir de lo anterior, lo que se observó en los informantes docentes a lo largo del curso en interacción con sus estudiantes, es que si tal vez no hay una consciencia clara en la articulación entre emoción y motivación, los tres se preocupan mucho por el aspecto emocional en sus estudiantes, buscan situaciones, momentos o aprendizajes que sean detonantes actitudinales, como por ejemplo: prácticas de campo, reconocimiento público del trabajo del estudiante, participaciones fuera del curso (presentaciones en coloquios, conferencias, foros, etc.), entre otros.

[90] Aunque puede haber excepciones, parece razonable quedarse con la idea de que la experiencia emocional, o el tercer componente de la emoción, puede ser identificado como una condición motivacional o proceso de la conciencia que se manifiesta a sí mismo como preparación para la acción o tendencia a la acción. [Traducción propia].

Por ejemplo, en el caso de la informante INF_M_M_EP3, tenía un estudiante en su curso que la escuchaba con mucha atención, cuando ella le daba la palabra, sus participaciones tenían mucha carga emocional, se percibía que le generaba mucha satisfacción poder entrar en un diálogo con la profesora, a tal grado que a veces la buscaba al final de la clase para continuar con la discusión o resolver otras dudas que le iban surgiendo en el intercambio. Y en este intercambio circular, la emoción que le provocaba a la profesora tener un estudiante interesado en lo que decía la motivaba a buscar textos fuera del programa para alimentar el interés del estudiante. Incluso le llegó a prestar libros.

Otro ejemplo que he podido observar, además de los tres informantes docentes, con algunos otros profesores de la UACM, es el pedirles a los estudiantes que ya aprobaron el curso que presenten sus proyectos a los que apenas van a cursar la materia. La emoción que provoca el trabajo reconocido a tal grado de presentarlo ante los nuevos estudiantes del curso, deriva en una motivación que por un lado como estudiantes nos hace reconocer que el esfuerzo valió la pena y, por el otro, mejorar dicho esfuerzo y nuestra disposición al aprendizaje.

Continuando con el análisis, otro elemento del Modelo Constructivista que durante la observación participante se apreció en la práctica de los tres docentes es el fomentar el aprendizaje activo, es decir, cómo lo aprendido se puede incorporar a las experiencias previas de los estudiantes y generar un nuevo aprendizaje. Los tres docentes lo hacen de manera constante. Al dar algunos ejemplos, exponen también sus experiencias y cómo lo aprendido los ha ido influenciando o transformando. A su vez, invitan a los estudiantes a reflexionar sobre el sentido de lo aprendido, no sólo a nivel académico, sino también a nivel personal, cómo lo que aprendemos nos sirve para nuestra cotidianidad y para mejorar nuestro entorno. De esta forma, también impulsan “el desarrollo y la autonomía de los estudiantes, además de promover el diálogo y el intercambio de puntos de vista” (García, 2012: 121). Es decir, dentro de sus prácticas docentes se comprender que el aprendizaje colectivo sólo se construye a partir del intercambio de ideas, el diálogo y el respeto.

Lo anterior se observó en la forma en que los informantes docentes trabajan con sus estudiantes a lo largo del curso. En los tres casos, los profesores tienen como

instrumento para que los estudiantes certifiquen la opción de portafolio, que consiste en la elaboración de proyectos de investigación. Lo interesante de estos proyectos es que parten de temas que interesan a los estudiantes, y esto ya les da cierta autonomía sobre su proceso de aprendizaje, a diferencia de otros casos donde los docentes establecen los temas para los proyectos de indagación y que pueden resultar ajenos no sólo a los intereses de los estudiantes, sino a su propios contextos, a pesar de que en ocasiones se tratan de temas que se relacionan con problemáticas sociales y/o nacionales.

También se notó que hay un constante diálogo en las discusiones en clase y la presentación de proyectos, en donde docentes y estudiantes intercambian ideas, comparten experiencias. Cuando hay diferencias se escuchan los puntos de vista, y se busca llegar a un consenso, partiendo siempre del respeto.

Ahora bien, en cuanto al enfoque de la UACM, no está definido el rol del docente en ningún documento de la universidad, sólo lo que se expone en *El proyecto educativo de la UACM* tanto el documento de apoyo académico (2005), como la versión para estudiantes (2011) desde el Paradigma del Aprendizaje, en donde se percibe el papel del como mediador, que facilita, guía y aporta al proceso de aprendizaje de los estudiantes, elementos que se encontraron en el discurso de los docentes. Para ilustrar el punto, podemos retomar el ejemplo anterior, donde el docente guía las discusiones en clase, realiza un seguimiento de los trabajos a través de las asesorías y fomenta la autonomía del estudiante.

Otro elemento que se encontró en la observación participante en los tres casos, es el de la práctica docente como responsabilidad social; en donde los tres informantes docentes promueven conductas que tienen que ver con la conciencia social, la cooperación y la intervención a partir del aprendizaje para mejorar el contexto inmediato, el entorno.

Así pues, los informantes docentes han abierto espacios en sus clases para discutir/abordar temas sobre sucesos importantes, ya sean propios de la universidad o de carácter social. Por ejemplo, en sus cursos llegaron a hablar sobre el conflicto en la UACM que derivó en la huelga estudiantil del 2012. De manera más reciente, también han dialogado con sus grupos sobre el caso de los 43 Normalistas desaparecidos de

Ayotzinapa, además de intervenir diferentes espacios de la universidad en colaboración con los estudiantes como forma de protesta. Otro ejemplo que es importante mencionar, es la colaboración que los informantes docentes junto con estudiantes de la UACM han realizado durante años en la comunidad llamada “La Polvorilla” en las inmediaciones de San Lorenzo Tezonco.

Dentro del documento *El proyecto educativo de la UACM* se explica que el rol del docente, “supera lo individual” (UACM, 2005: 18) y que la realización de los propósitos académicos “se hace posible en la interacción con otros” (UACM, 2005: 18). Es decir, la práctica docente no es una actividad individual, sino que también se hace mediante el trabajo colaborativo con pares. Por ejemplo, en el caso de los tres informantes, a través de la Academia de Cultura Científica – Humanística (CCH), se reúnen con otros profesores para intercambiar sus experiencias en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje en sus respectivos cursos; a partir de ahí, surgen alternativas de trabajo en aula, formas de evaluación, etc.

Esto es en cuanto al intercambio entre docentes. También, al final de cada curso, se realizan Coloquios con las exposiciones de los trabajos de los estudiantes, en donde la retroalimentación a los estudiantes que exponen no sólo proviene de los docentes de la Academia de CCyH sino también de otras áreas y de los mismos estudiantes de los grupos que participan en el Coloquio.

Ahora bien, desde el ámbito de la comunicación, lo expuesto por los docentes en las entrevistas y lo observado a lo largo de curso se puede explicar a través de los siguientes enfoques comunicativos.

Desde el Enfoque Sistémico, a partir de la identidad desde la relación de lugar, el cual designará los roles de los interactuantes; se dice que “no hay palabra que no se emita desde un lugar e invite al interlocutor a un lugar correlativo” (F. Flahaut, s/f, en Marc y Picard, 1992: 43). Los autores señalan que esta definición de lugares “puede ser el resultado de un consenso preestablecido así como también de una relación estable, a partir de un acuerdo o negación implícita o ser parte de un conflicto” (Marc y Picard, 1992: 43). En este sentido, el rol que cada uno de los informantes docentes desempeña, en primer lugar es dado por lo que define la institución, e inevitablemente va ligado a la figura de autoridad; sin embargo, por los acuerdos que se dan en la

interacción, es que los docentes pueden trabajar desde un papel menos autoritario y más de guía, permitiendo mayor participación del estudiante.

También, el discurso de los tres informantes docentes se puede analizar desde el Interaccionismo Simbólico, a través de dos conceptos del Enfoque Dramático o Análisis dramatúrgico de vida cotidiana de Erving Goffman: la actuación (*performance*) y el papel (*part*) o rutina (*rout*). Para el autor, la actuación o performance es la actividad total de un individuo en un tiempo determinado y que ejerce cierta influencia en otros participantes (Goffman, 1997: 27), y el papel (*part*) o rutina se trata de una acción preestablecida durante una actuación y que se repite en otras ocasiones para la misma audiencia (Goffman, 1997: 28).

A partir de lo anterior, cada uno de los informantes docentes realiza una actuación que dura a lo largo del semestre y tiene una finalidad, un objetivo. La docente INF_B_M_EP1 lo dice: *ser maestro, es ser como un "stand up"… o un payaso, o un actor, te vas a parar frente a un público […] y vas a hacer algo para tratar de captar la atención de los que están frente a ti*. Por su parte la docente INF_M_M_EP3 dice que ser docente *es un guía que se vuelve entre un médico, entre un mago, […] un padre o madre*. Ambas están conscientes que en cada semestre tienen que asumir un nuevo papel dependiendo a la energía y dinámicas del grupo con el que van a interactuar todo el semestre, pues como se señala en el Enfoque Sistémico, cada sistema tiene sus particularidades, y en este caso, los docentes deben identificar esta particularidad para poder actuar.

En el caso del INF_O_H_EP2, aunque en su discurso no habla conscientemente de una actuación en su práctica docente, él trata de asumirse como un "compañero" en el proceso de aprendizaje del estudiante. Y trata de tener un estilo que lo identifique.

Para concluir este apartado, en un intento por construir la noción de lo que es ser docente desde el enfoque institucional hasta la percepción del propio docente, pasando por la mirada de los estudiantes, se pudo observar, por un lado, que en los diferentes documentos de consulta de la UACM no existe un perfil definido del docente más allá del que se infiere del enfoque educativo de la universidad, que es el Paradigma del Aprendizaje. En cuanto a los estudiantes, aunque han dado algunos elementos importantes de lo que es ser docente, no deja de percibirse como una mirada

fragmentada y hasta cierto punto influenciada por el Paradigma educativo tradicional o educación bancaria.

Desde la perspectiva de los propios docentes, ellos se perciben como acompañantes o guías en el proceso de aprendizaje. Ni en sus respectivos discursos ni en la observación participante se vio alguna actitud autoritaria o que aluda a características provenientes del Enfoque Tradicionalista; al contrario, en su práctica docente hay elementos del Paradigma del Aprendizaje, así como de otros enfoques pedagógicos, que les permiten tener una acercamiento más horizontal con los estudiantes, empatizar con ellos a partir de retomar elementos que han adquirido a lo largo de su historia académica, punto que se retomará a continuación en el siguiente apartado.

6.2. Historias académicas: trayectorias, personas que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje y transición a la práctica docente.

Situaciones académicas y/o personales que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la experiencia de los docentes como estudiantes y de los estudiantes del Grupo de Discusión1 (GD1).

La trayectoria académica tanto del docente como del estudiante incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje de diferentes formas. Por ejemplo, las experiencias personales y académicas que los docentes han tenido en su etapa de estudiante, son significativas a la hora de relacionarse con sus estudiantes, ya sea repitiendo cíclicamente su experiencia o tratando de evitar aquéllas que desde su perspectiva no son idóneas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por su parte, la percepción que cada estudiante tiene sobre su propio proceso de aprendizaje está relacionada también con su historia personal y con su trayectoria académica. De esta forma, la experiencia que hayan tenido en otros niveles de estudio incidirá en su proceso de aprendizaje a nivel superior.

A partir de lo anterior es que se consideró relevante para la presente investigación conocer de forma general aquellos momentos de la biografía de los informantes que

intervinieron directamente en su proceso de aprendizaje, permitiendo ubicar tanto los momentos de éxito como las dificultades a las que se enfrentaron, y cómo esta experiencia incide actualmente en la intercambio comunicativo entre docentes y estudiantes.

Es importante explicar que la pregunta sobre la trayectoria académica se les hizo a los tres informantes docentes; sin embargo, en el caso de los informantes estudiantes, la pregunta se omitió en los Grupos de Discusión 2 y 3 por razones de tiempo, pues la mayoría de los estudiantes en ambos grupos sólo disponían de una hora.

Dicho lo anterior, los informantes docentes dieron cuenta de ciertos elementos que marcaron su trayectoria académica incidiendo en su percepción de lo que es o debería ser el proceso de enseñanza – aprendizaje, a tal grado que también tuvo impacto en su práctica como docentes. A continuación se exponen a grandes rasgos y en orden de narración lo expuesto por los informantes docentes.

En cuanto a la docente INF_B_M_EP1, no hace una narración cronológica, habla de forma muy general sobre su experiencia académica, no dio muchos elementos de carácter familiar o personal, se enfocó en dar un panorama general de su trayectoria académica destacando lo siguiente:

- *La escuela un espacio donde pude desarrollar mis ideas.*
- *Encontré profesores que marcaron mi vida de forma decisiva.*
- *Las palabras que tuvieron para mí, tuvieron que ver con la confianza que desarrollé en mí.*
- *La motivación que me dieron a través de la palabra*
- *Iba a aprender académicamente pero también me incluía en actividades artísticas (danza, teatro).*
- *Desarrollé aspectos de la vida que relacioné con lo académico.*
- *Ha tenido la habilidad para relacionar aprendizajes, desde lo artístico hasta lo académico.*
- *Mi experiencia académica ha sido muy agradable, nunca fue algo que me pesara, siempre iba con ganas y con gusto. Iba muy fluida.*
- *Nunca tuve dificultades, sólo con algunos maestros que me lanzaban el "can" pero como ni los pelaba…*

- *Iba a lo que iba, y no me enganchaba en los egos de los docentes.*
- *Nunca tuve realmente so de "ah… el maestro, hay que hacerle caravanas y reverencia", no.*

De lo expuesto por la docente sobresalen cuatro elementos principalmente: los profesores que marcaron su vida, el apoyo que recibió de ellos, la motivación a través de las palabras que le permitió generar confianza en sí misma y el vínculo entre actividades académicas y artísticas. El único inconveniente relatado es el flirteo de algunos profesores y que ella no dejó que trascendiera en un conflicto mayor.

La reflexión que se desprende de lo dicho por la informante es que los profesores que trascienden en la vida de los estudiantes son guías que no sólo orientan al estudiante en su camino, sino que también ofrecen herramientas de carácter emocional para que el estudiante pueda desarrollar confianza en sí mismo. De esta forma las palabras y las actitudes del docente se vuelven fundamentales para generar motivación en los estudiantes. En cuanto a la conexión entre actividades académicas y artísticas, muchos estudiantes tienen en su vida actividades que les apasionan y que van más allá del entretenimiento o hobbies. Estas actividades a veces les permiten desarrollar habilidades que les sirven para cuestiones académicas: concentración, trabajo en equipo, capacidad de diálogo, etc.

Con respecto al flirteo por parte del profesor, la informante no proporciona una explicación detallada sobre la forma en que se da la situación, podría tratarse de una cuestión de acoso donde el docente se vale de su posición para tener algún tipo de relación con su estudiante o también, se puede considerar que se trate de un asunto afectivo que surge a partir de la convivencia, un tema por cierto, poco explorado[91].

Por su parte, el docente INF_O_H_EP2 habla casi de forma cronológica de su trayectoria académica, incorporando reflexiones sobre su experiencia. En su testimonio se aprecia una distinción en cuanto a la percepción de su experiencia en la primaria, con relación a los otros niveles escolares en donde incluso se encontraron situaciones similares. Los momentos más relevantes que señaló el docente fueron los siguientes:

[91] Aunque es un punto que se abordará más adelante, conviene decir que se trata de un tema controvertido y complejo, pues cuando sucede dentro de la práctica educativa, se mira desde la ética docente, a veces sin contemplar la interacción cotidiana como parte de las construcciones afectivas.

- *De la primaria no me acuerdo mucho, pero no era satisfactorio por una serie de situaciones familiares y cambios de escuela.*
- *La secundaria fue muy estimulante, los maestros no eran de la SEP, eran gente que estaban estudiando o profesionistas.*
- *La prepa fue un paso natural de la secundaria, también me fue sumamente bien, extraordinariamente bien, eran prepas de dos años, pero eran maestros también… gente que no eran profesores, sino profesionistas, o gente que estaba estudiando un posgrado.*
- *Pensándolo en la parte pedagógica, es interesante porque era como a rajatabla y justo como no tenían la formación, a mí me hizo hasta despreciarlo.*
- *Fue estimulante, pero reconozco que si hubiera sido alguien formado en pedagogía o con ciertos elementos, quizás hubiera sido mejor todavía.*
- *Sí carecían de estrategias, eran como les daba a entender; entonces había gente muy divertida, que entretenía, y gente que era sumamente aburrida y que hacía el área francamente pésima.*
- *En la licenciatura en Física, no existía nada de pedagogía era: "órale, tomen nota" y ahí van al pizarrón.*
- *Por lo menos en prepa se discutía, en la secundaría también había como un margen para comentar algo, pero en Física no, era "esto te tienes que aprender" y así.*

Los elementos que sobresalen en lo que expone el docente son los siguientes: las situaciones familiares y los cambios de escuela que pueden convertir la experiencia académica en algo insatisfactorio; los maestros que a su consideración no son "*profesores*" por no venir de la SEP y que por lo tanto carecen de estrategias pedagógicas, y por último, las licenciaturas donde la posibilidad de interpretación o marco de discusión es prácticamente nulo.

De lo relatado por el docente, es importante reconsiderar lo siguiente: las situaciones que se generen en el núcleo familiar inciden directamente en el proceso de aprendizaje del estudiante; considerando que estas situaciones van desde diversos tipos de problemas familiares, hasta las cuestiones de roles que se establecen dentro de la familia según usos y costumbres, como se observará más adelante en el testimonio de la docente INF_M_M_EP3. Los cambios de escuela también son importantes porque

implican que el estudiante tiene que adaptarse al nuevo lugar, desde las formas de enseñanza – aprendizaje, hasta construir nuevos vínculos amistosos. Lo anterior puede provocar que el estudiante tenga una experiencia académica poco satisfactoria, incluso totalmente desagradable.

Con relación a los maestros que carecen de estrategias pedagógicas, el informante reconoce que en la práctica docente se requiere de una formación. Sin ahondar mucho, deja entrever las carencias que puede tener un profesor al no contar con elementos pedagógicos para implementar estrategias que le permitan mejorar su práctica. Además, esta imagen que construye de un maestro sin formación pedagógica influye en la relación con sus profesores y por lo tanto en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como también incidirá en su práctica docente.

En cuanto a la falta de discusión en algunas licenciaturas, es importante considerar que dentro del proceso de aprendizaje en la “educación tradicional o bancaria” (Freire, 1970) se marcan ciertos procesos "homogéneos", donde las dudas muchas veces no quedan resueltas y donde la interacción entre docentes y estudiantes rara vez se presta al intercambio o al debate de ideas, puntos de vista. No deja de llamar la atención la observación que hace el informante cuando señala que había más espacios de discusión en niveles previos (secundaria, preparatoria) que en nivel universitario, en donde se debería fomentar más la discusión crítica. Así pues, cuando el proceso de enseñanza – aprendizaje se reduce a lo que el profesor tiene que enseñar y lo que tiene que aprender / memorizar el estudiante, se pierde el sentido del proceso. De esta forma, un aprendizaje memorizado, es un aprendizaje que no ha sido procesado, reflexionado, es un aprendizaje que no trasciende en los estudiantes.

Por lo que refiere a la docente INF_M_M_EP3, aunque también su narración es casi cronológica, se centra en las reflexiones en torno a los momentos que incidieron en su trayectoria académica. Ella experimentó momentos cruciales principalmente en la primaria, que influyeron en su percepción sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y posteriormente en su práctica docente. Entre los momentos más importantes, la informante señala los siguientes:

- *Cuando entro a la primaria mi mundo se deshizo porque me tocó una maestra que… lo que me tocó vivir con ella fue muy desafortunado:*
  - *Me colocó en un lugar muy marcado en cuanto a los que saben de los que no saben.*
  - *Yo sí recibí mucho maltrato de su parte […] eso a mí me hizo que me volviera muy introvertida, muy callada.*
  - *Ella determinó, así con sus conocimientos no sé de dónde, que yo tenía un leve retraso y así se lo comunicó a mi mamá.*
- *Me cambiaron a la tarde con mi hermana y me topé con una maestra que me marcó la vida:*
  - *Me hizo una evaluación diagnóstica. En vez de relegarme, o de hacerme a un lado, no solamente a mí, como a otros siete, ella se turnó tiempo […] para darnos como un tiempo extra, con una paciencia, con una calma, explicándonos lo que ella creía que nos hacía falta comprender para aprender.*
  - *Fue tanto la seguridad que me transmitió, que yo desarrollé una capacidad de entendimiento muy fuerte.*
- *En sexto de primaria, cuando mi papá nos anuncia a mí a y mi hermana que ya no íbamos a estudiar, que hasta ahí llegaba nuestra vida escolar:*
  - *Nosotras teníamos un maestro normalista que tenía un conocimiento interdisciplinar muy interesante, vio como cierto potencial en nosotras y él habló con mi papá.*
- *Cuando ingreso al CCH, me fui solita.*
- *Hasta la secundaria me di cuenta de que yo ya tenía muchas herramientas y que podía seguir muy bien.*
- *Me decido por la Sociología, y eso porque leí en qué consistía, no creo que haya sido mi perfil realmente.*
- *Ingreso a la carrera de Sociología en la UNAM, lo mismo me pasó, me encontré con profesores que me ayudaron a tener como otro tipo de perspectiva. Todas las optativas de mi carrera las tomé en comunicación.*

Como se puede observar, el testimonio de la docente es un poco más detallado que el de los otros dos profesores, y es muy puntual en los hechos que más marcaron su vida académica. Así pues, los elementos que sobresalen en su discurso son: el prejuicio de

un docente que repercute en el proceso de aprendizaje y la autoestima del estudiante; profesores que marcaron su vida a través de transmitir seguridad, confianza en ella misma, y elevar la autoestima; también están los detonantes familiares que pueden incidir en la deserción escolar; y por último, la falta de una orientación vocacional para elegir de manera correcta una licenciatura de acuerdo al perfil.

Considerando lo planteado por la informante, se desprende lo siguiente: a partir de la "educación tradicional o bancaria" (Freire, 1970), la relación que se estable entre docentes y estudiantes, sobre todo en niveles básicos (aunque no de forma exclusiva) van creando perfiles, producto de ciertos procesos de enseñanza – aprendizaje "homogéneos", en donde el estudiante que no llegue a cumplir con cierto estándar de rendimiento académico es rechazado y colocado en una posición de desventaja con relación a los otros estudiantes. Lo anterior, afecta no sólo el proceso de aprendizaje, sino también en la autoestima del estudiante, imposibilitando que desarrolle confianza en sí mismo.

Por el contrario, cuando el estudiante se encuentra con un profesor que en vez de relegarlo comprende que no todos los estudiantes tienen el mismo proceso de aprendizaje, ese profesor se vuelve fundamental en su vida, porque le enseña sus posibilidades y a desarrollar sus potencialidades; de esta forma genera en el estudiante motivación, confianza y seguridad.

En cuanto a las situaciones familiares que intervienen en el proceso de aprendizaje, y retomando parte del caso del informante anterior, tenemos los roles que se establecen dentro de la familia según usos y costumbres y que muchas veces son factores de deserción, como el hecho de que en algunas familias –como en este caso– existe la idea de que la mujer no necesita estudiar porque finalmente se casará y se dedicará a las labores domésticas. Es por esta razón que muchas niñas, sobre todo antes de los derechos infantiles, terminaban su trayectoria académica al finalizar la primaria. No es un problema que esté erradicado y tampoco aparece como factor en las estadísticas sobre deserción escolar.

Otro problema en la educación en México es la orientación vocacional, no existe realmente un programa en las escuelas que permita orientar al estudiante para elegir una carrera de acuerdo al perfil. De hecho, se trata de otro factor de deserción.

Estudiantes que se inscriben a una licenciatura porque leyeron el programa o porque es la que escogió alguien cercano, pero al final no llena sus expectativas.

Con relación al Grupo de Discusión 1 (GD1), se encontraron en el discurso algunos consensos interesantes. Algunos estudiantes consideran que su trayectoria académica ha sido buena, estos mismos estudiantes señalan haber tenido buenos maestros; también hablaron de un cambio en sus actitudes de aprendizaje en la transición de la secundaria al nivel medio superior. Dos estudiantes dijeron que su trayectoria académica había sido difícil por problemas de *déficit de atención*[92]; y él último consenso de la discusión fue que consideran que en la universidad les está yendo bien.

Sobre el primer consenso, aunque en el discurso no dan muchos detalles, los estudiantes INF_C_M_GD1, INF_G_M_GD1, INF_S_M_GD1, e INF_G2_M_GD1 dijeron solamente que han tenido una trayectoria académica buena, no especificaron si por llevar "buen" promedio o porque sintieron que aprendieron. En el segundo consenso, los estudiantes INF_C_M_GD1, INF_G_M_GD1, INF_A_H_GD1 hablan de que han tenido buenos profesores, pero no explican a qué se refieren con "buenos".

Otro consenso fue cuando los estudiantes hablaron de la transición de la secundaria al nivel medio superior, en donde tuvieron un cambio de actitud ante la escuela, en el discurso hablan de: *empezaron a cambiar mis tácticas de estudio y todo por estar echando cotorreo con los amigos* (INF_G_M_GD1), *ya entrando a Bachilleres, valió toda mi ñoñez. Sí, me agarró el relajo y sí lo saqué bien en los tres años, […] pero sí eché mucho relajo* (INF_S_M_GD1), *en cuanto al bachillerato, pues sí era un poco más desmadre, porque te valía si entrabas o no…* (INF_A_H_GD1).

Por otro lado, dos estudiantes que dijeron que en su infancia fueron diagnosticados con *déficit de atención*, fueron víctimas de violencia por sus compañeros. Aunque ninguno de los dos estudiantes detalla a partir de qué elementos y cómo se realizó su diagnóstico, sí explican las dificultades para avanzar en sus estudios. En el caso del estudiante INF_D_H_GD1 queda claro que ni él ni sus familiares tuvieron un apoyo

[92] Es un trastorno que afecta la capacidad del individuo para prestar atención. Los que lo padecen presentan dificultad para concentrarse y a veces para controlar su conducta. Algunos sujetos no pueden estar sentados por largos períodos de tiempo sin sentirse inquietos e impacientes y se los considera hiperactivos. Otros que tienen déficit de atención son exactamente lo contrario aunque también tienen dificultad para prestar atención, no son considerados hiperactivos, pero demoran más para hacer las cosas (Picardo, *et. al*., 2005: 66).

especializado para tratar el problema, tampoco hubo orientación por parte de la institución educativa y/o docente, al contrario, ante las situaciones de violencia comentó que: *el maestro trataba de no intervenir porque sentía que esto me formaría un carácter… que formaba carácter en los niños*; de esta forma, el estudiante también se volvió violento, y después abandonó sus estudios durante 9 años.

En cuanto al estudiante INF_S_H_GD1, también con *déficit de atención*, aunque hay similitudes en ciertas situaciones, explica que él se atendió. Aun así vivó momentos de violencia que lo llevaron a desertar de la secundaria, terminándola posteriormente en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos INEA[93].

El último consenso del grupo fue que les estaba yendo bien en la universidad de forma general; de forma particular cabe destacar dos testimonios: la estudiante INF_S_H_GD1 dijo que *en la Universidad le estoy echando ganas, siento que me está yendo mejor que en otros niveles*, y la estudiante INF_G2_M_GD1, dijo lo siguiente: *en la universidad considero mi desempeño bueno, porque estuve tres años sin estudiar, empecé a trabajar y siento que eso me hizo madurar. Considero que si hubiera entrado a la Universidad al año siguiente como era, no la hubiera aprovechado*.

Algunas particularidades que surgieron en el discurso y que vale la pena destacar son: la INF_C_M_GD1 dijo que después de concluir la preparatoria se casó y que pasaron años para retomar sus estudios universitarios; por su parte, la INF_G_M_GD1 explica que ingresó a la licenciatura en Química, pero se dio cuenta que no era lo suyo y desertó; después se casó e intentó ingresar a otra carrera pero no pasaba los exámenes, hasta que entró a la UACM; finalmente, la INF_G2_H_GD1 señala que desde la secundaria ha tenido problemas con las matemáticas aplicadas, y que también en el bachillerato las reprobaba.

Lo expuesto por los estudiantes del Grupo de Discusión (GD1) nos permite reflexionar sobre algunas cuestiones que resultan de gran complejidad definir, sobre todo cuando estas cuestiones van acompañadas de calificativos como “bueno/a” y “malo/a”. De esta

[93] El INEA, es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado por decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de agosto de 1981. El INEA propone y desarrolla modelos educativos, realiza investigaciones sobre la materia, elabora y distribuye materiales didácticos, aplica sistemas para la evaluación del aprendizaje de los adultos, así como acredita y certifica la educación básica para adultos y jóvenes de 15 años y más, que no hayan cursado o concluido dichos estudios en los términos del artículo 43 de la Ley General de Educación. (INEA, 2015).

forma, ¿a qué se refieren los estudiantes cuando hablan de que han tenido una "trayectoria académica buena" y "buenos profesores"? Aunque los estudiantes no ahondaron sobre estos dos puntos, normalmente se entiende por "trayectoria académica buena" a una cuestión de promedio, acreditar bien las materias. Con relación a los "buenos profesores" por el discurso en el Grupo de Discusión (GD1) se puede inferir que los estudiantes se refieren a aquellos profesores que les explican y que son accesibles.

Por lo que se refiere al cambio de nivel educativo, principalmente de secundaria a nivel medio superior, es un parteaguas en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que es el momento en que de alguna forma inicia su autonomía en dicho proceso por factores como:

- A diferencia de los niveles anteriores, puedes entrar o no a clases y no hay un prefecto que te esté vigilando que lo hagas.
- Los estudiantes entran a la mayoría de edad y con ello, adquieren mayor libertad para decidir.
- Es una etapa en la que psicológica y emocionalmente se definen muchos elementos de la personalidad de los individuos.
- Los perfiles e intereses están más definidos.

Es importante considerar que algunos estudiantes universitarios todavía traen conductas aprendidas en los niveles anteriores, las cuales se relacionan con el nivel de responsabilidad que asumen con su proceso de aprendizaje.

Con relación a los estudiantes que fueron diagnosticados con *déficit de atención*, permite visualizar uno de los problemas de las instituciones educativas, como el hecho de que en su intento de homogenizar la educación, carecen de los protocolos necesarios para atender y/u orientar a los estudiantes que requieren de apoyos especializados.

Aunque el punto se abordará más adelante, es conveniente decir que con lo manifestado por los estudiantes a partir de su problema de *déficit de atención* se evidencian dos problemas comunes en las escuelas: por un lado, el papel de la

institución que no capacita a los docentes para atender y/u orientar a estudiantes con problemas psicológicos, emocionales o con discapacidad; por el otro, el proceder del profesor a partir de su sentido común y que puede derivar en una irresponsabilidad con repercusiones graves para el estudiante.

Sobre los estudiantes que manifestaron que ahora les está yendo bien en la universidad, hablaron de que han madurado y tratan de aprovechar la oportunidad que la Universidad les brinda.

Ahora bien, con relación a las tres particularidades que sobresalen en el discurso de los estudiantes, lo que tienen en común es que pueden ser factores de deserción escolar. La primera particularidad hace referencia a los estudiantes que se casan en plena formación universitaria, adquiriendo otras responsabilidades que modificarán sus prioridades, en ocasiones relegando a un segundo plano las académicas.

La segunda particularidad devela otro problema que incide en la deserción y que no se contempla en las estadísticas: la orientación vocacional. No estar seguro de lo que realmente se quiere estudiar no sólo incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino que repercute en la vida profesional y personal. Parte del problema es que en las escuelas de niveles previos no se preocupan por dar orientación vocacional real, que permita a los estudiantes ir descubriendo sus habilidades, sus intereses y sus posibilidades. Entonces, al no existir un programa de orientación vocacional los estudiantes eligen las licenciaturas por otras razones que no tienen que ver con su perfil.

A continuación, algunas razones que he escuchado de compañeros a lo largo de la carrera, así como también de estudiantes en los grupos en que he colaborado[94] realizando actividades de co–docencia han sido las siguientes:

- es la que eligieron los padres.
- tenían la idea de que se trataba de una cosa y en realidad era otra.
- el amigo se inscribió a esa carrera.
- era la única opción disponible y en algo tenía que ocupar su tiempo.

[94] En la UACM no existe la figura de “co-docente” por lo que algunos profesores le llaman “colaboraciones” o “colaboración estudiantil” para referirse a la actividad de co-docencia.

- por mientras decide a ver qué hace.
- parecía fácil.
- para ganar dinero.
- es la de “moda”.

De esta forma, cuando la elección de la licenciatura es incorrecta incidirá en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues generará sentimientos de frustración, ya que más allá de pensar que el problema es la licenciatura, se asume que el problema tiene que ver con una capacidad cognoscitiva.

La tercera particularidad se refiere a las materias que más se dificultan y que en ocasiones con un factor de rezago o deserción. En la UACM, por ejemplo, tanto por experiencia de algunos compañeros cercanos como propia, es muy frecuente que los estudiantes dejemos hasta el último semestre la materia que consideramos más difícil. En el mejor de los casos implica un retraso en el avance de los estudios, en el peor de los casos, la deserción.

A grandes rasgos, como se puede observar tanto en el discurso de los informantes docentes como en el de los estudiantes, hay historias que comparten ciertos elementos: cuestiones familiares que repercuten en el aprendizaje, las relaciones con los profesores que influye en la autoestima ya sea de manera negativa o positiva y por lo que además, se vuelven profesores trascendentales o un referente en la vida del estudiante. En un análisis más minucioso encontramos lo siguiente:

Desde la Pedagogía la importancia de conocer la trayectoria académica y que los docentes compartan sus experiencias con sus estudiantes, consiste en que es una forma de aprendizaje; desde este ámbito se señala que “los intercambios, dinámicas de grupos, vivencias interpersonales, son formas que conllevan a una finalidad eminentemente educativa” (Portacio, 2006: 2).

La trayectoria académica nos permite tener un panorama de algunos elementos que conforman la identidad y/o personalidad del profesor, pero además, cuando los docentes comparten sus experiencias de vida y académicas, para los estudiantes también es un aprendizaje, que a su vez permite generar un entendimiento emocional entre ambas partes.

Ahora bien, desde el Enfoque Psicosocial a través de los factores psicológicos de la comunicación se habla de cómo la historia personal, el sistema de motivaciones, el estado afectivo, entre otros, tienen un impacto en la comunicación definiendo la identidad o la personalidad de los individuos (Marc y Picard, 1992: 28–29). A partir de lo anterior, lo que vemos a través de la trayectoria académica es cómo las experiencias de los informantes han definido la personalidad de cada uno de ellos, y cómo influye en la relación con sus estudiantes en la medida que incorporan parte de sus experiencias en la práctica docente.

Por ejemplo, algunas características o cualidades en la forma de ser o de su personalidad docente, son producto de las experiencias que tuvieron como estudiantes, la simpatía, las bromas, la motivación a través de las palabras de la docente INF_B_M_EP1, son elementos que retoma de los profesores que marcaron su vida. En el caso del profesor INF_O_H_EP2, la falta de diálogo y/o de discusión en la licenciatura, ha hecho que él busque el intercambio con sus estudiantes, incluso una de sus muletillas es: *vamos a discutirlo*. En cuanto a la docente INF_M_M_EP3, a pesar de que puede parecer una profesora distante, se preocupa mucho por el aprendizaje de sus estudiantes y busca la forma y las palabras para que sea comprensible lo que está diciendo; ella también tiene muletillas que reflejan esa cualidad de su personalidad docente, con la que más se le identifica es con: *¿sí me estoy explicando?*

En el caso del Grupo de Discusión (GD1), las experiencias académicas de otros niveles educativos y algunos acontecimientos personales han modificado su percepción en cuanto a su propio proceso de aprendizaje y les ha permitido a los estudiantes aprovechar sus estudios universitarios como lo señala la estudiante INF_G2_M_GD1: *en la universidad considero mi desempeño bueno, porque estuve tres años sin estudiar, empecé a trabajar y siento que eso me hizo madurar. Considero que si hubiera entrado a la Universidad al año siguiente como era, no la hubiera aprovechado*. La estudiante también habló de los problemas que ha tenido con las matemáticas. Así pues, todas estas situaciones que ha tenido que ir resolviendo para avanzar en sus estudios, han influido en su personalidad, en su identidad.

También desde la Psicología Educativa encontramos elementos para analizar algunas situaciones expuestas por los informantes sobre la trayectoria académica, como son

“los procesos de cambio comportamental que se producen en las personas como consecuencia de su participación en situaciones o actividades educativas” (Chávez, 2007). Aunque es un punto que se aborda en el aparatado de los docentes que trascienden, es importante señalar que a lo largo de la trayectoria académica, los informantes han encontrado profesores que los han marcado de tal forma que han influido en su comportamiento, así como la percepción que tienen de sí mismos.

Desde el ámbito de la comunicación cuando los informantes hablan de los momentos que marcaron sus vidas y la presencia de docentes que han incidido en sus procesos de aprendizaje generando cambios de comportamientos o repercutiendo en la percepción sobre sí mismos, se puede entender a través del segundo Axioma de la Comunicación de la Escuela de Palo Alto, en donde se explica que “toda comunicación implica un compromiso y, por ende, define la relación. Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone conductas” (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 52–56).

Es decir, la interacción que se genere entre docentes y estudiantes va a dar también las pautas de comportamiento. Por ejemplo, retomando lo expresado por la docente INF_M_M_EP3, lo que sucedió con su primera profesora de primaria le detona una conducta introvertida, de aislamiento. En el caso del informante docente INF_O_H_EP2, el hecho de tener en su trayectoria académica un profesor que a través del cine abordara las problemáticas o que cada vez que viniera a la Ciudad de México les llevara libros, fue para él un estímulo. Evidencia que el compromiso del docente para que sus estudiantes tuvieran acceso a más literatura, fue un detonante actitudinal que le permitió al informante aprovechar esos recursos. Y por su parte, para la informante INF_B_M_EP1, el hecho de que sus profesores la motivaran a través de las palabras, le permitió generar confianza en sí misma. Otro ejemplo los proporciona el estudiante INF_D_H_GD1 del Grupo de Discusión 1 (GD1), cuando explica la forma en que su profesor se desentendió del problema *déficit de atención* y la violencia en su entorno, lo que derivó en el estudiante una actitud hostil y violenta llegando incluso a abandonar temporalmente sus estudios.

Con relación a lo expuesto en el segundo Axioma de la Comunicación, sobre las conductas, hay que tomar en cuenta cómo incide en éstas la percepción de los demás.

Desde la Psico–sociología educativa, mediante el nivel interindividual, que es uno de los cuatro niveles fundamentales de análisis para contenidos psicosocioeducativos, se señala las “repercusiones de las percepciones de los demás sobre nuestra propia identidad, la motivación, las actitudes, el aprendizaje social, etc.” (Guil, 1989: 414).

Algo similar plantea desde el Interaccionismo Simbólico a través de la teoría del *Lookign glass self* (Yo – espejo) de Cooley, en donde se explica que “las personas adquieren su propia imagen de acuerdo a las formas en que otros individuos reaccionan a sus acciones” (Gilbert, 1997: 174). Esta teoría parte de tres elementos: la imaginación de nuestra apariencia para la otra persona; la imaginación de su juicio sobre esa apariencia; y algún tipo de sentimiento propio en relación a ese juicio, como por ejemplo el orgullo o la mortificación (Cooley en Cuadernos de Información y Comunicación, 2005: 25).

El ejemplo más claro de lo que se expone en el nivel interindividual de la Psico – sociología educativa y del Interaccionismo Simbólico a través de la teoría de *Looking self*, es lo que narra la docente INF_M_M_EP3 cuando una maestra le diagnostica un leve retraso mental y la cataloga como una estudiante que no aprende. La percepción de esa maestra sobre la informante en su infancia repercutió en su identidad, la motivación y sus actitudes, convirtiéndola en una niña introvertida, con baja autoestima y percibiendo la escuela en lugar de tormento en vez de ser un espacio de aprendizaje. Al cambiar de profesora, la percepción sobre ella también cambia. Y la actitud de la nueva profesora le permite reconstruir su identidad y su autoestima, reconocer sus potencialidades.

Una reflexión que se desprende de este ejemplo es la forma en que incide la percepción del docente sobre los estudiantes y más si está avalada por estándares cognoscitivos, haciendo distinciones que involucran a todo el grupo. Cuando dice la docente INF_M_M_EP3 “*me colocó en un lugar muy marcado en cuanto a los que saben de los que no saben*”, la percepción de este profesor se vuelve la percepción de todo el grupo, acentuando la exclusión. Lo mismo sucedió con el estudiante INF_D_H_GD1, quien fue víctima de acoso escolar por parte de sus compañeros a partir de su problema de *déficit de atención* y que el profesor justificó como algo que le daría carácter, permitiendo la exclusión en lugar de trabajar la inclusión.

Lo anterior es lo que Randall Collins llama “demarcación frente a los otros, el límite de la interacción, dentro de los ingredientes de las Cadenas de Rituales de Interacción, en donde explica que hay barreras excluyentes que transmiten a los participantes la distinción entre quienes toman parte y quiénes no” (Collins, 2009: 72). De esta forma, si un estudiante no cumple con el estándar intelectual, físico, psicológico, será excluido por todo el grupo. Cuando estos estudiantes logran encontrar el apoyo y la orientación adecuada, pueden desarrollar sus habilidades y reconocer sus potencialidades.

A partir de todo lo expuesto hasta ahora, es importante destacar el papel que tiene el docente en la vida de los estudiantes y cómo incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En lo manifestado por los informantes se distinguen dos tipos de docentes que marcan la vida de los estudiantes: aquéllos que lo hacen de manera negativa, a través de la incomprensión, la exclusión, la falta de diálogo, de intercambio; y aquéllos cuya forma de ser los motiva y les genera confianza en sí mismos, los mueve a través de su energía emocional.

La energía emocional es, según Randall Collins, uno de los cuatro efectos del ritual, y “se refiere a la participación del individuo que le da un tipo especial de energía (Collins, 2009: 60), es decir, una sensación de confianza, contento, fuerza, entusiasmo e iniciativa para la acción” (Collins, 2009: 73). Así pues, un profesor que hace uso de su energía emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no sólo motivará a sus estudiantes sino que también incidirá en la personalidad de cada uno de ellos, volviéndose profesores que trascienden en sus vidas, tema que se abordará en el siguiente apartado.

A modo de concluir el tema de la trayectoria académica, a continuación se explican algunos elementos que se apreciaron en la observación participante y elementos que aplican a su práctica docente, como resultado de sus experiencias.

De esta forma, los tres informantes docentes retoman elementos de su trayectoria académica como estudiantes para generar un proceso de enseñanza – aprendizaje incluyente, por ejemplo:

La docente INF_B_M_EP1, a la hora de interactuar con sus estudiantes les transmite confianza, seguridad; tiene una forma de comunicación muy empática que los

estudiantes no tiene miedo a expresar sus ideas y sentir que son juzgados y al igual que hicieron con ella trata de motivarlos a través de la palabra.

El docente INF_O_H_EP2 es un profesor que ha trabajado mucho para tener su estilo propio, trata de no repetir su experiencia sobre todo universitaria en torno a aspectos que no tuvo en la licenciatura como la discusión y el debate. En clase intenta mantener un diálogo con los estudiantes, pero luego retiene el turno de palabra, aunque no se percibe como una actitud autoritaria de tener la hegemonía de la palabra, sino más bien, es como parte de su personalidad “parlanchina”.

La docente INF_M_M_EP3 transmite seguridad, algo que tiene es que a partir de su experiencia de la primaria, comprende que no todos tienen el mismo proceso de aprendizaje, y parte de ahí para orientar a sus estudiantes. Lo que pude notar en la observación participante, aunque puede ser un poco distante en la relación con los estudiantes, en que busca siempre detonantes actitudinales que motive a sus estudiantes.

Así pues, la experiencia del docente como estudiante incide en la forma en que el docente se relaciona con sus estudiantes, haciendo que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea una experiencia positiva y enriquecedora para ambas partes, como también puede ser todo lo contrario, negativa y frustrante para todos.

En cuanto al Grupo de Discusión 1 (GD1), la trayectoria académica de cada uno de los estudiantes ha influenciado su actitud ante el aprendizaje. Se ha percibido que asumen un compromiso más que con la docente o con la institución, con ellos mismos. En el caso del estudiante INF_D_H_GD1, a pesar de la violencia en su trayectoria académica, ha logrado incorporarse tanto al grupo de la docente INF_B_M_EP1, como a otros grupos, en que he podido observarlo. También se ha percibido mayor madurez con relación a otros estudiantes del mismo grupo.

A continuación, se abordará el tema de los docentes que trascienden en la vida de los estudiantes, en el que tanto profesores como estudiantes hablan de las experiencias que han tenido con estos docentes y las características o cualidades que encuentran en ellos, razón por la cual han marcado sus vidas.

Docentes que trascienden en la vida de los estudiantes. Referente de los docentes y guía de los estudiantes.

A lo largo de nuestra trayectoria académica nos encontramos con docentes que se vuelven importantes para nosotros, ya sea por su creatividad, por su empatía, porque brindan apoyo y confianza. Como estudiantes, nos ayudan a avanzar, a veces se convierten en un ideal, no sólo como profesionistas, sino también como personas. En el caso de los docentes, los profesores con los que crearon un vínculo en su etapa de estudiantes se vuelven un referente, de ellos retoman elementos y experiencias que incorporan a su quehacer docente.

Así pues, sobre los profesores que han transcendido en sus vidas, los docentes dijeron lo siguiente:

En el caso de la docente INF_B_M_EP1, distingue entre los elementos que le proporcionaron para su crecimiento académico y las características propias de estos docentes. Entre los elementos que le ofrecieron podemos destacar los siguientes:

- *Las palabras de ellos, siempre ha tenido o tuvieron que ver con la confianza que desarrollé en mí […] de lo que ellos veían en mí que muchas veces yo no veía.*
- *La motivación que ellos me daban básicamente a través de las palabras.*
- *La confianza que me tuvieran […] que vieran en mí lo que me hacía diferente de todos los cien que estábamos en el salón de la universidad […] y que me hubieran señalado esa diferencia y que a partir de eso, hubieran encontrado una conexión conmigo para hacer otro proyecto, que muchas veces trascendía el salón de clases.*

La docente habló también de profesores específicos, los cuales a grandes rasgos le proporcionaban información y otras herramientas para sobresalir. Sobre las características de algunos docentes, la informante dijo:

- *Nunca fueron maestros serios. Yo veía que ellos se apasionaban con lo que hacían, pero además se divertían.*

* *Creo que las personas de las que yo aprendí o con las que yo trabajé me parecen que eran personas muy responsables con sus palabras, de sus acciones y de los conocimientos que transmitían y que eran personas que nunca creyeron que lo sabían todo. Nunca me dijeron "tú debes de…".*

De lo que expresa la docente, sobresale la confianza que le tuvieron, la motivación a través de las palabras, el reconocimiento de lo que la diferenciaba de otros estudiantes por lo que la invitaban a colaborar en proyectos, y la interacción con los docentes que se apasionan con su trabajo y les divierte, pero también con docentes responsables de lo que dicen y su praxis.

La confianza es un elemento fundamental en las relaciones de interacción, dará la pauta para el intercambio, la crítica constructiva, el reconocimiento del otro como un sujeto diferente de mí. También se relaciona con la autoestima. Transmitir confianza al otro, ya sea estudiante, ya sea docente, genera las condiciones para un proceso de enseñanza – aprendizaje más constructivo.

En cuanto a la motivación a través de las palabras, ésta genera emociones que hacen que el estudiante actúe, que tenga disposición para el aprendizaje y que pueda alcanzar sus objetivos. La motivación a través de las palabras, es un detonante actitudinal, que incide también en la confianza en sí mismo y en la autoestima.

Con relación a lo que la diferenciaba de otros estudiantes, y que eso permitió que la invitaran a colaborar en proyectos académicos incluso fuera del aula, nos habla de cómo nos percibimos y cómo somos percibidos por el docente. Como estudiante a veces no estás consciente de las habilidades que tienes, por lo que, cuando un docente las señala, además de ser motivante, el profesor se vuelve un personaje trascendental porque logró ver en ti lo que a veces uno mismo no ve. Los docentes que son observadores de sus estudiantes, que señalan sus habilidades y motivan a desarrollarlas, a partir de las colaboraciones con ellos, no sólo inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje de ese momento, sino que también inciden en la vida personal del estudiante, en su autoestima y autoconocimiento.

Por lo que se refiere a la personalidad de los docentes, ésta incide en la interacción con los estudiantes. Los profesores que transmiten su pasión por lo que hacen, que van a dar sus clases con gusto y se divierten, pero que además son responsables con lo que

dicen y con sus acciones, motivan a sus estudiantes generándoles pautas para el intercambio comunicativo y además, pretenden generar en los estudiantes conductas positivas. Esto es, nada mejor que enseñar con el ejemplo.

Por su parte, el docente INF_O_H_EP2, habló específicamente de un profesor que había marcado su vida al incorporar una estrategia que le resultó atractiva, como es el cine, y que le permitía abordar las temáticas en clase, así como también su apoyo para la adquisición de materiales literarios, que de otra forma no hubiera podido tener acceso:

- *El profesor que marcó más mi vida, curiosamente el de ciencias sociales, […] porque a pesar de que sus clases eran más o menos aburridas, sacaba cosas del cine. Empecé a ir al cine; iba a las películas que él sugería. Entonces las problematizaba: "a ver aquí, ¿qué situación se está viendo, cuál sería?".*
- *Para mí fue muy importante él porque también [...] en Zacatecas en aquel momento, tenía una librería muy buena, que era la Librería Universitaria, pero no llegaban muchos libros. Entonces él, nos decía a los que nos gustaba, o nos interesábamos en el tema, "yo, les voy a traer la literatura que deben leer", entonces él venía aquí a la Ciudad de México, y se llevaba lo que eran los ahorros: "doscientos pesos", después nos llevaba novelas y ahí fue también como una introducción a la lectura, entonces fue sumamente importante.*

Hacer uso de herramientas audiovisuales puede facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En la observación participante realizada en los tres grupos, cuando un tema era ejemplificado a través de una película, se podía observar mayor participación en la reflexión. También durante la fase de flâneur[95], cuando colaboré con una profesora de Cultura Científica Humanística III, el curso lo trabajaba en colaboración con otros profesores, a través del proyecto de *Cinematósfera*, donde el cine servía como pretexto para abordar los temas del curso, la mayoría de los estudiantes lograban hacer este vínculo entre el cine y las temáticas del curso.

Con relación al apoyo para la adquisición de materiales literarios, una forma de empatía es comprender las necesidades del otro y buscar los medios para de alguna forma

[95] El "flâneur" o "paseante" puede ser utilizado como una actitud etnográfica a partir de mirar y describir, deviniendo en un conocimiento antropológico (Durán, 2011: 140-141). Sobre el "flâneur", ver Capítulo 5. Estrategia Metodológica, pp. 204-206.

cubrir esas necesidades. Aquí se da una situación recíproca, el profesor que tiene disposición de apoyar a los estudiantes, pero también estudiantes que tienen deseos de tener acceso a la información, al conocimiento y otras formas de aprendizaje.

En cuanto a la docente INF_M_M_EP3, habló también de casos específicos; en dos de ellos hace referencia a situaciones importantes en su trayectoria académica, que fueron mencionadas en el apartado anterior:

* *Teníamos un profesor normalista, de los buenazos, tenía un conocimiento interdisciplinar muy interesante, o sea, era excelente; y también vio cierto potencial en nosotras dos y él habló con mi papá y le dijo: "señor, usted no le haga eso a sus hijas, sus hijas son muy inteligentes, déjelas estudiar". Mi papá por pena o no sé por qué fue, con esta conversación que tuvo con el maestro, que nos permitió seguir estudiando.*
* *La maestra […] el afecto que ella me mostró es que, cuando alguien cree en ti, después de venir de un diagnóstico poco favorable y que demuestra que no es, además de la paciencia, y la escucha, pues yo dije: de aquí soy.*

La informante también se refirió a dos profesores universitarios de quien además fue adjunta:

* *Mi estilo de dar clase, de estar siempre poniendo ejemplos, etcétera, yo creo que me lo enseñaron ellos dos.*

Con relación a este punto, la informante cuenta que ambos docentes incluso la trataban como a una hija, cuestión que será abordada en el apartado de comunicación en los espacios educativos.

De lo expuesto por la profesora, se desprende el apoyo docente e intervención en aspectos personales, como pueden ser las problemáticas familiares; también están los procesos de empatía para generar en los estudiantes confianza en sí mismos y elevar la autoestima; y la influencia docente que trasciende a su práctica como profesora.

El apoyo docente puede ser decisivo en la continuidad educativa. En diferentes niveles educativos, existe mucha deserción por razones diversas, que pueden ir desde lo

económico hasta lo familiar. En este sentido, el apoyo del docente puede incidir en dicha continuidad académica. Sin embargo, es importante considerar que uno de los temas más controvertidos dentro de la práctica docente puede ser la intervención del profesor en el ámbito familiar del estudiante. En la educación tradicional (y tal vez en otros tiempos) el docente de alguna forma era visto como la extensión del padre o la madre, incluso los profesores podían cuestionar la conducta de los padres en la forma de educar a los hijos. Los tiempos han cambiado y la autoridad del docente también se ha transformado[96].

En cuanto a los procesos de empatía, solidaridad, confianza, son elementos que ofrecen otras posibilidades de desarrollo a los estudiantes. Por lo que la forma en que el docente interactúa con el estudiante y lo que el estudiante siente con relación a esa forma en que el docente se dirige a él, va a incidir en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es decir, cuando se crea un vínculo empático, el estudiante puede tener otras actitudes ante el aprendizaje, además de que incidirá en su autoestima.

Con relación a la influencia docente, como se observó en el apartado anterior, a lo largo de nuestra trayectoria académica nos encontramos con profesores con los que nos identificamos, los cuales ejercen una influencia en nosotros, a tal grado que tomamos algunos elementos o características de estos docentes y los incorporamos en diferentes aspectos de nuestra vida; en el caso de la profesora, trascendió a su práctica docente.

Como se puede observar, los elementos que comparten los tres profesores en su discurso sobre docentes que trascendieron en sus vidas son dos: el primero, es el apoyo que recibieron de algunos profesores, ya sea a través de la motivación, en la adquisición de materiales literarios o en la intervención en problemáticas personales/familiares; el segundo elemento es la empatía por parte de los docentes, que les permitió desarrollar confianza en sí mismos y mejorar su autoestima.

Ahora bien, los testimonios sobre los profesores que trascienden desde el discurso de los estudiantes en los tres grupos de discusión, se puede organizar en cuatro rubros: los que se relacionan con la historia académica y/o personal del docente, los que hablan de su forma de ser destacando algunas características y/o actitudes, los que

[96] Es un tema que habría que indagar, cómo son percibidos en la actualidad los docentes dentro del núcleo familiar de los estudiantes.

hacen referencia a la forma en que les ayuda a encontrar el sentido del aprendizaje, y por último, los que hablan de aspectos generales.

Lo que se desprende del discurso de los informantes estudiantes sobre los docentes que trascienden a partir de su historia académica y /o personal es que quieren ser como ellos y/o los admiran, además de que tratan de aprender de sus experiencias. Dice la estudiante INF_M_G2_GD1 sobre una profesora que ha trascendido en su vida: *es una persona que a partir de su historia personal, […] me hizo pensar que yo quería ser como ella y yo quería tener los mismos doctorados que ella*.

Por su parte, el informante INF_D_H_GD1 hace referencia a un profesor que admira: *lo que más me sorprende de él, es que a pesar de ser una persona que sabe tanto, que se ha cultivado tanto, conoce mucha gente, es una persona que tiene la sencillez para enseñar a las personas que no saben*. Y la estudiante INF_B_M_GD3 dice que son los profesores con los que te identificas: *al momento que él comparte eso, tú te sientes identificado porque puede ser que alguna vez tuviste un acercamiento al que él tuvo y puedes tener un diálogo por eso*. Y agrega: *yo siento que el docente tiene que poner sus experiencias de vida, ponerlas en el salón de clase como ejemplo, porque eso a mí me ha servido*. *En el momento que ellos ponen su vida, bueno, sus experiencias, como que a ti te mueve*.

Como se observa en el discurso de los estudiantes, la historia académica y/o personal de los docentes se vuelven un referente profesional y personal y sus experiencias, y al ser utilizadas como ejemplo de situaciones específicas, también sirve de aprendizaje para los estudiantes, los motiva.

Sobre la forma de ser de los docentes que han marcado sus vidas sobresale lo siguiente: del primer Grupo de Discusión (GD1), la estudiante INF_G2_M_GD1 dijo sobre una profesora: *ella se planta en frente de ti y te habla de una manera increíble; y aparte de que es una persona muy comprensiva, de que si tú tienes una bronca con algo te explica, es muy paciente*. También habló de otra docente: *es una persona increíble también. Es muy exigente, y aparte es un poco grosera. Tiene una manera de enseñar, que es apasionada, es crítica*.

Por su parte, el estudiante INF_D_H_DG1 habló también de un profesor específicamente destacando su sencillez a pesar de ser una “persona reconocida*”: yo pensaba que la*

gente intelectual siempre tenía que ser, pues mamona; gente que se creía una persona más arriba de la otra y que no podían convivir con alguien que tuviera más bajo intelecto y me hizo ver este maestro que la gente, aunque sepa mucho, aunque hayan aprendido mucho, aunque sea la persona más reconocida de este mundo no tiene derecho, digamos a estar arriba de otra persona.

Otros estudiantes de este grupo de discusión señalaron sobre los profesores que trascienden que son los *que tienen una facilidad para hacerte ver las cosas* (INF_G_M_GD1), *en dudas sí te contesta, si te le acercas y quieres preguntarle algo, sí es muy accesible* (INF_S_M_GD1).

Del segundo Grupo de Discusión (GD2), el estudiante INF_R_H_GD2 dijo: *para mí un profesor que trasciende, es este que constantemente te estuvo apoyando en […] su clase, o en la escuela, que constantemente te estuvo ayudando, a lo mejor sí regañándote pero la mayoría de veces apoyándote en todos tus trabajos*. Y agrega: *el que más se comunicaba contigo, a lo mejor a base de regaños, a lo mejor con consejos, pero esos son los profesores que para mí trascienden. Los que siempre estuvieron constantes para ti*. Mientras que para el estudiante INF_M_H_GD2, el docente que trasciende es aquel que *sobre todo sea ético*. *Para mí ese docente es el que trasciende, que siempre te ayuda, que constantemente está contigo*.

Otra estudiante del mismo grupo señala lo siguiente: *yo siento que los profesores que te ayudan sin hacerte de menos son los que trascienden más* y también *el docente que influye más que sobresale más es el que tenga liderazgo y que te apoye también sin hacerte menos* (INF_R_M_GD2), explica: p*orque nosotros siempre estamos como que acostumbrados a tener un líder, a seguir a alguien, que tenga una voz firme. Entonces, si el profesor no tiene ese carácter o ese estímulo de liderazgo, nosotros nos perdemos y buscamos como liderazgo en otras personas y no tomamos mucho en cuenta al que tal vez se supone que es el profesor (INF_R_M_GD2)*.

En cuanto al tercer Grupo de Discusión (GD3), lo único que se dijo con relación a la forma de ser del docente fue: *cómo llegas a la clase y cómo te atrae, cómo te identificas con su forma de explicar, con su forma de hablar, por su forma en que te da a entender las cosas* (INF_J2_H_GD3).

Lo que se observa en el discurso de los estudiantes de los tres grupos de discusión es que destacan de los profesores que han marcado sus vidas algunas características que se relacionan con actitudes o cualidades que poseen estos docentes como: la forma en que hablan, que son comprensivos, son pacientes, les explican, son exigentes, apasionados, críticos, sencillos, accesibles, los apoyan, los que más se comunican con ellos, los que tienen una presencia constante, tienen una posición de liderazgo.

En cuanto al sentido del aprendizaje, la información que se obtuvo fue del primer Grupo de Discusión (GD1), en donde los estudiantes expresaron lo siguiente: *es una persona que nos hablaba mucho de las cosas que teníamos que hacer para cambiar las cosas en nuestro país* (INF_G2_M_GD1); *te hace relacionar todo lo que ves en el curso con tu vida actual* (INF_G2_M_GD1); *no es solamente te enseñe lo de la materia, sino que te enseñen a relacionarlo con tu entorno. Para mí, esos son los profesores que trascienden* (INF_G2_M_GD1); *también como el conocimiento, tiene una responsabilidad y esa responsabilidad es enseñar a los demás lo que tú sabes* (INF_D_H_GD1). Este mismo informante, dice de un profesor en específico: *él sería uno de los maestros que también diría ha marcado mucho, porque me ha enseñado que en esto de estar aprendiendo también tienes que ser crítico,* y agrega *me hace ver que no porque haya llegado a un nivel, que haya estado en tal lugar, […] se tiene que alejar de los problemas que hay en este país* (INF_D_H_GD1).

El sentido del aprendizaje es factor importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, ¿para qué aprendo lo que aprendo?; al no estar clara esta parte, el aprendizaje se vuelve algo superficial que se olvida con facilidad. Cuando los profesores hacen referencia a situaciones del país, al contexto personal, y cómo a partir del aprendizaje se puede transformar, volviéndose también una responsabilidad. Así, el sentido de aprender se puede simplificar en: enseñar a otros, compromiso social y transformar la realidad.

Con respecto a los aspectos generales, se hace referencia a algunas particularidades que se encontraron en el discurso de los estudiantes, en torno a los profesores que trascienden. En el caso del primer Grupo de Discusión (GD1), se dijo lo siguiente: *considero que los maestros que más trascienden en la vida de uno, pues son aquellos que te dejan una enseñanza más allá de lo que es académico* (INF_G_M_GD1).

En cuanto al segundo Grupo de Discusión (GD2), los estudiantes comentaron: *tuve profesores que de verdad a mí me marcaron y trascendieron para mí, porque eran profesores, que no necesitaba que forzosamente estuvieran atrás de mí […] persiguiéndote con un látigo atrás para decirte "oye, tienes que hacer esto" o estando poniéndote las reglas, pero yo creo que esos profesores son los que trascienden porque es el que te vas a acordar siempre y vas a decir: ah, este güey es el que siempre me traía, o el que me hacía la vida imposible, o este güey es el que me ayudó mucho* (INF_R_H_GD2). Sin embargo, este mismo estudiante reconoce que también trascienden aquellos profesores que no ayudan o apoyan a los estudiantes: *hasta llegan a trascender los que no fueron importantes porque: ese güey nunca me ayudó y nunca se te va a olvidar que ese güey nunca te apoyó* (INF_R_H_GD2).

Otros testimonios de este Grupo de Discusión (GD2), fueron: *yo creo que un docente que trasciende es aquel que no te humilla* (INF_R_M_GD2), *el que aporta más conocimientos, no solamente por su trabajo, sino que en verdad le guste hacer lo que viene hacer con los alumnos* (INF_M_H_GD2).

Por su parte, los estudiantes del tercer Grupo de Discusión (GD3), expresaron lo siguiente sobre los profesores que trascienden: *su forma en cómo te atrapan en su clase* (INF_J2_H_GD3), *un profesor te marca es porque creas una cierta relación y un vínculo* y agrega otro estudiante que *un profesor que te marca, es aquel que realmente te está expandiendo y que no te corta las alas, que no te dice: "no estás mal", sino que te impulsa a seguir pensando y a seguir desarrollándote* (INF_V_H_GD3).

En este punto, encontramos factores que se relacionan con expectativas hacia el docente, así como también, más que la forma de ser, la forma en que da la clase. No deja de llamar la atención que incluso para uno de los estudiantes, también trascienden aquellos docentes que nunca te ayudaron, tal vez porque se trata de otra forma de motivar al estudiante a la autonomía.

Como se puede observar en lo expuesto por cada uno de los informantes tanto docentes como de los estudiantes de los grupos de discusión, los elementos que hacen que un profesor trasciendan son múltiple. Estos elementos van desde la historia académica y/o personal, formas de ser que en las que se anotan las características o cualidades de los docentes, hasta sus actitudes.

Sin embargo, para comprender cómo estos elementos inciden en los estudiantes, es conveniente hacer algunas reflexiones teóricas.

Los docentes que trascienden en la vida de los estudiantes, vistos desde el ámbito de la comunicación, se pueden explicar en un primer momento a partir del segundo Axioma de la Comunicación de la Escuela de Palo Alto, pues como se explicó en el apartado anterior, toda comunicación implica un compromiso, define la relación e impone conductas (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 52–56). Es decir, los profesores a través de sus actitudes, así como de su historia personal, pueden influir en las actitudes de los estudiantes y por lo tanto en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ejemplo de lo anterior lo expone la docente INF_B_M_EP1, cuando dice que aprendió de docentes apasionados de su trabajo. Algo similar también se encuentra en lo que señala la profesora INF_M_EP3 sobre los docentes que han servido de influencia para su práctica docente incorporando algunas actitudes. En cuanto a los grupos de discusión, se refleja en tres elementos que se desprenden de la historia académica y/o personal de los profesores que trascienden: quieren ser como ellos, los admiran, se identifican con ellos a partir de sus experiencias. De esta forma, las características que poseen algunos profesores pueden servir de detonantes actitudinales para generar un movimiento tanto a nivel grupal, como individual.

Lo anterior también se relaciona con la personalidad del docente; desde el Enfoque Psicosocial a través de los Factores psicológicos de la comunicación se explica que la personalidad se caracteriza por una serie de elementos como su historia personal, motivaciones y estados afectivos, etc. (Marc y Picard, 1992: 28–29). Estos elementos que forman parte de la personalidad del docente también influyen en la relación con sus estudiantes pues son vistas como cualidades, como se percibe en algunos calificativos que dijeron los estudiantes en los grupos de discusión: comprensivo, paciente, exigente, apasionada, crítica, accesible.

Al igual que en el apartado anterior, la Energía emocional de la que habla Randall Collins como uno de los cuatro efectos del ritual en la Teoría de los Rituales de Interacción, también nos permite comprender parte del discurso de los informantes sobre los docentes que trascienden. De esta forma la confianza que sienten los estudiantes, la motivación, el entusiasmo, el deseo de ser como los profesores que

admiran o respetan, surge a partir de la energía emocional que los propios docentes les transmiten.

Para concluir este apartado es importante tener en cuenta que los docentes que trascienden en la vida de los estudiantes, han pasado por una serie de experiencias que les permite actuar desde la empatía, y que incorporan a su práctica educativa como aprendizajes compartidos. Estas experiencias no sólo provienen de su trayectoria académica como estudiantes, sino también de su transición a la práctica docente en donde han tenido que desarrollar habilidades para enseñar y comunicar.

Transición a la práctica docente: de estudiante a la co–docencia, un doble proceso de aprendizaje, y de la profesionalización a la docencia.

Conocer la trayectoria académica de los docentes, así como los profesores que marcaron sus vidas, permite tener una idea de cómo se fue gestando su transición a la práctica docente.

Es importante no perder de vista que los tres informantes tiene una formación diferente a la pedagógica, por lo que su formación docente y los recursos con los que cuentan, es un vínculo entre la trayectoria académica, los profesores que marcaron sus vidas y lo que ellos han aprendido sobre la marcha: investigando, interactuando con otros profesores, escuchando a sus estudiantes, enfrentándose a problemas, etc.

De lo expuesto por los informantes, se encontraron dos “rutas” en la transición a la práctica docente, por un lado tenemos a las informantes INF_B_M_EP1 y INF_M_M_EP3 que durante sus estudios universitarios empezaron como “adjuntas” o “co–docentes” y por el otro lado, el docente INF_O_H_EP2 que de terminar la licenciatura pasa directamente a la docencia.

Las razones y las experiencias por las que cada uno de los informantes llegó a la práctica docente son totalmente diferentes. A continuación se retoma parte de los testimonios de cada uno de los informantes:

De estudiante a co–docente y luego docente, los testimonios de las profesoras INF_B_M_EP1 e INF_M_M_EP3. El primer testimonio es de la docente INF_B_M_EP1:

- *Desde chica empecé con esta idea de que si yo aprendía algo, yo lo puedo compartir.*
- *De manera más formal en la universidad, durante la licenciatura, porque ahí en la UNAM sí existe la figura de adjunto (co–docente).*
- *Colaboración con algunos docentes en proyectos tanto fuera como dentro del aula.*
- *Sin asumir grupos como tal, siempre era aprendiendo con ellos, es decir, ellos hacían, enseñaban y yo aprendía y hacía.*
- *En danza también ayudaba a la maestra.*
- *Esto de dar clases no se puede aprender de otra manera sino haciéndolo.*
- *Me empecé como a interesar en esa parte, y creo que comencé a desarrollar una habilidad.*

El segundo testimonio es de la docente INF_M_M_EP3, que más que narrar en sentido cronológico su transición a la práctica docente, ofrece algunas reflexiones sobre su proceso:

- *Yo desde chiquita dije que quería ser educadora […] nada más decía como mi maestra de kínder.*
- *En la UNAM encontré profesores que me ayudaron a tener otro tipo de perspectiva. Me metieron siempre la espinita de incluir en los salones de clase como ese aspecto humano del estudiante. Esto de que el conocimiento tiene que pasar por el cuerpo.*
- *Cuando una empieza a dar clases, se siente horrible, es espantoso… bueno, cuando realmente estás atendiendo la necesidad de comunicar, porque el otro ve tu inexperiencia, ve tu timidez y juega con eso también. […] vas aprendiendo a cómo tu misma tú pudiste contener emociones, no se te desbordaron, la tensión que da el miedo, y te permite saber qué hacer.*
- *A veces me autoanalizo mucho en el sentido de que ¿estaré dando a entender lo que se necesita plantear en un salón de clases? Es como una obsesión, entonces eso, con lo único que he podido resolverlo, como parte de una estrategia muy personal, es siempre dar ejemplos, siempre… dar ejemplos, de la vida cotidiana, lo más sencillo que se pueda.*

Como se puede observar en los dos casos, la co–docencia les ha permitido desarrollar habilidades para ser docentes; aunque implica un doble proceso de aprendizaje, pues los co–docentes normalmente son estudiantes de licenciatura que además de cursar las materias de su carrera, están en un proceso de formación docente.

Por otro lado, está el testimonio del docente INF_O_H_EP2, quien pasa de la profesionalización a la docencia.

- *Fue la primera opción que tuve; cuando sales de esa área de ciencias no hay… muy poca gente sale a investigación, mucha gente deserta y nosotros nos vamos de profesores.*
- *Llegué ahí porque en algún momento tenía que trabajar y la presión.*
- *Empecé en Zacatecas dando unas clases, no me gustaron mucho porque era en un plantel que se acababa de abrir y fue de un curso de dos meses, todo apretado, sin programa, muy mal […], entonces como que no fue muy estimulante la docencia.*
- *Cuando llegué aquí al DF, y que necesitaba trabajar y este amigo me contactó, ya fue otra experiencia: un curso de más tiempo, con libros de texto ahí, específicos, para irlos siguiendo, y como aprendiendo y separándose de lo que decía el libro, entendiéndolo: pero bueno, cómo lo puedo poner en otros términos… es un desafío importante.*
- *Mi amigo es un gran profesor, también está en la UACM ahora, es un profesor súper divertido, con mucha creatividad en el aula, pero entonces yo quería imitarlo, no se daba y entonces fue cuando empecé a crear mis propias formas; ese primer desafío creo que fue lo que me llamó y decir, creo que yo lo puedo hacer a mi manera.*
- *Cuando entré a las prepas, del gobierno el IEMS, ahí había todo un programa, [...] había muchos talleres, mucha discusión entre pares, entonces para ver qué se hacía.*
- *Eso en la UACM nunca existió (comunicación entre docentes), hasta que algunas academias como en la que estoy empezó a hacerse algo, pero como tal, se reunían pero lo daban como por hecho que eso todo mundo daba como podía la clase y no había nada más qué discutir, y ya se discutían cosas como el programa, pero la parte de cuestionar al profesor y que de veras se entendiera*

con el estudiante, no se dio, a pesar de que eran proyectos hermanos. Eso creo que fue lo que me llevó… toda esta trayectoria de interesarme por ser profesor y luego ya como un desafío si es como ir más allá.

En el caso del informante, su testimonio permite reflexionar sobre una problemática que cada día crece y es el área de oportunidades laborales de los egresados universitarios. Cuando estas oportunidades son limitadas, al parecer sólo queda dedicarse a la docencia. Parece ser que existe la idea de que es suficiente con tener conocimientos sobre la materia para impartir clases. Lo que llama la atención del informante, es que de alguna manera lo que criticó de sus profesores en los niveles previos a la licenciatura sobre que pasaban de ser profesionistas a la docencia, él también lo repite.

Aunque no hay una narración detallada de cómo fue la transición en cada uno de los docentes entrevistados, podemos considerar lo siguiente:

La co–docencia permite desarrollar habilidades docentes a diferencia de los que entran directamente a la docencia. En esta transición de roles, la perspectiva cambia, sobre todo del imaginario que se crea en torno al docente. Se empieza a reconocer que es un trabajo complejo que requiere desarrollar no sólo habilidades sino también cualidades que van desde las emocionales, las pedagógicas y las comunicativas.

De esta forma, la co–docencia es una forma de colocarse en el lugar del otro, en este caso del docente, lo que te permite, incluso, reflexionar sobre tu propio papel como estudiante, ya con otra perspectiva, la que te da la co–docencia.

En el caso de los profesionistas que entran directamente a la docencia, el camino les resulta un poco más complejo, pues tienen que desarrollar las habilidades y cualidades siendo profesores titulares. Ésta es la única diferencia con relación a las otras dos informantes; ya que en los tres casos, los informantes docentes son profesionistas que se incorporaron en la práctica docente.

Para finalizar este apartado, es importante destacar que el eje transversal en la práctica docente como se puede inferir en la trayectoria académica de los informantes, en los docentes que trascienden en la vida de los estudiantes, es la comunicación. Así pues, el siguiente tema es un panorama general de la comunicación en espacios educativos y la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

6.3. De la comunicación en espacios educativos, a la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Comunicación en espacios educativos.

Como se ha podido observar en los apartados anteriores, la comunicación está presente tanto verbal como no verbal en la práctica educativa. A pesar de ello, poco se reflexiona sobre cómo nos comunicamos en los espacios educativos: qué es lo que decimos, cómo lo decimos, qué provocamos con ello y también la congruencia entre la palabra y la praxis, entre el discurso y la acción.

Las instituciones educativas rara vez abordan el tema de la comunicación y cómo incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De hecho, durante la revisión bibliográfica para la presente tesis, al buscar información sobre el vínculo entre educación y comunicación me di cuenta que predominan las investigaciones sobre las Herramientas Audiovisuales y/o las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), muy por encima de aquellas que abordan la interacción entre docentes y estudiantes. La comunicación, al parecer, es algo que se da por sentado, como lo señalan los autores de *La comunicación humana en tiempos de lo digital*:

> "La comunicación tiene un carácter tan cotidiano que no nos detenemos a reflexionar sobre ella. La damos por un hecho, la consideramos como algo que surge sin esfuerzo" (Fernández, et. al., 2013: 11).

Sin embargo, como también lo señala Fernández, "la comunicación con quienes cotidianamente interactuamos es compleja" (Fernández, et. al., 2013: 29), ya que no sólo se busca transmitir información, sino que también se comprenda lo que se está comunicando. Es por esta razón que resulta elemental atender a las formas comunicativas. No basta con decir, sino también se debe aprender a decir.

Así pues, la comunicación dentro de los espacios educativos es fundamental, pues incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje; por lo que no deja de extrañar que no

se le preste la atención adecuada dentro de las instituciones. Por ejemplo, en el caso de la UACM, en *El proyecto educativo de la UACM*, tanto en el Documento de apoyo académico para docentes (2005) como el Documento de apoyo académico para estudiantes (2011), no se hace mención de la comunicación dentro de la institución, así como tampoco sobre las formas comunicativas que promuevan el intercambio, el diálogo, el aprendizaje y la participación, no sólo en el aula entre docentes y estudiantes o entre estudiantes, sino también con la institución misma.

A partir de lo anterior es que se consideró conveniente conocer la perspectiva que tienen los docentes y los estudiantes sobre el papel de la comunicación en la educación.

El papel de la comunicación en la educación desde la perspectiva docente.

Con relación a la docente INF_B_M_EP1, en su discurso sobresale la importancia de la comunicación en la educación, la responsabilidad que conlleva la comunicación en los espacios educativos, así como también el conocimiento parcial que se tiene del concepto de comunicación, por lo que sugiere una revisión de éste para conocer sus implicaciones.

Sobre el primer elemento, la docente INF_B_M_EP1, afirma que *la comunicación en la educación es fundamental*. *Para mí la comunicación es básica*, y señala: *puedo saber mucho, pero si no sé transmitir ese conocimiento de nada sirve*. Destaca que se debe tener *un equilibrio entre lo que sabes, lo que tienes que seguir aprendiendo y la habilidad para poderlo transmitir, y esta capacidad de poder conectar con los otros*, y agrega que hay que *poner particular interés en los estudiantes con los que no haces clic, en contactar con ellos, para que se sientan parte de un grupo*.

En cuanto a la responsabilidad que implica la comunicación en la educación, la docente INF_B_M_EP1 considera que *todos tenemos un poder muy importante en tanto todos somos ese medio, mensaje y todo lo que comunicas; entonces, como no somos conscientes de que lo somos, andamos por la vida utilizando ese poder de manera irresponsable*. Al respecto, explica la informante que *si yo sé que con un gesto, con una mirada, con una palabra le puedo afectar la vida a otra persona de manera positiva o de manera negativa, y si yo lo ando haciendo como… sin responsabilidad, de todos modos*

estoy afectando, pero sin una direccionalidad, sin algo que yo diga: "este mensaje quiero que llegue a esta persona de tal manera que…". La responsabilidad comunicativa de la que habla la informante implica también considerar la el sentido de lo que se está comunicando, lo que ella denomina *direccionalidad*.

Por lo que se refiere al conocimiento parcial del concepto de comunicación, la docente INF_B_M_EP1 señala que *creo que la comunicación está muy prostituida, el concepto, y muchas veces si mencionamos la palabra comunicación, generalmente se interpreta como nada más medios de comunicación*. A partir de lo anterior, es que sugiere la revisión del concepto de comunicación humana y sus implicaciones, esto es, en voz de la docente, *cómo entra en juego ese concepto en un salón de clases y cómo los docentes además de conocer del contenido o de la materia que van a impartir, también tendrían que atender la parte de la responsabilidad que implica pararte ante un grupo de estudiantes y que de tu boquita, y que de tu manita, y que de tu ojo, y que de todo lo que eres salga lo que sale, porque si no, de todos modos sale, sale nuestras frustraciones, sale nuestros miedos, salen nuestros prejuicios. Si somos conscientes de que salen tal vez tendríamos un poco más de cuidado y no que salga a lo bruto*.

De lo expuesto por la docente INF_B_M_EP1 se entiende que lo fundamental de la comunicación en la educación radica en que puede incidir de forma positiva o negativa en los estudiantes, de ahí que también implique ejercerla con responsabilidad a partir de tener un amplio conocimiento de ésta, que vaya más allá del aspecto audiovisual y tecnológico. Destaca la importancia de tener una consciencia del papel de la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje que permita establecer acciones comunicativas que ayuden a mejorar dicho proceso

En cuanto al discurso del docente INF_O_H_EP2, sobresale que la comunicación es más que las herramientas TIC'S. Para el informante, la comunicación es una cuestión práctica que tiene que ver con la forma en que el docente se desenvuelve en el aula, la interacción con los estudiantes y el entorno, así como también el sentido de la comunicación; y es a partir de esta cuestión práctica que se puede establecer la relación comunicativa entre docentes y estudiantes.

Así pues, el docente INF_O_H_EP2 tiene claro que la comunicación, o implementar estrategias comunicativas, *va más allá de las TIC'S*, aunque reconoce el apoyo a través

de las redes (sociales). Con relación a la cuestión práctica, lo que señala el informante es que *una cosa es como la cuestión de la práctica, como la forma en que te mueves en el aula, es decir, me refiero a la interacción directa con el estudiante y con el entorno con los estudiantes y el profesor; pero también hay una cuestión de práctica en el sentido de la comunicación, digo eso ya es comunicación, la forma en que te desenvuelves ahí, y puede uno usar otros recursos por fuera, las redes y demás; pero me refiero que también la práctica tendría que ver con el tipo de contenidos que estás trabajando*. Lo que se podría inferir a la comunicación que se desarrolla en la construcción del conocimiento.

El informante INF_O_H_EP2 explica que *cuando haces una práctica, es una práctica de construcción de conocimiento, ese es el punto. Entonces, hay una práctica que se refiere a cómo te desenvuelves pero se junta con una práctica donde sí estás construyendo con ellos y lo toman como otro que tiene algo que decir y que está construyendo contigo. Entonces, esa es parte de la práctica y ahí entra la comunicación, […] justo, cómo lo involucras, cómo se hace un ambiente en el cual fluyan de distintas maneras*. Esto es, cómo a través de la comunicación se puede dar el diálogo.

En esta relación, el profesor INF_O_H_EP2 destaca la necesidad de *darle su espacio a cada uno*; y señala que *en ese sentido, cuando uno habla de comunicación, es una cuestión que involucra la forma en que se pueden comunicar pero también la forma en que ellos se están creando, apropiándose de conceptos*. *Ahora hay otras cosas que tienen que ver con la relación de persona a persona*. Lo anterior se puede entender como la manera en que se concreta la comunicación.

Ahora bien, como se observa en el discurso del docente INF_O_H_EP2, la percepción que tiene de la comunicación está enfocada al diálogo, a la participación con la que busca llegar a consensos, acuerdos. Para el informante, la comunicación no sólo tiene que ver con hablar o transmitir ideas, sino cómo a través de la comunicación se construye el conocimiento y el aprendizaje, es decir, como parte de comunicar es aprender con el otro.

Por lo que se refiere a la docente INF_M_M_EP3, es conveniente señalar que habló más sobre sus experiencias comunicativas y la comunicación interpersonal, las cuales serán

retomadas más adelante. Con relación a la comunicación en la educación comentó que *fue la comunicación la que me hizo entender que todo proceso educativo es un ritual*, y explica que *si entendemos la comunicación como un rito en el salón de clases, el que tu invites a una fiesta o que tu invites proceso de aprendizaje como un rito iniciático, quien invita tiene que saber a dónde quiere llegar, si tú no sabes a dónde quieres llegar con todo lo que vas a implementar, entonces… cuidado, porque eso se te puede volver el infierno*. Por último, afirma que *el periplo de la comunicación, en lo que debe atender es el situm, la situación que está sucediendo en el periplo*.

De lo que expresa la profesora INF_M_M_EP3, sobresale que la práctica educativa, al igual que la comunicación, implica un conjunto de normas y/o reglas que regulan los actos/conductas, en este caso dentro de los espacios educativos. También destaca el carácter interpersonal de la práctica educativa al realizarse en una interacción cara a cara.

El papel de la comunicación en la educación desde la perspectiva de los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto a los Grupos de Discusión, es necesario decir que en el caso del primer Grupo de Discusión (GD1) no se consideró la pregunta, sin embargo, a lo largo de la discusión los estudiantes al hablar de profesores específicos hicieron referencia a la forma que tienen de expresarse y que incidía de alguna forma en ellos. Algunas frases fueron de la estudiante INF_G2_M_GD1: *te habla de una forma increíble; es muy exigente y aparte es un poco grosera; es apasionada*. Mientras que el estudiante INF_D_H_GD1 dijo sobre una profesora que *ha sabido cómo explicar los temas sin tener que complicarnos la vida*.

Con relación a los Grupos de Discusión 2 y 3, el consenso fue que consideraron fundamental el papel de la comunicación en la educación y lo expresaron en afirmaciones como: *la comunicación para mi yo creo que sí es elemental, es lo primero que debe de haber entre el profesor y el estudiante. La comunicación sí tiene que ver, es lo fundamental* (INF_R_H_GD2); *la parte de la comunicación, es vital. Al menos en la relación docente y estudiante la comunicación es algo primordial* (INF_B_M_GD3); *creo que la comunicación en un salón de clases tanto alumno como docente es lo más importante, como que es lo primero* (INF_J2_M_GD3); *la comunicación es fundamental y*

no solamente en el respecto de la educación, sino en todo momento (INF_V_H_GD3); *la comunicación es un punto importante, pero no solamente en la escuela, sino en toda la sociedad* (INF_C_M_GD3).

Ahora bien, las razones por las que los estudiantes de los Grupos de Discusión consideran primordial el papel de la comunicación en la educación están entre la reflexión y en lo que han experimentado. En el primer caso, los estudiantes dijeron lo siguiente: *es el camino donde te va a llegar y se van a transmitir todos los mensajes* (INF_R_H_GD2); *porque sin comunicación, pues ni cómo aprender* (INF_J2_M_GD3); *es eso lo que nos acerca tanto a otras personas en el ámbito social, en el ámbito estudiantil es lo que nos permite un poco de más confianza hacia nuestros profesores* (INF_C_M_GD3).

En el segundo caso, los testimonios de los estudiantes fueron: *he tenido experiencias en las que el profesor, en la manera de interrelacionarse, de comunicarse con sus alumnos, no captura la clase y pierde mi interés, entonces, al momento que también la comunicación del profesor sea algo adecuado, porque hay veces que te encuentras que muchos profesores son como que muy técnicos, [...] también la forma de comunicarte, la forma en que dices las palabras, la forma en que te presentas, o sea, la comunicación visual que tienes con el profesor, es algo que influye demasiado* (INF_B_M_GD3); *yo creo que si tiene que ser muy bien tratada la comunicación sobre todo en este nivel, [...] me han tocado maestros que su manera de explicar las cosas siento yo que no es la adecuada y hasta en la misma forma se expresarse se ve que algunos ni siquiera les gusta dar clase. [...] yo creo que aparte de eso, hay como que saber comunicar bien las cosas y saber escuchar, que los maestros escuchen a los demás, a sus alumnos, porque muchas veces, bueno, hay algunos que solamente quieren que escuches y aceptes lo que ellos te dicen y cuando quieres dar una idea, te la rechazan* (INF_V_H_GD3).

De lo expuesto de los Grupos de Discusión, se reconoce lo decisivo del papel de la comunicación en la educación. En el discurso de los estudiantes, la comunicación se percibe de diferentes formas, ya sea como un medio a través del cual pasan los mensajes; como una herramienta para captar la atención del otro; para aprender, ya que influye en el proceso de aprendizaje; que facilita el acercamiento y la confianza

entre los interactuantes. Pero también consideran que algunos docentes no saben comunicar, por la forma en que se expresan, o por sus actitudes.

Como se puede observar en el discurso tanto de los docentes como de los estudiantes, el papel de la comunicación en la educación es de gran relevancia, pues por un lado permite crear un vínculo entre docentes y estudiantes, y por el otro, incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La importancia que los informantes docentes y estudiantes dan al papel de la comunicación, también se resalta desde la Pedagogía, en donde la educación es percibida como "un proceso de comunicación y que las más prometedoras posibilidades de las didácticas prospectivas están estrechamente vinculadas a la teoría de la comunicación*"* (Portacio, 2006: 1).

Algo que es conveniente resaltar de lo expuesto por los informantes estudiantes, es que al hablar de la comunicación en la educación ninguno hizo referencia a las herramientas audiovisuales o TIC'S. En el caso de los docentes, solo el profesor INF_O_H_EP2 señaló que la comunicación o implementar estrategias comunicativas iba más allá de las herramientas TIC'S, aunque reconoció que algunas sirven de apoyo. Aun así, se puede decir que todos los informantes reconocen que "la comunicación antes que un proceso técnico es un proceso eminentemente humano" (Portacio, 2006: 1).

Ahora bien, la forma en que la comunicación incide dentro de la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, se puede también analizar desde algunas características que conforman la Teoría de campo y el aprendizaje de Kurt Lewin; por ejemplo cuando la profesora INF_B_M_EP1 señala que *yo sé que con un gesto, con una mirada, con una palabra le puedo afectar la vida a otra persona de manera positiva o de manera negativa, y si yo lo ando haciendo como… sin responsabilidad, de todos modos estoy afectando, pero sin una direccionalidad*, apunta hacia el enfoque dinámico que está presente en el campo de la relación comunicativa en el aula, y en donde se señala que una fuerza (psicológica) incidirá en un cambio en la conducta, en este caso del estudiante. Durán señala a partir del enfoque dinámico de la Teoría de campo de Lewin que desde "esta óptica se explica la conducta individual a partir de la totalidad de los factores psicológicos que están efectuando sobre una persona en un momento determinado" (Durán, s/f: 1).

Con relación a un momento determinado, o principio de contemporaneidad, es otra de las características de la Teoría de campo que Lewin señala como “la conducta como función del campo en el momento que ocurre” (Lewin, 1942: 3); es decir, todos los factores psicológicos dentro de la comunicación se están llevando a cabo en un momento específico dentro del salón de clase; es por esta razón que resulta pertinente lo que dice la INF_M_M_EP3, sobre “atender el *situm*, la situación que está sucediendo en el periplo, pues como lo señala Durán “no hay realidad fuera del presente” (Durán, s/f: 1).

Por otro lado, no muy diferente al enfoque dinámico en la Teoría de campo, desde la comunicación también se puede analizar la relación comunicativa y la forma en que influye en la conducta de los individuos. Por ejemplo, revisando el concepto de interacción, se explica que “al margen de quién o qué inicie el proceso de interacción, el resultado de ésta es siempre la modificación de los estados participantes” (Rizo, 2004: 3). Algo similar se menciona en el Principio de causalidad circular del Enfoque Sistémico y la Escuela de Palo Alto, en donde se establece que “el comportamiento de cada uno forma parte de un juego complicado de implicaciones mutuas, de acciones y retroacciones” (Marc y Picard, 1992: 40).

Lo anterior se percibe en los testimonios en los Grupos de Discusión. Por ejemplo, en el caso del Grupo de Discusión 1 (GD1) los estudiantes hicieron referencia a la forma que tienen los docentes de expresarse y que de alguna forma incidía en ellos; mientras que en el Grupo de Discusión 3 (GD3), se habló de la forma en que se relacionan los docentes y que si no es acuada, pierde la atención de los estudiantes, como lo dijo la estudiante: *he tenido experiencias en las que el profesor, en la manera de interrelacionarse, de comunicarse con sus alumnos, no captura la clase y pierde mi interés* (INF_B_M_GD3).

Hay otros elementos en cada uno de los discursos de los docentes que se pueden analizar desde el primer Axioma de la Comunicación de Watzlawick, así como también de definiciones conceptuales como la de ritual y la de comunicación. En cuanto al primer Axioma de la Comunicación, se señala que “no es posible no comunicar. Toda conducta es comunicación”. (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 49–52). Un ejemplo de lo anterior es cuando la profesora INF_B_M_EP1 dice que *yo sé que con un gesto, con*

una mirada, con una palabra le puedo afectar la vida a otra persona. En este testimonio además de evidenciar el axioma, también se observa cómo los elementos de la comunicación no verbal inciden en la dimensión emocional en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes.

Por lo que se refiere al concepto de comunicación, la informante anterior señala que hay un desconocimiento de su significado o es una visión parcial la que se tiene de la comunicación, por lo que sugiere revisar el concepto, para generar una mejor consciencia de lo que implica la comunicación en el salón de clase. Por su parte, el profesor INF_O_H_EP2 cuando dice que *estás construyendo con ellos y lo toman como otro que tiene algo que decir y que está construyendo contigo*, de alguna forma está aludiendo también al concepto originario de comunicación, que de acuerdo con Rizo, "significa intercambiar, compartir, poner en común"(Rizo, 2009: 13).

Con relación al concepto de ritual, Rizo explica que *ordena nuestros actos y nuestros gestos corporales* (Rizo, 2009: 74); de esta forma cuando la profesora INF_M_M_EP3 señala que *fue la comunicación la que me hizo entender que todo proceso educativo es un ritual*, sugiere que en la práctica educativa se llevan a cabo normas, en este caso establecidas por la institución, pero también por conductas que se van construyendo en la cotidianidad, regulando la interacción en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes. De esta forma se infiere que el ritual se encuentra presente dentro de la práctica educativa.

Para concluir este apartado, es conveniente distinguir, por un lado, la importancia de la comunicación en la educación a partir de reconocer que las formas comunicativas influyen en la conducta de los individuos y por tanto, incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por otro lado, reflexionar sobre cómo son las relaciones comunicativas entre docentes y estudiantes, lo que nos lleva a pensar en el papel de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La comunicación en espacios educativos posee las características y/o particulares de la comunicación interpersonal: la co–presencia, diversidad de códigos, comunicación

orientada a los otros, comunicación dialógica, tipos de actores, las características de los mensajes e importancia del contexto.

Considerando que hay otras modalidades, a la que me refiero en este trabajo es a la práctica educativa escolarizada[97], que en ese sentido se realiza en situación de co–presencia, es decir, no requiere de mediación; además, en el intercambio entre docentes y estudiantes hay elementos de la comunicación verbal y no verbal que conllevan diferentes niveles de interacción en donde participan más de dos individuos, los cuales son perfectamente definidos como docentes y/o estudiantes. La comunicación entre docentes y estudiantes es de carácter dialógica y los mensajes tienen como código común aspectos académicos y se realizan dentro de un espacio determinado (el aula, el cubículo, etc.) en horarios delimitados (horarios de clase, asesoría, etc.) y con reglas específicas.

A pesar de lo expuesto arriba, el abordaje de la comunicación interpersonal en la práctica educativa es poco común o se hace desde enfoques pedagógicos y no tanto comunicativos. Lo que he podido observar incluso en algunas investigaciones, es que tienen como objetivo proporcionar al docente algunos “tips actitudinales” (a modo de receta) para influir en los estudiantes.

Por ejemplo, Albaladejo Mur, maestra formadora en comunicación interpersonal y educación emocional, sugiere a los docentes para transmitir confianza al estudiante lo siguiente:

> “Cuando un alumno responda a una pregunta o haga una intervención sobre el tema de que está hablando, agradécele con tu cara y con tus gestos su participación (aunque lo que haya dicho no sea “lo correcto”).
>
> Responde a las intervenciones de tus alumnos con voz dulce y suave para transmitirles que lo que ellos aportan al grupo es importante. En caso de que quieras matizar o completar lo que ha dicho, hazlo de modo que se sientan reconocidos.
>
> Cuando un alumno te pida ayuda individual, acércate a él, inclina tu cuerpo hacia delante, para mostrar interés, mírale con atención y háblale con voz suave, sin

[97] Hay otras modalidades como la educación a distancia y semi-presencial.

estridencia y muy lentamente. Hazle preguntas y espera en silencio sus respuestas" (Albaladejo, M. 2008: 10).

Otro ejemplo, aunque más sutil, lo proporciona la pedagoga italiana Enrica Costa cuando habla de la actitud apática o indiferente de un estudiante:

> "Dire ad uno studente: «Sei svogliato» non aiuta a descrivere il suo bisogno. E' molto meglio dire: «Mi sembra che oggi tu abbia un comportamento svogliato». Sei svogliato è un'etichetta generalizzata è permeata sulla persona. Mi sembra che tu oggi abbia un comportamento svogliato è un'osservazione contestualizzata al presente e delimitata al comportamento esibito.
> Possiamo ampliare la lettura del suo bisogno dicendo: «Mi sembra che tu desideri trovare qualcosa che ti entusiasmi, ti invogli, accenda la tua curiosità». Con tale lettura più profonda del suo comportamento ci disponiamo a comunicare in modo autentico e ci orientiamo a trovare insieme una soluzione positiva ad una difficoltà"[98] (Costa, s/f: 110–11).

Aunque hay un particular cuidado en las "formas" para expresar una situación, el punto es que matizarla tal vez no funcione con todos los estudiantes. Algo que no se considera en estos ejemplos, es la personalidad de cada uno de los interactuantes, y aunque nos permiten observar algunas cosas que suceden en el intercambio comunicativo entre docentes y estudiantes, lo cierto es que la actitud de un docente, ya sea inconsciente o premeditada, no incide de igual forma en todos los estudiantes, como tampoco la conducta de un estudiante es percibida de la misma forma por todos sus profesores. Un ejemplo se expuso en el apartado de la trayectoria académica, en donde la docente INF_M_M_EP3 es percibida por su primera profesora de primaria como

[98] Decir a un estudiante: «eres apático/indiferente», no ayuda a describir su necesidad. Es mucho mejor decir: «Me parece que hoy tienes un comportamiento apático/indiferente». Eres apático/indiferente es una etiqueta generalizada y permea a la persona. Me parece que hoy tienes un comportamiento apático/indiferente es una observación contextualizada en el presente y delimitada al comportamiento mostrado.
Podemos ampliar la lectura de su necesidad diciendo: «Me parece que tú deseas encontrar algo que te entusiasme, te envuelva, encienda tu curiosidad». Con una lectura más profunda de su comportamiento, nos disponemos a comunicar en modo auténtico y nos orientamos para encontrar juntos una solución positiva a una dificultad [Traducción propia].

una niña que no prende, con un “ligero” retraso mental”; mientras que su segunda maestra la percibe como una niña que sólo necesita otro tipo de atención para poder desarrollar sus habilidades, y es percibida sin prejuicio. De esta forma, la relación comunicativa que cada una de las maestras estableció con la estudiante, incidió ya sea de manera negativa o positiva en su proceso de aprendizaje.

Aquí habría que detenerse un momento para pensar en cómo se da la relación comunicativa en la práctica educativa, cómo se percibe por parte de los docentes y de los estudiantes y cómo cada uno la asume desde su lugar.

Relación comunicativa entre docentes y estudiantes.

La relación comunicativa dentro de los espacios educativos, en un primer momento, se piensa en función de los roles establecidos por la institución, que suele ser jerárquica. La comunicación en este sentido suele ser vertical, ya sea descendente (del profesor a los estudiantes) o ascendente (de los estudiantes al profesor), pero los turnos de palabra son administrados o controlados por el docente. Este tipo de comunicación es característica de la educación tradicional o bancaria. Desde esta perspectiva poco se habla de la relación comunicativa con un enfoque sistémico, ni hablar de la comunicación interpersonal.

Con el tiempo, las necesidades comunicativas en los espacios educativos han cambiado; los estudiantes reclaman más espacios de interacción, ser escuchados, mayor participación en su proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido la comunicación horizontal ha venido a crear espacios de inclusión, donde también se atienden a las necesidades reales de los estudiantes a partir del diálogo entre los diferentes interactuantes: estudiantes – docentes – institución. Un ejemplo lo tenemos en la UACM con el Consejo Universitario, el máximo órgano de gobierno y en donde también participan los estudiantes en la toma de decisiones.

Ahora bien, tanto la comunicación vertical como la horizontal tienen sus pros y sus contras. A lo largo de mi investigación he podido observar que la comunicación vertical a veces es necesaria para crear una estructura/soporte en ciertas dinámicas educativas (prácticas de campo, seminarios de discusión), incluso, como se ha visto en los

apartados anteriores, los mismos estudiantes consideran necesario que los docentes asuman a veces un rol más de liderazgo. Sin embargo, cuando se ejerce indiscriminadamente puede afectar las relaciones al interior del grupo y derivar en un autoritarismo.

Por otro lado, la comunicación horizontal si bien fomenta el diálogo inclusivo, también es cierto que en ocasiones puede generar problemas cuando en el grupo no se llega a un consenso, puede haber una sensación de ir a la deriva, o generar confusión en los mensajes. Por ejemplo, una actitud empática por parte del docente, puede ser vista por los estudiantes como un profesor sin carácter, o un profesor "barco". En este sentido, algunas consideraciones que se deben tener en cuenta en la comunicación horizontal es que no se reduce la responsabilidad y el compromiso del estudiante, y que malentender el ser solidario y empático puede afectar la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, principalmente en lo relacionado a la confianza, la responsabilidad y el compromiso, incidiendo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Es necesario señalar que dentro de las instituciones educativas, casi siempre se establece una comunicación vertical, aunque ya en la práctica, los límites entre una comunicación y otra estén poco definidos.

En la UACM aunque no está totalmente definida el tipo de relación comunicativa en los Documentos de apoyo académico (2005 y 2011), se podría decir que predomina la comunicación horizontal o por lo menos sí se percibe la posibilidad de diálogo en el intercambio comunicativo entre docentes y estudiantes. Sin embargo, este intercambio está permeado por la personalidad, la trayectoria académica de los interactuantes, de cómo han experimentado a lo largo de su vida académica la comunicación en la escuela.

Relación comunicativa desde la perspectiva docente a partir de su trayectoria académica.

La relación comunicativa que cada uno de los informantes profesores ha experimentado a largo de su trayectoria académica incide en su práctica docente, ya sea retomando algunos elementos o, por el contrario, buscando no repetir ciertos patrones. De esta

forma tenemos que cada uno de los informantes la ha experimentado de diferente forma.

En el caso de la profesora INF_B_M_EP1, en su discurso sobre la relación comunicativa con sus docentes expresa lo siguiente:

- *(*Que su relación era) *de respeto, ponía límites.*
- *No involucrarse con los profesores.*
- *Nunca tuvo realmente eso de "ah… al maestro hay que hacerle caravanas y reverencia", no.*
- *Establecer límites a través de la forma de hablar.*
- *Reconocer lo que ellos sabían y de humildad, decir, yo vengo a aprender esto.*
- *El hecho de haber tenido oportunidad de convivir con ellos en otros espacios me permitió ver que eran seres humanos y eso me llevó a no idealizarlos también y francamente nunca he idealizado a un profesor, ni me enamoré de uno.*

De lo expuesto por la informante, sobresalen cuatro elementos: el respeto, los límites, el reconocimiento y la humildad. El respeto es algo fundamental en todo tipo de interacción y ayuda a establecer los límites a través de las formas de hablar y las actitudes, como lo señala la informante. También es conveniente considerar que, como en el caso de la profesora, algunos estudiantes realizan actividades paralelas a sus estudios o que trabajan, y al terminar la clase o el trabajo en equipo se retiran, las actividades fuera de estos tiempos las ven como pérdida de tiempo. Esta forma de actuar también establece una forma de límite de interacción tanto con los docentes, como con otros estudiantes.

En cuanto al profesor INF_O_H_EP2, en su discurso no habló mucho de la relación comunicativa con sus profesores, sin embargo, a partir de lo que dijo en su trayectoria académica, se infiere que en niveles previos a la Universidad la relación comunicativa con sus profesores era de retroalimentación y de diálogo. A diferencia de la Universidad, donde no había margen para la discusión o la interpretación.

Con relación a los niveles previos a la Universidad, el informante destaca que sus maestros eran profesionistas y que abordaban los temas a partir de sus áreas de conocimiento. Lo que nos lleva a reflexionar cómo estas áreas de conocimiento van a

permear la relación comunicativa. Por ejemplo, el informante habla de un maestro médico que enseñaba matemáticas o el profesor de civismo que era un licenciado en Derecho, cada uno tiene una forma de expresarse, de decir las cosas tal vez usando terminologías propias de su carrera, lo que conlleva a que la relación comunicativa con estos docentes sea distante. Ahora, tampoco el informante dio otros elementos con relación a la personalidad de estos maestros, como tal vez que fueran amenos, bromistas, condescendientes, etc., lo cual podría matizar la relación comunicativa.

En la Universidad el profesor INF_O_H_EP2 destaca que había poco margen para la discusión, para la interpretación. En este sentido cuando la relación comunicativa es unidireccional, es más difícil para los estudiantes resolver sus dudas, y para los docentes tener un panorama de cómo lo que está diciendo está llegando a sus estudiantes.

Por lo que refiere a la profesora INF_M_M_EP3, habla sobre la relación comunicativa con sus profesores en dos niveles, uno general y el otro de manera particular, haciendo referencia de profesores específicos. En el primer caso, se destaca lo siguiente:

De forma general.

- *Pues, muy afectiva. Yo creo que esa fue la diferencia.*
- *Creo que esa fue como la gran constante, el afecto, la cercanía que tuve con ellos.*
- *Yo creo que ellos sabían expresar y decir las cosas, sabían transmitirlas, sabían mostrarlas, eran buenos guías.*

De forma particular.

- *[…] me acogen, creo que ahí yo puedo decirlo ahora, me veían incluso como a una hija ¿no? por todo lo que me dieron. Me exigían demasiado, pero a la vez, eran muy complacientes y amorosos. Y bueno, me transmitieron una confianza, una seguridad que yo dije, [...] ven todo eso en mí, me daba incluso hasta miedo que yo fuera a quedar mal, que colocaron mucha confianza en mí para muchos proyectos y que bueno yo creo que saqué.*

De lo que expresa la informante, destacan elementos como la afectividad por parte de los docentes, la cercanía con ellos, el que se supieran expresar y guiarla, sin que los docentes dejaran de ser exigentes; lo que también le provocaba miedo a no cumplir con las expectativas de los docentes, de defraudarlos. Así pues, lo que se percibe es que cuando se crea un vínculo afectivo, el estudiante puede tener otras actitudes ante el aprendizaje, se crean procesos de empatía, solidaridad, confianza, autoestima, los cuales ofrecen otras posibilidades de desarrollo a los estudiantes. Ahora bien, la confianza que se genera entre docente – estudiante crea un "compromiso", en donde cada uno asume una responsabilidad con respecto al otro, y una expectativa de lo que se espera del otro, en este caso, lo que el estudiante piensa que se espera de él, de ahí el miedo de no cumplir con la expectativa y defraudar la confianza depositada.

Como se puede observar en los testimonios de los informantes docentes, cada una de las relaciones comunicativas es diferente entre sí: en el caso de la profesora INF_B_M_EP1 se percibe una relación comunicativa distante, mientras que en el caso de la profesora INF_M_M_EP3, es todo lo contrario, es muy afectiva. En el caso del profesor INF_O_H_EP2, lo que se percibe es que va de una comunicación de tipo bidireccional a una comunicación unidireccional.

Relación comunicativa de los informantes en su práctica docente.

A partir de las experiencias en la trayectoria académica, los informantes docentes retoman también elementos de sus relaciones comunicativas ya sea para incorporarlas en su práctica docente o para no repetir patrones que puedan afectar la interacción con sus estudiantes y el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Sobre cómo establece la relación comunicativa con sus estudiantes, la profesora INF_B_M_EP1 dice:

> * *El profesor es el único que llega y se desnuda, porque es al único que ven los estudiantes. Y no, yo hago que nos desnudemos todos en un momento dado, en un sentido figurado. En el sentido en que yo me expongo, pero también tú… a diferente nivel y en diferentes momentos, pero en algún momento, todos estamos expuestos.*

* *Lo primero que trato yo de establecer cuando iniciamos un semestre, pues es este vínculo que vamos a estar compartiendo durante un periodo de tiempo, durante horarios determinados, y yo lo que hago no es decirles "ahora tú cuéntame", yo creo a partir de que yo me muestro, ellos se empiezan también a mostrar.*

Este primer contacto que establece la informante con sus estudiantes a partir de conocerse y reconocerse, da pauta no sólo para la interacción, sino también para generar procesos de empatía, confianza. Sin embargo, tampoco es una receta que funcione en cada semestre con todos sus grupos, y la docente lo sabe, al decir que:

> *Hay grupos muy buenos, hay grupos donde nunca amarra el asunto, y hay grupos donde hay de todo, pero eso también es interesante irlo observando como docente, desde que empiezas el semestre sería además, desde el primer día que te das cuenta: "híjole, este grupo me va a costar más que otros a lo mejor"(INF_B_M_EP1).*

Las dinámicas comunicativas varían en cada grupo; hay otros factores que pueden incidir en esta relación, como la personalidad, la edad, si hay más mujeres que hombres, etc. Con relación a cómo percibe su relación comunicativa con sus estudiantes, la profesora INF_B_M_EP1 explica:

* *Yo me trato de percibir como un equipo de trabajo durante un semestre, no como una autoridad, […] un círculo de aprendizaje, un equipo de trabajo de donde todos aprendemos, porque yo aprendo también mucho de los estudiantes. Entonces, no es como de a ver "escúchenme porque yo voy a hablar y porque yo tengo la razón o la verdad" no.*
* *Llegar con esa idea, a mí me permite que en algún momento los estudiantes me vean también como su compañera de equipo; aunque sí evidentemente con los años que tengo más que ellos, o la experiencia que tengo más que ellos, o los conocimientos que tengo más que ellos, pues los pongo como a su disposición y ellos ponen otras cosas a mí disposición, también, porque yo aprendo también de ellos.*

Lo interesante de percibirse como un equipo de trabajo es que cada miembro tiene responsabilidades y cada uno aporta lo que le corresponde, como lo expresa la informante:

> *Yo creo que a mí me ha ayudado que yo me escucho cuando estoy hablando y que siempre parto de mí, de mis experiencias, de lo que soy, de cómo he vivido y a partir de eso, trato de estructurar las clases, evidentemente con los contenidos y los conocimientos que tienen que aprender los chavos en el curso, pero no es como a partir del autor que yo trabajo, sino a partir del contenido que tienen que aprender y eso cómo yo se los puedo acercar de una manera más amigable, más amable, más fácil, consciente de ellos en algún momento tendrán qué hacer su parte en este equipo, porque no todo le toca al docente, desde mi punto de vista, llega un momento del semestre donde el estudiante es el que tiene que empezar a poner en práctica y poner en juego, los contenidos, o los conocimientos que revisamos de autores y demás (INF_B_M_EP1).*

En este sentido, la relación también es de co–responsabilidad a partir de reconocer el rol que cada uno tiene dentro del equipo.

Otro elemento que se destaca de la relación comunicativa con sus estudiantes es que la docente INF_B_M_EP1 busca que expresen sus ideas a partir de ser ellos mismos.

- *Algo que yo promuevo mucho si, entre los estudiantes, es a que se expresen, que expresen lo quieren, lo que no les gusta, lo que sienten y creo que yo también los cuestiono en ese aspecto, porque creo que muchas veces nos estamos quejando: "ay, no me dejan decir", "ay, nadie me deja opinar", y cuando uno les motiva que lo hagan, no lo hacen, entonces también reflexionamos sobre eso, como la falta de espacios y de que realmente no sabemos cómo hacerlo, no sabemos cómo expresar o nos da miedo.*
- *Yo creo que en los salones que yo he atendido, todos pueden ser quienes son.*

A partir de lo expuesto por la profesora INF_B_M_EP1 y lo percibido en la observación participante, sobresale que la relación comunicativa que estable con sus estudiantes, recupera algunos elementos de su experiencia comunicativa con sus profesores, sobre

todo lo que se relaciona con la confianza y motivación a través de las palabras. Otras características propias de su estilo son: que su forma de hablar no es formal, y en su clase hay una comunicación bidireccional, en donde ella comparte los turnos de palabra con los estudiantes, es decir, ella no se queda con la palabra toda la clase, sino que hace participar a los estudiantes.

No se percibe una relación comunicativa tensa, es muy fluida; entre la discusión de contenidos, también hay bromas, trata de generarles confianza para que expresen sus ideas.

En cuanto al testimonio del profesor INF_O_H_EP2, hay que tener presente lo siguiente: en primer lugar, considerar algunos problemas a lo largo del semestre que incidieron en la relación comunicativa con sus estudiantes; en segundo lugar, ante la pregunta sobre la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, él profesor dice que "*no sabría cómo explicarla*", y cuando se le hace la pregunta sobre la comunicación con sus estudiantes, remite a lo complicado del semestre y hace más bien una reflexión de algunas situaciones en sus inicios como docente; de esta forma el análisis de la relación comunicativa con sus estudiantes se construye a partir de su discurso a lo largo de la entrevista.

Así pues, sobre su relación comunicativa con sus estudiantes dijo que *la verdad en relación a otros semestres, no fue muy buena*, […] creo que *fue un semestre complicado* y agrega: *yo creo que este semestre abandoné un poco, como que no fui sintiendo, en un momento se dejó de escribir, se dejó de ver como qué respuestas, quizás ahí, no se sabe si es la causa o la consecuencia del abandono, pero bueno, yo no diría que fue tan buena*.

Aunado al problema de la ausencia del profesor INF_O_H_EP2, hubo otros factores que incidieron[99] en que la interacción fuera cada vez menor incluso en redes sociales, como lo explica el informante:

> *Yo diría que entre que es gente que justo chambea y tiene poca interacción, poco acceso a las redes quizás eso haya influido de aquel lado y la otra cosa es que también mi ausencia, fue grande, porque la mayoría de las reuniones en*

[99] Aunque no lo menciona el informante, fue un semestre en donde la Universidad entró en continuos paros y marchas en apoyo a los 43 normalistas desaparecidos de Ayotzinapa.

jueves y los lunes que se suspenden las clases […] entonces esos pobres tuvieron muy pocas sesiones justificadas creo que de mi parte y entonces esa desconexión esa falta de comunicación por no ir mucho y que tampoco se meten mucho a las redes eso provocó, eso pienso, es mi teoría.

Casi al final del semestre, la deserción había alcanzado un nivel preocupante, y al curso sólo asistían cinco estudiantes. Sin embargo, fue el grupo donde considera el profesor INF_O_H_EP2 que hubo mejor comunicación:

De los tres grupos que me dices, yo diría que en el grupo que hubo una comunicación más a fondo, fue en el que estuviste tú, es decir, con los poquitos que quedaron, había… y alguno del grupo de la mañanita… pero ahí, aunque había poquitos había mucha comunicación, había mucho "oye" y preguntas en el chat y preguntas: "¿oye, cómo se va a hacer?", "oye, ese tema".

Tal vez por el número reducido, hubo quizá una relación comunicativa más estrecha, pues el profesor no tenía que distribuir su atención en veinte o veinticinco personas que es el aproximado de estudiantes que hay en los grupos. Así que podía darle seguimiento a las ideas que los estudiantes exponían en clase.

En cuanto a la reflexión que hace sobre la relación comunicativa, señala que había situaciones en la interacción con los estudiantes que de pronto le rebasaban, entrando en un estado de angustia, hasta que finalmente dejó de pensarlas pues considera que no cambiaría la situación el hecho de estar consciente de ellas:

- *Hubo un momento en que yo sentía que me desbordaba entre queriendo y no queriendo […] y luego me enojaba y generaba procesos así como de "ay, por qué permití eso y ahora no lo puedo controlar"; pero en algún momento me dejó de importar; yo no sé cómo pasó, como que dejé de pensar en eso o era ceder y entonces hay gente que te visita al cubo, que te escribe mensajes, como tratando de que le digas más en concreto qué quieres y entonces se acerca para ver cómo le hago o te confiesa tenemos problemas.*
- *Y otros […], igual me entero de que tienen problemas porque le dijo a otros; con algunos se logra con otros no; pero lo que te quiero decir es que en algún*

momento lo dejé de pensar, es decir, lo dejé… pero creo que fue funcional; es decir, cuando era consciente me angustiaba mucho: "¿por qué no me dijo a mí? Y ¿por qué no me enteré? ¿cómo no lo vi?" Ahora no, pero, sin embargo, eso permite que haya algunos se acerquen y los que no se iban acercar, no se acercan más.

* *No cambiaría la situación el ser consciente, de estar pensando cuál es mi relación y cómo es cada uno ¿no? Digo, es cierto ¿no? Sí, uno los ve, y todo, como se va dando, entonces te llevas bien, mejor que con otros o más (INF_O_H_EP2).*

Lo anterior también nos permite reflexionar sobre cómo la relación comunicativa de los docentes no es estática, pues conforme van teniendo situaciones a resolver, también van modificando sus formas de relacionarse con los estudiantes.

Por lo que se refiere a cómo establece la relación comunicativa el profesor INF_O_H_EP2 con sus estudiantes, sobresalen algunos elementos como el poder dialogar, el que los estudiantes se sientan escuchados, poder decir lo que piensa y la confianza. Sobre estos elementos el informante señala lo siguiente:

Yo me he encontrado estudiantes en la UACM, incluso por fuera, que agradecen mucho el sistema porque pudieron discutir, pudieron hacer cosas. Porque pudieron justo desarrollarse a partir de la opción que les daba hacerles ver que ellos tenían algo qué decir. Y que eran escuchados.

El informante también explica que cuando daba clases en el IEMS, a la hora de entregar las actas cualitativas se reunían los profesores con el estudiante y dialogaban con él acerca de su proceso de aprendizaje, lo que le permitía también al estudiante manifestar su opinión sobre el curso y el sobre el docente:

El estudiante en confianza con los profesores: "no usted es muy aburrido", profesor de filosofía; "es que no le entiendo nada", o "usted es bien prepotente. Incluso a mí me tocó: "no es que tú luego, llegas y empiezas a contar otra cosa en lugar de centrarte. Entonces, era sumamente rudo, pero era muy formativo, en todos esos aspectos, pero sobre todo al estudiante (INF_O_H_EP2).

El profesor INF_O_H_EP2, también destaca la confianza en la relación comunicativa con sus estudiantes, así como también su accesibilidad o disposición para atenderlos:

> *El caso de este chico que expuso muy bien […] es alguien que […] está trabajando y todo eso, tiene poco tiempo y además se involucró y tuvo que ver con el hecho de que… poder discutir abiertamente con él y la confianza de escribir a todas horas: "mira, ya llevó esto"; o sea, como que para él era importante; si yo hubiera bloqueado, así como: "no tú, a ver hasta ahí, lo que tienes que hacer"; no les contestara los chats, si hubiera roto eso, quizás el resultado hubiera sido distinto; pero esa parte: "a ver, cómo lo ves", "a ver, chécate este otro", o sea, como estar ahí, en ese diálogo y para él fue importante y eso lo involucró mucho más.*

Es importante mencionar que parte de la relación comunicativa del profesor INF_O_H_EP2 con sus estudiantes, es a través de comunidades en las redes sociales Google Plus o Facebook, lo que implica estar siempre al pendiente de las publicaciones, como se verá en el apartado de Comunicación y TIC'S.

Ahora bien, lo que se pudo percibir en la observación participante sobre la relación comunicativa del informante y sus estudiantes, es que mantiene una comunicación bidireccional con ellos, hay mucha retroalimentación en cuanto a los contenidos que se están viendo. Su forma de hablar va de lo académico a lo informal. Un problema que veo en su clase y que incide en la participación de los estudiantes es el espacio, como utiliza herramientas TIC'S en ocasiones trabaja en un salón con equipo de cómputo, lo que crea cierta distancia corporal entre él y sus estudiantes, incluso dejan de tener por momentos contacto visual.

Por lo que refiere a la profesora INF_M_M_EP3, señala que en su relación comunicativa con sus estudiantes intenta colocarse en el lugar de ellos, así como establecer límites responsables donde haya respeto, aunque también cierta permisibilidad. También reconoce que el hecho de que los estudiantes se den cuenta que preparó la clase, les trasmite una estructura.

Con relación a colocarse en el lugar de los estudiantes, la informante dijo lo siguiente:

El estudiante en ese sentido, siempre lo coloco como alguien que se está atendiendo pero que va a tener muchas dudas a la hora de que tú estás comunicando lo que se necesita comunicar y me coloco en su lugar y digo, "ay, creo que esto ni yo lo entendería", entonces, ¿qué hago para que lo comprenda? [...]. Y soy muy escucha (INF_M_M_EP3).

Cuando el docente se coloca en el lugar del estudiante, a partir incluso de su propia experiencia de cuando él también era estudiante, no sólo genera procesos de empatía y solidaridad, sino también permite hacer una 'automirada', qué es lo que hago yo como docente para mejorar mi comunicación con los estudiantes.

En cuanto a los límites responsables y la permisibilidad, se le preguntó a la profesora INF_M_M_EP3 sobre si era necesario establecer límites en la relación comunicativa, lo que llevó a que hablara también sobre los espacios, el respeto, lo que espera el estudiante de ella, y la emotividad:

- *Los límites responsables, creo que sí. Tú puedes en un espacio, como un salón de clases, detonar muchas situaciones, lo que es parte de mi metodología, pero deben de tener un encuadre. Tienen que estar en un espacio de respeto, de confianza, de lo que se diga ahí, ahí se queda. Un espacio de complicidad, eso es un límite, aunque no lo creamos. [...] el límite frente a que el estudiante debe confiar en ti y si tú te portas como un equis frente a él, el estudiante no te va a tener confianza [...] O sea, él está esperando que yo le responda con la seguridad de lo que yo sé, o de la experiencia por la edad que tengo ahora y eso establece un límite sano.*
- *Y también hay permisibilidad, pero la misma permisibilidad tiene límites, o sea, tú te abres ante mí, yo te doy una opinión de lo que estás manifestando que implica mucha emotividad, pero no transgredo más allá de lo que tú quieres decirme. No me involucro más allá. Y creo que esos son como los encuadres exactos para suceda un acto comunicativo...*

De lo anterior, sobresale la cuestión de las expectativas en la relación comunicativa, y la informante lo tiene claro al decir que el estudiante espera una respuesta de ella en el

momento que el estudiante se abre, lo cual implica cierta permisibilidad en donde también la profesora establece un límite.

Otro elemento que nos ofrece la informante, se relaciona con lo que transmite al hacer notar que preparó su clase, ella lo plantea como comunicar una estructura, pero también tiene que ver con tener objetivos claros, y a partir de ahí, prepararse para alcanzarlos. Sobre la cuestión de la estructura, dice la profesora INF_M_M_EP3 al respecto:

> *El que tú les muestres a los estudiantes, que saques tu hojita, que pensaste la clase, que pensaste el ejemplo, que planeaste el objetivo, que quieres llegar a un lado con ellos; eso para ellos, les estás dando estructura.*

El planear la clase, no sólo le ha permitido a la informante darles una estructura a sus estudiantes, sino que también le ha servido para resolver ciertas cuestiones de la relación comunicativa: ¿cómo lo explico?, ¿cómo puedo hacer que sea comprensible para los estudiantes lo que yo estoy diciendo? Y eso tiene que ver con las formas comunicativas.

Ahora bien, a partir de lo expuesto por la profesora INF_M_M_EP3 y de lo que se percibió en la observación participante, se puede decir que su relación comunicativa con los estudiantes establece un límite, sin embargo, eso no ha rigidizado su forma de hablar en clase, siendo a veces un poco coloquial. La informante, hace uso de muchos ejemplos que acompaña a veces de bromas o chistes.

Otra cosa que tiene la informante en su forma de comunicar son muchas expresiones tanto verbales como gestuales, lo que de alguna forma motivan a los estudiantes a interactuar. En este sentido, se podría decir que la relación comunicativa con sus estudiantes es más de tipo horizontal; sin embargo, cambia en la práctica de campo en donde toma un poco más de distancia con los estudiantes.

Después de tener este panorama sobre la relación comunicativa por parte de los informantes docentes, se consideró conveniente también conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre este tema, así como también lo que ellos perciben de la comunicación con sus profesores.

Los testimonios de los estudiantes nos permiten tener una aproximación de cómo creen que debe ser la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, así como también, cómo es la interacción que tienen con sus docentes.

Cómo debe ser la relación comunicativa entre docentes y estudiantes desde la perspectiva de los estudiantes.

Antes de pasar a los testimonios de los Grupos de Discusión, es importante mencionar que en el caso del Grupo de Discusión 1 (GD1), la pregunta sobre cómo debería ser la relación entre docentes y estudiantes no se contempló, ya que después de revisar la discusión surgió la pregunta, la cual se aplicó a los otros dos Grupos de Discusión.

Dicho lo anterior, en el caso del Grupo de Discusión 1 (GD1) a partir del discurso de los estudiantes a lo largo de la discusión se pueden recuperar algunos elementos que nos permite tener una aproximación sobre cómo debería ser la relación comunicativa entre docentes y estudiantes. Así pues, el testimonio de la estudiante INF_G_M_GD1, sobre una profesora específica es que es *muy comprensiva* y que *explica*, esta misma estudiante señala con relación a otra profesora que tiene *una manera de enseñar apasionada* y que a veces *dice groserías* (INF_G_M_GD1). Otro estudiante por su parte también habla de un profesor en particular y dice que tiene *sencillez para enseñar a pesar de sus conocimientos*, *explica sin complicarte la vida* (INF_D_H_GD1), por último, la estudiante INF_S_M_GD1 con relación también a una docente destaca *la accesibilidad para responder las dudas*.

Lo que podemos resaltar a partir de lo que han dicho los estudiantes sobre algunos docentes, son algunos elementos como ser: comprensiva, apasionada, formas de hablar con groserías, sencillez, facilidad para explicar y accesibilidad para responder. De esta forma, con relación a una relación comunicativa comprensiva, ésta da pauta para que los estudiantes sientan confianza para interactuar, y también para tener una apertura con el docente. Por lo que se refiere a las formas de expresarse, éstas también inciden en la relación comunicativa; en este sentido el hacer uso de un lenguaje un poco más coloquial puede ayudar a reducir la distancia entre los interactuantes, aunque también dependerá de la personalidad del docente y la forma en que las usa; por otro lado, cuando un docente también comunica pasión por enseñar,

eso se puede traducir en una motivación para el estudiante, incidiendo en su aprendizaje.

Ahora bien, lo que se pudo observar en este grupo es que la relación comunicativa implica un compromiso mutuo, así como llegar a acuerdos y respetarlos. Son estudiantes que generan expectativas comunicativas, es decir, esperan una respuesta por parte del profesor.

En el caso del Grupo de Discusión 2 (GD2), cuando se les preguntó cómo debería ser la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, mencionaron elementos como: el compromiso, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la crítica constructiva, entre otros. Por ejemplo, el estudiante INF_R_H_GD2 dijo que debe haber un compromiso por parte de los dos y explica:

> *[…] de mantener esta línea horizontal, pero no faltar nunca al respeto al profesor. No digo que el profesor… o bueno el estudiante se tiene que dejar y el profesor estar como un líder así exigiendo o hacer de menos a las personas; sino que sí tiene que ser un poco más tolerante en ambos sentidos, […] que haya una crítica obviamente constructiva y del profesor al estudiante, y que por ambas partes la tomen con sinceridad. O sea, que la tomen de manera correcta, pero para eso, la persona, ya sea el estudiante o el docente debe estar consciente de sus errores y ser crítico consigo mismo y saber si está haciendo bien las cosas o las está haciendo mal; tanto estudiante como docente, es lo mismo (INF_R_H_GD2).*

Lo interesante del testimonio del estudiante es que habla de una relación comunicativa recíproca, en que no solamente el docente sea respetuoso o tolerante, sino también el estudiante. Por otro lado, el estudiante INF_M_H_GD2, dijo que *deben ser interactivas las clases, los profesores, […] si la clase es interactiva, si un profesor es interactivo es lo particular*. Sobre este punto, habló de su experiencia en un curso sabatino de inglés, en donde la profesora se la pasaba escribiendo en el pizarrón y casi no mantenía interacción con los estudiantes. El estudiante lo señala como un error en la relación comunicativa que incidió en la deserción de estudiantes.

En cuanto a la estudiante INF_R_M_EP2, destacó que en la relación comunicativa el profesor debe ser exigente pero “en buena onda”, además de guía, y también considera necesario que el docente ceda la palabra a los estudiantes:

> *[…] que te esté exigiendo, pero en buena onda. Y también el profesor que su clase no la da tal cual como te la daban en la secundaria o en la prepa, en los niveles básicos; sino donde ponga una mesa […] el debatir, el poder escuchar al otro, el poder decir al compañero: “no pues está muy bien, pero yo pienso esto”. Y que el profesor vaya dándoles la palabra a todos; no solamente sea él, el que tenga la palabra o sea él, el que esté dando los conocimientos, sino que el conocimiento se aprenda con los compañeros y con el profesor. Y sí tal vez no es como un líder, pero sí un guía.*

De lo expuesto por los estudiantes en este Grupo de Discusión (GD2), es importante destacar algunos elementos que inciden en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, como es la reciprocidad en cuanto al compromiso, las responsabilidades, la empatía que implica ponerse en el lugar del otro. Esta reciprocidad lleva a pensar en una relación comunicativa equilibrada, donde el respeto, la tolerancia y la crítica constructiva deben ser mutuos.

También es importante lo que señala el estudiante INF_R_H_GD2 cuando dice que ambas partes deben estar conscientes de sus errores y ser críticos consigo mismos. En este sentido un docente que ante sus estudiantes asume sus errores y es crítico con su persona, les está enseñando valores, que tienen que ver con la ética, la honestidad, la responsabilidad, elementos que también transforman el proceso de enseñanza – aprendizaje, de ahí la importancia de que lo que el docente comunique lo lleve a la praxis, es decir, que enseñe con el ejemplo.

Otro punto que sobresale de lo dicho por los estudiantes del Grupo de Discusión (GD2) es la experiencia del estudiante INF_M_H_GD2, sobre el vínculo entre la relación comunicativa y la deserción de clase. Si bien la permanencia y constancia de un estudiante en el aula tiene como posibilidad el interés del estudiante por avanzar sus cursos, lo cierto es que la deserción en el aula es un tema complejo, cuyos factores pueden ser de distinta índole; lo que valdría la pena señalar en torno al tema de la

deserción es que parece ser una idea común o general entre docentes y estudiantes suponer que el abandono del aula es por falta de interés. Además de que la deserción se ha entendido como un proceso aislado, autónomo y que incumbe sólo al desertor. Sin embargo, habría que replantear el problema como algo colectivo y que, como tal, incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no sólo en la parte de la construcción del conocimiento, sino también en lo relacionado a actitudes y valores.

En el caso del Grupo de Discusión 3 (GD3) los estudiantes hablaron en torno a la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, del aprendizaje compartido, la interacción fuera del salón de clases, la comunicación con los compañeros, la percepción sobre el docente, aunque la discusión se centró en los límites, el respeto, y la amistad.

Con relación a compartir aprendizajes, la estudiante INF_B_M_GD3 dijo: *yo siento que estudiante y maestro es una relación en la que comparten, porque tanto el maestro aprende del estudiante como el estudiante aprende del maestro*, y también menciona la interacción fuera del aula, en donde señala que *me ha pasado que sí tengo algunos profesores con los que me relaciono más, pero es por la clase, o platicar con él fuera del salón de clases como que te nutre, y a parte lo conoces de una manera completamente diferente* (INF_B_M_GD3).

En este punto, es conveniente decir que la relación comunicativa cambia en los diferentes espacios que tiene una institución educativa. No es lo mismo la interacción dentro del aula que fuera de ella, como son los pasillos, el comedor, el cubículo, etc. Pero, tal parece que estas interacciones fuera del aula, permiten un intercambio menos "rígido", con más apertura, lo que ayuda a trazar vínculos comunicativos que favorezcan el proceso de enseñanza – aprendizaje al interior del aula.

Otro aspecto de la relación comunicativa es la interacción entre los mismos estudiantes. El estudiante INF_J_H_GD3 dice al respecto que *aparte de la relación entre profesor y alumno, también está la comunicación con los compañeros*. Es decir, cómo la comunicación entre estudiantes puede incidir en la relación comunicativa con el docente; y esto se hace más evidente en los cursos de la UACM, en donde muchas veces no coincides con tus compañeros de semestres anteriores y el no conocer a los compañeros puede ser un factor que afecta la participación en clase. También es

importante destacar sobre la relación comunicativa entre estudiantes, que no es un tema común, pues se han encontrado investigaciones que hablan de la relación entre docentes y estudiantes, pero hay pocas reflexiones académicas con relación a la interacción de estudiante a estudiante.

Por su parte, el estudiante INF_J_H_GD3 también habló de cómo la primera impresión que se tiene del docente incide en la relación comunicativa, al decir que *si el profesor lo viste y te cayó mal, aunque de una buena clase, no lo vas a aceptar*. Es otro aspecto que no se considera en las relaciones comunicativas, que tiene que ver con la primera impresión, la empatía visual, el carisma, pero también con los prejuicios. Este mismo estudiante además generó controversia al decir que en la relación entre profesores y estudiantes, no sólo comunicativa sino en general, no puede haber amistad, debe haber límites para que no se pierde el respeto y el interés académico en el profesor:

> *En mi caso, yo trato de [...] no relacionarme con los profesores, no llevar así como una relación así como de amistad ni nada. Sino con mi relación como es, estudiante y profesor; con base a eso, comunicarle lo que pienso y que él me diga que es lo que piensa de lo que pienso y así sucesivamente (INF_J_H_GD3).*

Y agrega:

> *La escuela tiene un respeto, tiene todo, y no porque seas mi maestro, y me lleve bien contigo y me caigas súper bien, no voy a ir aquí a la vuelta a los pulques y nos vamos a poner borrachos o algo así, como lo hago con mis amigos; o te voy a invitar a salir al cine, o algo así ¿no? Ya eso es, como muy distinto. Como que cada quien tome su rol, su rol de estudiante, su rol de docente. Entonces, cuando comienza esa relación de entre que vámonos a tomar, vámonos al cine, vámonos acá, vámonos allá; comienza a haber una falta de respeto y también el alumno le va perdiendo interés al profesor en el sentido educativo (INF_J_H_GD3).*

En el consenso, la estudiante INF_C_M_GD3, explicó *que para todo hay límites; una cosa son los aspectos personales y otros los aspectos educativos. Y sí, exactamente, se*

pierde la confianza, al tratar a un profesor ya como un amigo. Un amigo me refiero a salir a cualquier lugar, a contarle cualquier tipo de cosas. Se va perdiendo el respeto.
Otros estudiantes del grupo de discusión, por el contrario, señalaron que sí puede haber una amistad entre docentes y estudiantes, lo cual no implica perder el respeto, siempre y cuando sea a partir de que cada uno tenga en cuenta su compromiso y sus responsabilidades, además hacer una distinción entre la dinámica de clase, esto es dentro del aula y la dinámica fuera de clase. Incluso, se mencionó la necesidad de algunos estudiantes de establecer este vínculo amistoso con los profesores como un detonante motivacional en su proceso de aprendizaje. Los testimonios fueron los siguientes:

- *¿Quién te dice que un docente o un mentor no pueda ser tu amigo? Es decir, el respeto se lo das a tu trabajo, al compromiso que tú tienes, pero más allá, puedes relacionar una buena amistad con un maestro (INF_V_H_GD3).*
- *Al menos para mí sí hay un límite, pero dentro del salón de clases él es mi profesor, fuera de la institución puede llegar a ser mi amigo y eso no implica que yo le vaya a perder el respeto o que ya no tenga el mismo interés por él, porque dentro del salón de clases. [...] ¿Por qué no ser tu amigo un profesor? Porque algunas personas también necesitan ese vínculo. [...] por ejemplo, a mí que un profesor llegue y me hable, ¿cómo decirlo? con esa manera de amistad o de una manera cordial, me pega más que un profesor que llega y te diga: "y la teoría tal es tal y la podemos ver aquí" y así. ...~ no es que un maestro no pueda llegar a ser tu amigo, sino que le tienes que dar un respeto dentro del salón de clases, fuera de la institución, es algo completamente diferente. (INF_B_M_GD3).*

Por su parte, el estudiante INF_J2_H_GD3 plantea que dentro del aula debe haber un límite establecido por la jerarquía, sin embargo, considera que fuera del aula puede haber cualquier otro tipo de relación con el docente:

> *Siempre va haber un límite, una raya, un "hasta aquí", o sea, "de aquí para acá, no". [...] creo que dentro del salón de clases tiene que haber ese límite de profesor – alumno. He visto personas que son alumnos y se le ponen al tú por tú al profesor, no le respetan ni siquiera le prestan atención; ahí es donde retomo lo de ser una*

buena persona, un buen estudiante, incluso respetando a tus profesores, dándoles su lugar, como la jerarquía que hay entre profesor – alumno. Pero creo que fuera del salón de clases, creo que fuera de ahí, sí puede haber una relación amistosa o de cualquier tipo. [...] Pero sí, dentro de un salón de clases de una universidad, tiene que haber ese respeto, esa línea.

De lo expuesto por los estudiantes del Grupo de Discusión 2 (GD2) se aprecia que mientras algunos estudiantes abogan por una relación más horizontal, otros prefieren la relación tradicional vertical en donde cada uno asume el rol que les corresponde y nada más. A pesar de las diferencias sobre este punto, lo que queda claro es la importancia de establecer ciertos límites o reglas en dicha relación/interacción.

Algo que no se debe perder de vista, es que el docente generalmente se percibe más que como una figura de autoridad, como un guía, o un líder a seguir, y que si esta figura se diluye, el proceso de enseñanza – aprendizaje podría parecer desorientado y/o sin objetivos o estructura.

Conocer cómo consideran los estudiantes que debe ser la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, nos permite también tener una aproximación a los elementos que intervienen en la comunicación de los estudiantes con los docentes.

Relación comunicativa de los informantes estudiantes con los informantes docentes.

Para complementar el panorama de la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, se les preguntó a cada uno de los Grupos de Discusión sobre la comunicación con sus respectivos docentes. De esta forma, el Grupo de Discusión 1 (GD1) habló de la interacción con la profesora INF_B_EP1, el Grupo de Discusión (DG2) sobre el profesor INF_O_H_EP2 y el Grupo de Discusión 3 (DG3) de la profesora INF_M_M_EP3.

Relación comunicativa entre los estudiantes del Grupo de Discusión 1 (GD1) y la profesora INF_B_M_EP1.

En la relación comunicativa que los estudiantes tienen con la profesora INF_B_M_EP1, el consenso fue que no pone barreras en la interacción con ellos. También hablaron sobre

la forma en que explica los contenidos y su actitud “empática”. Así pues, los testimonios fueron:

- *[…] tiene a favor, que ha sabido cómo explicar los temas sin tener que complicarnos la vida (INF_D_H_GD1).*
- *[…] esa maestra es la bandita. La manera en que llega y te habla, se siente como si fuera uno igual a ti, no pone como su barrera de yo soy el maestro y tú eres el alumno […] Se sienta y platica con uno, así como si platicara yo con cualquiera de mis compañeros (INF_G2_M_GD1).*
- *[…] no pone barreras para que haya más confianza, para las preguntas y todas esas cosas (INF_C_M_GD1).*

A partir de lo expuesto por los estudiantes, se puede inferir que la forma en que un docente se expresa va a incidir en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el caso de la profesora INF_B_M_EP1, se distingue su habilidad para explicar conceptos complejos de manera más sencilla, además de que también la actitud de empatía que tiene para con sus estudiantes, se vuelve una estrategia dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, pues por un lado los estudiantes sienten confianza, y por el otro, permite "reforzar" el vínculo "comunicativo" entre docentes y estudiantes a través de la empatía, genera ambientes de intercambio; así como una comunicación más horizontal, y con mayor participación de los involucrados.

En la observación participante, lo que se percibió es que se refieren a ella como “maestra”; sin embargo, no se siente una relación distante, mantienen una relación comunicativa respetuosa, además de que también han logrado a través del diálogo establecer acuerdos sobro dinámicas de clase. Una anécdota que me parece relevante de este grupo y su relación con la profesora INF_B_M_EP1, fue que a las tres semanas de iniciado el curso, los estudiantes se tenían que organizar en equipos para exponer. La profesora les daría una clase para que se prepararan. Es decir, ella no asistiría pero los estudiantes tenían que llegar al salón, organizarse por equipos y trabajar sobre las exposiciones. A la clase siguiente, que era de 19:00 a 20:30, efectivamente no llegó la profesora. Era un día lluvioso, y a pesar de ello, todos los estudiantes llegaron puntuales y empezaron a acomodarse por equipos que ya se habían conformado en la

clase anterior, y cada equipo se estaba preparando para su exposición. No faltó ningún estudiante, ni tampoco se retiraron antes de que terminara su horario clase.

Ahora bien, a partir de lo que comentan los estudiantes sobre la relación comunicativa con la profesora INF_B_M_EP1, y lo que expresa la informante docente sobre la comunicación con sus estudiantes, lo que se aprecia es que la profesora INF_B_M_EP1 sí logra transmitir confianza para que los estudiantes expresen sus ideas, pero también al buscar consensos para realizar algunas dinámicas de clase, establece co–responsabilidades como se hace en los equipos de trabajo, y finalmente a través de los intercambios comunicativos, llegan a acuerdos.

Relación comunicativa entre los estudiantes del Grupo de Discusión 2 (GD2) y el profesor INF_O_H_EP2.

En cuanto al segundo Grupo de Discusión (GD2), los estudiantes no hablaron mucho sobre la relación comunicativa con el profesor INF_O_H_EP2, sino más bien hicieron referencia sobre la percepción en general que tienen del informante, la cual será abordada más adelante en otra sección. Sin embargo, para comprender la relación comunicativa que tienen los estudiantes con el profesor INF_O_H_EP2 se seleccionaron algunos testimonios desde los cuales obtener un panorama general de su relación comunicativa.

De esta forma, el estudiante INF_R_H_GD2 habla de la pasividad que transmite el docente a través de su actitud “demasiado” flexible ante los continuos retardos del estudiante:

> *El profesor sí fue de una forma muy pasiva; que yo creo que a lo mejor eso… no es un defecto, o a lo mejor sí. Hay veces, que puede ser un defecto ser tan pasivo con los alumnos; pero pues la manera de él, cuando empezó a dar la clase de manera… yo cada vez me entretenía más y cada vez yo sentía que… me sentía más comprometido a ir a su clase porque se me hacía interesante. Entonces, ya no faltaba, empecé a llegar un poco más temprano (INF_R_H_GD2).*

La pasividad del profesor INF_O_H_EP2 incide en la relación comunicativa con los estudiantes a partir de proyectar una imagen de falta de autoridad. En el caso del

profesor, a pesar de que es percibido por el estudiante como pasivo, en su clase mantuvo una dinámica de participación, tal vez por lo reducido del grupo y por otras actitudes o elementos de la personalidad del informante. Sin embargo, en otras circunstancias, la pasividad del docente puede provocar pasividad en los estudiantes, falta de interés por participar, por realizar las dinámicas, al fin que "el profe no dice nada".

En otros de los testimonios, se hace referencia a la forma en que da la clase el profesor INF_O_H_EP2:

> *Yo ya he estado en dos cursos de Cultura… […] con otro profesor. El otro está muy aburrido y este profesor, se me hace una clase entretenida (INF_M_H_GD2).*

Uno de los factores que inciden en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes se relaciona con el ambiente que se genera dentro del aula. Si el docente mantiene una dinámica con los estudiantes, incentiva la participación. Aunque el estudiante no da más detalles sobre por qué es aburrido el otro profesor, un ejemplo podría ser el hecho de que el profesor se la pase escribiendo en el pizarrón todo el tiempo, explique los conceptos, sin mantener ningún diálogo o discusión con los estudiantes, cortando toda posibilidad de comunicación.

Por su parte, la estudiante INF_R_M_GD2 señala que el profesor INF_O_H_M_EP2 no tiene una voz fuerte, sobre esta afirmación se infiere que se refiere a que el docente no es autoritario:

> *No es el típico maestro que tiene la voz fuerte, o la voz… sí la voz fuerte que te diga no sé así como ¡cállense! No. Él te habla como que a su modo, de una forma como más sensible (INF_R_M_GD2).*

El tono de voz del docente es otro elemento que incide en la relación comunicativa con los estudiantes, pues es un factor que da pautas para el acercamiento o distanciamiento. Cuando en la relación comunicativa se usa un tono de voz amable, cortés, sensible, el docente es percibido más empático, y los estudiantes pueden expresarse más abiertamente sin el temor del prejuicio, o del rechazo.

En contraste con lo anterior, el estudiante INF_R_H_GD2, menciona la falta de seguridad del docente, al respecto expone:

> *Le falta un poco de seguridad al profe, o sea, es lo que yo creo, un poco de seguridad; sí es muy inteligente y todo, pero hay veces que yo lo veo como que titubea mucho o no está muy seguro de las cosas en algunas ocasiones (INF_R_H_EP2).*

En la relación comunicativa, cuando el docente titubea, más que percibirse como una deficiencia del lenguaje, se relaciona con una cuestión de seguridad, de no estar convencido de lo que se dice y por lo tanto los estudiantes cuestionarán la veracidad de lo que dice el docente.

En general, lo que se percibe de los testimonios de los estudiantes, es que la relación comunicativa con el profesor INF_O_H_EP2 es demasiado horizontal, que las formas comunicativas y/o actitudes del docente son percibidas por algunos estudiantes, de una forma diferente. En su intento de ser empático, comprensivo, transmite pasividad; en su idea de ser co–constructor del conocimiento, esto es, aprender junto con los estudiantes y construir desde ese lugar compartido el conocimiento, es interpretado por algunos estudiantes como inseguridad.

En la observación participante, lo que pude apreciar es que la relación comunicativa con el profesor INF_O_H_EP2 es de carácter dialógica. En cuanto al estudiante que lo describe como pasivo, es importante mencionar que el profesor estaba consciente de que se trata de un estudiante que trabaja, por lo que infería el docente que sus retardos eran por una cuestión laboral; lo que intentaba el profesor, era ser sensible y comprensivo a la situación del estudiante.

Algo que me pareció muy interesante de la relación entre los estudiantes y el profesor INF_O_H_EP2, es que le tienen mucha confianza para llamarlo por su nombre, para interrumpirlo, o preguntarle cosas, académicas o personales, pero no para hacerle observaciones en torno a su persona o ciertas situaciones como las antes expuestas.

Relación comunicativa entre los estudiantes del Grupo de Discusión 3 (GD3) y la profesora INF_M_M_EP3.

En los comentarios sobre la relación comunicativa que los estudiantes tienen con la profesora INF_M_M_EP3, más que consensos hubo particularidades, en donde los estudiantes dijeron lo siguiente:

> *Tal vez la relación que yo tengo con [100] no es muy estrecha pero al menos se me hizo una muy buena… una excelente profesora, pero justamente por eso, porque su clase no era nada más decir, decir y decir, sino platicaba de cómo ella lo veía, de cómo se dio cuenta, de cómo la cambió a ella esos conocimientos (INF_B_M_GD3).*

La forma en que la profesora INF_M_M_EP3 se relaciona con sus estudiantes genera procesos de empatía a partir de compartir sus experiencias personales y académicas y comunicándoselas de una forma sencilla, de modo que los estudiantes se sientan identificados, como lo explica la misma estudiante:

> *Todo ese tipo de cosas que tiene la profesora, las explica de esa manera, a mí me marca mucho porque sí es algo como en su comunicación sabe cómo decir las cosas (INF_B_M_GD3).*

Del testimonio de la estudiantes sobresale la relevancia del papel de la comunicación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues no es suficiente con tener los conocimientos sobre un tema en particular, sino también saber comunicar esos conocimientos. Con relación a las formas de comunicar, la estudiante dice:

> *A pesar de que está enfrente de todo el grupo, no es así de que "aquí es mi palabra" y con su báculo, como lo pintan antes. Es así como que te cuestiona, te platica, esa interacción está muy padre (INF_B_M_GD3)*

[100] Nombre de la profesora INF_M_M_EP3.

En la relación comunicativa entre la profesora INF_M_M_EP3 y sus estudiantes, la forma de expresarse de la docente “atrapa” la atención de sus estudiantes, pues tiene una comunicación dialógica. Otro testimonio fue:

> *Ella mantiene su línea, su límite, tú eres el estudiante yo soy el profesor. Y creo que está bien su forma de ser, su forma de dar la clase (INF_J2_H_GD3).*

A lo largo de la discusión, los estudiantes han hecho referencia a su forma de expresarse, a su forma de decir las cosas, lo que se infiere es que a pesar de llevar una relación comunicativa horizontal con sus estudiantes, también establece límites, lo que da una impresión de tener una “comunicación cuidada” que permita mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
Con relación a esta idea de “comunicación cuidada”, otro estudiante dijo:

> *En parte te está enseñando y en parte te está haciendo más amena la clase. Eso es muy padre de la profesora; que siempre cuando da la clase, es como muy didáctica en todos los sentidos (INF_J_H_GD3).*

El juego y los chistes como una forma amena que tiene la profesora INF_M_M_EP3 de explicar los contenidos del curso, lo que permite reflexionar en torno a que el proceso de enseñanza – aprendizaje no necesariamente tiene que ser algo lineal, rígido, agobiante y/o aburrido. Por último, otro estudiante señaló lo siguiente:

> *La comunicación que tiene ella es muy buena porque, principalmente, una cosa es que sabe, dos, que le gusta hacerlo, se le nota que le apasiona y tres, se preocupa porque nosotros aprendamos (INF_V_H_GD3).*

Además del proceso de empatía, otro estímulo para los estudiantes es sentir que el docente se preocupa por su proceso de aprendizaje. La importancia de generar interés (mutuo) en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Con ello se valora el esfuerzo que ambas partes realizan para llevar a cabo dicho proceso.

A grandes rasgos de lo expuesto por los tres informantes docentes, se reconoce que la forma en que el docente se expresa, puede provocar una reacción en el estudiante, ya sea de manera positiva o negativa, que a su vez va a incidir en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, en este punto es conveniente no solamente considerar la forma de expresarse de los docentes para con los estudiantes, sino también las formas de expresarse de los estudiantes que inciden en la práctica docente. Sin embargo, al igual que la relación de estudiante a estudiante, éste es un tema poco explorado. Como ejemplo de lo anterior, recuerdo que durante mi trabajo colaborativo con la profesora INF_M_M_EP3, en el grupo de los lunes de 8:30 a 10:00 de la mañana un estudiante dejó un anónimo pegado al pizarrón en donde hacía críticas a la informante, sobre su programa y metodología del curso, pero también sobre su persona y una de las cosas que dijo es que era "*jetona"*; fue algo que le impactó a la informante de tal forma, que le llevó a reflexionar si era pertinente que continuara dando clases, pues tal vez no estaba transmitiendo a los estudiantes lo que debía. No hay elementos que nos digan desde dónde habló el o la estudiante, pudo ser desde el enojo o la frustración, sin embargo, lo interesante aquí es que tuvo un efecto en la docente.

Otros aspectos de la relación comunicativa que hay que tomar en cuenta a partir de lo expuesto a lo largo de todo el apartado, es que en una relación comunicativa horizontal, es importante asumir cada uno el papel que tiene que desempeñar, sin perder de vista las responsabilidades y objetivos que cada quien tiene y siempre tener presentes los riesgos que puede tener una comunicación horizontal sin límites y/o sin reglas establecidas, como puede ser, la pérdida de la confianza, desinterés en lo que expone el docente, la falta de respeto; puntos que también pueden aplicar en sentido contrario.

Con relación a construir una relación amistosa entre docentes y estudiantes, considerar que implica una madurez y una comprensión tal del papel que desempeña cada uno y que hay responsabilidades tanto individuales como compartidas.

Así pues, lo expuesto hasta ahora, nos lleva a reflexionar que toda relación comunicativa entre docentes y estudiantes implica un riesgo. Si la comunicación es muy rígida, los estudiantes difícilmente participarán y expresarán sus ideas. Si la comunicación es demasiado flexible, al punto de diluirse la imagen del docente como

guía, pueden desvanecerse también los objetivos del proceso de enseñanza – aprendizaje.

De todo lo expuesto sobre la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, desde un análisis teórico se desprende lo siguiente:

En la relación comunicativa desde la perspectiva docente a partir de su trayectoria como estudiantes se encontraron elementos de la comunicación vertical, la comunicación horizontal y la dimensión emocional. Por ejemplo, la profesora INF_B_M_EP1 dijo que la relación comunicativa con sus docentes era de respeto y en donde establecía límites de interacción, mientras que el profesor INF_O_H_EP2, mencionó que en la universidad no había margen de discusión, aunque en los niveles previos a la universidad, la relación con sus docentes era de retroalimentación a través del diálogo. En cuanto a la profesora INF_M_M_EP3, su comunicación era más horizontal con sus docentes, además de estar presente la dimensión emocional, en ese sentido la informante señala que la relación con sus docentes era afectiva y de cercanía.

En el caso de los Grupos de Discusión, también se encontraron elementos de la comunicación horizontal y un sentido dialógico en la interacción. En el caso del primer Grupo de Discusión (GD1) aunque no se les realizó la pregunta de cómo debería ser la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, en su discurso se pueden destacar algunas ideas, como escuchar al estudiante, empatía, relación comprensiva. En cuanto al segundo Grupo de Discusión (GD2) se habló de mantener una línea horizontal con el docente sin faltarle al respeto. Otros elementos que se desprenden de la discusión fueron: tolerancia, compromiso, respeto, además de que ambas partes deben ser conscientes de sus errores y críticos consigo mismos.

En cuanto al Grupo de Discusión 3 los consensos y disensos se podría decir que se relacionaban con los que preferían una comunicación más vertical con el docente a partir de marcar distancia y evitar una relación amistosa, y por el otro lado, los que buscan una comunicación más horizontal y no rechazan la posibilidad de una relación amistosa con el docente.

Ahora bien, en cuanto a la relación comunicativa de los informantes en su práctica docente, algo que se observó en los informantes docentes es que hay un cambio en la forma que establecen la relación comunicativa con sus estudiantes. Por ejemplo, la

profesora INF_B_M_EP1, cuando era estudiante, tenía una relación comunicativa con sus profesores más de carácter vertical, ahora, dentro de su práctica docente, la relación comunicativa que tiene con sus estudiantes es más horizontal, e incluso, con presencia de la dimensión emocional, pues a lo largo de su discurso habla de que ha manifestado sus emociones ante los estudiantes.

Con relación al profesor INF_O_H_EP2, también se percibe una diferencia entre la relación comunicativa con sus profesores en la universidad, y la comunicación en su práctica docente; ya que de acuerdo al discurso del informante, en la universidad no había margen para la discusión, en cambio, él trata de mantener un diálogo con sus estudiantes y discutir los temas.

En cuanto a la profesora INF_M_M_EP3, ella explica que la relación con sus profesores era muy afectiva y de cercanía, sin embargo, en su práctica docente, si bien es una profesora que es empática, y se puede dialogar con ella, también marca mucho los límites en la relación con sus estudiantes.

En un análisis un poco más detallado, tenemos que desde la Psicología Educativa se puede analizar la relación comunicativa entre docentes y estudiantes a partir de revisar los cambios de conducta provocados por la interacción. Por ejemplo, cuando la profesora INF_B_M_EP1 señala que a partir de que ella se muestra, *ellos* (los estudiantes) *también se empiezan a mostrar*, lo que está haciendo es tratar de producir un cambio en los estudiantes que le permita crear un vínculo.

Ahora bien, desde el ámbito comunicativo, para analizar el discurso de los informantes tanto docentes como estudiantes, se continuó con la categorización de comunicación vertical, comunicación horizontal y la dimensión emocional, lo que facilita ubicar los principales elementos en el discurso de los informantes, entorno a la relación comunicativa entre docentes y estudiantes.

De esta forma, con relación a la comunicación vertical, como ya se había mencionado, la informante INF_B_M_EP1 en la relación con sus profesores habló de establecer límites, para no involucrarse con los docentes, mientras que en el Grupo de Discusión 3 el estudiante INF_J_H_GD3 dijo que *trato de no relacionarme con los profesores, no llevar así como una relación de amistad ni de nada*. Según el estudiante, cuando se

empieza una relación de esta índole, se va perdiendo el respeto y el interés en la práctica educativa del docente.

Lo anterior se puede analizar desde el concepto de rol, así como también el Principio de regulación del Enfoque Sistémico y la Escuela de Palo Alto. En cuanto al concepto de rol, Marc y Picard señalan que "parece una especie de modelo interiorizado de actitudes y conductas que permiten al individuo orientarse en sus relaciones con los otros y con su entorno" (Marc y Picard, 1992: 96). Por lo que se refiere al Principio de regulación se establece que, "no existe comunicación que no obedezca a un mínimo de reglas, normas, convencimiento. Estas reglas tienden a estabilizar la interacción y a favorecer las situaciones de equilibrio mientras que otras fuerzas empujan, al contrario, a la desregulación, al cambio, a la innovación" (Marc y Picard, 1992: 40).

De esta forma, en el momento que los informantes establecen los límites en la relación comunicativa, definen los roles de cada uno, las pautas de interacción, así como el objetivo de la relación, que en este caso es que cada uno cumpla con sus responsabilidades.

Es conveniente señalar que un elemento que se encuentra tanto en la comunicación vertical como en la comunicación horizontal en la interacción entre docente y estudiantes, es el *compromiso*, el cual se da ya sea por una característica del rol o bien a partir de la empatía o algún otro proceso dentro de la dimensión emocional, pero que finalmente incide en la conducta de los interactuantes. Lo anterior, se puede explicar a partir del segundo Axioma de la Comunicación de Watzlawick en donde se plantea que "toda comunicación implica un compromiso y, por ende, define la relación. Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone conductas" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 52–56).

Algunos testimonios de los estudiantes que ejemplifican lo expuesto, es el del estudiante INF_I_H_DG2 que dice en cuanto al rol del docente *que también tenga responsabilidades, el compromiso de enseñarles a sus alumnos de la materia que va a impartir, pero que lo haga de forma… pues sí, que puedan aprender todos, en general. Pero que también tenga un compromiso de que no nada más de la materia por darla*. En el caso de la profesora INF_M_M_EP3, habla de dos profesores en la universidad que la trataban como a una hija y ella se compromete de alguna forma para no defraudar el

afecto y la confianza de los docentes, la informante lo declara así*: me veían incluso como a una hija ¿no? por todo lo que me dieron. Me exigían demasiado, pero a la vez, eran muy complacientes y amorosos. Y bueno, me transmitieron una confianza, una seguridad que yo dije, [...] ven todo eso en mí, me daba incluso hasta miedo que yo fuera a quedar mal, que colocaron mucha confianza en mí para muchos proyectos y que bueno yo creo que saqué.*

Este mismo testimonio nos permite ver también la dimensión emocional de la relación comunicativa que tiene al informante con sus profesores. Es importante recordar que desde la Psicología emocional, "una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de conductas apropiadas" (Chóliz, 2005: 5). Por su parte, Randall Collins explica los efectos de las emociones a partir de los Rituales de Interacción en donde señala que hay cuatro ingredientes o condiciones del ritual de interacción y cuatro efectos principales (Collins, 2009: 72). Uno de los efectos es la energía emocional (EE), que según el autor se refiere a la participación del individuo que le da un tipo especial de energía (Collins, 2009: 60): una sensación de confianza, contento, fuerza, entusiasmo e iniciativa para la acción (Collins, 2009: 73). Estas sensaciones uno de los aspectos que destaca la profesora INF_B_M_EP3 en su testimonio: *me transmitieron una confianza, una seguridad.*

Como se puede observar a lo largo de los testimonios, los informantes tanto docentes como estudiantes han hablado de elementos que han incidido en la relación comunicativa, como los límites, los afectos, las formas de expresarse o comunicar, el respeto, la confianza, la apertura, el diálogo, la permisibilidad, la empatía, entre otros. Todos estos elementos se manifiestan de diferente forma, pueden ser a través de la comunicación verbal, pero también de la comunicación no verbal.

Es por esta razón que se consideró importante ubicar en el discurso de los informantes, tanto docentes como estudiantes, elementos de la kinésica y la proxémica que se encuentran en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes y que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es importante señalar que se trata de dos aproximaciones poco exploradas de manera específica dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Es conveniente aclarar que sobre los elementos de kinésica y proxémica, no es como tal una pregunta que se les haya hecho a los informantes. En el caso de los informantes docentes, se buscaron estos elementos en el discurso de cada profesor. En el caso de los estudiantes, se les hicieron algunas preguntas relacionadas a estos tópicos. Sin embargo, en ambos casos, el análisis parte de lo que expresaron los grupos de discusión y que en una categorización de la información se relacionaba con estos dos elementos de la comunicación no verbal.

Elementos kinésicos en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes.

A lo largo de los testimonios de los informantes docentes y estudiantes se han encontrado algunos elementos que se relacionan con la kinésica, la cual "se centra en el análisis del cuerpo y la gestualidad, ambos como fuente de expresiones" (Rizo, 2009: 42); y que en este caso nos sirve para abordar los elementos no verbales de la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, y cómo incide en las conductas de los interactuantes.

Elementos kinésicos en la relación comunicativa desde la perspectiva docente.

En el caso de la profesora INF_B_M_EP1, está consciente de que dentro de la relación comunicativa, existen elementos kinésicos que tiene un efecto en sus estudiantes. Al respecto hace las siguientes reflexiones:

- *Algo que para mí es fundamental y que es lo que yo digo también con relación a la comunicación, es que todo comunica; entonces, desde la forma en la que te vistes, desde la forma en que hablas, tus gestos, cómo mueves las manos, si estás enfermo, y todo eso… y todo eso se dan cuenta ellos, como yo me doy cuenta de ellos cuando preguntas quién leyó y todos se esconden, se quieren perder en el cuaderno, yo pienso que hay quienes se quieren hacer invisibles, pero en ese sentido, pues es a los que más ves, cuando tratas de ocultarte, es cuando más te ven.*
- *Muchas veces eres capaz de comunicarte de una manera consciente, nada más con la vista, con un gesto o con algo.*

* *Si yo sé que con un gesto, con una mirada, con una palabra le puedo afectar la vida a otra persona de manera positiva o de manera negativa, y si yo lo ando haciendo como… sin responsabilidad, de todos modos estoy afectando, pero sin una direccionalidad.*

De lo que expone la profesora INF_B_M_EP1, se reconoce que en la interacción entre docentes y estudiantes, todo comunica y se ponen en marcha aspectos como la personalidad, los gestos, la vestimenta; además de otros factores que pueden ser eventuales, como el estar enfermo, estados de ánimo, etc. Lo anterior, no sólo por parte del docente, sino también de los estudiantes.

Otra cosa que sobresale del discurso de la informante es el que la comunicación verbal y no verbal se ejerza con responsabilidad, pues siempre va a tener un impacto en el estudiante.

En el caso del profesor INF_O_H_EP2, no dio ninguna referencia sobre elementos kinésicos en la relación comunicativa, y lo que se encontró en su discurso es con relación a la práctica de campo:

[…] yo creo que sirve mucho, primero porque desde esta parte personal que te ven más cómo eres tú ahí, al igual que ellos, no te bañas, andas greñudo, toda es parte… pero bueno.

Lo que sobresale del testimonio del docente es, por un lado, cómo al cambiar de espacios y circunstancias a veces el docente muestra aspectos más personales y/o íntimos, y aunque el docente sólo menciona cuestiones de imagen y aseo personal, también se puede pensar en ciertos hábitos que forman parte de la personalidad del docente y que no son fácilmente observables en la interacción en el aula.

Con relación a la profesora INF_M_M_EP3, también está consciente que dentro de la relación comunicativa entre docentes y estudiantes hay elementos kinésicos que es importante atender en la práctica docente:

* *La intercomunicación (comunicación interpersonal) para mí es tomar en cuenta al estudiante como un ser mente, cuerpo y hasta emociones o espíritu ¿no? Y*

que todos están trabajando en la misma frecuencia. Hay… por supuesto yo sí creo en las inteligencias emocionales y creo que hay estudiantes más kinestésicos, más escuchas, más visuales; entonces, eso es lo rico del periplo.

* *Cuando alguien levante la mano y te diga lo que está pensando del tema, realmente lo estés siguiendo con la mirada, toda la mirada va a ser para ese estudiante en ese momento, y vas a seguir su análisis, su interpretación y el estudiante siempre va a esperar de ti que le digas algo; a lo mejor tú ni siquiera este… la pregunta te rebasó o no te lo esperabas o no tienes la respuesta, pero tienes que decir algo. Por lo menos, "no lo sé", "voy a ver", o "qué interesante", "no lo había pensado", o le dices lo que tú piensas con respecto a lo que te preguntó.*

De lo expuesto por la profesora INF_M_M_EP3, sobresalen aspectos relacionados a las emociones, pero también elementos de la comunicación no verbal que están presentes en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes. Por cierto, una de las cosas que siempre menciona la profesora INF_M_M_EP3 en sus cursos, es cómo el aprendizaje debe pasar por el cuerpo, no sólo en un nivel racional, sino que hay que aprender a mirar, a escuchar, a hablar, a reflexionar sobre cómo nos sentimos con lo que estamos aprendiendo, a sentir el aprendizaje a nivel intelectual, emocional y sensorial.
También, la informante habla de cómo ella misma, en esa consciencia de lo que desea comunicar, se caracteriza:

Yo juego mucho conmigo misma. […] siempre me he caracterizado porque siempre tengo que cambiar algo en un curso. […] siempre estoy cambiando las estrategias dentro del salón. Entonces, siempre digo, este semestre voy a ser más permisible, este semestre voy a ser más tirana, este semestre voy a ser más ordenada, menos intrusiva en la vida de mis estudiantes. Este semestre se me antoja que si vienen y me cuentan, yo voy a abrir mi alma y voy a expresarme. Siempre estoy jugando con eso, porque yo me aburro mucho de mí misma (INF_M_M_EP3).

Si bien la profesora INF_M_M_EP3 habla de caracterizarse porque se aburre de sí misma, en otros casos, las actitudes del docente cambian porque cada grupo es diferente, como lo ha señalado anteriormente la profesora INF_B_M_EP1: *hay grupos*

buenos, hay grupos donde nunca amarra el asunto y hay grupos donde hay de todo. En ese sentido, cada grupo es diferente, por lo tanto no sólo las relaciones comunicativas cambian, sino también las estrategias para mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Elementos kinésicos en la relación comunicativa desde la perspectiva de los estudiantes.

En cuanto a los Grupos de Discusión, se encontraron aspectos que se relacionan con formas de ser, actitudes y la imagen del docente.

En el caso del primer Grupo de Discusión (GD1), no se les hizo ninguna pregunta relacionada a elementos kinésicos; sin embargo, en el discurso del grupo una estudiante, al hablar de una profesora, mencionó aspectos relacionados a la forma de ser como: *es apasionada, es un poco grosera* (INF_G2_M_GD1). También al preguntarles sobre la percepción que tenían sobre la profesora INF_B_M_EP1, un estudiante dije que *se viste bien* (INF_D_M_GD1) y otra estudiante completó la afirmación diciendo que *se viste bien pero no se peina* (INF_G2_M_GD1).

En los tres Grupos de Discusión, en diferentes momentos del discurso, los estudiantes hacen mención de docentes que son "apasionados" o que se "apasionan de lo que hacen", aunque no dan detalles, pueden referirse a la forma de moverse, algún gesto, etc.

Con relación al segundo Grupo de Discusión (GD2), señalaron aspectos relacionados a la forma de hablar, a la forma de vestir, y la imagen del docente. Es conveniente mencionar que en este grupo se les preguntó a los estudiantes si influía la forma de vestir del docente o su aspecto en su proceso de aprendizaje. El consenso en un primer momento fue que no influía, incluso dijeron que la forma de hablar sí, pero no la forma de vestir. A lo largo discusión los estudiantes fueron cambiando su argumento. Los testimonios del primer momento fueron:

- *La forma de hablar sí. Yo creo que su forma de hablar sí. Pero forma de vestir y eso… (*y movió la cabeza en forma negativa*) (INF_R_H_GD2).*

* *Eso no. No sé, yo siento… no, no, no tiene nada que ver la forma de vestirse, pero sí en la forma de hablar, porque por ejemplo, cuando tu empiezas a hablar con una persona y te empieza a seguir la plática, te llama la atención y quieres estar más ahí. Pero cuando tú le haces la plática a una persona y sólo te responde con palabras muy cortantes o con ganas de no querer platicar contigo, te desanimas y dices okay mejor me voy (INF_R_M_GD2).*

Como se puede observar en los testimonios, los estudiantes están totalmente convencidos de que la forma de vestir no influye en la relación comunicativa con los estudiantes. Sin embargo, empiezan a reflexionar sobre el punto y comentan lo siguiente:

* *Por ejemplo yo, cuando estaba ahí en la UNAM tenía mis profesores trajeados, y bueno, yo creo que hay momentos en donde sí dices "a este güey le pongo un buen de atención o, mira nada más, ese güey se ve que es otra onda, "ese güey se ve que sabe porque velo cómo…". Bueno, yo creo que eso también lo tenemos arraigado ¿no? A la persona que vemos, como dicen, "como te ven, te tratan" (INF_R_H_GD2).*
* (le dice al INF_R_H_GD2) *te tienen que ver con seriedad ¿no? (INF_M_H_GD2).*

El hecho de que en algunas escuelas se les pida a los docentes vestir de manera formal, tiene que ver con una cuestión jerárquica, una cuestión de poder. Y puede ser que no influya fundamentalmente en el proceso de enseñanza – aprendizaje como lo puede hacer la forma de hablar o forma de ser, pero sí puede ser un factor que incida en la interacción. Ahora bien, con relación a la seriedad, el perfil que se ha construido del docente, es que si va con "ropa informal" pierde cierta autoridad ante los estudiantes.

A partir de los siguientes testimonios, los estudiantes comienzan a reconsiderar el punto y van reconociendo que de alguna manera que la imagen del docente sí tiene una influencia en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes:

- *Entonces, yo creo que ahí luego sí influye, pero por ejemplo, en este caso, […] así como más ahorita, en la universidad donde estamos, bueno no hay como mayor problema, pero si llega… a comparación de como tú dices, llega un profesor rastudo, muy pandrosón y todo, luego sí… bueno, no es incómodo de ver ni mucho menos, pero yo sí creo que llega a influir un poco ¿no? No te va a enseñar ni menos ni más, pero bueno (INF_R_H_GD2).*

Dentro del estereotipo del docente, quedan fuera aquellos que usen rastas, o tengan una imagen poco higiénica. Aunque los estudiantes no dan más detalles, se puede inferir que la imagen del docente puede estar vinculada al "conocimiento" o a la "confianza", como lo señala el estudiante INF_M_H_GD2:

- *No sé si sea mito o realidad que la forma de vestir es la forma de interactuar; por ejemplo, un profesor de traje lo ves como una persona seria ¿no? y hasta una forma de hablar distinta, a un profesor que con ropa casual ¿no? Como que una persona con ropa casual te da más, no sé… más comodidad hablar con él que con una persona de traje. Porque incluso, una persona de traje te da como que desconfianza y en cuanto al profesor, piensas que te va a regañar, o no sé, cosas así ¿no? O piensas que él está alto, que él está más alto que tú, cosas así como jerarquización, así lo veo, […] es como primera impresión (INF_M_H_GD2).*

La vestimenta del docente, si bien no tiene un papel primordial en el proceso de enseñanza – aprendizaje, incide en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, marcando distancias jerárquicas o favoreciendo la interacción. Entre más formal se vista un docente, aumenta la posibilidad de crear una distancia con sus estudiantes, pues será percibido como alguien de autoridad con quien no se puede dialogar. Con vestimenta informal, se acorta la distancia jerárquica, se percibe al docente como alguien cercano, accesible:

.

- *Bueno, en mi caso yo creo que… bueno, en el caso de las mujeres, no sé, nos llama más la atención un profesor así, como que le das más atención, no sé. Por ejemplo, cuando estuve en propedéuticos en la ENAH la mayoría de los profesores eran, estaban con rastas o así… entonces, las chavas si llegaban*

más a la clase y muchas de ellas sí le ponían atención al profesor. Pero en cambio, llegó un profesor así, medio llenito, de corbata, bueno no de corbata, sino traje y así y todas así como "ash" (y mueve la cabeza como de aburrimiento). (INF_R_M_GD2).

Y agrega:

Entonces, depende de la edad, depende la persona y yo digo que sí influye un poco el aspecto de la imagen ¿no? Por ejemplo, como a INF_O_H_EP2 ya lo conocemos, sabemos que su modo de vestir es como cualquier persona común y corriente de esta universidad, que se quiere sentir libre (INF_R_M_GD2).

Es interesante la relación: vestimenta – libertad, pues pocas veces reflexionamos sobre lo que transmitimos a través de la ropa. En este caso, la vestimenta del docente, hace que la estudiante se identifique con él e incluso, con una actitud.

A grandes rasgos, lo que sobresale de este Grupo de Discusión (GD2) es que a partir de la apariencia se puede generar empatía, ya que entre menos formal sea la apariencia del docente, los estudiantes se sentirán más identificados y con más confianza para interactuar con el docente.

En el tercer Grupo de Discusión (GD3), algunos aspectos tanto positivos como negativos que emanan del discurso de los estudiantes fueron las formas de comunicar y la primera impresión hacia el docente.

Con relación a las formas de comunicar los estudiantes dijeron:

* *Desde que el profesor llega, desde cómo se expresa, cómo nos saluda, cómo nos habla… desde todo eso se aprende (INF_J2_H_GD3).*
* *La forma de comunicarte, la forma en que dices las palabras, la forma en que te presentas, o sea, la comunicación visual que tienes con el profesor, es algo que influye demasiado (INF_B_M_GD3).*
* *Me han tocado maestros que su manera de explicar las cosas siento yo que no es la adecuada y hasta en la misma forma se expresarse se ve que algunos ni siquiera les gusta dar clase (INF_V_H_GD3).*

En el primer testimonio se aprecia que sí hay un reconocimiento por parte de los estudiantes, de las actitudes corporales de los docentes, incluso en el segundo testimonio la estudiante lo menciona como la “comunicación visual”. En la relación comunicativa los estudiantes esperan que haya por parte de los docentes algún tipo de contacto que los motive, ya sea a través de las palabras, los gestos, la mirada.

En el tercer testimonio, lo que expresa el estudiante INF_V_H_GD2 es que una cosa es tener los conocimientos y otra es saber expresarlos. Aunque no se le ha dado la importancia que tiene, es un factor que incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por ejemplo, si es un profesor que no se le entiende, puede ser que el estudiante abandone el curso o no se presente a certificar. De ahí la relevancia de aprender a comunicar en la práctica docente. A lo largo de mi estancia en la UACM, me he encontrado con compañeros que abandonan el curso porque las clases del profesor les parecen incomprensibles y prefieren dejar el curso, o buscar entrar con otro profesor.

El último testimonio resulta interesante, pues habla de otro factor que poco se evalúa en la relación comunicativa, como es el hecho de que un docente te caiga mal:

> *Yo creo que también depende tu visión que tengas hacia el profesor. O sea, si el profesor lo viste y te cayó mal, aunque de una buena clase, no lo vas a aceptar y no lo vas a aceptar (INF_J_H_GD3).*

Lo que señala el estudiante, está vinculado a la empatía. Hay docentes cuya personalidad puede incomodar o molestar al estudiante. Por ejemplo, en cuarto semestre yo me cambié de curso porque el profesor con el que estaba en su afán de ser simpático se la pasaba contando chistes misóginos. Llegó un momento en que me incomodaba demasiado entrar a su clase.

Como se ha podido apreciar a lo largo de las discusiones de los estudiantes, hay elementos kinésicos que inciden en la relación comunicativa con los docentes, que pueden facilitar o no la interacción, factores que quizá a simple vista no parecen relevantes, pero que finalmente comunican algo y permean la percepción que el estudiante tiene del docente.

Ahora bien, lo expresado por los informantes docentes y estudiantes se puede analizar desde diferentes enfoques comunicativos. Por ejemplo la profesora INF_B_M_EP1 está consciente de que todo comunica, y reconoce que hay elementos de la comunicación no verbal presentes en la relación comunicativa al decir que *desde la forma en la que te vistes, desde la forma en que hablas, tus gestos, cómo mueves las manos, si estás enfermo, y todo eso… y todo eso se dan cuenta ellos*. Lo anterior remite inmediatamente al primer Axioma de la Comunicación de Watzlawick que indica que "no es posible no comunicar. Toda conducta es comunicación" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 49–52).

Al igual que la informante docente, los estudiantes de los tres Grupos de Discusión hacen referencia a la vestimenta del docente. En el caso del primer Grupo de Discusión (GD1) el estudiante INF_D_H_GD1 dice que la profesora INF_B_M_EP1 se viste bien, y este comentario es ratificado por otra estudiante. En el caso del segundo Grupo de Discusión (GD2) aunque en un principio decían los estudiantes que la vestimenta no era importante, poco a poco fueron aceptando que sí incidía en la relación comunicativa, al grado que una estudiante dijo que su permanencia en el curso fue en un principio por la imagen del docente, textualmente dice *que en un principio decía "wow, se me hace interesante este profesor". Hasta, por ejemplo, se compró una playera que decía "escuelita zapatista" y yo dije "wow, qué chido que el profesor sea así". Y no sé, la forma de vestir yo creo que sí influye un poco. De hecho, yo me quedé también más con este [*[101]*] porque me interesó su forma de vestir, de hecho, hasta cuando llevó una gorrita de la estrella roja y hasta le dije: "ay, hasta parece al Che Guevara", me dije "tiene cosas muy interesantes como para quedarse*" (INF_R_M_GD2). Con relación a la vestimenta Claudia Fernández explica:

> "Al vestirnos, preparamos nuestro cuerpo para el mundo social; por medio de la ropa que elegimos y su combinación creamos discursos sobre el cuerpo: aceptable, respetable, deseable, violento o abyecto. Nuestro modo de vestir denota indefectiblemente una toma de posición, tanto en un sentido de inclusión (a un grupo, una identificación con un género musical), de exclusión o diferenciación

[101] Nombre del profesor INF_O_H_EP2.

> frente a un referente establecido (familia, compañeros de estudio, otros jóvenes del barrio). De esta manera, como artefactos culturales, el vestuario y los diferentes elementos de decorado corporal se convierten en vehículos de expresión, símbolos de identidad y declaraciones de una preferencia estética, nuestros cuerpos vestidos hablan y revelan una cantidad de información sin mediación de las palabras" (Fernández, 2013).

De lo que comenta la estudiante INF_R_M_GD2 más lo señalado por Fernández, se explica también a partir del Interaccionismo Simbólico, a través del concepto de "fachada personal" que se desprende del Enfoque Dramático de Erving Goffman. Desde esta perspectiva se plantea que el individuo "dispone de una dotación expresiva, es decir, una fachada" (Rizo, 2011a: 6), la cual está constituida por el "medio" y la "fachada personal". La fachada personal, según Goffman, son los elementos de la dotación expresiva con los que debemos identificar íntimamente con el individuo (Goffman, 1997: 35). Parte de la fachada personal incluye la vestimenta así como otros elementos que señala el autor "insignias del cargo, el sexo, la edad, las características raciales, el tamaño, el aspecto, el porte, las pautas del lenguaje, las expresiones faciales, los gestos corporales y otras características semejantes" (Goffman, 1997: 37).

También desde esta perspectiva teórica, está el concepto de "representación", que nos permite entender el discurso de la profesora INF_M_M_EP3 cuando habla de que juega mucho con su persona y se caracteriza en cada curso de forma diferente, así como también el de los estudiantes, cuando señalan que un docente se presenta de una determinada manera. Sobre el concepto de "representación" explica Goffman:

> *[…] cualquier persona, en una situación de interacción determinada, es un actuante que lleva a cabo una representación frente a un público y adopta expresiones con el fin de controlar las impresiones de ese público. Las expresiones adoptadas por los actores pueden ser explícitas (lenguaje verbal) o indirectas (gestos y posturas corporales), y pueden provenir también de objetos que el individuo lleva consigo (ropa, accesorios) y del propio medio o entorno en el que tiene lugar la situación de interacción (mobiliarios, decorados). […] el objetivo del actuante es proponer una definición de la situación que presente cierta estabilidad, que no introduzca una*

> *ruptura en la interacción. Así pues, cuando una actuación es lograda, los participantes tenderán a considerar que los actuantes son válidos, como también su actividad y su público (Rizo, 2011a: 6).*

Así pues, en el caso del testimonio de la profesora INF_M_M_EP3, a través de su caracterización genera pautas de interacción y conductas a sus estudiantes. Y en los testimonio de los estudiantes hacen referencia en la forma en que los docentes de presentan.

Lo expuesto hasta ahora, sobre la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, así como los elementos kinésicos en dicha relación, nos permite también tener un acercamiento de la imagen que tienen los informantes estudiantes sobre los informantes docentes, así como también la autopercepción que tiene los docentes sobre sí mismos.

Es importante mencionar, que al igual que la sección anterior, este análisis parte de lo que expresaron los informantes y que en una categorización de la información se relaciona con estos tópicos.

Cómo perciben los informantes estudiantes (Grupos de Discusión) a los informantes docentes (Docentes entrevistados).

Como se ha observado a lo largo de este apartado, en la relación comunicativa hay elementos tanto verbales como no verbales que inciden en la conducta de los interactuantes, permeando la imagen que cada uno tiene del otro. En este sentido, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, la personalidad, la conducta, las actitudes, el carisma, pueden ser factores determinantes para crear un vínculo entre docentes y estudiantes.

A continuación se muestran algunos aspectos sobre la percepción que los estudiantes de los Grupos de Discusión tienen sobre los informantes docentes a partir de la interacción a lo largo del curso, con el fin de conocer qué es lo que los estudiantes observan de los profesores, influyendo en su relación comunicativa y por lo tanto en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Percepción que los estudiantes del Grupo de Discusión 1 (GD1) tienen sobre la docente INF_B_M_EP1.

La percepción que los estudiantes del primer Grupo de Discusión (GD1) tienen de la profesora INF_B_M_EP1, se puede decir que es favorable, pues en el discurso los estudiantes destacaron algunas de sus cualidades como docente. En la discusión, el primer consenso fue que la profesora no pone barreras, y el segundo consenso fue que se viste bien. No hubo disensos, pero sí algunas particularidades que nos dan cuenta tanto de su personalidad como su forma de ser en clase.

En cuanto al primer consenso, los estudiantes dijeron lo siguiente:

- *A mí se me hace que es una maestra, yo se lo comentaba a [102], esa maestra es la bandita… y sí, es la bandita ¿no? La manera en que llega y te habla, se siente como si fuera uno igual a ti, no pone como su barrera de yo soy el maestro y tú eres el alumno, así no… Es la banda (INF_G2_M_GD1).*
- *A mí sí me gusta como [103] da su clase, se me hace, muy amena, no se me hace aburrida y se coloca a la altura de uno, es decir, no pone barreras para que haya más confianza, para las preguntas y todas esas cosas (INF_C_M_GD1).*

Además del consenso, en los testimonios encontramos algunas particularidades que destacan los estudiantes de la profesora, como: la forma en que habla, se siente como si fuera uno igual a ti, su clase amena, se coloca a la altura de los estudiantes. Aspectos que han influido en la relación comunicativa.

De lo expuesto por los informantes estudiantes se infiere que la empatía y la comunicación horizontal juegan un papel importante para crear vínculos con la profesora, permitiendo generar un ambiente de intercambio y de confianza para que los estudiantes puedan exponer sus reflexiones y sus dudas.

El segundo consenso se dio cuando se les preguntó a los estudiantes si tenían algo que criticarle a la profesora INF_B_M_EP1, a lo que respondieron los estudiantes:

- *No, nada. Hasta se viste muy bien (INF_D_H_GD1).*

[102] Nombre de la estudiante INF_S_M_GD1.
[103] Nombre de la profesora INF_B_M_EP1.

- *Bueno, a veces no se peina, pero sí se viste bien (INF_G2_H_GD1).*

De lo señalado por los estudiantes, se deduce que la vestimenta, si bien no juega un papel central a la hora de establecer la relación comunicativa, tampoco pasa desapercibida por los estudiantes, así como otros aspectos, como el "no peinarse". Ahora bien, aunque no ahondan mucho en el tema, la vestimenta como parte de la personalidad e identidad del docente, comunica a los estudiantes ciertas pautas de interacción, marcando distancias jerárquicas o favoreciendo la comunicación.
Con relación a la pregunta, otra estudiante respondió:

> *No tengo mucho que criticarle, la verdad. A lo mejor se equivoca en algunas cosas, pero es un ser humano igual que yo (INF_C_M_GD1).*

Es muy interesante lo que señala la estudiante porque confronta con la idealización del docente producida desde la educación tradicionalista donde el profesor lo sabe todo, y por lo tanto, no se equivoca. Apreciar en el docente su cualidad humana, como lo hace la informante, nos permite reconocer también que el docente puede tener problemas, cambios de ánimo, de salud, etc., y que en este sentido, la empatía tiene que ser recíproca.
Otros testimonios fueron:

- *Un punto que la profesora [104] tiene a favor, que ha sabido cómo explicar los temas sin tener que complicarnos la vida (INF_D_H_GD1).*
- *Se sienta y platica con uno, así como si platicara yo con cualquiera de mis compañeros. Eso es lo que a mi manera de ver lo hace diferente. No quise hacer comparaciones con respecto a mi otra maestra de Cultura I, pues sí hay una gran brecha (INF_G2_M_GD1).*

La forma en que un docente se expresa va a incidir en el proceso de enseñanza – aprendizaje; en el caso de la profesora INF_B_M_EP1, se destaca su habilidad para explicar los conceptos complejos de manera más sencilla. Su forma de ser y de

[104] Nombre de la PROFESORA INF_B_M_EP1.

relacionarse con sus estudiantes, hace que la perciban como alguien cercano con quien pueden dialogar en confianza.

En la observación participante, lo que pude percibir es que los estudiantes tenían una relación comunicativa con la profesora INF_B_M_EP1. En el salón antes de iniciar la clase se sientan junto a ella y platican. Algunos estudiantes le cuentan cosas de su vida laboral o personal, otros le comentan situaciones académicas y le piden consejo. Y la confianza que la profesora les da, así como la apertura que tiene, genera un ambiente idóneo para el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Percepción que los estudiantes del Grupo de Discusión 2 (GD2) tienen sobre el docente INF_O_H_EP2.

En cuanto al profesor INF_O_H_EP2, los estudiantes del segundo Grupo de Discusión (GD2) hablaron de aspectos positivos y negativos que permean la percepción que tienen del docente. A lo largo de la discusión se encontraron algunos consensos, disensos, algunas críticas al profesor, y en cada uno de los testimonios también se destacan algunas cualidades del docente.

Así pues, el primer consenso fue que es buen profesor. Al respecto, los estudiantes dijeron:

- *Yo lo considero un buen profesor porque… bueno… yo creo que no he puesto cien por ciento de mi parte en la puntualidad de las clases, sin embargo, él ha estado ahí para darme lo que me ha faltado, me ha apoyado, por ejemplo, en este trabajo final; bueno, más bien en todo el proceso, más bien en todo el semestre; […] constantemente nos estuvo poniendo material didáctico y bueno, las lecturas en línea (INF_R_H_GD2).*
- *Yo lo considero buen profesor, bueno, yo ya he estado en dos cursos de Cultura… […] con otro profesor. El otro está muy aburrido y este profesor, se me hace una clase entretenida. Alegre, eso hace que el ambiente de la clase sea más, ¿cómo se puede decir? más alegre (INF_M_H_GD2).*
- *[…] a mí se me hace como un amigo. En el aspecto del docente, se me hace muy buen profesor, como nosotros decimos, bajita la mano, te está enseñando muchas cosas. O sea, no es el típico maestro que tiene la voz fuerte, o la voz…*

sí la voz fuerte que te diga no sé así como ¡cállense! No. Él te habla como que a su modo, de una forma como más sensible (INF_R_M_GD2).

Lo que sobresale de los testimonios de los estudiantes es en primer lugar, la presencia constante del profesor INF_O_H_EP2, su disposición y/o disponibilidad la cual influye en el proceso de enseñanza – aprendizaje, haciendo sentir a los estudiantes apoyados y guidados a lo largo del curso. En segundo lugar, es el ambiente que genera el profesor dentro del aula a partir de su carisma. Una de las características de la personalidad del profesor INF_O_H_EP2 es que es muy sonriente, lo que da la impresión de alegría. En tercer lugar, es el tono de voz, que vinculado a las formas comunicativas, también es un factor que acerca o aleja a los estudiantes. Cuando se usa un tono de voz amable, cortés, sensible, el docente es percibido más empático, incluso como un amigo, como lo señala en el testimonio la estudiante INF_R_M_GD2 y a lo largo de la discusión vuelve a decir que *es como si tú estuvieras platicando con tu amigo*.

El segundo consenso se relaciona con la forma de vestir; los estudiantes en un principio, como se mencionó anteriormente, decían que no influía en nada el vestuario del docente en su proceso de aprendizaje. Paulatinamente fueron dando elementos que nos permite ver que la forma de vestir del profesor no les es indiferente. En la discusión los estudiantes comentaron lo siguiente:

* *[…] hasta la forma de vestirse es como muy normal, bueno yo he visto que aquí con casi todos los profes es así: pantalón, playera normal (INF_R_H_GD2).*
* *[…] yo en un principio decía "wow, se me hace interesante este profesor". Hasta, por ejemplo, se compró una playera que decía "escuelita zapatista" y yo dije "wow, qué chido que el profesor sea así". Y no sé, la forma de vestir yo creo que sí influye un poco (INF_R_M_GD2).*

De hecho, en el caso de la estudiante INF_R_M_GD2, la primera impresión que tuvo del profesor INF_O_H_GD2 a partir de su vestimenta, incidió en su decisión de permanecer en el curso del docente:

De hecho, yo me quedé también más con este [105] porque me interesó su forma de vestir, de hecho, hasta cuando llevó una gorrita de la estrella roja y hasta le dije: "ay, hasta parece al Che Guevara", me dije "tiene cosas muy interesantes como para quedarse" (INF_R_M_GD2).

Poco se habla de cómo la imagen del docente interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje. A primera vista pareciera no importar, sin embargo, es un aspecto que no pasa desapercibido por los estudiantes e influye en la interacción. No hay que pasar por alto que aspectos como la forma de vestir, están vinculados a la personalidad y/o identidad de las personas, en este caso del docente, y por supuesto que les transmite a los estudiantes algunos elementos de la personalidad, elementos que cuando son compartidos sirven de vínculo en la relación comunicativa.

Con relación al tercer consenso, es a su vez también una crítica que le hacen al profesor INF_O_H_EP2. Se refieren al uso de herramientas digitales, y que es percibida por los estudiantes como dependencia tecnológica, repercutiendo en la clase cuando llega a fallar. Con relación a este punto, los estudiantes, explicaron:

Yo creo que él está muy arraigado con la tecnología y no hay ningún problema, yo creo que todos estamos muy arraigados con la tecnología, pero a veces, creo que nos hemos dado cuenta que la mayoría de sus trabajos los lleva en el Ipad, y todo transmitido por el cañón; entones, […] ocurrió en algunas clases que no podía abrir el Gmail porque el Internet se iba o estaba muy lento, o la contraseña del Ipad ya se le había olvidado, o se le trabó el Ipad; entonces, sí perdimos como que un lapso, no mucho tiempo, pero si era algo de que todos nos quedábamos así de… "¿y ahora?". Entones, [106] nada más nos sonreía: "ahorita ya se soluciona". […] y bueno, no sé, pueden existir otros métodos y si el Ipad o el Internet no funciona, empezar la clase en el pizarrón (INF_R_M_GD2).

Complementando lo dicho por la informante, el estudiante INF_R_H_GD2 agrega:

[105] Nombre del profesor INF_O_H_EP2.
[106] Nombre del profesor INF_O_H_EP2.

Entonces, es cosa de decir, "no se preocupen, aquí traje este material, o no se preocupen yo ahorita de los pongo aquí en el pizarrón, porque es esto, esto, esto y esto; y lo que traía en estas hojas o en esta presentación era esto, esto, esto, esto" (e INF_R_H_GD2).

De lo que señalan los informantes se desprende la forma en que reacciona el profesor INF_O_H_EP2 ante las fallas y su capacidad de resolución. Lo que se espera del docente es que tenga capacidad de reacción y pueda resolverlas rápidamente. Sin embargo, se pasa por alto que como cualquier otro ser humano, puede sentirse rebasado por el problema, ponerse nervioso, o angustiado. En ese sentido no es muy diferente de lo que sucede con los estudiantes cuando una exposición no sale bien, por ejemplo.

En cuanto al disenso, se dio cuando un estudiante dijo que no era exigente, considerándolo incluso como un factor que repercute en la cantidad de estudiantes en un curso o su permanencia en él:

En cuanto al descenso de estudiantes, también yo diría que debe ser un poco exigente. Desgraciadamente el alumno tiene que estar tras de él para que se anime hacer las cosas. Yo creo que… por ejemplo, he tenido la experiencia de que hay profesores muy exigentes, son los grupos más numerosos. Yo digo que debería ser un poco más exigente con sus alumnos para tener mayor número de estudiantes (INF_M_H_GD2).

Mientras que para el estudiante INF_M_H_GD2 no ser exigente podría ser un defecto, para el estudiante INF_R_H_GD2 es una cualidad que le da cierta flexibilidad a la relación entre docente y estudiante:

Yo lo considero así como buena onda ¿no? No está ahí como el líder que necesitas, como el "güey" que te tiene que estar exigiendo, sino lo tomas como una persona que tiene muchos conocimientos, porque los tiene y que está ahí y hasta puedes cotorrear y te dice en qué estás bien y en qué estas mal. […] Está esto horizontal, este conocimiento horizontal y esta comunicación un poco más directa, sin tener al profesor así de exigente. Sí, es muy diferente (INF_R_H_GD2).

En el discurso del estudiante INF_ R_H_GD2 también encontramos otros aspectos de cómo es percibido el profesor INF_O_H_EP2: no se observa como un líder, en un sentido de que no es autoritario, se le reconoce que tiene muchos conocimientos y la accesibilidad para interactuar con él.

En general, lo que se percibe de lo expuesto por los estudiantes es que, por un lado, hay un imaginario de lo que es ser docente, que implica que además de líder, que éste deba ser exigente, que haga evidente su autoridad. Y desde esta figura, en el docente recae toda la responsabilidad de la permanencia del estudiante en el aula. Por otro lado, están las actitudes empáticas, la accesibilidad incluso para bromear, así como la imagen "menos estricta" y/o "más relajada" que influye en la comunicación entre docente y estudiantes, acortando la distancia jerárquica, haciendo que los estudiantes perciban al docente como más cercano a ellos.

Otras críticas que le hicieron al profesor INF_O_H_EP2 y que inciden en la relación comunicativa con sus estudiantes, hacen referencia a situaciones específicas a partir de las cuales se infiere que es pasivo y que le falta seguridad.

Con relación a la forma de ser pasiva del profesor, el estudiante INF_R_H_GD2 describe la siguiente situación:

> *[…] yo también al principio… bueno más bien es que lo sigo haciendo, llego bien tarde, pero de verdad, créanme que lo digo dentro de mí: "ya te estás pasando mucho de lanza, y él no te dice nada". Sí, cuando yo llegué… es muy pasivo, en realidad; hasta ahora es muy pasivo. […] él, aparte de que llego tarde, me trata de explicar otra vez; entonces, yo digo que ahí, parte de mi compromiso no estuvo, porque no estuve cumpliendo con llegar a la hora. Y a lo mejor, necesitaba que él me dijera: "oye, ya cabrón; siempre estás llegando media hora más tarde o cuarenta minutos más tarde. Entonces, ya no te voy a dejar pasar a la siguiente". No digo que lo necesite yo, pero, yo creo que en un principio como era muy pasivo decía, "ay, no importa, no me va a decir nada, es [*[107]*], se ve que es bien relax y ya después veo cómo le arreglo" (INF_R_H_GD2).*

[107] Nombre del profesor INF_O_H_EP2.

El testimonio del estudiante permite reflexionar sobre los límites de la flexibilidad y de la empatía, los cuales en el caso del profesor INF_O_H_EP2, desde la percepción del estudiante, están poco definidos.

Aquí sería conveniente detenernos un momento para revisar el testimonio del docente sobre el estudiante INF_R_H_GD2, lo que nos permite tener otra perspectiva en torno a la "pasividad" que el estudiante percibe del profesor. Hablando de la relación comunicativa con sus estudiantes, el profesor INF_O_H_EP2 dijo:

> *[…] el caso de este chico que expuso muy bien de [[108]], entonces (*él*) es alguien que llegó y yo creo que, porque está trabajando y todo eso, tiene poco tiempo y además se involucró y tuvo que ver con el hecho de que… poder discutir abiertamente con él y la confianza de escribir a todas horas: "mira, ya llevó esto"; o sea, como que para él era importante; si yo hubiera bloqueado, así como: "no tú, a ver hasta ahí, lo que tienes que hacer", no les contestara los chats, si hubiera roto eso, quizás el resultado hubiera sido distinto; pero esa parte: "a ver, cómo lo ves", "a ver, chécate este otro", o sea, como estar ahí, en ese diálogo y para él fue importante y eso lo involucró mucho más (INF_O_H_EP2).*

Como se observa en el testimonio, el profesor INF_O_H_EP2 está consciente de que el estudiante trabaja, y que si él hubiera tenido una actitud poco empática, el resultado final hubiese sido que el estudiante no avanzara en su trabajo, o incluso, que abandonara el curso.

Lo que me interesa evidenciar es cómo una actitud empática y/o flexible por parte del docente, puede ser percibida de forma errónea por los estudiantes. Por ello, habría que reflexionar sobre los límites para ser empáticos o accesibles para que no se mal entiendan.

En el caso del estudiante INF_R_H_GD2 se quedó con el profesor INF_O_H_EP2 e intentó asumir su responsabilidad, porque le gustó el curso del docente, pero también porque la actitud flexible del profesor lo motivó y lo conmovió, es decir, cuando el estudiante dice *ya te estás pasando mucho de lanza, y él no te dice nada* (INF_R_H_GD2), nos habla de que el estudiante está consciente de que no está asumiendo su responsabilidad, pero

[108] Nombre del estudiante INF_R_H_GD2.

también siente remordimientos porque sabe que el profesor sí está asumiendo la suya. Al final, la actitud pasiva que el estudiante percibe del docente, le permitió reflexionar sobre su compromiso consigo mismo y con su proceso de aprendizaje.

Con relación a la falta de seguridad, se trata de una crítica que hace también el estudiante INF_R_H_EP2, que expone lo siguiente:

> *O sea, yo creo que a veces… sinceramente, yo creo que le falta un poco de seguridad al profe, es lo que yo creo, un poco de seguridad; sí es muy inteligente y todo, pero hay veces que yo lo veo como que titubea mucho o no está muy seguro de las cosas en algunas ocasiones; y bueno, cosa que hasta te has dado cuenta tú (*me señala*), que hasta te ha preguntado: "oye, ¿es esto? o ¿cómo es esto?". Yo sé que es un error que a cualquiera le puede pasar, a cualquier profe, pero bueno creo que si como un poco más constante o más notorio en el profesor [*[109]*].*

Y agrega:

> *Debe tener un poco más de seguridad, era lo que yo encuentro como un punto al profesor que no está muy seguro de lo que dice y luego que titubea un poco, bueno… sí titubea un poco cuando quiere decir una idea, o no está muy seguro. Pues sí, la seguridad es lo que nada más yo creo que tendría que mejorar (INF_R_H_GD2).*

De acuerdo a lo que dice el estudiante INF_R_H_GD2, la falta de seguridad del profesor INF_O_H_EP2 radica en su titubeo y en que me pregunta[110]. Si bien titubear se puede considerar una deficiencia del lenguaje, o una cuestión de inseguridad porque no se domina el tema, quedan afuera otros aspectos como: reflexionar lo que se está discutiendo en clase y elaborar una idea a partir de los elementos que van surgiendo, expresar verbalmente una idea mientras se está construyendo, es algo complejo. Pero por otro lado, está la imagen que se ha construido del docente, como alguien seguro de

[109] Nombre del profesor INF_O_H_EP2.

[110] Mi presencia en el grupo del profesor INF_O_H_EP2 era porque además de estar realizando la observación participante, me integraría a su grupo de trabajo como colaboradora estudiante. Es importante tomar en cuenta que en la UACM, no existe la figura de co-docente, aunque cada vez más profesores tienen colaboradores estudiantiles.

sí mismo, que sabe expresar las ideas, que sabe de todo; cuando la realidad es otra. No se está tomando en cuenta que los temas de las investigaciones de los estudiantes, pueden variar mucho de la especialización del docente; en ese sentido, él también está aprendiendo junto con el estudiante; por ello se asume como un *co–constructor del conocimiento*, alguien que *co–aprende*, y desde ese lugar, se vale preguntarle al otro.

Algo que se ha mencionado a lo largo del análisis, es sobre la empatía del docente hacia los estudiantes; sin embargo, ésta debe ser una conducta recíproca entre docentes y estudiantes de forma que incida favorablemente en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En general, se podría decir que la percepción que los estudiantes del segundo Grupo de Discusión (GD2) tienen del profesor INF_O_H_EP2, es la de un buen profesor, no sólo en cuanto a conocimientos, sino también en la forma en que se relaciona con ellos. Alguien que, a pesar de las críticas como la pasividad o la falta de seguridad, tiene otros aspectos como para quedarse en su clase, ya sea por forma alegre de dar clase, por su forma de vestir y lo amigable que es, y por su empatía, aunque ésta puede estar en el límite de lo permisible.

Ahora bien, lo que pude apreciar en la observación participante es que los estudiantes tienen un trato muy cercano con el INF_O_H_EP2, se dirigen a él por su nombre, sienten confianza para exponer sus ideas. Sin embargo, su ausencia constante porque tenía que asistir a juntas del Consejo Universitario, así como los continuos paros realizados a lo largo del semestre, interfirió en la relación comunicativa. Lo que he observado tanto en el caso del profesor INF_O_H_EP2, como en otros docentes de la UACM, es que el realizar de manera alterna una actividad administrativa dentro de la misma institución, es un factor que interfiere en la interacción con los estudiantes: están pensando en resolver problemas, andan con prisas, se tienen que trasladar de una sede a otra, se estresan, etc., entonces, cuando llegan con los estudiantes, están en otra dinámica.

A pesar de lo que le implicaba al profesor INF_O_H_EP2 estar en dos actividades diferentes dentro de la universidad, trataba de mantener un ritmo en su clase, generar un buen ambiente y atender a las inquietudes de sus estudiantes.

Percepción que los estudiantes del Grupo de Discusión 3 (GD3) tienen sobre la docente INF_M_M_EP3.

En cuanto a la profesora INF_ M_M_EP3, en la percepción que los estudiantes del tercer Grupo de Discusión (GD3) tienen de ella, se encontraron elementos que tienen que ver con su personalidad, su forma de ser en clase y la forma en que se comunica.

El primer consenso fue que es buena maestra. Al respecto los estudiantes mencionan diferentes razones por las que la consideran así:

> *Yo diría que es buena maestra, porque, yo noto una cierta calidez en la manera en que da su clase, o sea, no es la maestra autoritaria; es la maestra que te hace pensar; es la maestra que a lo mejor no te deja una respuesta, te la deja abierta para que tú mismo la encuentres. Entonces, yo creo que maestros así hacen falta, porque realmente te están impulsando a un desarrollo personal (INF_V_H_GD3).*

De lo que señala el estudiante destacan otros aspectos como la calidez en su clase, que no es autoritaria y que impulsa el desarrollo personal, aspectos que crean un ambiente de confianza y apertura con sus estudiantes. También la relación comunicativa que mantiene la profesora INF_M_M_EP3 en su clase, resulta un estímulo para desarrollar en el estudiante la reflexión y el autoaprendizaje.

En otro testimonio, una estudiante dijo:

> *A mí se me hace una profesora muy buena, [...] la calidad de su clase… no, la calidez, exacto; aunque calidad también. O sea, calidad en cuanto a cómo da las cosas, ¿cómo decirlo?, cómo se pone enfrente del pizarrón y a pesar de que esta enfrente de todo el grupo, no es así de que "aquí es mi palabra" y con su báculo, como lo pintan antes. Es así como que te cuestiona, te platica, esa interacción está muy padre. Siento que es muy buena profesora y aparte, no es sólo su vestimenta, pero sí su personalidad, sus gestos, sus ademanes. O por ejemplo, a mí se me queda mucho el de: "¿si me entienden?", o sea, ese "si me entienden" se me hace muy característico de [111] (INF_B_M_GD3).*

[111] Nombre de la profesora INF_M_M_EP3.

Cuando la informante dice que *no es así de que "aquí mi palabra" y con su báculo* (INF_B_M_GD3) hace referencia a que la profesora INF_M_M_EP3 no es autoritaria, cualidad que también expresó el estudiante INF_V_H_GD3 previamente, por lo que vendría a ser el segundo consenso del grupo. Otros elementos que se encontraron en el discurso de la estudiante son la vestimenta, la personalidad, su comunicación corporal, así como también expresiones que la caracterizan. Al puntualizar la estudiante INF_B_M_GD3 que no es *su vestimenta pero sí su personalidad*, pareciera que no es importante la ropa, sin embargo, el hecho de que la mencione implica que es un elemento que ya ha observado en la docente y sabe que es algo que llama la atención de manera complementaria a otros factores de la personalidad de la profesora.

De lo expuesto por la informante, se entiende que las formas de expresión de la profesora INF_M_M_EP3, así como su personalidad, y lo que transmite corporalmente (gestos, ademanes, formas de vestir), tiene un impacto en la percepción que tienen los estudiantes de ella, en este caso es una impresión positiva (cálida, empática, flexible), que incide también en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de generar una imagen de confianza.

Continuando con el primer consenso del grupo de discusión, otro estudiante señaló que:

> *Cuando [[112]] da sus clases, como que sí te atrapa, yo luego veo que lo da con tanta pasión, que lo da tan bien explicado. Creo que influye demasiado su personalidad, su forma de expresión, su forma de ser y pues es una excelente profesora (INF_J2_H_GD3)*.

Además de señalar que es excelente profesora, el informante habla de algunos aspectos que percibe de la docente INF_M_M_EP3 en su clase, tales como: que se apasiona, captura la atención, y que sabe explicar bien. Al igual que la estudiante INF_B_M_GD3, el informante también destaca la influencia que tiene la personalidad de la profesora, siendo este punto el tercer consenso del grupo.

[112] Nombre de la profesora INF_M_M_EP3.

De lo anterior se puede entender que el hecho de que un docente se muestre contento con su trabajo y transmita su pasión por lo que hace, es también un estímulo para los estudiantes.

El cuarto consenso es con relación a la forma de explicar, aspecto que ya fue mencionado por el estudiante INF_J2_M_GD3 y que ahora retoma la estudiante INF_B_M_GD3:

> *Todo ese tipo de cosas que tiene la profesora, las explica de esa manera, que a mí me marca mucho, porque sí es algo como en su comunicación, sabe cómo decir las cosas (INF_B_M_GD3).*

Otro de los aspectos de la profesora INF_M_M_EP3 que intervienen en la relación comunicativa con sus estudiantes e inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es su forma de expresarse, pues no es suficiente con tener los conocimientos sobre un tema en particular, sino también saber transmitir esos conocimientos.

En cuanto al primer disenso, se dio cuando una de las estudiantes dijo que la profesora INF_M_M_EP3 es fría:

> *Es fría. Es fría, como que a veces tiene modos de contestar muy secos, feos. Como que tú le estás diciendo algo y… "ah, sí" (INF_C_M_GD3).*

Algo que destaca el estudiante INF_V_H_GD3 es que *nota cierta calidez en la manera en que da su clase*, sin embargo, la estudiante INF_C_M_GD3 percibe a la profesora como alguien fría, distante, incluso, contrario al discurso del resto del grupo de discusión, también la considera con formas comunicativas cortantes.

Aunque no da más detalles sobre la relación comunicativa con la profesora INF_M_M_EP3, lo expresado por la estudiante permite reflexionar sobre las formas de comunicarse del docente, incluso, considerar que a veces la distancia del profesor, o el límite que establece, puede ser percibido como frialdad y falta de empatía, lo que generará una distancia con los estudiantes. Así pues, una distancia o límite muy rígido, podría interferir el proceso de enseñanza – aprendizaje, creando desconfianza para expresarse, para participar.

Sobre este punto de la frialdad por parte de la docente, otro estudiante señala la posibilidad de que la profesora INF_M_M_EP3 sea más bien exigente:

> *[...] te está observando y te está poniendo atención, como que no te ignora bien mala onda, como que sí te da esa atención / si es fría como dicen o exigente, no sé (INF_J2_H_GD3).*

El estudiante matiza la cuestión de la frialdad con otros aspectos que nota positivos de la profesora, como el hecho de que en la interacción la docente lo mire, eso lo hace sentir que está atenta a lo que él dice. De lo que comenta el informante, sobresale la importancia del diálogo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que implica que no sólo hable el docente, sino que también los estudiantes puedan expresarse y ser escuchados.

Otros testimonios hacen referencia a su forma de enseñar y a su comunicación. Con relación al primer punto, el estudiante INF_J_H_GD3 dice lo siguiente:

> *En parte te está enseñando y en parte te está haciendo más amena la clase. Eso es muy padre de [[113]], que siempre cuando da la clase, es como muy didáctica en todos los sentidos. De repente te sale con un chiste o te sale con alguna ocurrencia y tú te quedas así como de ¡ah, no manches! Pero se te queda en la cabeza, ese chiste, esa ocurrencia te hace que te adentres más en la clase y pongas tu atención ahí (INF_J_H_GD3).*

De lo expuesto por el estudiante sobresale que las actitudes y formas de expresión la profesora INF_M_M_EP3 capturan la atención del estudiante. Mediante el juego y los chistes, como una forma de explicar los contenidos del curso, la clase se percibe didáctica y amena; lo que a su vez, permite reflexionar en torno a que el proceso de enseñanza – aprendizaje no necesariamente tiene que ser algo lineal, rígido, agobiante y/o aburrido.

Con relación al segundo punto, el estudiante INF_V_H_GD3 explica que:

[113] Nombre de la profesora INF_M_M_EP3.

> *La comunicación que tiene ella es muy buena porque, principalmente una cosa es que sabe, dos, que le gusta hacerlo, se le nota que le apasiona y tres, se preocupa porque nosotros aprendamos. Entonces, ese conjunto de características hace que, como se dice, su clase sea muy interesante, que no te entre por un oído y te salga por el otro y que sea algo con lo que te vas pensando a tu casa, hasta el otro día (INF_V_H_GD3).*

Las cualidades que se destacan del discurso del estudiante sobre la profesora INF_M_M_EP3, es la buena comunicación, que tiene conocimientos, que es apasionada, pero sobre todo un estímulo para los estudiantes es sentir que la docente se preocupa del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

A grandes rasgos, de la percepción que los estudiantes del tercer Grupo de Discusión (GD3) tienen de la profesora INF_M_M_EP3 sobresalen aspectos de su personalidad, pero también de su forma de expresarse. Reconocen en la docente a alguien que tiene los conocimientos pero sobre todo que tiene la habilidad para expresarlos.

En la observación participante lo que se apreció es que la relación comunicativa entre la profesora INF_M_M_EP3 y los estudiantes es horizontal, es una profesora que escucha a sus estudiantes y ellos sienten confianza en hablar abiertamente, incluso, deja que se expresen libremente. El semestre anterior, la profesora INF_M_M_EP3 tenía un estudiante que cada vez que ella terminaba de contar una anécdota, un ejemplo o un chiste, el estudiante emitía una especie de silbido. La profesora jamás le llamó la atención por eso, ni le pidió que lo dejara de hacer. Con relación a este semestre, al igual que el profesor INF_O_H_EP2, la profesora alternaba sus clases con actividades administrativas dentro de la Universidad, sin embargo, se esforzaba porque no incidiera en la interacción con sus estudiantes.

A partir de lo expuesto por los tres grupos de discusión, se puede decir que hay tres constantes que inciden en la percepción que los estudiantes tienen de sus profesores. En primer lugar, está la comunicación horizontal, así como la actitud empática y de confianza que motivan a los estudiantes a tener una participación activa. En segundo lugar, las formas comunicativas, en donde se destaca la habilidad de los docentes para explicar, permitiendo a su vez reflexionar sobre la importancia de aprender a comunicar. Por último, la imagen, pues aunque en diferentes niveles, los estudiantes señalaron la

vestimenta y la personalidad como factores que influyen en la percepción sobre el docente y por lo tanto en la relación comunicativa.

Autopercepción del docente (Docentes entrevistados).

En la relación comunicativa entre docentes y estudiantes intervienen aspectos tanto de la comunicación verbal como no verbal; estos aspectos inciden en la imagen que los estudiantes tienen de sus profesores. Por otro lado, cada docente a partir de su personalidad/identidad comunica algo, proyecta una imagen, pero ¿qué tan conscientes están de lo que quieren proyectar?, ¿cómo se imaginan que son percibidos?

En el punto anterior, los estudiantes hablaron de cómo perciben a sus profesores, ahora se trata de conocer a grandes rasgos, la percepción que los profesores tienen de sí mismos, saber qué tan conscientes están de lo que transmiten, no sólo verbalmente, y cómo creen que son percibidos por sus estudiantes. Lo anterior permite reflexionar sobre la impresión que tienen los estudiantes de cada uno de los docentes.

Así pues, en el caso de la profesora INF_B_M_EP1, no se considera como una autoridad ante sus estudiantes, sino más bien como parte de un equipo de trabajo en el que comparte responsabilidades y aprendizajes. Dice la docente:

> *Yo me trato de percibir como un equipo de trabajo durante un semestre, no como una autoridad (INF_B_M_EP1).*

Y agrega:

> *[…] vamos a formar un equipo de trabajo, de ver cuál es mi responsabilidad en ese equipo de trabajo y cuáles la de ellos, […] ver cuáles son mis habilidades dentro de ese equipo, que voy a poner al servicio del equipo, y cuáles son las habilidades que podemos ir descubriendo en ellos, que ellos también va a llegar un momento en el que las tengan que poner al servicio del equipo de trabajo (INF_B_M_EP1).*

Desde esta postura, se comprende que la profesora INF_B_M_EP1 se percibe como una guía, pues parte de su trabajo como miembro del equipo es promover el trabajo

colaborativo en donde todos participan a partir de reconocer sus habilidades, de crear consensos, pero también de que cada uno asuma su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, ante la pregunta de por qué cree que se quedaron sus estudiantes con ella y no abandonaron el curso, la docente señala factores que tienen que ver con su forma de ser y sus actitudes, así como también aspectos relacionados con lo que les ofrecía a través del curso.

Con relación a los factores que tiene que ver con su forma de ser, sobresale el ser honesta, mostrarse con ellos, divertirse con los estudiantes, ser quien es a pesar de las críticas:

- *Yo creo que porque fui honesta, y creo que vivimos en una época donde uno agradece que el que está frente a ti sea honesto y que te diga no sé, si no sabe y que comparta contigo si lo sabe y que se muestre y que diga hoy estoy enferma, no puedo hablar mucho y que… pues eso yo creo… Y creo que en parte también la cuestión de divertirnos, de reírnos hasta de nosotros mismos (INF_B_M_EP1).*
- *Creo que tiene que ver con esta parte de ser quien es uno, o sea, yo creo que sin ninguna pretensión, simplemente eres y ya. Y lo que los otros vean de ti, creo que eso es lo que estás reflejando, qué eres, no es una pose, porque yo si he visto también como esa situación de… cuidar ese aspecto. Ser quien soy a pesar de las críticas (INF_B_M_EP1).*

De acuerdo a lo que expone la profesora INF_B_M_EP1, la honestidad es una de las cualidades que cree que vieron sus estudiantes en ella. Hay que tener en cuenta que la honestidad es uno de los valores fundamentales en cualquier tipo de relación, que implica un comportamiento sincero, coherente, de respeto; y la docente trata de transmitir esa honestidad a partir de mostrarse tal como es, lo que también genera un ambiente de confianza.

En cuanto a lo que les ofrecía a través del curso, algunos puntos que señala la profesora INF_B_M_EP1 es el hecho de que a través de los contenidos encontrarían elementos que servirían para su vida, así como respuestas.

- *Y creo que algo que también les interesó fue el hecho que al salón de clases íbamos también, no solamente a aprender para pasar una materia, sino que ellos tomaron de los contenidos que revisamos, de los autores y las reflexiones que hacíamos, elementos que les van a servir para su vida, […] para ser lo que hagan fuera del espacio del salón de clases. De una manera más acorde a los retos que implica vivir en esta sociedad, en este país y en esta época (INF_B_M_EP1).*
- *Y creo que también encontraron respuestas, tal vez a cuestiones en las que ellos a lo mejor se sentían anormales por ver las contradicciones entre lo que les han dicho que es la vida y lo que ellos han vivido y a lo mejor encontraron que no son tan raros como ellos pensaban y tal vez encontraron algunas respuestas que andaban buscando, yo creo que tal vez por eso (INF_B_M_EP1).*

Algo que he podido observar en algunos cursos de los tres docentes informantes, es que algunas indagaciones que realizan los estudiantes se relacionan con una actividad que les apasiona, o para comprender una situación personal; de esta forma los estudiantes van incorporando a su cotidianidad los aprendizajes que les va dejando su investigación.

En cuanto al profesor INF_O_H_EP2, no ahondó mucho en el tema de su autopercepción, incluso, con relación al tema de su imagen, el informante comenta que no sabe caracterizarse:

> *No sabría ni siquiera caracterizarme, creo que lo que puedo decir es que cada vez me visto mejor. Me refiero a que trato de… antes era el criterio de si lo que estuviera al frente me pongo ¿no? Bueno, con el tiempo empezó a ser una cuestión así como de una combinación, en eso me ayuda mi pareja y luego una cosa ahí de… como un vestir como… si uso como que ropa más formal, pero tampoco soy tan riguroso, o sea, no soy así como, que combine exactamente y otra cosa que también… es que yo siento que me visto informal pero con ropa formal (INF_O_H_EP2).*

El tema de la vestimenta en los docentes es complejo, ya que desde la educación tradicional o bancaria se establece que los docentes deben proyectar una imagen de

respeto la cual se refuerza a través de la vestimenta formal. Lo que he podido observar en los tres informantes docentes, es que al usar ropa informal acortan la distancia (jerárquica), lo que les facilita "contactar" con los estudiantes y que les tengan más confianza.

En el caso del profesor INF_O_H_EP2 ha dicho que gradualmente ha cambiado su forma de vestir, sin embargo, no está consciente de cómo este cambio incide en sus estudiantes, como lo manifestó anteriormente una de las informantes que es su estudiante: *de hecho, yo me quedé también más con este [*[114]*] porque me interesó su forma de vestir, de hecho, hasta cuando llevó una gorrita de la estrella roja y hasta le dije: "ay, hasta parece al Che Guevara", me dije "tiene cosas muy interesantes como para quedarse"* (INF_R_M_GD2). Cuando le comenté al profesor INF_O_H_EP2 que en la discusión alguien dijo que le gustaba su forma de vestir, se sorprendió mucho; no imaginó que fuera un aspecto que observaran sus estudiantes.

Con relación a su percepción como profesor, comenta que él no se ve como docente sino como un co–constructor del conocimiento:

- *Yo creo que tengo una posición no muy ortodoxa. Para mí, ser docente, es justo –sin que sea choro– sino que sí me lo tomo en serio, es… meterte en un proceso de aprendizaje en colectivo, o sea, aprendizaje con los estudiantes y creo que el profesor sí tendría que verse, ni siquiera como un facilitador del conocimiento del otro (INF_O_H_EP2).*
- (Se percibe) *Como un co–constructor del conocimiento que incide en el entorno, en los estudiantes, del momento como se da el curso, de cómo se plantea, como se desarrolla, incide en la formación misma. Y formación no como formación para ser mejor, sino formación para la vida misma del individuo, como investigador, como… incluso como alguien… en la persona, en la vida cotidiana, o sea, en las relaciones (INF_O_H_EP2).*

En el discurso del profesor INF_O_H_EP2 se encuentran elementos del aprendizaje colaborativo, en donde se señala que el docente entra también al proceso de aprendizaje junto con sus estudiantes:

[114] Nombre del profesor INF_O_H_EP2.

> *Yo me veo como docente, como alguien que co–aprende, es decir, estamos aprendiendo juntos con respecto a distintas cosas, pero no sólo cuestiones disciplinarias, sino de la vida misma (INF_O_H_EP2).*

Desde este lugar, el profesor INF_O_H_EP2 se percibe como alguien que coopera en el aprendizaje, fomenta la participación del estudiante en su propio proceso y se muestra empático con ellos. De hecho, en la observación participante se pudieron apreciar estos elementos en su relación con los estudiantes. Sin embargo, como se vio en el punto anterior, es percibido por sus estudiantes de una manera diferente a la que le interesa proyectar.

Con respecto a la autopercepción de la profesora INF_M_M_EP3, ella habla aspectos que se relacionan con la estructura de su práctica, su caracterización y de cómo influye la vida personal en lo que se proyecta a los estudiantes. Sobre la estructura de su práctica señala que:

> *La emoción de ver que el orden y la estructura interna, mía en este caso, generaba mayores resultados en los estudiantes; incluso la estructura… yo dije un día "wow", si yo tengo un control mío, un orden, incluso al transmitir mis ideas, eso ya es aprendizaje para ellos (INF_M_M_EP3).*

Y reconoce que:

> *Ver que entre más seguridad y orden y estructura tenía yo, en cuanto a dónde quiero llegar con ustedes, respetando el programa y buscando las estrategias pedagógicas, viendo que yo me era fiel a lo que me había propuesto con ellos, no quitando el dedo del renglón, de algunas situaciones, los efectos eran mayores (INF_M_M_EP3).*

Aunque señala varios aspectos o cualidades en su práctica docente como orden, autocontrol, seguridad, lo que más destaca es su estructura, es decir, la forma en que organiza su clase y/o su curso, y lo expresa de la siguiente manera:

El que tú les muestres a los estudiantes, que saques tu hojita, que pensaste la clase, que pensaste el ejemplo, que planeaste el objetivo, que quieres llegar a un lado con ellos; eso para ellos, les estás dando estructura (INF_M_M_EP3).

Como se observa en los testimonios de la profesora INF_M_M_EP3, ella se percibe como una docente organizada, estructurada y eso es lo que quiere transmitir a sus estudiantes. Aunque a lo largo de su discurso no se reconoce como una profesora estricta, en diferentes momentos ha hablado de su papel de guía en el que se percibe como un acompañante que cuida el proceso de aprendizaje del estudiante, de darle confianza precisamente a través de su estructura.

En cuanto a la caracterización, la profesora menciona que cambia aspectos que van desde su personalidad, actitudes, conductas, hasta la parte de las estrategias que usa en su práctica docente:

Yo juego mucho conmigo misma. […], siempre me he caracterizado porque siempre tengo que cambiar algo en un curso. […], siempre estoy cambiando las estrategias dentro del salón. Entonces, siempre digo, este semestre voy a ser más permisible, este semestre voy a ser más tirana, este semestre voy a ser más ordenada, menos intrusiva en la vida de mis estudiantes. Este semestre se me antoja que si vienen y me cuentan, yo voy a abrir mi alma y voy a expresarme. Siempre estoy jugando con eso, porque yo me aburro mucho de mí misma (INF_M_M_EP3).

Lo expuesto por la profesora INF_M_M_EP3 da la impresión que es algo al azar, sin embargo, lo que he observado en dos semestres de colaboración con ella, es que escoge “su caracterización” a partir de la dinámica que hay en el grupo.

Con relación a los factores de la vida personal que influyen en lo que proyecta el docente, la profesora INF_M_M_EP3 señala lo siguiente:

También la vida personal del profesor se involucra en lo que comunica con los estudiantes, no lo puedes dejar de lado, aunque quieras. Entonces, lo que yo he encontrado como metodología, es no traicionar mis emociones o lo que sea que me está sucediendo y llevarlas al salón (INF_M_M_EP3).

Y explica:

> *[...] el maestro no deja de llevar su vida personal al salón y cuando tienes más responsabilidades en tu vida cotidiana, ya no llegas como tan prendido, como tan animoso a tu salón y entonces, creo que eso también se refleja, eso también se comunica (INF_M_M_EP3).*

La docente señala cómo situaciones de la vida personal son percibidas también por los estudiantes, a través de conductas, actitudes, incluso en la misma estructura de la clase o el curso. Aunque desde una perspectiva de educación tradicional, las cuestiones personales deben quedar fuera de la actividad docente, lo cierto es, como se pudo apreciar en el punto de la trayectoria académica, que hay situaciones personales tanto positivas como negativas que nos transforman a nivel personal y a nivel académico. En el caso de la profesora INF_M_M_EP3, las situaciones académicas que vivió han influido en la percepción que tiene de sí misma en dos niveles, como estudiante y como docente, y a partir de esas dos perspectivas ratifica su vocación:

> *Te digo que tiene que ver un poco con mi autoimagen, en el sentido de… bueno, a mí siempre me dijeron que yo no iba a poder nada, que era una retrasada ¿no? Y que los profes que me tocaron a mí y que me hayan dicho "cómo fregados no se puede, claro que se puede", creo que ellos marcaron mi proyecto de vida, nutren y alimentan mis momentos de que me quiero rajar y que digo "no, ya… esto no, esto sí", siempre los tengo como muy presentes y digo "no, cómo no, sí se puede", y entonces si junto todo, creo que sí, sí es mi vocación. Definitivamente es mi vocación, aunque hago muchas otras cosas, pero creo que la docencia es el eje angular de mi vida (INF_M_M_EP3).*

Lo que se aprecia del testimonio de la profesora es que la experiencia que tuvo en su infancia será un referente constante de cómo no quiere ser percibida. A partir de lo anterior es que intenta transmitir a sus estudiantes una imagen empática, de que es una docente confiable; y aunque no tiene una certeza de cómo la ven sus estudiantes, sabe que de alguna forma ha incidido en ellos:

No sé cómo me perciban visualmente. Sí te digo comentarios que me han hecho o me han mandado escritos así, varía mucho porque sí me impacta que haya algunos que piensen eso y otros que siguen pensando que "es que usted me cambió la vida, y es que usted es la mejor maestra que he tenido"; o sea así (INF_M_M_EP3).

Así como hay estudiantes que le han manifestado la manera en que ella ha trascendido en sus vidas, hay generaciones que tienen una buena concepción de ella, también reconoce que hay otras generaciones de sus estudiantes que tienen una imagen diferente:

Si tu entrevistaras a mis estudiantes del… te hablarán de mi como si fuera diosa Kali hindú, casi casi beatificada ¿no? O sea, me admiran como si fuera yo quién sabe qué, lo cual me sorprende mucho, porque digo, cómo jugué en esos primeros diez años de mi profesionalización como docente que eso es lo que se transmite. Hay otras generaciones que dices… hasta mamona me han dicho, hasta ¿cómo? ¡jetona me han dicho! ¡qué jetona es la maestra! Entonces, depende, depende de mis circunstancias (INF_M_M_EP3).

Otro factor a considerar en la autopercepción del docente, es cuando tienen conocimiento de la impresión que tiene los estudiantes de ellos. Cuando los comentarios son positivos pueden servir de motivación para el docente, pero cuando los comentarios son negativos, en algunos casos los lleva a la reflexión sobre su práctica docente.

Como lo había narrado anteriormente, un día llegó la profesora INF_M_M_EP3 con un anónimo que había sido pegado en el pizarrón en la clase previa, en esa carta le decían "jetona", precisamente. Le impactó que la percibieran así, al grado de cuestionarse si no era momento de dejar la docencia. Idea que le estuvo rondando hasta finalizar el semestre. También la situación le permitió reflexionar sobre qué es lo que ella estaba transmitiendo al estudiante que la percibió así, y vuelve a mencionar como factor, la vida personal, además de la edad:

> *[…] otra cosa Alejandra, un poco por lo que te decía que nos vamos rigidizando, es inevitable, por las responsabilidades de la vida. Y no es lo mismo llevarles tres años a tus estudiantes, que veinticinco o después ya llevarles cincuenta; entonces, yo no me ubico dando clases a estudiantes que yo les lleve cincuenta años. Entonces, creo que este tiempo, […] para reflexionar si le regreso a dar las clases o ya ahí termina lo que yo tenía que dar como docente. Cuerdo, consciente, creativo, responsable, ameno, vivaz. Porque no quiero… si ya hay manifestaciones de que tengo cara de monstruo, de jetona, de no sé qué… pues también eso tiene que hacerte pensar (INF_M_M_EP3).*

Tal vez el estudiante no pensó en el impacto que tuvieron sus palabras. Como estudiantes difícilmente imaginamos que nuestra mirada puede incidir en el docente y en su autopercepción. Lo expuesto por la profesora INF_M_M_EP3 de alguna forma reitera lo dicho por la otra informante docente INF_B_M_EP1 de cómo los docentes quedan expuestos *al ser los únicos que ven los estudiantes*.

De lo expuesto por los tres informantes docentes y lo que se apreció en la observación participante, se puede decir que en el caso de las profesoras INF_B_M_EP1 e INF_M_M_EP3 tienen una autopercepción muy definida, es decir, tienen claros los elementos en su imagen de lo que quieren proyectar; en el caso del profesor INF_O_H_EP2, su autopercepción como docente tiene elementos del enfoque de aprendizaje colaborativo. Sobre qué tan conscientes están los informantes docentes de la imagen que quieren proyectar, en el caso nuevamente de las profesoras INF_B_M_EP1 e INF_M_M_EP3, reconocen que hay elementos de su personalidad, de su conducta que inciden en la percepción de los estudiantes sobre ellas, mientras que el docente INF_O_H_EP2 no es algo sobre lo que haya reflexionado.

Ahora bien, a partir de lo que dijeron los estudiantes de los tres Grupos de Discusión y la autopercepción que los docentes tienen de sí mismos, podemos encontrar ciertas congruencias. En el caso de la profesora INF_B_M_EP1 y el Grupo de Discusión 1 (GD1), la autopercepción que tiene de sí misma la profesora coincide con lo que observan los estudiantes de ella. Con relación al INF_O_H_EP2 y el Grupo de Discusión 2 (GD2), hay elementos que coinciden con la personalidad del informante y otros se perciben de manera diferente a lo que quiere proyectar el informante. Por ejemplo, él se sume como

co–constructor del conocimiento, como alguien que co–aprende con los estudiantes, si bien le ha permitido generar una comunicación horizontal con sus estudiantes, a tal grado que se percibe como un amigo, por otro lado su flexibilidad y empatía, pueden resultar excesivas para algunos estudiantes que lo perciben como pasividad y falta de seguridad, cuando en realidad lo que quiere el informante generar es un ambiente de confianza e intercambio.

En cuanto a la profesora INF_M_M_EP3 y el Grupo de Discusión 3 (GD3), hay también coincidencias entre lo que la profesora quiere proyectar y lo que perciben los estudiantes. En general, los estudiantes tienen una buena imagen de ella como docente; sin embargo, cuando la profesora llega escuchar algún comentario negativo sobre su persona, le genera un conflicto que le lleva a reflexionar sobre lo que transmite como docente, sin antes evaluar el origen del comentario, es decir, quién lo dice y desde dónde lo dice.

Para finalizar esta sección sería importante reflexionar sobre algunos aspectos que han ido saliendo a lo largo de este análisis.

A lo largo de nuestra vida académica, siempre habrá un docente con quien nos identifiquemos, y que se vuelva un referente para nosotros. Se trata de un ideal a seguir. Este ideal debe cumplir con ciertas características ético–morales, pues en sus manos tiene una responsabilidad que va más allá de compartir el conocimiento y de enseñar contenidos académicos. Estamos hablando también del aprendizaje de actitudes y comportamientos, y de las diferentes posibilidades que puede tener para enfrentarse al conocimiento y para compartirlo de manera cíclica.

De esta forma, resalta la importancia de la percepción que se tiene del docente, la cual va a incidir en la manera en que vamos a interactuar y/o comunicarnos con él. Por ejemplo, si un profesor a simple vista nos cae bien o nos cae mal, a partir de ello vamos a definir nuestra interacción. También si es un profesor que tiene imagen seria o agresiva, los estudiantes difícilmente expondrán sus dudas; en otro extremo, si nos encontramos ante un profesor que se percibe tímido, los estudiantes tal vez no presten mucha atención al profesor.

Así pues, pareciera que la imagen que transmite el docente y la percepción que los estudiantes tienen de los profesores es algo sin importancia; sin embargo, está

presente en muchas decisiones académicas, ejemplo de ello, es a la hora de seleccionar los cursos (al menos en el caso universitario de la UACM). Los estudiantes tienen la posibilidad de escoger a sus profesores, y durante este periodo, se escuchan desde recomendaciones de buenos maestros, hasta advertencias de los que no lo son tanto. De lo anterior, lo que sobresale son las actitudes y la apariencia, que en su conjunto son factores determinantes en la relación comunicativa. Por último, se destaca la importancia de la comunicación no verbal en la interacción entre docentes y estudiantes, pues además de ofrecer información sobre la personalidad de cada uno de los interactuantes, también permite generar las pautas para relacionarse. También es importante señalar el papel de la percepción en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes. Que dicho sea de paso, es otro factor poco estudiado tanto en el ámbito educativo como de la comunicación.

De los testimonios de los informantes docentes y estudiantes, se encontraron diferentes elementos de la comunicación interpersonal, tanto verbal como no verbal. Por ejemplo, en el testimonio de los estudiantes mencionando aspectos como la vestimenta, la forma de hablar o de expresarse, que sabe decir las cosas, que platica como si fuera otro estudiante. De forma general, estos elementos forman parte de las características o particularidades de la comunicación interpersonal, dentro de la diversidad de códigos; explica Rizo que "en las situaciones de comunicación interpersonal no sólo son importantes las palabras empleadas por los sujetos que interactúan; también son de vital importancia los gestos, los movimientos, los tonos de voz, los ademanes, etc. Estos códigos remiten a distintos niveles de la interacción y permiten hablar de comunicación verbal y no verbal" (Rizo, 2009: 34).

Dentro de la comunicación verbal, los estudiantes aunque no profundizan en el punto, han dicho que los docentes saben explicar, que saben decir las cosas, saben expresarse, o como la estudiante INF_R_M_GD2 que dice sobre el profesor INF_O_H_EP2 que *no es el típico maestro que tiene la voz fuerte, o la voz… sí la voz fuerte que te diga no sé así como ¡cállense! No. Él te habla como que a su modo, de una forma como más sensible*.

Todos estos comentarios se relacionan con el paralenguaje, que según Marta Rizo, "hace referencia a cómo se dicen las cosas, es decir, a todos los aspectos que rodean

el lenguaje verbal, sin ser estrictamente verbales: tono, intensidad, velocidad, pausas, etc." (Rizo, 2009: 38–39). En cuanto a la comunicación no verbal, lo que se ha estado señalando a lo largo de esta sección sobre el lenguaje corporal: los gestos, movimientos corporales, formas de vestir, etc.

También en el discurso de los informantes se encontraron elementos que hacen referencia a la Teoría de "*looking glass self*" de Charles Horton Cooley del Interaccionismo Simbólico. Esta teoría tiene tres elementos principales: "la imaginación de nuestra apariencia para la otra persona; la imaginación de su juicio sobre esa apariencia; y algún tipo de sentimiento propio en relación a ese juicio, como por ejemplo el orgullo o la mortificación" (Cooley en Cuadernos de Información y Comunicación, 2005: 25). El primer testimonio es de la estudiante del primer Grupo de Discusión (GD1), quien dijo sobre la profesora INF_B_M_EP1 lo siguiente:

> *A mí se me hace que […] esa maestra es la bandita… y sí, es la bandita ¿no? La manera en que llega y te habla, se siente como si fuera uno igual a ti, no pone como su barrera de yo soy el maestro y tú eres el alumno, así no… Es la banda ¿no? Se sienta y platica con uno, así como si platicara yo con cualquiera de mis compañeros. Eso es lo que a mi manera de ver lo hace diferente* (INF_G2_M_GD1).

De esta forma, la imagen que la estudiante INF_G2_M_GD1 construyó de la profesora es a partir de su forma de ser empática, y la manera en que platica con ella; así pues, el juicio que hace la estudiante sobre lo que percibe de la docente es como de una compañera más en el aula.

El segundo y tercer testimonio son de un estudiante del segundo Grupo de Discusión (GD2) que habla del profesor INF_O_H_EP2:

> *Sí, cuando yo llegué, es muy pasivo, en realidad; hasta ahora es muy pasivo. […] pero él, aparte de que llego tarde, me trata de explicar otra vez. […] Y a lo mejor, necesitaba que él me dijera: "oye, ya cabrón; siempre estás llegando media hora más tarde o cuarenta minutos más tarde. Entonces, ya no te voy a dejar pasar a la siguiente". No digo que no necesite yo, pero, yo creo que en un principio como era*

muy pasivo decía, "ay, no importa, no me va a decir nada, es [115], se ve que es bien relax y ya después veo cómo le arreglo (INF_R_H_GD2).

La idea que el estudiante INF_R_H_GD2 construye del profesor INF_O_H_EP2, surge a partir de la flexibilidad del docente ante su impuntualidad. Explicaba en otro apartado, que el profesor sabía que el estudiante trabajaba y que por esta razón tenía problemas para llegar puntual, en ese sentido, se podría decir que su intención no es proyectar pasividad, sino empatía. Después, el mismo estudiante dijo sobre el profesor INF_O_H_EP2:

Yo creo que le falta un poco de seguridad al profe, o sea, es lo que yo creo, un poco de seguridad; sí es muy inteligente y todo, pero hay veces que yo lo veo como que titubea mucho o no está muy seguro de las cosas en algunas ocasiones; y bueno, cosa que hasta te has dado cuenta tú (me señala), que hasta te ha preguntado: "oye, ¿es esto? o ¿cómo es ésto? Yo sé que es un error que a cualquiera le puede pasar, a cualquier profe, pero bueno creo que si como un poco más constante o más notorio en el profesor [116] (INF_R_H_GD2).

La percepción que tiene el estudiante INF_R_H_GD2 de que al profesor INF_O_H_EP2 le falta seguridad, tiene su origen en dos situaciones: la primera situación, es cuando le falla la tecnología al profesor e invierte tiempo en intentar resolver la falla en vez escribir la clase en el pizarrón; la segunda situación es por el hecho de que el docente a veces titubea al hablar o si no está seguro ante un dato le pregunte a alguien más. Más allá de que obviamente ningún docente quiere transmitir inseguridad a sus estudiantes, aquí lo que habría que considerar y/o reflexionar, es sobre los referentes o estereotipos que tienen los estudiantes en torno a la figura del docente, para pensar que un profesor no puede equivocarse o preguntar a otro estudiante si tiene dudas.

El tercer testimonio es de la profesora INF_M_M_EP3, en donde ella habla de la percepción que tienen de ella, sus primeros estudiantes:

[115] Nombre del profesor INF_O_H_EP2.
[116] Nombre del profesor INF_O_H_EP2.

Si tu entrevistaras a mis estudiantes del… te hablarán de mi como si fuera diosa Kali hindú, casi casi beatificada ¿no? O sea, me admiran como si fuera yo quién sabe qué, lo cual me sorprende mucho, porque digo, cómo jugué en esos primeros diez años de mi profesionalización como docente que eso es lo que se transmite (INF_M_M_EP3).

Aunque no hay muchos elementos sobre la percepción de sus estudiantes, del testimonio de la profesora sobresale el sentimiento que a ella le provoca saber que la admiran. Si bien en sus palabras se observa cierta sorpresa, en pláticas informales ha comentado que fue un periodo de mucha exploración, de aprendizaje y de satisfacciones y eso es lo que infiero que ha transmitido a sus estudiantes para que la perciban así.

Elementos proxémicos en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes.

Otro de los factores que inciden en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes es el espacio; sin embargo, es un tema poco estudiado, ya sea desde perspectivas pedagógicas o comunicativas.

El espacio está socialmente semantizado, como lo señala Cáceres, "esto quiere decir que tiene significación en virtud del uso social que de él se hace y de los fines para los que ha sido concebido" (Cáceres, 2003: 69). Así pues, a partir del carácter simbólico del espacio, se establecen roles que implican determinadas conductas rituales, comportamientos, reglas y/o normas. También definen pautas de interacción / comunicación; sin embargo, es casi de forma inconsciente, es decir, prácticamente no nos ponemos a reflexionar de qué manera el espacio interviene en nuestra conducta.

A partir de lo anterior es que se considera importante tener una aproximación a la manera en que el espacio incide en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, así como también el papel que juega en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Para ello, se tomó en cuenta la práctica de campo realizada por los docentes, las notas de la observación participante y la información obtenida a través de los discursos de los informantes y que en una categorización de la información se relacionan con este tópico.

Elementos proxémicos en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, desde la perspectiva de los docentes.

Considerando que hay otros espacios donde se llevan a cabo procesos educativos[117], es la escuela o el aula el primer referente que tenemos como lugares destinados a la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Cáceres, "todo intercambio de mensajes verbales y no verbales tiene siempre lugar en un espacio físico determinado que actúa a modo de contexto en la comunicación" (Cáceres, 2003: 69). Así pues, la escuela y/o el aula son espacios que definen la relación comunicativa entre docentes y estudiantes.

A partir de lo anterior es que se consideró conveniente preguntar a los informantes docentes y estudiantes sobre el papel del espacio en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tomando en cuenta las interacciones en el aula y en la práctica de campo.

En el caso de la profesora INF_B_M_EP1, habla de cómo la actitud de los estudiantes es diferente según se encuentren dentro o fuera del salón de clases, por lo que reconoce la necesidad de proponer otras dinámicas de interacción en el aula. También destaca las ventajas de la práctica de campo para el aprendizaje y el autoconocimiento.

> *Creo que tan sólo el espacio de un salón es como… se tiene la percepción de que es un recinto sagrado, porque incluso, yo lo veo hasta salir al pasillo. Los estudiantes… cuando estas esperando, porque a lo mejor el maestro que está en tu grupo (en realidad es en el salón) y se tardó, está saliendo tarde. No es el mismo diálogo que estableces en el pasillo con los estudiantes, que el que cuando entras al salón de clases parece que ellos… "ustedes se callan y yo hablo", parece que esa es la lógica, que nadie les dice pero que se intuye (INF_B_M_EP1).*

Y detalla:

> *Cuando estás ahí, somos muy bien portaditos y cada quien hace su parte ellos guardan silencio y tú hablas, y hablas, y hablas (INF_B_M_EP1).*

Lo que se destaca del discurso de la profesora es el cambio de conducta que tienen los estudiantes al ingresar al aula. Al respecto, sería conveniente considerar que tales

[117] Hay otras modalidades como la educación a distancia y semi-presencial.

conductas provienen de instituciones educativas tradicionalistas, donde su comunicación es vertical y el aula es un espacio controlado por el docente. Dinámicas, por cierto, que siguen vigentes en muchas instituciones educativas, sobre todo, aunque no de manera exclusiva, en educación básica. Lo anterior, incide también en la relación comunicativa, por lo que la profesora considera necesario cambiar las dinámicas dentro del aula:

> *Tienes que empezar a proponer otro tipo de dinámicas para que ellos se animen a hablar también (INF_B_M_EP1).*

Lo anterior implica reconstruir la idea del aula, más que como un lugar jerarquizado en donde el estudiante se instruye, como un espacio de encuentros, de diálogo, de construcción colectiva del conocimiento. Y también reconocer que hay otros espacios de aprendizaje, más allá del aula, como la práctica de campo. Al respecto, señala la profesora INF_B_M_EP1:

> *Cuando sales al pasillo… si salir al pasillo te da como otro nivel de comunicación salir a una práctica (*de campo*), pues te abre otros mundos, porque en un viaje, además, te muestras; y son cosas que te llevan a convivir en otros espacios, en otros ritmos y eso forzosamente te lleva a ser quien eres, y como convives en un número de días más seguido y en horarios que generalmente en el salón de clases no lo haces, pues creo que se establecen otro tipo de vínculos (INF_B_M_EP1).*

Y agrega:

> *Son maravillosas esas prácticas, tanto para aprendizaje como para convivencia, y también para conocimiento de quienes somos (INF_B_M_EP1).*

De lo que señala la profesora con relación a la práctica de campo, sobresalen algunos elementos como: el “mostrarse”, es decir, que se dejan ver otros aspectos de la personalidad tanto del docente como de cada uno de los estudiantes; también está la convivencia, que en este caso al ser prolongada conlleva a establecer otro tipo de

vínculos personales y grupales; está el aprendizaje, en el que se retoman cuestiones de contenido académico, pero también de carácter emocional y en ese sentido, también hay un trabajo de autoconocimiento.

De forma similar a lo que expuso la profesora INF_ B_M_ EP1, el profesor INF_O_H_EP2 afirma lo siguiente:

> *Yo creo que sirve mucho, primero porque desde esta parte personal que te ven más cómo eres tú ahí, al igual que ellos, no te bañas, andas greñudo, toda es parte (INF_O_H_EP2).*

Una vez más, se describe cómo la práctica de campo es un factor que incide en la percepción del otro, ya sea estudiante o docente, dejando ver elementos de la personalidad de cada uno de los interactuantes, que normalmente no son perceptibles en el aula, como por ejemplo, ciertos hábitos.

Otro aspecto que destaca el profesor INF_O_H_EP2, es el aprendizaje colectivo en la práctica de campo:

> *También hay una cuestión donde las prácticas no son así como que ya sabes el resultado final, no vas a mostrarles algo, no vas así como "ay, yo conozco bien la catedral", no, sino vas y entonces alguien en la misma interacción o como se va dando, pues tú también te vas sorprendiendo, te vas inquietando igual que ellos, creo que esa es la parte de la práctica de campo más importante, que eres uno más ahí con ellos.*

Y explica que:

> *Hay algo más que vas a ver, que vas a tratar de apropiarte tú o de tratar de compartir, ahora sí con ellos, compartir, esas experiencias se comparten y creo que en ese sentido más allá […] hay un diálogo interesante, estimulante. Creo que eso es lo principal (INF_O_H_EP2).*

De lo expresado por el profesor, se desprende cómo la práctica de campo favorece el aprendizaje colectivo a partir de compartir experiencias, y la retroalimentación entre docente y estudiantes. Dinámicas que en el aula se dan de manera diferente:

> *Creo que el problema en el aula es que no se ve así, el hecho de que esté uno a un lado como profesor, que estés al frente siempre… pero cuando vas junto con ellos, estás en el mismo lado en el que están viendo algo de allá, estás en un mismo nivel ¿no? Y entonces, ahí lo que viste, ¿cómo lo viste tú?: "ah, no… pues así y acá, ¿no?" "ah, pero dejaste esto", "ah, no lo vi", "ya vio profe", "ah, sí cierto, no lo había yo visto, tienes razón". Esa parte es la más rica, creo (INF_O_H_EP2).*

Del discurso del profesor, se destaca la forma en que el espacio transforma la interacción entre docentes y estudiantes reduciendo la distancia entre ellos dada por el aula, permitiendo una relación comunicativa más horizontal.

Por lo que se refiere a la profesora INF_M_M_EP3, su discurso se enfocó también en la práctica de campo, y aborda aspectos relacionados a la planeación de la práctica, no sólo de contenidos, sino también de carácter actitudinal y emocional, como parte del proceso de aprendizaje:

> *Si yo quiero que la práctica tenga efecto académico, actitudinal y personal, nuevamente yo debo tener una conducta cuidada, protegida para que ellos confíen en el guía, en su guía, en lo que les he propuesto (INF_M_M_EP3).*

Desde la perspectiva de la profesora INF_M_M_EP3, la planeación de la práctica de campo permite que el estudiante experimente diferentes formas de aprendizaje, que le ayudarán en su autoconocimiento. Sobre la experiencia de la práctica de campo, explica lo siguiente:

> *Todo acto de viaje te va a provocar algo, todo viaje; es un principio universal; y eso, todos los que han narrado viajes, creo que está clarísimo, el viaje te transforma, no solamente a nivel intelectual, sino te transforma emocional y espiritualmente. Entonces, para mí, esa es una práctica de campo, vamos a salir de un espacio,*

> *habitual, cotidiano, a pasar a un espacio planeado, especial para que sucedan otras cosas. Entonces para mí la práctica de campo, es un momento donde el estudiante va a descubrir algo que él no conoce de sí mismo; aunque sean situaciones muy obvias, muy pequeñitas, muy insignificantes (INF_M_M_EP3).*

Otro elemento en el discurso de la profesora que es conveniente tener en cuenta, es la dimensión emocional de la práctica de campo. Lo que he observado en las diferentes colaboraciones con la informante, es que hasta dinámicas tan simples como una caminata o una meditación grupal, puede detonarles alguna emoción a los estudiantes, ya sea a nivel personal, o colectivo. En ese sentido, también se percibe cómo la práctica de campo incide en las dinámicas de grupo:

> *Aspectos como el trabajo en equipo que cuesta tanto trabajo generarlo dentro del salón, o en la universidad, en los salones, en los pasillos, en el viaje es muy fácil, es lo más fácil […]. Están tan libres, tan relajados que confían en el otro, se entregan al otro. [...] Conocen aspectos de sus cuates, que no conocían; descubren miradas y palabras y situaciones de sus compañeros que ni se imaginaban, hay una especie de encantamiento grupal... [...] es como una especie de que todos somos estudiantes y estamos viviendo este proceso (INF_M_M_EP3).*

De lo que expone la profesora, es importante resaltar la forma en que la práctica de campo permite la cohesión grupal, facilitando el trabajo en equipo; tiene que ver el hecho de que los estudiantes han convivido más tiempo; además de que por las circunstancias, han tenido que interactuar con otros estudiantes fuera de su núcleo de amistades.

A grandes rasgos, los tres informantes docentes hacen referencia a las limitantes que posee el aula para la interacción con los estudiantes, y por otro lado, reconocen en la práctica de campo una herramienta que incide de manera positiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a partir de detonantes actitudinales, emocionales, el autoconocimiento y la cohesión grupal.

Elementos proxémicos en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, desde la perspectiva de los estudiantes.

Desde la perspectiva de los estudiantes, hay otra consciencia del espacio. En las discusiones de los tres grupos, hablaron de sus experiencias en la práctica de campo, pero sólo el Grupo de Discusión 2 (GD2) se abordó el tema del espacio y su influencia en el aprendizaje.

Con relación al primer Grupo de Discusión (GD1) hubo dos consensos en torno a la práctica de campo. En el primer consenso los estudiantes dijeron que la práctica de campo les permitía reafirmar el conocimiento:

- *A mí me gustó porque para empezar sales de aquí, te vas a conocer otros lugares de la república, a mí me pareció chido, porque te distraes y aparte pones en práctica todo lo que estamos viendo (INF_G2_M_GD1).*
- *Se reafirma el conocimiento, por decir, la maestra nos da la teoría y ya al ir a ese tipo de prácticas, pues es ya… la práctica (INF_C_M_GD1).*
- *[…] para relacionar las cosas que vemos en la materia, también como para reanudar los lazos que tenemos con otros compañeros (INF_D_H_GD1).*

Lo que se puede reflexionar de los tres comentarios de los estudiantes, es por un lado, cómo la práctica de campo complementa lo expuesto en clase; y por otro lado, la importancia de la parte teórica y del trabajo previo en el aula, que permita sustentar la práctica de campo.

En el discurso de los estudiantes, también señalaron otros elementos de lo que implica la práctica de campo, como el salir del aula, (que por ende conlleva a entrar en otra dinámica); conocer otros lugares, y generar vínculos con otros estudiantes, punto que además es el segundo consenso, ya que otra estudiante dijo:

> *Yo siento que si nos integramos más, por ejemplo, a mí me tocó dormir con ella (*señala a la estudiante INF_G_M_GD1*), bueno en el mismo cuarto y pues a ella yo no le hablaba y entonces ya después del viaje ya nos integramos más. Al menos yo sí noté eso (INF_S_M_GD1).*

En la práctica de campo se dan situaciones que favorecen la interacción entre estudiantes. Por ejemplo, en el transporte a veces te toca sentarte con un compañero que no conoces, compartir la habitación del hotel, o el comedor en el desayuno. Y lo que he podido observar en diferentes prácticas de campo en que he colaborado, es que de estas situaciones pueden surgir amistades, como la de las estudiantes INF_S_M_GD1 y INF_G_M_GD1 que después de año y medio de que se llevó a cabo la práctica de campo[118] su amistad continúa.

En cuanto al segundo Grupo de Discusión (GD2) se les preguntó a los estudiantes sobre el papel del espacio en el proceso de enseñanza – aprendizaje; el consenso fue que no importaba el espacio. Explica uno de los estudiantes:

> *Yo tuve clase hace dos semanas con el profesor de Lenguaje y Pensamiento II, y tuve clase aquí afuera, en las escaleras. Tuve clase alguna vez ahí en el paso. Se me hacía… si el profesor lleva su clase bien, y el profesor hace que participes y el profesor en realidad es interesante, bueno, te interesa lo que está diciendo y él lo está diciendo de una manera correcta donde tú lo puedas… o la está recibiendo de manera correcta, yo sí creo que no importa el lugar, no importa la instalación (INF_R_H_GD2).*

Como se puede observar en el discurso del estudiante, el factor espacial no incide en el aprendizaje, dejando casi de manera exclusiva el "éxito de la clase" a las habilidades del profesor. Otra estudiante, también estuvo de acuerdo con que el espacio no influía en el proceso de aprendizaje:

> *Bueno, yo digo que no importa el espacio, siempre y cuando se tenga esa interacción (INF_R_M_GD2).*

Sin embargo, contradictoriamente también comentó que la práctica de campo le dio la oportunidad de conocer a otros estudiantes y aprender más:

[118] La práctica de campo en la que participaron los estudiantes de este Grupo de Discusión (GD1), se realizó en Guanajuato en el segundo semestre del 2014.

Otro ejemplo, […] cuando nos fuimos a Chiapas, al principio, todos íbamos así como desconocidos, y ya al final, todos nos reunimos y todos veníamos hablando de lo que conocimos. Veníamos hablando mucho sobre el tema de Ayotzinapa y de la comunidad zapatista donde estuvimos. Entonces, todos se volvieron tan amigos que no importaba estar en un aula para debatir, para conocer, hasta para compartir lecturas y compartir conocimientos. Entonces, eso fue algo muy interesante, porque por primera vez… de hecho creo que aprendí más cosas sobre Ayotzinapa con los compañeros en este viaje, que el estar escuchando a maestros, estar escuchando las noticias, estar leyendo o investigando yo con mis propios medios que sería en el internet, o hasta el irme a la marcha (INF_R_M_GD2).

Lo anterior permite reflexionar que tal vez no hay una conciencia en torno al espacio y cómo incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, se reconoce que la práctica de campo permite la cohesión grupal, sin importar que puedan tratarse de grupos diferentes, con objetivos – intereses diferentes[119].

A pesar de que la estudiante hace una reflexión sobre todo lo que aprendió en la práctica de campo y que de alguna manera evidencia que esa experiencia no hubiese sido posible tenerla dentro de un salón de clases, parece no tener consciencia de ello:

Ahí sí yo siento que adquirí mucho conocimiento y no solamente estar en un aula, sino… porque escuché al profesor, escuche el punto del otro profesor, escuchó a diferentes alumnos, a otros maestros que no son de esta institución y se adquiere un conocimiento que dices "wow", no lo puedo creer, adquirí mucho conocimiento en unas cuantas horas, que en el transcurso de unos cuantos meses. Entonces, yo siento que el espacio no importa, no influye mucho para que tú puedas aprender (INF_R_M_GD2).

Con relación al tercer Grupo de Discusión (GD3), los estudiantes también hablaron de su experiencia en la práctica de campo; aunque también a lo largo de la discusión, una estudiante hizo referencia a los límites en la interacción con el docente a partir del espacio institucional, y cómo al salir de ese espacio, la relación puede cambiar:

[119] La práctica de campo se realizó en Chiapas en el segundo semestre del 2014, en la que participaron los estudiantes del profesor INF_O_H_EP2 y de otro profesor de Estudios Sociales e Históricos.

[...] no es solamente el salón de clases, sino la universidad como tal, dentro de cubículos, pasillos, ahí como que hay una relación completamente diferente con el profesor, porque le tienes que dar un respeto como él te tiene que dar un respeto. […] En la universidad, en todo el plantel tiene ese límite, que dentro del plantel es tu profesor le tienes que dar un respeto y todo, pero fuera del plantel pueden suceder cosas diferentes (INF_B_M_GD3).

Podemos reflexionar a partir de lo expresado por la estudiante, cómo los espacios influyen en nuestras conductas. Si bien, en otros momentos de la discusión la estudiante reconoce que entre docente y estudiante puede haber una amistad, por otro lado, está consciente que hay un límite de interacción dentro de los espacios institucionales. En cuanto a la práctica de campo, la estudiante dijo lo siguiente:

[...] como la profesora lo dijo desde el principio: "no es una excursión, es una práctica de campo en donde todo lo que se está viendo en el curso se va a reforzar". Entonces, al momento de verlo y lo del antropólogo y tener esa discusión y todo ese vaivén de ideas y todo lo que pasó, me cambió completamente, porque yo dije ¿cómo dejo pasar la vida? O sea, porque todo lo que estoy viviendo, todo lo que estoy aprendiendo dentro del salón de clases, no lo veo afuera, sino se queda aquí. Entonces, al menos a mí sí me abrió un panorama y me cambió completamente (INF_B_M_GD3).

La práctica de campo, además de reforzar lo revisado en clase, permite reflexionar el proceso de aprendizaje; es decir, qué es lo que aprendemos, cómo lo aprendemos y qué hacemos con ese aprendizaje. La estudiante INF_B_M_GD3, tiempo después, comentó que la práctica de campo le había cambiado la forma de mirar los lugares, y que había aprendido a relacionar lo que veía con lo aprendido en los cursos.

En consenso con el testimonio anterior, otro estudiante también señala la forma en que la práctica de campo permite reafirmar el conocimiento y establecer vínculos con otros compañeros:

*[…] de hecho ahorita lo que pasó (*se refiere a la práctica de campo en Guanajuato*), pues la neta si te sacas de onda y dices "no manches, esto está muy chido", porque*

con base a todo lo que aprendiste, lo pusiste en práctica y aparte de todo, te relacionaste muy personal con otras personas con las que en tu vida imaginarías que lo ibas a hacer (INF_J_H_GD3).

Lo expuesto por el estudiante permite reflexionar sobre cómo la práctica de campo ofrece una forma diferente de percibir el aprendizaje; sin embargo, también están conscientes que para que se vuelva una experiencia enriquecedora es necesario el trabajo en el salón de clase:

[…] todo es complementario, también no puedes nada más andar en puras prácticas de campo sin tener un conocimiento previo (INF_J_H_GD3).

Del testimonio del estudiante sobresale que la práctica de campo no sustituye el trabajo teórico en clase, sino que es un recurso que complementa el aprendizaje en el aula. Por otro lado, aunque no aparece en los testimonios de los estudiantes, es conveniente considerar cómo las situaciones que se detonan en la práctica de campo, de carácter emocional y actitudinal, inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula.

A grandes rasgos, en los tres Grupos de Discusión, se reconocen dos aspectos de la práctica de campo: como una herramienta que contribuye a reafirmar el aprendizaje; y que incide en las relaciones interpersonales, ya sea entre docentes y estudiantes o entre los mismos estudiantes.

Para finalizar el apartado, y después de revisasr la perspectiva de los estudiantes sobre los elementos proxémicos en la relación comunicativa con los profesores, es importante destacar la distinción que los informantes docentes hacen sobre las dinámicas en el salón de clases y la práctica de campo. Lo anterior nos permite hacer una reflexión sobre la interacción cuando se está en diferentes espacios y cómo influye en las relaciones interpersonales dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Dicho lo anterior, se retoman algunas situaciones que comentaron los docentes con relación al salón de clase. Así pues, la profesora INF_B_M_EP1 dijo:

Creo que tan sólo el espacio de un salón es como… se tiene la percepción de que es un recinto sagrado, porque incluso, yo lo veo hasta salir al pasillo. […] No es el mismo diálogo que estableces en el pasillo con los estudiantes, que el que cuando entras al salón de clases parece que ellos… "ustedes se callan y yo hablo", parece que esa es la lógica, que nadie les dice pero que se intuye (INF_B_M_EP1).

En cuanto al profesor INF_O_H_EP2, habla de lo que se comparte en la práctica de campo al caminar junto a los estudiantes, y es ahí donde marca la diferencia con el salón de clase:

Creo que el problema en el aula es que no se ve así, el hecho de que esté uno a un lado como profesor, que estés al frente siempre… pero cuando vas junto con ellos, estás en el mismo lado en el que están viendo algo de allá, estás en un mismo nivel (INF_O_H_EP2).

Por su parte, la profesora INF_M_M_EP3 también hace una comparación de lo que sucede en el salón de clase y la práctica de campo, a partir de una actividad relativamente simple como es la conformación de equipos y el trabajo colectivo:

Aspectos como el trabajo en equipo que cuesta tanto trabajo generarlo dentro del salón, o en la universidad, en los salones, en los pasillos, en el viaje es muy fácil, es lo más fácil (INF_M_M_EP3).

Lo expresado por la profesora INF_B_M_EP1, se puede analizar teóricamente desde el Enfoque Sistémico a partir de la "relación de lugar" en donde se señala que "cada uno accede a su identidad a partir y en el interior de un sistema de lugares que le superan" (F. Flahaut, s/f, en Marc y Picard, 1992: 43). Los autores señalan que la "organización" tiene un papel importante en cuanto a la posición de los individuos en relación con los otros, posición que se define en términos de status y roles; en el primer caso se refiere al lugar de un individuo en una estructura jerárquica y en el segundo como el conjunto organizado de conductas en una relación concreta (Maisonneuve, 1973, en Marc y Picard, 1992: 95).

En ese sentido, la institución educativa, como organización, define los roles de los interactuantes y por ende el tipo de interacción y comunicación entre ellos. Es decir, es el contexto institucional lo que definirá la interacción entre docentes y estudiantes, de acuerdo a su “modelo educativo”.

Lo expuesto por la profesora INF_B_M_EP1, describe la interacción dentro de los espacios educativos desde una perspectiva tradicionalista o de educación bancaria, como lo denomina Freire (1970). Hay que tomar en cuenta que desde la infancia, cuando entramos a primaria, hemos aprendido que estar dentro del aula implica una conducta específica, la cual está regulada de manera general por la institución, y de forma particular por el docente quien controla la interacción, como los turnos de palabra, así como también en algunos casos, el ingreso o salida de salón, etc. Así pues, cada uno asume su rol de acuerdo a lo que establece la institución a través de las normas; o bien, mediante los rituales de interacción, a partir de conductas no escritas pero que en la cotidianidad se llevan a cabo dentro de los espacios educativos.

De esta forma, el hecho de que cuando el docente entre al salón y los estudiantes se queden en silencio, aunque puede ser una actitud muy cómoda dejar que toda la actividad comunicativa recaiga en el docente, también es una conducta aprendida e interiorizada a lo largo de la trayectoria académica. Ahora, también hay que tomar en cuenta la personalidad de los interactuantes, hay quienes tienen una personalidad más rígida, otros son más dinámicos, también hay quienes son apáticos.

En cuanto a lo que señala el profesor INF_O_H_EP2, se relaciona con las distancias corporales; Goffman, a través de una tipología de los ritos, hace un análisis de estas distancias. En este caso, a partir del testimonio del profesor, se infiere que se trata de uno de los ritos de evitación, que forman un “sistema de no intrusión” (Goffman, 1974: 56), “consiste en mantenerse a distancia de un beneficiario ya sea para no entrometerse en su «espacio personal» ya sea para mantenerle a una distancia respetuosa. Este espacio y esta distancia que se le respeta pueden ser reales o simbólicos. Los ritos de «evitación» conciernen a lo que no hay que hacer mientras que los ritos positivos prescriben lo que se debe hacer” (Marc y Picard, 1992: 117).

A partir de lo anterior, cuando el profesor está dentro del aula con sus estudiantes, el hecho de que él esté frente a ellos, marca una distancia que acentúa el aspecto

jerárquico de la interacción, que puede limitar el intercambio comunicativo; en cambio, en la práctica de campo, por el contexto y las circunstancias, esta distancia se acorta, y junto con otros factores hay más disposición al diálogo.

En cuanto a la comparación que hace la profesora INF_M_M_EP3 con relación a la conformación y trabajo en equipo en el salón de clase y la práctica de campo, conviene señalar que hay otros factores que intervienen, además del espacio.

Por ejemplo, a lo largo de nuestra trayectoria académica, nos han pedido hacer "equipos de trabajo", sin embargo, nunca –metodológicamente hablando– se nos ha dicho cómo se deben hacer estos equipos; entonces, trabajamos con los amigos, o con quien conocemos del grupo, y por lo tanto, casi siempre el trabajo de equipo termina en conflicto. Ahora bien, en cuanto al espacio, tiene que ver con la forma en que nos relacionamos con los compañeros, con la conformación de pequeños grupos dentro del aula.

Por ejemplo, Cáceres señala que "el espacio sirve para conservar unidos a los grupos y mantener a los individuos dentro de una distancia que posibilite la comunicación" (Cáceres, 2003: 71); sin embargo, lo que he observado es que el aula es un espacio en donde se congregan los individuos con un fin determinado, pero no necesariamente existe una cohesión grupal ni tampoco una relación comunicativa fluida.

Es decir, el aula, aunque es un espacio perfectamente delimitado, no necesariamente conlleva a una interacción grupal, al menos en el caso de la UACM, donde a veces termina el curso sin que los estudiantes se conozcan entre sí. En este caso, hacer equipos de trabajo, no sólo es difícil, sino a veces hasta frustrante. En las prácticas de campo es diferente porque el contexto y las circunstancias favorecen otras dinámicas y otras conductas; para empezar implica un movimiento grupal, los estudiantes conviven más tiempo entre ellos y con el docente, y la interacción en este sentido, es inevitable.

Lo que sobresale de lo dicho hasta ahora, es cómo en el aula a pesar de tratarse de un espacio delimitado, no siempre hay interacción entre los mismos estudiantes y la que hay entre docente – estudiantes a veces también es más limitada y/o vertical. En la práctica de campo, suele ser más abierta y horizontal.

En la práctica de campo, al no haber un espacio limitado como en el aula, la interacción es diferente; la construcción colectiva del aprendizaje se hace a través del diálogo, del

intercambio, entrar en el acuerdo común. Además el aprendizaje no es sólo en cuanto a contenidos estrictamente académicos, sino también van cuestiones relacionadas al contexto y las dinámicas de grupo como cohesión grupal, procesos de empatía, comprensión del entorno, etc.

Lo anterior se evidencia a través de los testimonios de los informantes docentes y estudiantes, en donde señalan que ratifican el conocimiento adquirido en el salón de clase, que hubo más integración grupal, que aprendieron de otras personas no sólo de los profesores; además de la dimensión emocional que se manifiesta de diferentes formas.

La práctica de campo incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje de diferentes formas. A nivel intelectual, ratificando el conocimiento, aplicando elementos teóricos a las actividades, solución a problemas reales, además de la reflexión en el proceso de aprendizaje. A nivel grupal, a partir de que se establecen ciertos compromisos y responsabilidades compartidas, por ejemplo, en este movimiento grupal, todos cuidamos de todos lo que fomenta la empatía, la solidaridad; pautas que permiten construir la cohesión de un grupo. A nivel personal – emocional, porque la práctica de campo también es una experiencia en la que los estudiantes se enfrentan a situaciones de confrontación consigo mismo, hay retos, situaciones emocionales que el estudiante va resolviendo y que lo transforma a nivel personal y emocional, a partir de que hay un crecimiento, una madurez.

Muchas de estas situaciones que se viven en la práctica de campo,se convierten en detonantes actitudinales que influyen en las relaciones comunicativas, no solo entre docentes y estudiantes, sino también entre los mismos estudiantes, lo que facilita, como lo señala la profesora INF_M_M_EP3, la conformación de equipos y el trabajo.

En la práctica de campo se generan emociones compartidas, que son las que permiten la cohesión grupal; Randall Collins les llama rituales de interacción, los cuales según Iranzo, “son buenos para el aprendizaje social ya que a partir de una participación más activa, habrá más consonancia emocional y por lo tanto, se generará mayor identidad y solidaridad grupal” (Iranzo, 2006, en Collins, 2009: X).

De esta forma, en la práctica de campo se pueden encontrar al menos dos ingredientes del ritual, de los cuatro que menciona Collins: la co–presencia corporal y el estado

emocional compartido. Con relación a la co–presencia corporal, Collins señala que es la reunión colectiva, o como se denomina en la comunicación interpersonal, esto es, la interacción cara a cara; dice el autor que “dos o más personas se encuentran físicamente en un mismo lugar, de modo que su presencia corporal, esté o no en el primer plano de su atención consciente, les afecta recíprocamente” (Collins, 2009: 72). En cuanto al estado emocional compartido, el autor explica que “es un estímulo emocional transitorio: comparten un mismo estado o viven la misma experiencia emocional” (Collins, 2009: 72). Ahora bien, Collins menciona que al igual que hay cuatro ingredientes del ritual de interacción, también hay cuatro efectos.

Con relación a los efectos de los rituales de interacción, lo que he podido percibir en la observación participante en las diferentes prácticas de campo, es que por lo menos se presentan dos efectos: la solidaridad grupal, y la energía emocional. La solidaridad grupal, según el autor, “genera sentimientos de membresía” (Collins, 2009: 73); mientras que la energía emociona (EE), hace referencia “a la participación del individuo que le da un tipo especial de energía” (Collins, 2009: 60), esto es, “una sensación de confianza, contento, fuerza, entusiasmo e iniciativa para la acción” (Collins, 2009: 73).

Por último, lo que se ha observado es que los estudiantes que regresan al aula después de una práctica de campo tienen mayor interacción con sus compañeros, se organizan mejor y se agiliza la conformación y el trabajo en equipo. Lo anterior, nos lleva a reflexionar sobre las posibilidades que ofrece cada espacio para el aprendizaje, a considerar que el espacio puede ser una herramienta más en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La dimensión emocional dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A lo largo de este análisis, en diferentes momentos los discursos de los informantes han dado cuenta de ciertos aspectos en la relación comunicativa que implican también cuestiones de carácter emocional. Aspectos, por cierto, que siempre están presentes, pero pocas veces nos detenemos a reflexionar sobre cómo intervienen en la práctica educativa. Por ejemplo, los estudiantes han hablado de situaciones de violencia, profesores poco empáticos o que humillan a los estudiantes; pero también han hecho

referencia a clases alegres, docentes apasionados o cálidos, etc. Por su parte, los docentes también han reconocido que su estado de ánimo incide en su práctica docente, así como que hay situaciones en el aula, actitudes, conductas y comentarios de los estudiantes que les detonan emociones.

A partir de lo anterior es que se consideró conveniente evidenciar algunos aspectos emocionales en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje; para ello se tomaron en cuenta principalmente la información obtenida a través de los discursos de los informantes y que en una categorización de la información se relaciona con este tópico, así como algunas notas de la observación participante. Por cierto, en el caso de los docentes, sólo se obtuvo información de las profesoras INF_B_M_EP1 Y INF_M_M_EP3; en cuanto al profesor INF_O_H_EP2, en su discurso no se encontraron elementos de la dimensión emocional en la relación comunicativa con sus estudiantes. Aclarado lo anterior, a continuación se expondrán los elementos encontrados en el discurso de los docentes.

Con relación a la profesora INF_B_M_EP1, reconoce que en la interacción con sus estudiantes hay una dimensión emocional que a veces se manifiesta en el lenguaje corporal, aunque en ocasiones no coincide con lo expresado verbalmente; en su discurso también habla de la manifestación de las emociones en el aula por parte de ella, lo que le permite conocer a sus estudiantes de otra forma y generar procesos de empatía recíprocos.

Así pues, como parte de su práctica académica, la profesora INF_B_M_EP1 señala la importancia de atender no sólo a los contenidos, sino también a las emociones:

> *La cuestión de lo académico y los contenidos son muy importantes de las habilidades que puedan desarrollar los estudiantes, pero yo siempre he pensado que la parte emocional de quienes están frente a ti (INF_B_M_EP1).*

Sobre lo que dice la informante, algunos pedagogos e investigadores en psicología educativa como Albadalejo (2008), Morales (2006), Zavalloni (2010) y Costa (s/f), destacan la importancia del clima emocional ya que incide según el tipo de emoción manifestado, e incidirá de forma positiva o negativa en el proceso de enseñanza –

aprendizaje. Sobre las emociones en la práctica educativa, el pedagogo Morales Vallejo sostiene que “el aprender no es un proceso meramente cognitivo o intelectual; en buena medida es también un proceso emocional” (Morales, 2006: 60) y agrega que “hay en definitiva toda una dimensión afectiva que está ahí, potenciando o interfiriendo con el aprendizaje” (Morales, 2006: 3). Esta dimensión afectiva se presenta de muchas formas en la relación comunicativa, incluso, aun cuando se quiera disimular, como lo señala la profesora INF_B_M_EP1:

> *Una comunicación donde tú llegas y dices: ¿cómo estás? y el otro te dice: “bien”, y tú: “Ah, pues chido” y hasta ahí llegó tu comunicación. Pero más allá de eso, hay un cuerpo, hay una emoción que aunque tú digas “bien” la palabra “bien”, tu expresión de la cara, tu expresión del cuerpo está a lo mejor comunicando otra cosa. Entonces eso es lo que yo pienso, que uno no engaña a nadie (INF_B_M_EP1).*

De lo que expone la informante, es importante destacar lo central de la comunicación no verbal en la manifestación de las emociones. Sin embargo, esta dimensión emocional no es solamente por parte de los estudiantes, también está presente en la comunicación de los docentes:

> *Y yo también he chillado frente a estudiantes, cuando no me pelan o cuando alguien me sabotea la clase “yo también siento”, “también soy un ser humano” y no me da pena, ni me da miedo exponerme de esa manera con ellos, porque también yo empiezo a conocerlos de otra forma (INF_B_M_EP1).*

A partir de lo mencionado por la informante, se le preguntó cómo reaccionaban sus estudiantes después de que manifestara sus emociones, a lo que respondió:

> *Yo creo que se conmueven. Se conmueven y me toman en cuenta. Yo siento que si se ve un cambio (INF_B_M_EP1).*

Lo expresado por la docente permite hacer varias reflexiones. En primer lugar, el hecho de que pocas veces se toma en cuenta tanto a nivel personal como teórico la dimensión

emocional del docente y la manera en que incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. La segunda, es sobre la forma en que experimentan los docentes algunas momentos dentro del aula, como la falta de participación, la apatía o el silencio de los estudiantes, (en cuanto a lo académico) y que les genera emociones negativas como el enojo o la frustración.

También están algunas situaciones de carácter personal de los estudiantes, de las que hacen partícipes a los docentes, como problemas familiares, enfermedades, etc.; como lo señala precisamente la informante al decir que ha *tenido la fortuna también de contar con la confianza de muchos estudiantes que también llegan y me cuentan otras cosas que no tienen que ver con lo académico* (INF_B_M_EP1); sin embargo, por el carácter "privado" de estas situaciones, en ocasiones los docentes no saben cómo proceder, hasta qué punto pueden intervenir.

La tercera, es la manera en que incide en la conducta y/o actitudes de los estudiantes, el que puedan manifestar sus emociones, ya sea colectivamente en el salón de clase, o particularmente con el docente.

Algunas investigaciones como las de Morales Vallejo (2009) y Albadalejo Mur (2008), sugieren que la dimensión emocional en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes puede ser un factor que incida de manera positiva, posibilitando las condiciones para generar procesos de empatía, solidaridad, cohesión grupal; o de forma negativa, mediante emociones negativas no expresadas, las cuales pueden generar conflictos, frustración, enojo, etc.

Por lo que se refiere a la profesora INF_M_M_EP3, ella habla de las emociones en diferentes momentos y/o circunstancias: las emociones que transmite el profesor cuando todavía no tiene experiencia en la práctica docente; la dimensión emocional como herramienta de exploración y/o detonante actitudinal en el proceso de enseñanza – aprendizaje; y la vida personal (o privada) del docente, y cómo interviene en las emociones que expresa en la interacción con los estudiantes.

Con relación a la experiencia que tuvo en los inicios de su práctica docente, la profesora INF_M_M_EP3, dice:

> *Cuando una empieza a dar clases, se siente horrible, es espantoso […], porque el otro ve tu inexperiencia, ve tu timidez y juega con eso también. […] vas aprendiendo a cómo tu misma tú pudiste contener emociones, no se te desbordaron, la tensión que da el miedo te permite saber qué hacer (INF_M_M_EP3).*

Aunque la experiencia de la informante se podría decir que al final fue favorable ya que pudo resolverlo, es conveniente reflexionar sobre los casos menos afortunados; por ejemplo, en donde las emociones que transmite el docente (el miedo, la timidez, etc.) inciden en la relación comunicativa con los estudiantes al proyectar una imagen de desconfianza para guiar el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la dimensión emocional como detonante actitudinal dentro de su práctica docente, la informante dijo:

> *Tocar emociones sí es muy complejo, porque implica mucha responsabilidad, implica que realmente estés en el presente con ellos, no puedes estar en otro lado (INF_M_M_EP3).*

La importancia del acompañamiento, la justifica a partir de lo siguiente:

> *[…] había desbordamientos, tocaban cosas los estudiantes… muy íntimas, luego se ponían a llorar o decían "¿qué me está pasando?" (INF_M_M_EP3).*

De lo dicho por la informante y del seguimiento realizado de sus cursos, lo que he observado es que trabaja la dimensión emocional con sus estudiantes como una herramienta para generar detonantes actitudinales que influyan en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Un ejemplo de lo que hace la informante es la práctica de campo, pues los estudiantes se enfrentan a situaciones tanto académicas como personales: estudiantes que nunca han salido de viaje solos, o sin su familia, los que son más tímidos para relacionarse, los que les da miedo viajar de noche o en carretera, etc. El hecho es que cada una de estas situaciones se van transformando en procesos de empatía, solidaridad, retos superados, cohesión grupal.

Con relación a la vida personal del docente, la profesora INF_M_M_EP3 explica:

> *También la vida personal del profe se involucra en lo que comunica con los estudiantes, no lo puedes dejar de lado, aunque quieras. Entonces, lo que yo he encontrado como metodología, es no traicionar mis emociones o lo que sea que me está sucediendo y llevarlas al salón (INF_M_M_EP3).*

Y agrega:

> *Hay algo que me está afectando a mí que necesito explorarlo y comunicarlo. Entonces, utilizo el pretexto de lo que me pasa, con un contenido académico y lo trabajo ahí en el salón (INF_M_M_EP3).*

En este sentido, se destaca la importancia de explorar las emociones, ver cómo afectan en la práctica académica, y considerar comunicarlas en el salón de clase. No hacerlo puede generar conflictos que inciden en la dinámica dentro del aula, o que los estudiantes puedan percibir que es falta de interés, o apatía por parte del docente. Además de que abordar las emociones es también una forma de aprendizaje:

> *Y yo lo he dicho, o "a mí me pasó, o me acaba de pasar, o me acaban de decir", y lo llevo; siempre lo agarro de tema para el contenido que vamos a tratar. O sea, de alguna forma, te digo que es como metodología, es parte de procesarlo. Si me acaba de pasar y cinco minutos antes voy a entrar al salón de clases, digo me pasó. [...], creo que eso a mí en lo personal me ha ayudado… a que mi experiencia como docente no sea tan cuadrada. Trato de presentarme ojete, porque así lo necesito, mamona, pero también a veces, se me ha salido una que otra lágrima ante ellos, cuando hemos abordado temas que me lastiman, de lo que vivo, de lo que veo, me lleno de emoción y se me ha salido la lágrima (INF_M_M_EP3).*

En el caso de la informante, señala cómo el trabajar la dimensión emocional en el aula le ha permitido un aprendizaje para su práctica docente, tocar temáticas que generen procesos de empatía, solidaridad, compartir experiencias, pero también que permiten la reflexión.

Ahora bien, en cuanto a los Grupos de Discusión, se encontró que en el caso del Grupo de Discusión 1 (GD1) se habló del bullying, a partir de lo que expusieron los estudiantes INF_D_H_GD1 e INF_S_H_GD1 sobre el problema de déficit de atención, el cual les generó situaciones de violencia dentro de los espacios educativos. Lo anterior nos permite reflexionar sobre la violencia en las aulas, la cual tiene un impacto emocional en los estudiantes que la viven y que por lo tanto incide en su proceso de aprendizaje, a partir de que genera a los estudiantes problemas de autoestima, depresión, frustración, además de que se encuentran en un constante estado de vulnerabilidad.

Otro elemento que se encontró en el discurso de este grupo es la frustración ante el aprendizaje que en ocasiones lleva a la deserción escolar, como lo narra la estudiante INF_G_M_GD1:

> *Yo estaba como desilusionada porque yo sentía que no podía hacer más y porque por más que estudiaba y estudiaba, pues nada, entonces yo dije, no, ya… ya no voy a estudiar. Hasta que después había como un hueco en mí que me decía que yo no me quería quedar así (INF_G_M_GD1).*

Llama la atención que la estudiante dice "*estudiaba y estudiaba, pues nada*", aunque no ahonda en el punto, permite inferir cómo reprobar un examen o un curso influye emocionalmente en el estudiante, sobre todo cuando éste siente que se ha esforzado. También hay que pensar en el impacto emocional de la evaluación, en donde se deben considerar otros factores, como por ejemplo, hay estudiantes que se ponen nerviosos e incluso lo somatizan.

Otro testimonio en el que se evidencia la dimensión emocional en la relación comunicativa entre docente y estudiante, es el de la estudiante INF_G_M_GD1 que comenta sobre un curso que le costaba trabajo principalmente por las lecturas. Se le preguntó a la informante si lo había hablado con la profesora en cuestión y respondió:

> *Sí, a mi maestra actual sí y me odia, actualmente. Yo le dije que se me hacían muy pesadas las lecturas […] y le dije pues es que a mí no me gusta, se me hacen muy aburridas, pero pues seguiré intentando; y de hecho está enojada porque me ignora, pero no me importa, voy a pasar su materia (INF_G_M_GD1).*

De lo expuesto por la estudiante es importante destacar: “me odia”, “está enojada”, “me ignora”; es decir, la actitud/conducta de la profesora genera un clima tenso y poco empático para la estudiante, incidiendo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues ante esa actitud, la informante no le volverá a exponer algún comentario o duda a la docente.

En la misma línea está el testimonio de una informante del Grupo de Discusión 2 (GD2) en donde la estudiante comenta sobre los profesores que trascienden en la vida de los estudiantes:

> *Yo creo que un docente que trasciende es aquel que no… yo creo que se va a escuchar mal la palabra, pero yo creo que en la prepa lo viví, que no te humilla (INF_R_M_GD2).*

Y explica:

> *[…] tal vez tu pones mucho empeño en un trabajo y te dice: “no, es que esto no es”. Y entonces, no te da una explicación, no te ayuda, no te dice, esto es lo que tienes que hacer, sino al contrario como que esa emoción de querer sobresalir como estudiante se cae por la actitud tal vez del profesor (INF_R_M_GD2).*

Al igual que con la estudiante del primer Grupo de Discusión (GD1), se destaca cómo algunas actitudes o conductas de los docentes generan un clima emocional poco favorable para el aprendizaje, influyendo en la confianza y la autoestima del estudiante:

> *[…] pero el que te dice: “no, es que te tienes que regresar yo creo que a la secundaria no, porque de plano tú no sabes nada” (INF_R_M_GD2).*

Lo anterior también se relaciona con la cuestión de la evaluación y obviamente con las formas de expresión. Las palabras que a veces dicen los docentes pueden una alta carga emocional que incida directamente en el aprendizaje del estudiante y, como ya se había mencionado, en su autoestima.

En cuanto al tercer Grupo de Discusión (GD3), se retoma el testimonio del estudiante INF_ J_H_GD3, que habla de la primera impresión que se tiene del docente:

> *O sea, si el profesor lo viste y te cayó mal, aunque de buena clase, no lo vas a aceptar y no lo vas a aceptar (INF_J_H_GD3).*

La percepción que se tiene de alguien tiene cierta dimensión emocional, pues como lo explica Morales, "no se trata de una percepción neutra; sino que hay un componente afectivo y valorativo" (Morales, 2009: 75), es decir, "las primeras impresiones son evaluativas" (Morales, 2009: 75). De esta forma, la percepción que se tiene del docente y viceversa, aportan elementos a la dimensión emocional dentro de aula.

A partir de lo expuesto por los informantes docentes y estudiantes se expone lo siguiente:

Se evidencia la conexión que hay entre la dimensión emocional y la comunicación no verbal en la interacción entre docentes y estudiantes, relación que incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues según Morales, "el aprender no es un proceso meramente cognitivo o intelectual; en buena medida es también un proceso emocional" (Morales, 2006: 60) y por lo tanto un aprendizaje. Dice al autor que "este aprendizaje afectivo va a potenciar, va a reforzar el aprendizaje convencional de cualquier asignatura" (Morales, 2009: 68).

Ahora bien, las investigaciones relacionadas a la dimensión en el aula se concentran más en los estudiantes que en los docentes, es decir, son pocas las reflexiones académicas en torno a las emociones de los docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje; es por esta razón que el texto de David Fragoso es más que pertinente pues hace referencia al aspecto emocional del docente desde una perspectiva comunicativa:

> "[…] el docente no es ajeno a tener una vida propia, una personalidad, estados de ánimo, situaciones positivas o conflictivas. No es cierto que al entrar al salón de clases uno deja todo afuera y entra solo como iluminado a impartir cátedra. El profesor manifiesta su situación con sus expresiones, gestuales, corporales, con sus palabras, con su estado de ánimo. El alumno lo percibe. Esto también es

> problema del docente y debe buscar solución. A veces es recomendable comentar en parte lo que nos sucede, el alumno capta la situación, la asimila y ayuda de manera indirecta con su actitud y conducta al maestro" (Fragoso, 1999: 4).

Lo anterior se relaciona con el discurso de la profesora INF_M_M_EP3: *también la vida personal del profe se involucra en lo que comunica con los estudiantes, no lo puedes dejar de lado, aunque quieras. Entonces, lo que yo he encontrado como metodología, es no traicionar mis emociones o lo que sea que me está sucediendo y llevarlas al salón*.

Lo conveniente de exponer la dimensión emocional en clase, es que permite ubicar a las emociones "como mecanismos de acción (aprendizaje) y de interacción (pedagogía)" (Casassu, s/f: 10). Ahora bien, lo dicho por la profesora es desde el ámbito personal, por otro lado, también están las situaciones emocionales que surgen a partir de la misma interacción del docente con los estudiantes.

Hay cierta idea por parte de los estudiantes de que mientras le paguen a los docentes, no les importa si asisten los estudiantes al curso, si hacen las tareas o cumplen con los trabajos y, puede que haya profesores así; sin embargo, en diferentes colaboraciones que he realizado con docentes, así como en pláticas informales con ellos, he podido escuchar y observar cómo les afecta "emocionalmente" que los estudiantes no lleguen a clase, no lean, no participen, podría hacer un catálogo de exclamaciones: *¡no dormí por preparar la clase! ¡no sé por qué no leen! ¡les pregunto y nada… todos callados! ¡hoy sólo llegaron unos cuantos estudiantes! ¡cuando no me dicen nada, me siento frustrado!* etc.

Algunos docentes se atreven a manifestar estas situaciones en clase, como la profesora INF_B_M_EP1: *y yo también he chillado frente a estudiantes, cuando no me pelan o cuando alguien me sabotea la clase "yo también siento", "también soy un ser humano" y no me da pena, ni me da miedo exponerme de esa manera con ellos, porque también yo empiezo a conocerlos de otra forma*. Y en este caso, logra generar una emoción en los estudiantes y cambian su actitud, explica la profesora INF_B_M_EP1: *yo creo que se conmueven. Se conmueven y me toman en cuenta. Yo siento que sí se ve un cambio*.

Lo anterior se puede analizar desde la Teoría de campo y del aprendizaje de Kurt Lewin, así como también desde el Interaccionismo Simbólico a través de los Rituales de Interacción de Randall Collins. En el caso de la Teoría de campo, a partir del enfoque dinámico, donde hay un cambio como resultado de las fuerzas psicológicas (Lewin, 1942: 2); en este caso, la "fuerza psicológica" es la manifestación de las emociones que genera una reacción en los estudiantes, que en el caso de la profesora INF_B_M_EP1 se podría decir que genera cierta solidaridad y/o empatía.

Desde los Rituales de Interacción de Randall Collins, Iranzo señala que "a partir de una participación más activa, habrá más consonancia emocional y por lo tanto, se generará mayor identidad y solidaridad grupal" (Irazno, 2006, en Collins, 2009: X). Por ejemplo, si la profesora INF_B_M_EP1 en lugar de expresar sus emociones se quedara sin decir nada a sus estudiantes, no podría influir en la conducta de sus estudiantes. De hecho, de ahí la importancia de los ingredientes o condiciones principales de los Rituales de Interacción y los efectos que tienen.

Una de las condiciones principales del Ritual de Interacción, es la co–presencia corporal, que de acuerdo con Collins, es la interacción cara a cara de dos o más personas que se encuentran físicamente en un mismo lugar, de modo que su presencia corporal afecta recíprocamente (Collins, 2009:72). En este sentido, la sola presencia de la profesora INF_B_M_EP1 ya tiene un impacto sobre los estudiantes, pero, al entrar la dimensión emocional en este caso, también hay una energía emocional compartida, que tiene sus efectos en los estudiantes como la solidaridad grupal, así como también una energía emocional, que da las pautas para la acción.

Se ha estado hablando de la dimensión emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, es importante detenerse un momento para comprender qué son las emociones.

Según Christlieb, "la reacción emocional es innata. Antes de que entre en juego lo aprendido, los seres humanos manifestamos emociones" (Christlieb, et. al., 2013: 34); de esta forma, si es imposible no comunicar, esta comunicación tiene un carácter emocional. De acuerdo con Izard, son cuatro tipos de sistemas los que activan las emociones:

> "are neural, sensorimotor, motivational, and cognitive. All emotion activation processes necessarily involve a neural system, but neural systems can activate emotions independently of the other types of activating systems"[120] (Izard, 1993 73).

Llegado a este punto, también es conveniente señalar que no es lo mismo hablar de emociones que de sentimientos. Según Maturana, desde "el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción" (Maturana, 2001: 8) y agrega:

> "las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción. Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible" (Maturana, 2001: 65).

Un ejemplo de lo anterior es el proceso de enseñanza – aprendizaje, en donde el estado emocional, como lo señala Izard, se entiende también como una condición motivacional y que tiende a la acción (Izard, 1993: 72).

De acuerdo con Morales, "el proceso de enseñanza – aprendizaje se da en un clima emocional" (Morales, 2009: 3), el cual, según Casassus, dependiendo del grado de la conexión en la relación entre docente y estudiante incidirá en el aprendizaje, a partir de generar un buen clima emocional a través de la confianza y la seguridad (Casassu, s/f: 11). El autor propone cinco tipos de relaciones que conllevan a un buen clima emocional para el aprendizaje:

- "La relación del profesor con la materia
- La relación del alumno con la materia
- La relación del profesor consigo mismo
- La relación entre el docente y el alumno
- La relación que se entre los alumnos" (Casassu, s/f: 11).

[120] "Neuronal, sensoriomotor, motivacional y cognitivo. Todos los procesos de activación emocional implican necesariamente un sistema neural, pero los sistemas neuronales pueden activar las emociones de forma independiente de los otros tipos de sistemas de activación". [Traducción propia].

Hasta ahora, nos hemos concentrado en la relación entre docente – estudiante; sin embargo, pienso que todas estas relaciones influyen una en las otras. Por ejemplo, si a un estudiante le desagrada una materia, aun cuando el docente intente generar un clima emocional adecuado para su clase, habrá un factor en contra que genere cierta resistencia. Lo mismo sucede si hay un conflicto con el docente, aunque la materia le pueda gustar al estudiante, el conflicto incidirá en su aprendizaje. Un ejemplo de lo anterior lo vemos en el testimonio de la informante estudiante donde explica que un curso le costaba trabajo por las lecturas y al preguntarle si lo había hablado con su profesora comentó que sí, pero que la profesora se había enfadado con ella al grado de que ahora la ignora[121].

La situación que expone la estudiante, se volvió un problema circular, porque un problema con la materia, trascendió a un conflicto con la profesora, y que a su vez incidió en su aprendizaje. Según Maturana, "esos desacuerdos siempre traen consigo un remezón emocional, porque los participantes en el desacuerdo viven su desacuerdo como amenazas existenciales recíprocas" (Maturana, 2001: 9). Aquí habría que reflexionar sobre cómo las emociones negativas inciden incluso en la deserción escolar.

La reflexión que se desprende de todo lo expuesto es la importancia de la dimensión emocional en la práctica educativa, y reconocer que juega un papel central en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes que incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Identificación de problemas entre docentes y estudiantes que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En toda relación comunicativa, así como hay puntos de encuentro, también los hay de desencuentro. Los problemas que existen en los espacios educativos son de diferente índole: violencia, acoso, malentendidos, falta de empatía, formas poco adecuadas de comunicar o de expresarse, contenidos o programas difíciles de abordar, etc. Algunos problemas se relacionan con el tipo de comunicación que se ejerce, ya sea vertical u horizontal; otros tienen que ver con las conductas, actitudes corporales, así como la

[121] Para ver el testimonio de la estudiante ir a la p. 391.

falta de capacitación para atender casos particulares (estudiantes con discapacidad visual, por ejemplo).

Así pues, en el caso de los docentes se expuso lo siguiente:

La profesora INF_B_M_EP1, en general señaló que casi no ha tenido problemas en su práctica docente, y sólo hizo mención de una situación de acoso de la que fue víctima por parte de un estudiante:

> *Un estudiante que decía que yo le gustaba, fue en Casa Libertad, y me mandaba cosas, escritos… me costó mucho trabajo a este estudiante ponerle un límite, porque por más que le decía: "oye, chamaco, ubíquese", sí me costó trabajo, tuve que pedir ayuda de mi esposo para hablar con él (INF_B_M_EP1).*

Y agrega:

> *No sabía cómo lidiar con eso, creo que sé cómo lidiar con una cuestión de que te digan: "por su culpa reprobé", "no me entregó mi acta cualitativa a tiempo", ese tipo de cosas que son más cotidianas, o más frecuentes en este oficio, creo que sé lidiar con eso; cuando ya no supe qué hacer, fue en esta situación más emocional (INF_B_M_EP1)*

A lo largo de mi trayectoria académica he escuchado historias que tienen que ver con el acoso por parte de docentes hacia estudiantes, o entre estudiantes; sin embargo, poco se habla del acoso del que también a veces son víctimas los docentes por parte de los estudiantes. Evidentemente, en este tipo de situaciones hay una dimensión emocional; y aunque no da más detalles la informante, también se infiere que hay un problema comunicativo (además de las cuestiones psicológicas) en el momento en que el estudiante no comprende el mensaje de rechazo por parte de la docente. Situación que también va a influir en el clima emocional de la clase generando tensión.

En cuanto al profesor INF_O_H_EP2, habló de la falta de diálogo en clase, del intento de manipulación por parte de los estudiantes, y de contenidos / temas difíciles de abordar.

En cuanto a la falta de diálogo en clase, dijo:

Casi todo mundo dicta, incluso a veces dicta tal cual ¿no? Y la gente está escribiendo lo que les están dictando. Pero incluso gente que no dicta se echa su choro y lo que dicen los otros no le importa (INF_O_H_EP2).

De lo que expone el docente se infiere que la relación comunicativa en este tipo de situaciones se reduce a lo que el profesor "transmite". El problema de una comunicación unidireccional es que el docente no sabrá si lo que está "transmitiendo" está siendo comprendido por el estudiante.

Con relación a la manipulación por parte de los estudiantes, el profesor INF_O_H_EP2 relata:

Hubo gente, también debo decirlo, que trataba: "ay, eres el mejor del mundo", con un interés de obtener una calificación… (INF_O_H_EP2).

Lo expuesto por el docente es muy interesante porque usa las palabras como detonante emocional para intentar manipular al docente. Ahora bien, hay casos más elaborados y creativos. Recuerdo que con la profesora INF_M_M_EP3, un día llegó un estudiante con el rostro lleno de grasa de vehículo para que la profesora le aceptara su trabajo fuera del horario de clase, cabe señalar que el estudiante no tenía manchadas ni las manos ni la ropa. En este sentido el problema comunicativo radica en que para algunos estudiantes es más fácil inventar situaciones que enfrentar el hecho de que llegaron tarde o no entregaron los trabajos y tratar de buscar, de ser posible, una alternativa a través del diálogo con el docente.

Por lo que se refiere a los contenidos o temas difíciles de abordar, el profesor INF_O_H_EP2 dijo:

Bueno, […] cuando di por primera vez cultura tres, hay que ver las críticas a la modernidad y esto es… y ponían a Habermas, pues ¡no manches!: "no que sí, que Habermas", ¡qué insufrible esto! ¡no manches! Entonces, cuando empecé a darme cuenta que das también una práctica ambiental, das también a Marx… y decías: ¡ay, caray! Si yo veo a Marx más amigable que a Habermas, pero era algo insufrible… Pues claro, el curso era infame, lo que

tú descifrabas y preparabas… y empecé, bueno, si yo tengo un posgrado en ambiental y me interesaban estos temas, pues yo lo voy a dar desde ahí ¿no? Entonces empecé a meterme y ahora sí me gusta ¿no? (INF_O_H_EP2).

Y agrega:

Por ejemplo, que dan en cultura dos varios profesores que siguen el programa desde los griegos y el renacimiento y la revolución científica y todo, y yo veo que muchos sufren, sufren porque no entienden bien, porque tratan ahí… pero qué necesidad (INF_O_H_EP2).

Sobre lo que señala el docente en cuanto a los contenidos, el programa y que se relaciona también con las lecturas, se destaca cómo algunos temas son incluso difíciles de abordar para los docentes. Al respecto, Hernández afirma lo siguiente:

> "Cuando en la comunicación no se dan las condiciones que garantizan la comprensión, se recae en el ritual, en el sin sentido, en la obligación ilegítima, en el aburrimiento" (Hernández, 1996: 4).

Si a un docente le cuesta trabajo comprender un tema o un texto difícilmente podrá hacer que los estudiantes lo entiendan. Esto sucede a los estudiantes con algunos textos, y en algunos casos deriva en que dejen de hacer las lecturas; aclaro que no es el único factor.

En cuanto a la profesora INF_M_M_EP3, habló de algunas situaciones que se dan entre docentes:

Nosotros mismos como colegas nos hacemos mucho daño, cuando cada uno llega desde su disciplina o formación, su lenguaje científico, nos hemos destrozado, nos hemos hecho mucho daño, nos desacreditamos, nos criticamos, porque pensamos que nuestro lenguaje, nuestra disciplina es la más importante de todas (INF_M_M_EP3).

Aunque no se refiere precisamente a la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, son situaciones que sí influyen en los estudiantes. Hay docentes que hablan a los estudiantes sobre otros profesores a partir del prejuicio, lo que conlleva que el estudiante a veces tenga una percepción errónea del otro docente. Otra forma en que trascienden los problemas entre docentes a los estudiantes es en la evaluación, cuando les toca calificar a los estudiantes del docente que les cae mal.

En cuanto a los Grupos de Discusión, no se les hizo tal cual la pregunta sobre los problemas en la relación con los docentes; sin embargo, a lo largo del discurso de cada grupo se encontraron elementos que corresponden a este tópico.

De esta forma, en el caso del primer Grupo de Discusión (GD1) se retoma nuevamente el caso del estudiantes INF_D_H_GD1 y el problema del déficit de atención, en donde la violencia que vivió por parte de sus compañeros de escuela es justificada por su profesor; explica el informante que *el maestro trataba de no intervenir porque sentía que esto me formaría un carácter… que formaba carácter en los niños* (INF_D_H_GD1). De este testimonio se evidencian dos problemas comunes en las escuelas: por un lado, el papel de la institución que no capacita a los docentes para atender casos de estudiantes que requieren otro tipo de apoyo/orientación, y por el otro, el proceder del profesor a partir de su sentido común y que puede derivar en una irresponsabilidad con efectos graves para el estudiante.

A propósito de las instituciones que no capacitan a los docentes para atender a estudiantes que requieren otro tipo de apoyo, en la UACM por ejemplo, a pesar de que ha acondicionado las instalaciones para personas con discapacidad motriz, al menos en San Lorenzo Tezonco, lo cierto es que no solamente es una cuestión de adaptar los espacios, sino crear una cultura a través de prácticas inclusivas.

Por ejemplo, en el curso del profesor INF_O_H_EP2, en donde realicé la observación participante, al principio había una estudiante invidente; una de las cosas que observé es que la dinámica no fue diferente a otros cursos, es decir, ella sólo escuchaba mientras el profesor explicaba la diapositiva o escribía en el pizarrón. En este sentido, se hizo notorio que el profesor INF_O_H_EP2 no tenía los elementos suficientes para la inclusión de la estudiante a su curso.

Otro elemento que se encontró en el discurso de este grupo fue cuando la estudiante INF_G_M_GD1 habla de cuando le comentó a la docente sobre las lecturas, que se le hacían aburridas y pesadas, comentario que molestó a la docente. Así pues, algunos conflictos en el aula se relacionan con los materiales con los que se trabaja, en este caso las lecturas, en ocasiones es, por el tipo de lenguaje pueden resultar incomprensibles para los estudiantes, como lo señala Hernández:

> "Es posible que el lenguaje de la clase sea esencialmente distante del que se utiliza en la vida cotidiana, que las relaciones entre los significados, los contenidos a los cuales están asociados y los contextos de su uso en la escuela no se correspondan con los que tienen vigencia en la familia y en el barrio, que exista una diferencia insalvable de códigos. Es posible que las fuentes de conocimiento o las formas de evidencia de los estudiantes sean muy distintas de las que presume la escuela. En cualquiera de estos casos no se cumple el presupuesto de la comprensibilidad" (Hernández, 1996: 4–5).

De esta forma, muchos docentes se preguntan por qué los estudiantes no leen. Si bien puede haber muchas causas, una de ellas tiene que ver que algunos textos resultan incomprensibles para algunos estudiantes. Por ejemplo, cuando lleve el curso de *Ética y Comunicación*, las lecturas de carácter filosófico, y muchos conceptos eran difíciles de entender, yo todavía alcancé en nivel medio superior a llevar filosofía, y pude resolverlo, pero había otros compañeros a quienes ya no les tocó llevar Filosofía, y se les complicaba mucho más.

Con relación al segundo Grupo de Discusión (GD2) una estudiante habló de docentes que se cierran o no quieren compartir sus conocimientos, así como también de que transmiten su aburrimiento:

- *A veces los docentes se cierran mucho. Tienen tanto conocimiento que muchas veces no lo quieren transmitir con los alumnos. Algunos quieren el trabajo tal cual como ellos lo piden sin que nosotros tengamos esos conocimientos.*
- *Hay algunos que sí cambian sus estrategias, a veces siento que se les hace un poco aburrido, pero esto también se lo transmiten al estudiante (INF_R_M_GD2).*

Para los estudiantes, algunos factores como la falta de empatía e interés del docente, que no comparta los conocimientos, no cambie sus estrategias y se muestre apático, influye en su emoción por el aprendizaje al percibir la apatía del docente.

En ese sentido, Hernández explica que “cuando las formas de asociación o de trabajo que implican los métodos pedagógicos no tienen un respaldo en experiencias previas de los estudiantes, cuando el maestro es muy diferente de lo que debe ser de acuerdo con las imágenes de autoridad o de sujeto depositario del saber que manejan los estudiantes y no se esfuerza por explicar su actitud o cuando no cumple con las reglas del juego, cuando abusa de su poder o se exime de exigencias que impone a sus estudiantes, la comunicación se rompe porque, en formas distintas, en cada uno de estos casos no se cumple el presupuesto de la rectitud” (Hernández, 1996: 5).

Por lo que refiere al tercer Grupo de Discusión (GD3), en el discurso de este grupo se encontró que el estudiante INF_V_H_GD3 dijo:

- *Me ha tocado maestros que su manera de explicar no es la adecuada.*
- *Hasta en la misma forma de expresarse se ve que algunos ni siquiera les gusta dar clase.*
- *Hay algunos profes que solamente quieren que escuches y aceptes lo que ellos te dicen y cuando quieres dar una opinión de la rechazan (INF_V_H_GD3).*

De lo expuesto por el estudiante sobresale, por un lado, que la manera en que un profesor se comunica, va a incidir en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, puede hacer que el estudiante se sienta involucrado o excluido en dicho proceso. Por otro lado, también se destaca la necesidad de una comunicación horizontal en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en donde los estudiantes tengan la oportunidad de manifestar sus ideas y ser escuchados, y de esta forma construir de forma colectiva el conocimiento.

A grandes rasgos, de lo expuesto por los docentes lo que se comprende es que los principales problemas tienen que ver con la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, así como también con los contenidos del curso, ya sea por el diseño del programa o por las lecturas.

En algunos casos, los conflictos no se llegan a solucionar, como es el caso de la estudiante INF_G_M_GD1 y su profesora, lo que también evidencia que factores como los materiales del curso pueden incidir en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes. Sin embargo, en este caso, el verdadero problema comunicativo, es no reconocer que hay un problema, al menos por parte de la docente. Fragoso señala que la "comunicación entre el maestro y el alumno es esencial cuando surgen los problemas" (Fragoso, 1999: 13) y agrega que "para crear un ambiente positivo y prevenir problemas, los maestros deben tomar en cuenta las diferencias entre los alumnos, mantener la motivación de los estudiantes y reforzar las conductas que apoyen al trabajo" (Fragoso, 1999: 13). A partir de lo anterior, se destaca la importancia de una comunicación dialógica entre docentes y estudiantes para la solución de los conflictos dentro de la práctica académica.

6.4. De la comunicación cara a cara a la comunicación digital.

Comunicación y TIC's.

A lo largo de la presente tesis se ha dicho que cuando se habla de la comunicación en la educación es muy común que ésta sea relacionada con la innovación mediática y/o tecnológica.

A lo largo de la revisión bibliográfica para el Estado del Arte y el Marco Teórico, se encontraron investigaciones que abordan la comunicación en la educación a partir del uso de medios audiovisuales y lo que se conoce como *TIC'S* (Tecnologías de la Información y Comunicación).

El ejemplo más claro del papel que toma la Comunicación en la Educación lo encontramos en las categorías de Mialaret que retoma Hernández, en donde se señala lo siguiente: "para que el mensaje educativo pueda captarse es necesario realizar en las condiciones más favorables. El desarrollo de las modernas técnicas audiovisuales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación obligan a un estudio detenido de la situación de comunicación en la escuela" (Hernández, 2003: 67).

Desde esta perspectiva, pareciera que la comunicación se reduce a la incorporación de medios audiovisuales y de las TIC'S; sin tomar en cuenta que la comunicación implica procesos más complejos que el uso de herramientas digitales.

La finalidad de lo expuesto no es tener una postura radical en contra de las herramientas digitales, sino por el contrario, reflexionar su uso en la práctica educativa y reconocer también sus límites.

Desde el 2011, he realizado trabajo colaborativo con diferentes docentes del curso de Cultura Científica Humanística del Ciclo Básico, y algunas actividades que desarrollé fue la realización de talleres como el Taller de Herramientas Audiovisuales, y semestres después el Taller de Herramientas Digitales y búsquedas especializadas en Internet. A partir de estas actividades pude darme cuenta de los pros y de los contras del uso las TIC'S en la educación.

Ahora bien, algunas consideraciones generales a partir de lo que he podido observar en los grupos donde se ha trabajado con herramientas digitales son las siguientes:

- La importancia de comprender el sentido del uso de las TIC'S dentro del curso es muy importante, de no quedar claro, los estudiantes perciben el uso de las TIC'S como algo desarticulado del curso, sin sentido, y que en vez de facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo obstaculiza.
- Es necesaria una introducción donde se realice una especie de alfabetización digital[122] que permita resolver tres cuestiones: qué son las TIC'S, en qué se usan, cómo se usan y para qué se usan.
- Antes de implementar las TIC'S en un curso, revisar las condiciones del grupo: la disposición para su uso, la familiarización con las herramientas y el acceso a dispositivos móviles.

[122] La alfabetización digital de acuerdo a la UNESCO, "sería la adquisición de una serie de destrezas básicas de manejo de equipos y programas. Pero además posee otros objetivos como: Proporcionar el conocimiento de los lenguajes que conforman los documentos multimedia interactivos y el modo en que se integran. Proporcionar el conocimiento y uso de los dispositivos y técnicas más frecuentes de procesamiento de la información. Proporcionar el conocimiento y propiciar la valoración de las implicaciones sociales y culturales de las nuevas tecnologías multimedia. Favorecer la actitud de receptores críticos y emisores responsables en contextos de comunicación democrática" (UNESCO, s/f. Definición disponible en: http://stellae.usc.es/red/file/view/9107/definicion-alfabetizacion-digital-por-la-unesco. Fecha de consulta: marzo 2016).

También otros aspectos que un docente debe contemplar antes de incorporar las TIC'S en su curso son:

- Partir de que las herramientas TIC'S son eso, herramientas, y no sustituyen la comunicación cara a cara dentro de los espacios educativos.
- El implementar las TIC'S requiere de participación. Lo que ha pasado es que a veces los docentes suben las lecturas o algún video de apoyo y no se ve ninguna reacción por parte de los estudiantes. O bien, un estudiante que hace una pregunta y ninguno le responde, ni siquiera el docente.
- Estar conscientes que abrir un perfil académico en una red social, implica también una responsabilidad y un compromiso: colaboración, participación, respeto, interacción, etc.
- En el caso de usar el perfil personal, la posibilidad de la exposición de nuestra vida privada.
- Implementar las TIC'S requiere de tiempo y disponibilidad. En el caso del docente su trabajo se extiende a todo el día.

Estas consideraciones surgen a partir de mi colaboración en cursos donde se han incorporado las TIC'S, en los que a veces su implementación funciona y en otras no. Por ejemplo, cada uno de los tres informantes docentes, ha implementado las TIC'S o ciertas herramientas digitales con resultados diferentes.

En el caso de la docente INF_B_M_EP1, para su curso se abrió una comunidad en Facebook; sin embargo, no fue funcional porque no todos los estudiantes se integraron a la comunidad, y los que se integraron tenían poca participación o no revisaban las publicaciones. No era una cuestión sólo de los estudiantes sino también de la profesora, nunca lograron establecer una dinámica en la comunidad.

En cuanto a la docente INF_M_M_EP3, ella también abrió una comunidad en Facebook y le funcionó muy bien, compartía las lecturas, vídeos, información sobre el curso y aunque no había mucha interacción por parte de los estudiantes, las publicaciones sí eran revisadas por la mayoría de los estudiantes del grupo.

Con relación al docente INF_O_H_EP2, él hace uso desde hace varios semestres de las herramientas digitales de Google: Google Drive y la red social de Google Plus. Sin embargo, en esta ocasión, comentaron algunos estudiantes en el Grupo de Discusión 2 (GD2) el uso de herramientas TIC'S fue motivo de deserción.

A continuación, sobre la implementación de herramientas TIC'S se expondrán algunos comentarios tanto del docente INF_O_H_EP2, como de los estudiantes que conformaron el Grupo de Discusión 2 (GD2)[123]. Cabe señalar que el informante docente habló de las ventajas del uso de herramientas digitales, mientras que los estudiantes hablaron sobre los pros y los contras de su uso.

Así pues, cuando se le preguntó al docente INF_O_H_EP2 si le han funcionado las TIC'S en su curso, dijo:

- *Creo que sí, el tener ahí las TIC'S no solo en la red social, sino justo que trabajen ahí, sobre un documento que les corrijas, que les sugieras, que lo vean ahí plasmado y que ellos traten de dar respuesta a eso, sí por mucho*.
- *Creo que las TIC'S lo que ayudan es que mucha gente convoca, […] la mayoría se queja, pero entonces de pronto tiene la gente formada veinte mil gentes para corregirles ahí el trabajo, subrayándoles […] no digo que no sea importante, pero que gastes tanto tiempo ahí con un estudiante haciendo eso, cuando tú lo puedes hacer acá y que quede plasmado y que él lo vea, porque es lo que tú quieres, no le corrijas tú, que él vea y lo haga él, y lo puede hacer más directamente que si vas le subrayas y tiene que volver a regresar, escribir el documento y ya es tarea de él… y lo hace*.
- *Ha ayudado mucho esa parte, ha ayudado mucho también esta cuestión TIC'S el tipo de presentación o de elaboración del proyecto que están haciendo y que lo puedas ir viendo y que no sólo trabajo intermedio, sino la elaboración misma y la interacción que hay*.

En el discurso del docente INF_O_H_EP2, resalta en primer lugar, la practicidad que pueden tener las herramientas TIC'S a la hora de la revisión y corrección de trabajos de

[123] Sobre la pregunta relacionada al uso de las herramientas TIC'S sólo se le hizo al Grupo de Discusión 2 (GD2), puesto que, aunque en los otros dos se usaban comunidades en la red social de Facebook, es en el grupo del docente INF_O_H_EP2, donde las TIC'S formaban parte integral del curso.

los estudiantes directamente en “pantalla” en lugar del papel, evitando la impresión de documentos innecesaria, y agilizando la revisión de trabajos; y en segundo lugar, las posibilidades creativas que ofrecen las TIC’S para la elaboración y presentación de proyectos, de hecho algunos estudiantes de sus cursos han realizado videos, cápsulas sonoras, y cuando son presentaciones algunos utilizan la opción de *Prezi* en vez del clásico *power point*.

En cuanto al Grupo de Discusión 2 (GD2), por lo que se refiere a los pros en el uso de herramientas TIC’S, los estudiantes hicieron referencia sobre la accesibilidad de las lecturas del curso, que se trataba de un buen método y un modo práctico para la elaboración de trabajos y que al final les dejó un aprendizaje : *yo creo que él supo utilizar estas herramientas, para que su clase sea pues… aparte de más didáctica, pues hay veces que se te olvida ir por las copias ya cuando te fuiste y ya no las sacaste, y ya regresas o fue miércoles y ya no las compraste, llegas al salón y te tienes que salir por las copias. […] era constante él subiendo material didáctico* (INF_R_H_GD2); y agrega la estudiante: *al principio sí estaba como que dudosa, así como de “a ver”, […] cómo que todavía no entiendo muy bien su modo de enseñanza, porque sí me confundía al principio con lo del Drive[124], con lo de Gmail, porque nunca lo habíamos utilizado; pero fue un buen método […] fue un modo práctico, para, ahora sí que para nuestros tiempos y para lo que nosotros utilizamos, la tecnología que nosotros utilizamos fue un modo práctico para poder resolver y hacer las tareas* (INF_R_M_GD2) y por último, otro estudiante dijo: *yo siento que eso sí, nos costó al principio, pero yo creo que al final, nos dejó una buena enseñanza* (INF_R_M_GD2).

De lo expresado por los estudiantes se puede destacar que se reconoce que el uso de herramientas TIC’S tiene sus ventajas, como el tener acceso en cualquier momento a materiales de apoyo; también el hecho de que puede ser un recurso económico y práctico, ya que al tener el material en la nube, lo pueden descargar y trabajar con él desde la computadora, o subir sus trabajos para revisión sin necesidad de estar imprimiendo, además de que se puede tener acceso a los archivos prácticamente

[124] El docente INF_O_H_EP2 hace uso de las herramientas de Google en su curso. Los estudiantes suben al Drive sus avances, la bibliografía consultada, las lecturas, las fichas de trabajo y el diario de aprendizaje. En otros cursos, se les pide crear un perfil en Google + (Google Plus) que es la red social de Google. En esta ocasión, se siguió utilizando el Drive, pero se compartía información en una comunidad de Facebook.

desde cualquier dispositivo. Al final los estudiantes aprendieron que tienen a su disposición otros recursos que si los aprenden a utilizar y optimizar pueden ser herramientas muy útiles en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

En cuanto a los contras, los informantes señalaron cuatro aspectos; el primero fue que no estaban acostumbrados al uso académico de Internet; el segundo aspecto es que paulatinamente fueron perdiendo el interés en las publicaciones de los materiales del curso; el tercer aspecto fue que a veces la tecnología falla, lo que conlleva a perder tiempo en lo que se soluciona el problema; y el cuarto aspecto que señalaron, fue que no le encontraron sentido al uso de las TIC'S en el curso, razón por la cual, algunos estudiantes desertaron, pues no comprendieron la dinámica del uso de las TIC'S en el curso. Los testimonios fueron: *al principio decías "ash, no, pues me vale, no voy a subirlo, no lo voy hacer" porque estamos tan arraigados que si te metes a internet es para Facebook, para vídeos o para equis cosa; y no estás acostumbrado a meterte a internet para un trabajo, o para subir tus trabajos* (INF_R_M_GD2), la misma estudiante además dice que: *cuando subía las lecturas, muchas veces… al principio, sí tenía que setenta personas lo habían visto y ya hasta el final, solamente eran como veinticinco, veinte personas las que lo habían visto. Solamente se quedan las personas que en verdad entendieron la forma de enseñar del profesor* (INF_R_M_GD2).

Con relación a estar arraigado en la tecnología, los estudiantes dijeron: *él está muy arraigado con la tecnología y no hay ningún problema, yo creo que todos estamos muy arraigados con la tecnología, pero a veces, creo que nos hemos dado cuenta que la mayoría de sus trabajos los lleva en el Ipad, y todo transmitido por el cañón; entones, ocurrió en algunas clases que no podía abrir el Gmail porque el internet se iba o estaba muy lento, o la contraseña del Ipad ya se le había olvidado, o se le trabó el Ipad; entonces, sí perdimos como que un lapso, no mucho tiempo, pero si era algo de que todos nos quedábamos así de: "¿y ahora?". Entones, él nada más nos sonreía: "ahorita ya se soluciona", "bueno, ahorita entonces que termine de arreglarlo…". Y bueno, no sé, pueden existir otros métodos y si el Ipad o el internet no funciona, empezar la clase en el pizarrón* (INF_R_M_GD2), continuando con el mismo discurso otro estudiante dijo: *igual y no perdimos mucho tiempo, pero a veces sí demoraba o acortaba mucho más la clase; entonces, ahí es cuando el profesor, tenía que decir: "bueno, no se preocupen,*

no importa, lo tenía aquí…", o cuando todos los párrafos se le deshicieron y escribió un buen de cosas que no era en Google Drive y dijo: "ay, no sé por qué los cambió". Entonces, es cosa de decir, "no se preocupen, aquí traje este material, o no se preocupen yo ahorita se los pongo aquí en el pizarrón, porque es esto, esto, esto y esto; y lo que traía en estas hojas o en esta presentación era esto, esto, esto, esto" (INF_R_H_GD2).

Es importante señalar que en este grupo la deserción fue considerable, al grado de que sólo quedaron cinco estudiantes, de los cuales cuatro eran los más constantes y son los que conforman el Grupo de Discusión (GD2). Con relación a la deserción el estudiante INF_R_H_GD2 dijo que *pregunté, y sí me dijeron que la dinámica de la clase no les gustó en un principio* y agrega que *cuando le pregunté a dos compañeros que estaban ahí que por qué habían faltado, dijeron: "no me gustó la dinámica", porque se les hizo complicado en un principio, adaptarse a esa nueva tecnología del Google Drive, pero, pues a mí… bueno, yo creo que ahí también dependía del estudiante, porque pues ahí teníamos a… te teníamos a ti (*me señala*), teníamos al profesor y si tú le llamabas, te decía ¿no?. Éramos varios, sí éramos un buen y sí se redujo mucho, pero yo cuando les pregunté, no les gustó la dinámica de la clase*.

Sobre este tema, aunque el estudiante afirma que parte de la deserción fue por el uso de las TIC'S, también habría que considerar otros factores que pudieron incidir, como el hecho de que se trató de un semestre complicado tanto para el docente como para la Universidad en general. El docente en ese momento formaba parte del Consejo Universitario de la Universidad, por lo que tenía que faltar para asistir a las juntas del Consejo. También tenía poco lo de la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa y gran parte de la comunidad universitaria participó en paros y marchas. Al final del semestre el ausentismo y la deserción eran evidentes en muchos cursos.

En cuanto al sentido de las TIC'S, un estudiante dijo lo siguiente: *yo en lo personal, de la cuenta de Google, la verdad yo no le encuentro un uso significativo, porque en primera, lo acabas haciendo en un archivo independiente. Por ejemplo el diario del estudiante, eso lo tienes en tu libreta, cosas así, la bibliografía va a estar en el trabajo a fin de cuentas* (INF_M_H_GD2).

De lo expuesto por los estudiantes es importante considerar que además de no estar acostumbrados al uso de las TIC'S para cuestiones académicas, lo que se percibe es que no tenemos una cultura digital o alfabetización digital, que nos permita percibir las herramientas TIC'S diferentes al juego y/o al ocio. La falta de comprensión sobre el uso de herramientas digitales puede hacer que los estudiantes pierdan el interés por el curso paulatinamente. Por otro lado, el uso indiscriminado de las herramientas TIC'S, puede también resultar contraproducente, pues genera cierta dependencia y lo cierto es que la tecnología no está exenta de fallas, como problemas de configuración o compatibilidad, acceso a internet, que en el caso de la UACM sede San Lorenzo Tezonco, constantemente falla, es decir, no hay acceso a la red o la navegación es muy lenta.

En cuanto a la deserción, algunos estudiantes, a pesar de que usan de manera constante el Internet y las redes sociales, se sienten intimidados o rebasados ante el uso de herramientas digitales con fines académicos. Incluso, lo que he podido observar no sólo en este grupo sino también en las colaboraciones en otros cursos, es que prefieren cambiarse a cursos más "tradicionales" o de plano desertan.

Con relación al sentido del uso de herramientas TIC'S, algunos estudiantes no saben cómo usarlas, o el uso que conocen no es académico, por lo que para ellos implica un doble trabajo, pues en lugar de utilizarlas para facilitar y/o agilizar su trabajo, primero lo hacen en la "forma tradicional" y luego lo vuelven a hacer utilizando las herramientas TIC'S, lo que se convierte en una acto de simulación. De esta forma, implementar las herramientas digitales al proceso de enseñanza – aprendizaje, debería tener entre sus objetivos que éstas sean utilizadas para optimizar dicho proceso, más si lo que se pretende es que formen parte de la cotidianidad académica.

Lo anterior, se puede comprender desde el Interaccionismo Simbólico a partir la primera de tres premisas básicas, donde se explica que "los humanos actúan respecto de las cosas sobre la base de las significaciones que estas cosas tienen para ellos, o lo que es lo mismo, la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones que le rodean*".* (Rizo, 2010: 170). De esta forma, al carecerles de significado las herramientas TIC'S, la actitud de los estudiantes fue de rechazo.

Lo que se ha visto hasta ahora es cómo el uso de herramientas TIC'S incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, también tienen una repercusión en la comunicación entre docentes y estudiantes.

Uso de las TIC's en el proceso de enseñanza – aprendizaje y su incidencia en la comunicación entre docentes y estudiantes.

La incorporación de herramientas digitales en el proceso de enseñanza – aprendizaje cada vez es mayor. Antes era sólo el uso de medios audiovisuales (fotografía, audio, video), ahora están las aplicaciones y las redes sociales. A través de las aplicaciones podemos tener acceso a casi todo tipo de información y programas que pueden facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En cuanto a las redes sociales, aunque cada vez se usan más para cuestiones educativas, no deja de verse como un medio de entretenimiento y /o de ociosidad, además de uso privado.

Sobre el uso de herramientas TIC'S y redes sociales en el ámbito educativo, han aumentado las investigaciones en donde hablan de sus ventajas y la necesidad de tener mayor acceso a ellas; sin embargo, pocas son las investigaciones que hablan de cómo inciden dichas herramientas en la comunicación entre docentes y estudiantes y entre los estudiantes mismos, y cómo pueden utilizarse para mejorar dicha comunicación.

A partir de lo anterior es que se consideró importante conocer la perspectiva del docente INF_O_H_EP2 sobre cómo han incidido las TIC'S en la comunicación con sus estudiantes y qué ventajas le ha dado en su práctica docente. En cuanto a la comunicación, aunque no dio muchos detalles, cuando se le preguntó si las TIC'S habían mejorado la comunicación con sus estudiantes, respondió: *¡Ah, claro! En general ha sido mejor, es decir, las TIC'S han ayudado mucho a mejorar la comunicación, pero por mucho* (INF_O_H_EP2).

Lo que se ha apreciado con relación a este punto en la observación participante, son dos factores que inciden en la comunicación con los estudiantes. El primero es que el profesor INF_O_H_EP2 mantiene una constante interacción a través de las redes sociales con sus estudiantes, tanto en las comunidades académicas como en su perfil

personal. En varias ocasiones los comentarios realizados en la comunidad, el profesor los retoma en clase. Si por alguna razón no responde un comentario en la comunidad, cuando ve a la persona le dice que vio el comentario y le explica por qué no respondió.

Lo que se ha percibido en torno a la comunicación en este sentido, es que las TIC'S, en particular las redes sociales como Google Plus y Facebook, le han permitido al profesor INF_O_H_EP2 tener un mayor acercamiento con sus estudiantes. Los estudiantes al ver que el profesor les responde, le escriben. A diferencia de otros cursos en los que he colaborado donde algunos profesores no responden las publicaciones o comentarios, de los estudiantes y éstos dejan de interactuar en las comunidades digitales.

El segundo factor es que utiliza su perfil personal en las comunidades académicas. Incluso entre sus contactos hay varios de sus estudiantes. El hecho de que el docente agregue a un estudiante como su "amigo", algo le detona al estudiante, y tiene que ver con la confianza y la apertura. En este caso, el docente expone parte de su vida privada. Entonces algunos estudiantes tienen una interacción con el docente que traspasa la relación académica.

Es importante decir que lo anterior tampoco es una regla, pero sí tener en cuenta que a pesar de las posibilidades que hay en las redes sociales de poner candados de privacidad, hay gente que no las sabe utilizar o que prefieren no utilizarlas, quedando accesible toda la información, incluyendo la personal. También hay docentes que deciden no tener a sus estudiantes en sus redes sociales como una forma de distinguir entre lo personal y lo académico.

Con relación a este punto, se le preguntó al docente INF_O_H_EP2 cómo se sentía ante el hecho de los estudiantes conocieran su vida privada y le hicieran preguntas, lo que respondió fue lo siguiente:

- *Una parte de la vida personal ahí, está en mi muro (de Facebook) y las que publican en otros muros; y digamos que sí preguntan ¿no? pero en general no me incomoda*.
- *No, a mí no inquieta que pregunten eso (sobre su vida personal), pues ya les digo: "no pues sí tengo", ya ves que la estrella en mi muro es mi niño, ya ves que preguntan por él. Lo saludan más a él que a mí: "¿cómo está Yunuen?"*.

- *Menos en relación a mi esposa que está ahí, pero, es decir, como que también uno va marcando quizás un tipo de publicaciones; no faltará quien intente rastrear como que la historia personal de uno y todo. En todo caso, pues ahí está y ya*.
- *Yo conozco muchos profesores que no tienen ningún estudiante de "amigo" y dicen "no, no, es que es mi vida" y yo les digo, a ver ¿tu vida? Pero tú eres profesor ahí, la separación está en el tipo de cosas que haces, no en términos de separarlos con un muro, es lo que yo pienso; será en la forma en que interactúas con ellos, no en tu carta de presentación*.

La actitud de apertura del docente genera una empatía en los estudiantes, en donde el profesor es percibido como un "amigo", como lo señala la estudiante INF_R_M_GD2, lo que permite tener un intercambio comunicativo más fluido. Lo anterior se relaciona con la personalidad del docente, la cual se puede comprender desde los Factores psicológicos de la comunicación del Enfoque Psico–social, en donde se explica que todos los elementos que conforman la personalidad tienen un impacto en la comunicación (Marc y Picard, 1992: 28–29).

Por otro lado, la forma en que se relaciona el docente INF_O_H_EP2 con sus estudiantes a través del uso de las herramientas TIC'S también tiene un efecto emocional. De acuerdo con Randall Collins, sobre la energía emocional (EE), se refiere a "la participación del individuo que le da un tipo especial de energía" (Collins, 2009: 60), "esto es una sensación de confianza, contento, fuerza, entusiasmo e iniciativa para la acción" (Collins, 2009: 73). Así pues, conocer no sólo la parte académica, sino también personal del profesor, les proporciona confianza, motivación y la posibilidad de intercambio en la situación de co–presencia.

A partir de lo expuesto hasta ahora, lo que se puede inferir es que el uso de herramientas digitales y en particular de redes sociales, puede contribuir a mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes, siempre y cuando sea una interacción bilateral, en donde el intercambio o la participación sea recíproca, y que lo expuesto en la comunidad digital pueda sea discutido en clase. Si bien las transformaciones sociales y educativas demandan la implementación de herramientas TIC'S es necesario ver qué

de estas herramientas nos pueden ser de utilidad, o detonantes para generar espacios de intercambio comunicativo dentro de los espacios educativos.

CONCLUSIONES.

La Comunicación Interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje en Educación Superior.

Como se explicó en la estrategia metodológica, para la presente tesis se aplicaron tres técnicas de investigación cualitativa: la observación participante, los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad. La observación participante la realicé a lo largo del semestre en los tres cursos de Cultura Científica – Humanística seleccionados; lo que me dio un panorama más completo de la interacción entre docentes y estudiantes en diferentes momentos y en diferentes espacios, dándome también información pertinente para la aplicación de las otras dos técnicas de investigación: los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad.

Los grupos de discusión se aplicaron a los estudiantes de cada uno de los tres grupos de seleccionados de Cultura Científica – Humanística, lo que me permitió conocer el discurso de los estudiantes sobre su relación comunicativa con los docentes, los factores que inciden en dicha comunicación; como por ejemplo, qué es ser estudiante, cómo éstos perciben a los docentes, etc.

En cuanto a las entrevistas en profundidad a los docentes, me permitió conocer desde dónde los profesores construyen su relación comunicativa con los estudiantes, que elementos inciden en esta relación, de qué forma interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje, cómo influye la historia personal y académica en la práctica docente y la percepción que cada uno tiene de lo que es ser profesor.

A partir de la aplicación de estas técnicas de investigación, el resultado fue un análisis de gran complejidad, pues siempre se tomó en cuenta el auto y hetero percepción en profesores y estudiantes, lo que permitió tener hallazgos reveladores en cuanto a cómo es la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, los factores que intervienen en ella, y la forma en que incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Ejemplo de lo anterior se percibe en la estructura del Capítulo 6 que es el análisis e interpretación de la información obtenida a partir de la aplicación de la estrategia metodológica.

Así pues, en el apartado 6.1 “Los roles. Desde la institución a los interactuantes”, el análisis se concentró en rol del estudiante y sus implicaciones desde la perspectiva institucional, es decir, de la UACM y de los propios estudiantes; así como también en el

rol del docente, a partir de tres miradas, la institucional (de la UACM), la de los estudiantes, y la de los propios docentes.

El análisis de este apartado es producto de confrontar la perspectiva institucional (de la UACM), con las miradas de los interactuantes, lo que me permitió incluso responder a la pregunta sobre los roles fijados por la institución y la forma en que docentes y estudiantes asumen su propio rol.

En cuanto a los roles de docente y estudiante en la UACM, no están definidos claramente en ningún documento de la universidad; sin embargo, es a través del Paradigma del Aprendizaje que se puede tener una idea del rol de cada uno. Así pues, en cuanto al docente, éste tiene un papel mediador, que orienta el aprendizaje a partir de las necesidades de los estudiantes; en este sentido, su rol es de responsabilidad social. Con relación al estudiante, se le considera agente activo de su proceso de aprendizaje, a partir de la interacción con profesores, compañeros, y objetos de estudio, tiene como responsabilidad ser parte del cambio social.

En el discurso de los estudiantes, no hay una noción clara sobre lo que es ser estudiante, aunque sí ofrecieron algunas características y/o actitudes de lo que implica serlo, como el hecho de que reconozcan que ser estudiante es asumir una responsabilidad del propio proceso de aprendizaje.

Con relación al discurso de los docentes sobre su propio rol, sí hay ciertos elementos de se comparten con lo que establece la UACM a través del Paradigma del Aprendizaje. Los docentes entrevistados se perciben como acompañantes o guías en el proceso de aprendizaje, y retoman elementos que han adquirido como estudiantes para incorporarlos en su práctica docente.

En el apartado 6.2 “Historias académicas: trayectorias, personas que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje y transición a la práctica docente”, se trató de ubicar las situaciones tanto académicas como personales que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje, respondiendo de esta forma a otra de mis preguntas particulares.

Así pues, la historia personal, en el caso de los informantes docentes, las experiencias que han tenido como estudiantes han incidido en su práctica como profesor, generando procesos de empatía, comprensión, que parten de la experiencia académica de los

docentes. Con relación a los estudiantes, tener presente su trayectoria académica y sus experiencias personales, les va dando madurez para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, una de las informantes estudiantes señalaba que después del medio superior estuvo trabajando y dejó de estudiar por tres años; ella considera que de no haber tenido este tiempo, no aprovecharía igual sus estudios universitarios.

Ahora bien, de la historia personal también se desprende uno de los factores que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje: los profesores que trascienden en la vida de los estudiantes. En el caso de los docentes, el vínculo que crearon con algunos de sus profesores, les ha marcado de tal forma que se vuelven un referente para su práctica docente. Con relación a los estudiantes, en los diferentes discursos de los grupos de discusión hablaron de que los profesores que transciende son aquellos son aquéllos que se vuelven un referente profesional, que los motivan y los impulsan a seguir aprendiendo.

Es conveniente señalar que conocer la trayectoria académica de los docentes, nos permite también visualizar la forma en que se fue gestando su transición a la práctica docente, y con qué elementos llegan a convertirse en profesores. Es importante señalar que las tres docentes entrevistados tienen carreras diferentes a la pedagogía, por lo que, su práctica docente está construida a partir del vínculo entre la trayectoria académica, los profesores que fueron trascendentales para ellos, y lo que han ido aprendiendo sobre la marcha. También es conveniente señalar que en el caso de las profesoras INF_B_M_EP1 y INF_M_M_EP3, el hecho de haber sido co–docentes, les permitió de alguna forma ir desarrollando habilidades y herramientas para la docencia, a diferencia del profesor inf_o_h_ep2, quien las tuvo que desarrollar sobre la marcha. Lo anterior permite reflexionar sobre la práctica docente y sus implicaciones, reconocer que es un trabajo complejo que no sólo se requiere desarrollar habilidades, sino también cualidades emocionales, pedagógicas y comunicativas.

El apartado 6.3 “De la Comunicación en espacios educativos, a la Comunicación Interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje”, es el apartado más complejo de los cinco que conforman el capítulo, pues se analiza la comunicación dentro de los espacios educativos desde lo institucional, a partir de los elementos comunicativos más

“obvios”, hasta la comunicación interpersonal en donde el análisis se centra en elementos que son menos “visibles”.

De esta forma, este apartado está constituido su vez por seis sub–apartados. El primer sub–apartado es “La comunicación en espacios educativos”, en donde se aborda el papel de la comunicación en dichos espacios, a partir de lo que lo que se establece de forma institucional, pero también conocer el papel de la comunicación en la educación desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes.

En este sub–apartado, se encontró que en ningún documento de la UACM hace mención sobre la comunicación dentro de la institución, ni de las formas comunicativas que promuevan el diálogo, el aprendizaje y la participación. Lo anterior me permitió responder a una de mis preguntas de investigación que se relaciona con la implementación de estrategias comunicativas trazadas por la institución y para ser implementadas en el aula. En el caso de la UACM, se puede decir que no se ha abordado el tema de las relaciones comunicativas entre docentes y estudiantes, tampoco se han implementado estrategias comunicativas para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, en un intento por definir la relación comunicativa entre docentes y estudiantes desde lo institucional, se podría inferir a través del Paradigma del Aprendizaje, ya que es el enfoque en que se basa el Modelo Educativo de la UACM y del cual se puede inferir que la comunicación es horizontal, dialógica e inclusiva. De manera general, se podría decir que institucionalmente el estudiante tiene una participación activa en la relación comunicativa, al menos con la institución, incluso toman parte de las decisiones de la UACM a través del Consejo Universitario y Consejos del Plantel; aunque en la práctica dentro de las aulas, lo que se percibe es que cada docente y estudiante interactúa principalmente a partir de su experiencia y cultura comunicativa.

En cuanto al discurso de los docentes y de los estudiantes, se destaca la importancia de la comunicación. En el caso de los docentes, se reconoce que las formas comunicativas inciden en la conducta de los estudiantes, y en el caso de los estudiantes, se habló de cómo estas mismas formas comunicativas los motivan e inciden en su relación con el docente.

El segundo sub–apartado es sobre la “Comunicación Interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje”, en la que se analiza la relación comunicativa entre docentes y estudiantes a partir de una interrelación en los discursos de los informantes. En caso de los docentes entrevistados, se analizó la relación comunicativa a partir de trayectoria académica, es decir, la comunicación de los docentes cuando eran estudiantes, con sus profesores. Luego, se analizó la relación comunicativa de los docentes, pero ahora con sus estudiantes. Con relación a los estudiantes, el discurso giró en torno a cómo debe ser la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, y después a la relación comunicativa con los docentes entrevistados.

Este entramado de interrelaciones me permitió conocer algunos factores que intervienen en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, como por ejemplo, que la relación comunicativa que los docentes tuvieron con sus profesores, en la actualidad incide en la comunicación con sus estudiantes; así como también, cuando hay una consciencia por parte del docente de lo que se quiere transmitir, puede influir en la conducta del estudiante.

En el análisis también sobresale la discusión de los estudiantes sobre si docentes y estudiantes pueden ser amigos, en la cual no hubo consenso. Otros elementos que se encontraron en el discurso tanto de los docentes como de los estudiantes y que consideran que inciden en la relación comunicativa son: el establecimiento de límites en la relación entre docentes y estudiantes, las formas de expresarse o comunicar, la manifestación de las emociones, el respeto, la confianza, y la empatía.

Este análisis me permitió responder a la pregunta de investigación relacionada a cómo la relación comunicativa entre docentes y estudiantes incide en que los estudiantes construyan su propio proceso de aprendizaje. La respuesta es compleja, pues hay diferente elementos que inciden en el proceso de aprendizaje; sin embargo, a partir del discurso de los informantes, se podría decir que entre los factores que más promueven la autonomía del aprendizaje en los estudiantes, es la actitud del docente y el clima emocional que se genere dentro del aula. Por ejemplo, los estudiantes que han descrito a sus profesores como apasionados, empáticos, que les transmiten seguridad, confianza, etc., motiva a los estudiantes a aprender, incluso, como lo manifestó una de

las estudiantes del Grupo de Discusión 1 (GD1), en querer ser como ellos, tener los mismos conocimientos y los mismos grados.

El tercer y cuarto sub–apartados se enfocan en aspectos de la comunicación no verbal, como la kinésica y la proxémica. Así pues, en el tercer sub–apartado es sobre los "Elementos kinésicos en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes", el análisis se realizó a partir de la información obtenida a través de los discursos de los informantes y que en una categorización de la información se relacionan con este tópico. Es importante señalar que en este sub–apartado también se consideró la percepción que tienen los estudiantes de los grupos de discusión sobre los docentes entrevistados, así como la autopercepción del docente.

A partir de este análisis, me permitió por un lado, conocer los elementos kinésicos que inciden en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes; y por otro lado, el papel que juega la percepción en la relación comunicativa, es decir, a partir de los elementos kinésicos, cómo son percibidos los docentes, cómo los docentes se perciben a sí mismo y cómo creen que son percibidos por sus estudiantes.

En este sentido, lo que se encontró es que este juego de elementos kinésicos y de percepción incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya sea facilitando u obstaculizando la comunicación entre docentes y estudiantes. En el caso de las docentes INF_B_M_EP3 e INF_M_M_EP2 hay una conciencia de que la comunicación va más allá de lo verbal, tienen presente que aspectos de la personalidad, así como todo lo que tenga que ver con las manifestaciones corporales, les comunica algo a los estudiantes. En esa misma línea los estudiantes hablaron sobre la forma de ser y las actitudes de los docentes, las cuales se relacionan con la personalidad; así como también destacaron elementos de la imagen del docente, como la vestimenta. Si bien la vestimenta no tiene un papel primordial en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que queda claro es que sí incide en la relación comunicativa a tal grado que una informante estudiante señaló que si se quedó en el curso, fue en un principio por la forma de vestirse del profesor.

Las formas de comunicarse a través del lenguaje corporal, ya sea a través de los gestos, la vestimenta, aspectos de la personalidad, actitudes, a simple vista parecen

irrelevantes, sin embargo, son factores que inciden en la percepción que el estudiante construye sobre el docente y que pauta la comunicación entre ambos.

De esta forma, lo que se desprende del análisis sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre los docentes, lo que se encontró es la personalidad, la conducta, las actitudes, el carisma, pueden ser factores determinantes para crear un vínculo con los docentes. Se trata de factores que generan en los estudiantes confianza y empatía, que a su vez son proyectadas por los estudiantes a través de su conducta.

A partir de lo anterior es que también la autopercepción del docente juega un papel central, es decir, qué tan conscientes están de lo que transmiten no sólo verbalmente y cómo creen que son percibidos por sus estudiantes. En cuanto a la autopercepción de los docentes entrevistados, cada uno se percibe de diferente manera, aunque se podría decir que el común denominador es que ninguno se percibe dentro del estereotipo tradicional docente, por el contrario, se perciben como guías de un proceso; de esta forma la profesora INF_B_M_EP1 se percibe como parte de un equipo colaborativo, mientras que el profesor INF_O_H_EP2 no se visualiza como docente sino como alguien que está en un proceso de co–aprendizaje con los estudiantes, y la profesora INF_M_M_EP3, se percibe como alguien que guía un proceso, pero que a su vez de acuerdo a las circunstancias se caracteriza; es decir, a veces como docente más flexible, a veces más estricta.

Algo que es importante destacar del análisis, es que el que los docentes tengan conocimiento de la forma es que son percibidos por sus estudiantes, incide no sólo en las conductas de los docentes en la relación comunicativa, sino que también los lleva a la reflexión sobre su práctica docente. Así pues, cuando los comentarios son positivos pueden servir de motivación para el docente, pero cuando los comentarios son negativos, en algunos casos los lleva a cuestionarse sobre su práctica docente.

Para el desarrollo del cuarto sub–apartado “Elementos proxémicos en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes”, el análisis se realizó también a partir de la información obtenida a través de los discursos de los informantes y que en una categorización de la información se relacionan con este tópico. El análisis de este sub–apartado me permitió responder a la pregunta sobre el papel que juega el espacio en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Lo que se encontró, es que es sí influye en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes. Considerando que los espacios posibilitan o limitan la comunicación; en el caso de los informantes docentes, hay una conciencia de cómo el espacio incide en el aprendizaje a partir de la comparación entre el aula y la práctica de campo, en donde señalaron que ésta última, permite una mayor interacción, además de que en las diferentes dinámicas que se dan dentro de la práctica de campo, se tiene que llegar a acuerdos, hay división de responsabilidades y todos tienen que cuidar de todos; lo que genera procesos de empatía, solidaridad, diálogo e inevitablemente la convivencia con el "otro", en algún momento se logra la cohesión grupal, aspecto que es más difícil lograr dentro del aula, en donde a veces la comunicación no es fluida.

Por lo que se refiere a los estudiantes, aunque no tienen una percepción clara de la influencia del espacio, ya que si bien algunos estudiantes señalaron que el espacio no afecta el proceso de aprendizaje, por otro lado, afirmaron que en la práctica de campo aprendían más que en el aula, además de que les permitía generar lazos más estrechos con los compañeros.

Algo que es importante mencionar, es que la práctica de campo puede ser también una herramienta/estrategia para mejorar la comunicación y la organización dentro del aula. Lo que he podido observar en las seis prácticas de campo en las que he participado, ya sea como estudiante o como colaboradora, es que después de una práctica de campo, los estudiantes al regresar al aula, tiene mayor interacción con sus compañeros, incluso, los estudiantes que tienden a faltar, suelen ser más regulares, además de que se percibe la cohesión grupal.

En el quinto sub–apartado "La dimensión emocional dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje", se analizan algunos aspectos emocionales que se generan en la relación entre docentes y estudiantes y que incide en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En lo personal, considero que la dimensión emocional en la educación, particularmente a nivel superior, es un tema muy interesante pero poco investigado y reflexionado, no sólo desde el ámbito comunicativo, sino también desde las diferentes perspectivas de las Ciencias de la Educación, considerando por supuesto, elementos comunicativos.

Así pues, para abordar la dimensión emocional dentro de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es importante considerar, por un lado, que

en la comunicación interpersonal hay predominio de la emoción (Christlieb, et. al., 2013: 34), y por otro lado, que todo proceso de enseñanza – aprendizaje se da en un clima emocional (Morales, 2009: 3). En este sentido, las situaciones que se gestan dentro de la práctica académica generan algún tipo de emoción, que va desde el gusto, la pasión, la alegría, el interés, por enseñar y/o aprender, hasta emociones como el enojo, desesperación, frustración. Todas estas emociones generan conductas, algunas negativas como la apatía, o el desinterés; otras positivas, que se traducen en motivación – acción. Algo que es importante señalar es que esta dimensión emocional está inevitablemente presente, y así como se expresa de que "todo comunica" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1985: 49–52), se podría decir que todo comunica a partir de una emoción generando una conducta, de ahí la importancia de atender la dimensión emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a través de la relación comunicativa.

Lo que se desprende del análisis, es que la dimensión emocional está presente en cada momento dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, tanto en los docentes como en los estudiantes. Lo que se encontró es que hay dos niveles en la dimensión emocional, uno personal y otro profesional y/o académico. En el nivel personal que involucra estados de ánimo, situaciones personales como problemas de salud, problemas familiares, etc.; en el nivel profesional y/o académico, intervienen situaciones que se generan dentro del aula, la forma en que docentes y estudiantes experimentan esas situaciones, y las actitudes, conductas y comentarios que cada uno haga sobre el otro.

A partir de lo anterior, del análisis del discurso de los docentes se desprende que su estado ánimo sí incide en su práctica docente, así como también la falta de participación de los estudiantes, que en algunos casos les genera frustración; que preparen la clase y que no lleguen los estudiantes, los enfada; algunos comentarios sobre su persona, según la índole del comentario puede hacerlos sentir bien, o mal. Los estudiantes, por su parte, hablaron de situaciones de violencia, ya sea bullying, o profesores que humillan a los estudiantes o son poco empáticos. También hicieron referencia a docentes apasionados que los motivaban al aprendizaje.

Así pues, hay otras situaciones que emocionalmente inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje, el ambiente que docentes y estudiantes generen dentro del aula, la evaluación, pero sobre todo, la manifestación de las emociones dentro de los espacios educativos, la cual si se trabaja correctamente puede generar procesos de empatía y solidaridad grupal. Incluso, trabajar la dimensión emocional de manera consciente, puede ser un detonante actitudinal que incida positivamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Lo anterior, responde a la pregunta sobre cómo la manifestación de los sentimientos y emociones inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para el sexto y último sub–apartado “Identificación de problemas comunicativos entre docentes y estudiantes que inciden el proceso de enseñanza – aprendizaje”, el análisis también se realizó a partir de la información obtenida de los docentes y estudiantes y que en una categorización de la información se relaciona con este tópico. Dicho análisis me permitió responder a la pregunta sobre los principales obstáculos o problemas comunicativos dentro de los espacios educativos.

Lo que se encontró con relación a este tema, es que tiene que ver más con conductas y/o actitudes que con malos entendidos o problemas en la transmisión del mensaje. En ese sentido, los docentes dijeron que los estudiantes no participan, no hacen parte de su trabajo, pero tampoco explican el por qué, si es una cuestión de los materiales, o personal. Algunos docentes, incluso, han manifestado sentirse frustrados ante la falta de comunicación por parte de los estudiantes.

Por su parte, los problemas a los que hicieron referencia los estudiantes tienen que ver, por un lado, con los materiales del curso, que señalan que a veces son difíciles de leer para ellos. Por otro lado, están los problemas con los docentes que se relacionan con su conducta y con la forma en que transmite su clase. Entre los comentarios sobre los docentes, los estudiantes dijeron que no los escuchan, que algunos profesores les quieren imponer su ideología, que son muy técnicos, que no saben decir las cosas.

A lo largo del discurso, se encontraron otros factores que inciden en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes, como el acoso a los docentes, la falta de participación por parte de los estudiantes, que dejan toda la responsabilidad comunicativa a los docentes. En el discurso de los estudiantes, se habló de la violencia,

específicamente del bullying, de docentes que se ofenden cuando se les comenta sobre la incomprensibilidad de los materiales del curso, enojándose con el estudiante e ignorándolo.

A grandes rasgos, los problemas que existen en los espacios educativos son de diferente índole: violencia, acoso, malentendidos, falta de empatía, formas poco adecuadas de comunicar o de expresarse, contenidos o programas difíciles de abordar; otros tienen que ver con las conductas, actitudes corporales, así como la falta de capacitación para atender casos particulares, (como estudiantes con discapacidad). Algunos problemas se relacionan con el tipo de comunicación que se ejerce, ya sea vertical u horizontal, lo que lleva a reflexionar sobre los pros y los contras de la comunicación vertical y horizontal, otra de mis preguntas de investigación.

Así pues, en el caso de la comunicación vertical, el rol del docente como líder le transmite al estudiante seguridad y estructura a su proceso de aprendizaje; sin embargo, cuando la distancia entre docente y estudiantes es muy marcada, a los estudiantes les cuesta más trabajo expresar sus ideas y/o dudas; además de que entre más rígida sea la relación comunicativa entre docente y estudiante, el profesor será percibido como más autoritario.

Para el desarrollo del último apartado del capítulo 6, “De la comunicación cara a cara a la comunicación digital”, el análisis se concentró en dos preguntas, la primera sobre la manera en que intervienen las TIC’S en la comunicación dentro del aula, y la segunda, sobre los pros y los contras del uso de herramientas TIC’S en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con relación a la primera pregunta, lo que se desprende del análisis es que las TIC’S son una herramienta útil que puede ayudar en la interacción entre docentes y estudiantes. Sin embargo, se debe considerar lo siguiente: la comunicación digital no sustituye la dinámica de clase; la comunicación, se hace a través de la interacción, no el medio, es decir, no por estar “conectada”, se está “comunicando”, es necesaria la participación, la interacción con el “otro”. En cuanto a la segunda pregunta, a partir de lo que dijeron los informantes docentes y estudiantes, se encontró que no coinciden en algunos aspectos relacionados al uso de las TIC’S. Por ejemplo, en el caso del docente INF_O_H_EP2, sólo habló de aspectos positivos del uso de las TIC’S en su curso, incluso

señala que mejora la comunicación con sus estudiantes. Sin embargo, sus estudiantes (Grupo de Discusión 2), dijeron que si bien podían tener acceso a los materiales del curso y resolver dudas con el profesor; por otro lado, notaron retrasos por fallas de la tecnología, que los distrae, que genera dependencia. Además de que consideraron que el su implementación específicamente en el curso del profesor INF_O_H_EP2, fue motivo de deserción de los estudiantes.

A partir de todo lo anterior y respondiendo a mi pregunta general de investigación con relación al papel que juega la comunicación interpersonal entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la educación superior, se puede concluir, como lo señalo en mi supuesto general, que la práctica comunicativa es inherente al proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo que atender la comunicación interpersonal dentro de estos procesos es fundamental, ya que puede ser favorable en dos niveles: el personal, a través de actitudes y acciones, como por ejemplo, puede haber una mayor participación en el propio proceso de aprendizaje y la auto–realización, el mejoramiento del autoestima; y el colectivo, fomentando el intercambio cooperativo, la cohesión grupal, la empatía, mejoramiento del trabajo en equipo.

Como se puede observar, la amplitud del análisis es el resultado de un extenso y complejo trabajo de campo, lo que me lleva a reflexionar sobre las limitaciones y alcances metodológicos. Uno de los primeros inconvenientes fue la delimitación del tema, pues al considerar de manera general la “comunicación interpersonal” como nivel de análisis y no un aspecto de ella, la investigación se sobredimensionó, y se volvió un trabajo con muchas aristas de abordaje, lo cual no permite detallar minuciosamente cada aspecto. Un segundo inconveniente, consecuencia también de la delimitación del tema, fue la categorización y análisis de la información, pues hay algunos discursos de los informantes que tienen que ver con diferentes tópicos, entonces, de pronto había una percepción como de repetición. Un tercer inconveniente fue el análisis y la interpretación, que se relaciona con el punto anterior, ya que al haber discursos que pueden ubicarse en diferentes tópicos, en el momento del análisis e interpretación, también se podían explicar desde diferentes perspectivas teóricas.

Ahora bien, estos mismos inconvenientes se pueden también visualizar como alcances, pues haciendo una reflexión más profunda, el hecho de que un aspecto comunicativo

pueda ser analizado desde diferentes perspectivas, nos permite por un lado, ver las posibilidades teóricas que están a nuestro alcance para comprender la comunicación en los diferentes ámbitos en los que se ejerce; por el otro, se evidencia que hay líneas de investigación que desde el ámbito comunicativo han sido poco exploradas. Es en este sentido que mi tesis, abre una línea de investigación poco explorada a partir del vínculo entre la comunicación interpersonal y la educación, que bien podría denominarse comunicación interpersonal pedagógica.

A partir de una comunicación interpersonal pedagógica se pueden sugerir otras líneas de investigación como:

- las relaciones comunicativas entre estudiantes y cómo intervienen en la práctica educativa.
- la práctica de campo como herramienta de aprendizaje, comunicativa y detonante actitudinal.
- la dimensión emocional en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- la imagen del docente y cómo incide en la relación comunicativa.
- los espacios y cómo inciden en la relación comunicativa entre docentes y estudiantes.

Aunque son líneas que de alguna forma abordo en mi tesis, se puede hacer un estudio más profundo, considerando otros aspectos.

Es conveniente decir que la presente tesis me permitió tener un panorama general de las relaciones comunicativas que se dan entre docentes y estudiantes en diferentes momentos y espacios. De forma particular, pude reconocer los elementos de la comunicación interpersonal que están presentes en dicha relación comunicativa y que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Y a pesar de los inconvenientes, me parece que se logra el objetivo de destacar la importancia del papel de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por último, mi investigación contribuye de alguna forma a la reflexión sobre el quehacer en la comunicación pedagógica, de manera general; pero también es muy oportuna para realizar una automirada a lo que estamos haciendo en la UACM, tanto docentes

como estudiantes, de cómo construimos nuestras relaciones comunicativas dentro del aula para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Pero también, es una invitación a cuestionar nuestra participación en la construcción de una Universidad verdaderamente innovadora e inclusiva; de cómo asumimos nuestro papel en la Universidad, y la forma en que construimos una comunidad universitaria participativa en la UACM.

Espero que esta investigación ayude a la reflexión sobre cómo nos apropiamos de un modelo educativo que le apuesta al diálogo, a la construcción colectiva del conocimiento y que para ello, la comunicación es fundamental. En ese sentido, mi tesis evidencia el papel central que tiene la comunicación para abrir espacios de diálogo e inclusión; espacios que además de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, también fomenten la cohesión de la comunidad universitaria, tan necesaria a 15 años del nacimiento de la UACM.

Bibliografía.[125]

- Abbagnano, A. y Visalberghi, A. (2014) *Historia de la pedagogía.* México. Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, P. (s/f) "Teorías de la educación", en *Centro de Consultoría y Capacitación "Amauta"*. Texto en línea, disponible en: http://www.slideshare.net/CAPACITATEFYAP/teoria-de-la-educacion-por-ccc-amautacompendio (Fecha de consulta: noviembre 2013).
- Aguirre, B. (*Ed.*) (1995) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Editorial Boixereu Universitaria - Marcombo. Texto en línea disponible en: http://www.antropologiasocial.org/contenidos/tutoriales/tym/Documentos/09.pdf (Fecha de consulta: enero 2013).
- Albaladejo, B. (2007) "Tema 6. Lenguaje y comunicación", en Psicología Básica. Departamento de Psicología de la Salud. Licenciatura de Humanidades. Universidad de Alicante. España. Texto en línea, disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4298/6/TEMA%206.LENGUAJE%20Y%20COMUNICACI%C3%93N.pdf [Fecha de consulta: julio 2014).
- Albaladejo, M. (2008) "La comunicación no verbal en el aula", en *Padres y Maestros*. Núm. 314. Febrero. Artículo en línea, disponible en: http://www.martalbaladejo.com/pdf/La%20comunicacion%20no%20verbal%20en%20el%20aula.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).
- Alonso, S. (2012) *Historia general de la educación*. México. Red Tercer Milenio. Artículo en línea, disponible en: http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Álvarez-Gayou, J. (2003) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México. Paidós educador. Libro en línea, disponible en: http://mayestra.files.wordpress.com/2013/03/bibliografc3ada-de-referencia-

[125] Los textos en PDF, se pueden consultar en el Anexo en CD, en la carpeta de "Bibliografía".

investigacic3b3n-cualitativa-juan-luis-alvarez-gayou-jurgenson.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).

- Álvarez, M., *et al*. (1994) *Sistema Educativo Nacional de México: 1994*. México. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Informe en línea, disponible en: http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf (Fecha de consulta: en septiembre 2013).
- Álvarez, N. (2012) "La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza – aprendizaje: el papel del profesor", en *Innovación Educativa*. Núm. 22. LUGAR. pp. 23–37. Artículo en línea, disponible en: www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/725/707/ file:///C:/Users/acer/Downloads/725-2168-1-SM.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).
- Anolli, L. (2000) *Psicologia della comunicazione*. Bologna. Il Mulino Strumenti.
- Arreola, C. y Arreola C. (2004) "La interacción en el Aula entre Maestro - Alumno", en *Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: Retos y Expectativas de la Universidad*. Febrero. México. Artículo en línea, disponible en: http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%204/Mesa%202a/m2a01.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Barrón, T. (2009) "Docencia universitaria y competencias didácticas", en *Perfiles Educativos*. Núm. 125. Vol. XXXI. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) - UNAM. Artículo en línea, disponible en: http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/barron.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Beltrán, V. (2010) "Randall Collins y su 'radical microsociology'", en *RES*. Núm. 13. Madrid. pp. 117 – 121. Artículo en línea, disponible en: www.fes-web.org/uploads-private/res/files/res-13/07.pd (Fecha de consulta: abril 2014).
- Benetton, M. (2003) "La comunicazione interna come fattore di qualità", en *Scuola e Didattica*, Núm. 3. Italia. Artículo en línea, disponible en: http://www.fidae.it/AreaLibera/Comunita%20educante/docenti/M.%20Benetton,%20La%20comunicazione%20come%20fattore%20di%20qualit%C3%A0.pdf (Fecha de consulta: julio 2007).

- Berra, B. y Dueñas F. (2009) “Convivencia escolar y habilidades sociales”, en *Revista científica electrónica de Psicología*. Núm. 7. Instituto de Ciencias de la Salud - Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ICSa-UAEH. Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Artículo en línea, disponible en: dgsa.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/psicologia/article/download/.../113 (Fecha de consulta: julio 2013).
- Blumer, H. (1986) *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. USA. Prentice Hall. Texto en línea, disponible en: https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Social%20Psych%20Prelim%20Readings/I.%20Classics/1969%20Blumer%20-%20Symbolic%20Interactionism.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Bohm, D. (2002) “Prólogo”, en *Sobre el diálogo*. Barcelona. Editorial Kairós.
- Briones, G. (s/f) *Tendencias recientes en la investigación en pedagogía. Áreas, problemas y formas de relación*. Centro de Estudios de opinión. Universidad de Antioquia. Artículo en línea, disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/7478/6885 (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Cáceres, M. (2003) “El uso del espacio en la comunicación” en *Introducción a la comunicación interpersonal*. Madrid. Síntesis.
- Campoy, A. y Gomes, A. (2009) “Capítulo 10: Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos”, en Pantoja, V. A. (coord.) (2009) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid. EOS editores. Capítulo en línea, disponible en: http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf y http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=499550 (Fecha de consulta: abril 2014).
- Carneiro, R. (2009) “Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma”, en Carneiro, R., Toscano J.C. y Díaz, T. (coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. pp. 15 - 27. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (OEI)- Fundación Santillana. Artículo en línea, disponible en: http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Educativa/CDocumental/Doctos/2012/Marzo/13022012/LasTICyLosNuevosParadigmasEducativos.pdf (Fecha de consulta: marzo 2013).

- Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (Coord.) (2009) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)- Fundación Santillana. Libro en línea, disponible en: http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf (Fecha de consulta: marzo 2013).
- Castañeda, P. (2011) *Tecnologías digitales y el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación secundaria*. Doctorado. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Didáctica, Organización escolar y Didácticas especiales. Facultad de Educación. Tesis defendida en el 2011. Tesis en línea, disponible en: http://tesis.romocastaneda.es/TomoI.pdf (Fecha de consulta: agosto 2013).
- Castejón, J., *et. al*. (s/f) *Psicología de la educación*. España. Editorial Club Universitario. Libro disponible en línea en: http://www.editorial-club-universitario.es/pdf/4517.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
- Castro, L. (2006) "Una reflexión sobre la educación y la investigación pedagógica. La investigación debe ser una práctica transversal en la escuela", en *Revista Entramado.* Núm. 1. Vol. 2. Enero – Junio. Colombia. pp. 94 - 104. Artículo en línea, disponible en: http://www.unilibrecali.edu.co/entramado/images/stories/pdf_articulos/volumen2/Una_reflexion_sobre_la_educacion_y_la_investigacion_pedagogica.pdf (Fecha de consulta: agosto 2013).
- Cesari, L. (2010) *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*, Italia. Erickson.
- Chávez, U. (2007) La psicología educativa. México. Universidad de Colima. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Educación Especial. Texto en línea,

disponible en: http://es.slideshare.net/psialf/psicologa-educativa-87924 (Fecha de consulta: agosto 2014).

- Chóliz, M. (1995) “La expresión de las emociones en la obra de Darwin”, en F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps) (s/f) *Prácticas de Historia de la Psicología*. Valencia. Promolibro. Artículo en línea, disponible en: http://www.uv.es/choliz/ExpresionEmocionesDarwin.pdf [Fecha de consulta: junio 2014).
  - 2005) “Psicología de la emoción: el proceso emocional”. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia. Artículo en línea, disponible en: http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf [Fecha de consulta: enero 2015).
- Cobo, R. (2010) “Cultura digital y nuevos perfiles profesionales: desafíos regionales”, en *@tic. Revista d’innovació educativa*. Núm. 5. Julio - Diciembre. Universitat de Valencia. Artículo en línea, disponible en: http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/187 (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Cobo, R. y Moravec, J. (2011) *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona. Libro en línea, disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf (Fecha de consulta: marzo 2013).
- Collins, R. (2009) *Cadenas de rituales de interacción*. España. Anthropos.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos - CPEUM (2013). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría General. Secretaría de Servicios Parlamentarios, Última Reforma DOF 08-10-2013. pp. 4 - 7, 37. Versión en línea, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf (Fecha de consulta: el 13 de octubre 2013).
- Contreras, F., *et. al*. (2002) *Teoría de juegos. Conferencia. Investigación Operativa*. Argentina. Universidad Tecnológica Nacional. Artículo en línea, disponible en: http://www1.frm.utn.edu.ar/ioperativa/TJuegos.pdf (Fecha de consulta: febrero 2014).

- Cooley, Ch. (2005) “El yo espejo”, en *CIC - Cuadernos de Información y Comunicación*. Núm. 10. Mayo. pp. 13 – 26. Artículo en línea, disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/viewFile/CIYC0505110013A/7290 (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Costa, E. (s/f) *La comunicazione in classe. La comunicazione nell’insegnamento a scuola*.Tesina di master per formatori. Roma. Texto en línea, disponible en: http://www.viveremeglio.org/0_volumi/scuola/comunicazione_insegnamento_scuola.pdf (Fecha de consulta: marzo 2013).
- Covarrubias P. y Piña, R. (2004) “La interacción maestro – alumno y su relación con el aprendizaje” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México*. Núm. 1. Vol. XXXIV. pp. 47 - 84. Artículo en línea, disponible en: www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2004_1_03.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Crovi, D. (1993) “Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC”, en *Contratexto Digital*. Año 5. Núm. 6. Universidad de Lima. Artículo en línea, disponible en: http://www.fba.unlp.edu.ar/tic/archivos/M12.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
  - (2006) “Educar en la red. Nuevas tecnologías y procesos educativos en la sociedad de la información”, en *Anuario ININCO*. Investigaciones de la Comunicación. Núm. 2. Vol. 18. Caracas, Venezuela. Diciembre. Artículo en línea, disponible en: http://www2.scielo.org.ve/pdf/anin/v18n2/art04.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
- Cuvardic G. (2012) El flâneur en las prácticas culturales, el costumbrismo y el modernismo. Collections Terres Hispaniques. Francia Éditions Publibook Université. Libro en línea, disponible en: http://www.publibook.com/librairie/images/9782748390988_d.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).
- Davis, F. (2010) *La comunicación no verbal*. España. Alianza Editorial. Libro en línea disponible en: file:///C:/Users/acer/Downloads/3_La%20comunicaci%C3%B3n%20no%20verbal.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).

- Delgado, J. y Gutiérrez J. (*Coord.*) (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España. Síntesis Psicología.
- Del Río, P. (2005) “La educación de las nuevas generaciones ante los nuevos marcos de desarrollo, los medios y las NT. Una aproximación evolutiva y cultural”, en *II Congreso Iberoamericano de EducaRed ¿Educación y Nuevas Tecnologías?* 30 junio - 2 julio. Argentina. Conferencia en línea, disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/tics/otro.pdf (Fecha de consulta: marzo 2013).
- Díaz-Barriga, C. (1983) “Notas para pensar desde la didáctica. Algunos problemas en torno a la enseñanza de las matemáticas”, en *Revista Educación Superior*. Vol. 44. pp. 96-101. Artículo en línea, disponible en: http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res044/txt8.htm (Fecha de consulta: enero 2014).
  - (1984) “Autopercepción estudiantil sobre su papel en el aprendizaje. Análisis de un caso”, en *Revista. Educación Superior*. Vol. 48. Artículo en línea, disponible en: file:///C:/Users/acer/Downloads/Revista48_S2A2ES.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
  - (1993) “La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal”, en *Revista de la Educación Superior*. Núm. 88. Vol. 22. Octubre – Diciembre. ANUIES. Artículo en línea, disponible en: file:///C:/Users/acer/Downloads/Revista88_S2A2ES.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).

    (1998) “La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos”, en *Perfiles Educativos*. Núm. 80. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Enero – Junio. Artículo en línea, disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
  - (2005) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México. UNAM. Ediciones Pomares. Libro en línea, disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/El%20Docente%20y%20los%20Programas%20Escolares.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).

- (2006) “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio”, en *Perfiles Educativos*. Tercera época. Año/Vol. XXVII. Núm. 111. UNAM. pp. 7–36. Artículo en línea, disponible en: http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/competencias.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
- (2009) “Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación”, en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Área 2. Veracruz. Septiembre. Artículo en línea, disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1009-F.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
- (2011) “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el curriculum y el trabajo en el aula”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Vol. II. Núm. 5. pp. 3-24. Artículo en línea disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf (Fecha de conslta: enero 2014).

- Doménech, B. (s/f) “Tema 5: La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa”, en Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad. Master de Secundaria Universitat Jaume I. Castellón, España. Texto en línea disponible en: http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf (Fecha de consulta: mayo 2016).
- Dossou, K. y Klein, G. (s/f) *Elementi per valutare la comunicación nei processi formativi. Il caso dell'aula*. Artículo en línea, disponible en: www.valutazioneitaliana.it/riv/num10/dossou.pdf (Fecha de consulta: mayo 2013).
- Durán, P. (s/f) “Teoría del campo”, en *Nura*. Texto en línea, disponible en: http://www.nura.info/ficheros/Teor%C3%ADa_de_Campo_1273832689.pdf (Fecha de consulta: junio 2014).

- Durán, S. (2011) “Miradas urbanas sobre el espacio público: el flâneur, la deriva y la etnografía de lo urbano”, en *Reflexiones*. Núm. 2. Vol. 90. Universidad de Costa Rica. pp. 137-144. Artículo en línea, disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/729/72922586010.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010) “Educación y nuevas tecnologías. Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital”, en *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires. Santillana. Documento en línea, disponible en: http://virtualeduca.org/ifd/pdf/ines-dussel.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Dussel, I. (2010a) “Aprender y enseñar en la cultura digital”, en *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires. Santillana. Libro en línea, disponible en: http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
  - (2010) *La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital*. Argentina. Sangari.
- Escalante, G. (2012) “La educación mexica y los proyectos franciscanos para la educación de los indígenas en la Ciudad de México”, en Gonzalbo, A. y Staples A. (2012) *Historia de la educación en la Ciudad de México*. México. Secretaría de Educación del Distrito Federal. El Colegio de México.
- Falco, G. (2007) “La comunicazione positiva in classe”, en *Comunicazione positiva*. Italia. Artículo en línea, disponible en: http://www.comunicazionepositiva.it/dp/dwnl/La%20comunicazione%20positiva%20in%20classe.pd.pdf (Fecha de consulta: mayo 2013).
- Fernández, C. (2013) “El vestuario como identidad, del gesto personal al colectivo”, en *De vestidos y cuerpos*. Medellín: UPB. Texto en línea disponible en: http://proyectomedussa.com/el-vestuario-como-identidad-del-gesto-personal-al-colectivo/ (Fecha de consulta: abril 2016).
- Fernández, C., Millán C., Rizo, G. (2013) *La comunicación humana en tiempos de lo digital*. Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Cuajimalpa. Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación. Juan Pablos Editor.

- Fernández, V. (2003) *Psicologías sociales en el umbral del siglo xxi*. España. Editorial Fundamentos. Texto en línea, disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=7SNV8Gm5qj0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Ferrarotti, (1991: 19-20) citado en Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (coord.) (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis Psicología. p. 230.
- Fierli, M. (2010) "Le tecnologie nella scuola: che cosa si dice e che cosa succede davvero" en *Education 2.0*. Ottobre. Italia. Artículo en línea, disponible en: http://www.educationduepuntozero.it/speciali/pdf/specialeottobre10.pdf (Fecha de consulta: julio 2013).
- Fragoso, F. (1999) "La comunicación en el salón de clases", en *Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Tópicos de Comunicación*. Comunicación Educativa xiii. Núm. 13. Año 4. Enero - Marzo. Artículo en línea, disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo xxi Editores.
- Froehlich, H. (2013) *Sociología para el profesorado de música*. España. Grao. Libro en línea, disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=7yIM1S4wuo0C&pg=PA130&lpg=PA130&dq=Teor%C3%ADa+del+yo-espejo+de+cooley+en+la+educaci%C3%B3n&source=bl&ots=YYDJw_AaWA&sig=nDS5emh1czyNNf9SDG8QrJy_hlg&hl=es&sa=X&ei=EIJYU8iSFaeA2gXE6oGYAQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Teor%C3%ADa%20del%20yo-espejo%20de%20cooley%20en%20la%20educaci%C3%B3n&f=false (Fecha de consulta: abril 2014).
- Garay, C. (s/f) "Los tutores de sistemas de educación a distancia, formación y práctica en entornos digitales. Universidad Pedagógica Nacional.

- (2007) “Formación didáctica y capacidad tecnológica de tutores de educación superior a distancia en línea”, en *Virtual Educa*. Brasil. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Sur. Artículo en línea, disponible en: http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1247/1/126-LGC.PDF (Fecha de consulta: enero 2014).

- García, D. (s/f) “Comunicación Educativa: reconocimiento del campo y propuesta para el estudio de problemas prototipo en entornos mixtos y a distancia”. Texto disponible en: http://dereojo.org/omar/comunicacion-educativa.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
  - (2011) “Interacción discursiva y representaciones sociales de jóvenes universitarios en torno al uso de las TIC en la educación”, en *Reencuentro*. Núm. 62. Diciembre. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco México. pp. 46–54. Artículo en línea, disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/340/34021066006.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
  - (2013) “Factores que inciden en la apropiación de las TIC”, en *Virtual Educa*. Marzo. Artículo en línea, disponible en: www.virtualeduca.info/ponencias2012/60/ponenciavirtualeduca.docx (Fecha de consulta: enero 2014).
- García, D. (2012) “Informe Final del Proyecto: Didáctica universitaria: Estrategias Metodológicas y Tecnológicas de la Información y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. Cuadro comparativo de los paradigmas educativos. Perú. Universidad del Callao. Cuadro comparativo en línea, disponible en: http://www.unac.edu.pe/documentos/organizacion/vri/cdcitra/Informes_Finales_Investigacion/IF_ABRIL_2012/IF_GARCIA%20DIAZ_FIIS/CUADRO%20COMPARATIVO.pdf (Fecha de consulta: octubre 2015).
- Garello, M. y Rinaudo, M. (2013) “Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE). Núm. 2. Vol. 15, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. pp. 131 - 147. Artículo en línea, disponible en:

http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html (Fecha de consulta: octubre 2013).

- Gilbert, C. (1997) *Introducción a la Sociología*. Chile. LOM ediciones. Texto en línea, disponible en: http://books.google.com.mx/books?id=fKHHZRqWK64C&pg=PA174&lpg=PA174&dq=yo+espejo+-+cooley&source=bl&ots=QkV5bNkFrE&sig=dWTb1SNKS_iuclwGKqbNcGglRiA&hl=es&sa=X&ei=BSc5U7LRNszLsQTk1oK4Aw&ved=0CGgQ6AEwCQ#v=onepage&q=yo%20espejo%20-%20cooley&f=false (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Goffman, E. (1991) *Los momentos y sus hombres. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin*. Barcelona. Paidós.
  - (1997) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. 3ª Reimpresión. Buenos Aires. Amorrortu.
  - (2006) *Frame Analysis*. Madrid. Siglo XXI.
- Gonzalbo, A. y Staples A. (2012) *Historia de la educación en la Ciudad de México*. México. Secretaría de Educación del Distrito Federal. El Colegio de México.
- González, M. y López G. (2009) "La comunicación educativa en el aula. Una alternativa para la enseñanza de las Teorías de la Comunicación", en *Diálogos de la Comunicación*, Núm. 78. Enero - Julio. Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS). Artículo en línea, disponible en: http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/80-revista-dialogos-comunicacion-educativa-en-el-aula.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- González, R. (1995) "Demarcación de campo y documentación previa", en Aguirre, B. (*Ed.*) (1995) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Editorial Boixereu Universitaria - Marcombo.
- Guerra, M. (2001) "Organización y cultura escolar: Un enfoque psicosocial", en Taller Institucional de Investigación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Noviembre. Artículo en línea, disponible en: http://www.upd.edu.mx/librospub/pritalie/Ponencia/orgcules.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).

- Guil, B. (1989) “La Psicología social de la educación como disciplina básica en la formación del profesor”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 6. pp. 409-416. Artículo en línea, disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117670.pdf (Fecha de consulta: agosto 2014).
- Guix, G. (2011) *Ni me explico, ni me entiendes. Los laberintos de la comunicación*. Barcelona. Urano.
- Hall, E. (1990a) *The hidden dimension*. USA. An Anchor Book. Texto en línea, disponible en: file:///C:/Users/acer/Downloads/Hall-The-Hidden-Dimension.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
  - (1990b) *The silent language*. USA. An Anchor Book. Texto en línea, disponible en: http://globalsociology.ucoz.ru/_ld/0/3_SilentLanguage0.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Harré, R. (2006) “El Frame Analysis de Goffman”, en Goffman, E. (2006) *Frame Analysis*. Madrid. Siglo XXI.
- Hernández, C. (1996) “Educación y comunicación: pedagogía y cambio cultural”, en *Revista Nómadas* (Col). Núm. 5. Universidad Central Colombia. Artículo en línea disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998005.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Hernández, C. (2003) *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Santiago de los Caballeros, República Dominicana. Ediciones UAPA. Libro en línea, disponible en: http://inabima.gob.do/descargas/biblioteca/Autores%20Dominicanos/Angel%20Hern%E1ndez%20Castillo/Angel%20Hern%E1ndez%20Castillo%20-%20Introducci%F3n%20a%20las%20ciencias%20de%20la%20educaci%F3n.pdf (Fecha de consulta: noviembre 2013).
- Herrero, M. (2012) “La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje”, en *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. Vol. 1. Universidad de Granada. pp 138 - 143. Artículo en línea, disponible en: http://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf (Fecha de consulta: abril 2013).
- Hope, M. (2014) *Reflexiones, ideario y realidades de la certificación en la UACM*. México. Universidad Autónoma de la ciudad de México.

- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos INEA, (2015). Página oficial disponible en: http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/nquienesbc.html (Fecha de consulta: febrero 2015).
- Izard, C. (1993) Four Systems for Emotion Activation: Cognitive and Noncognitive Processes. Psychological Review. Vol. 100. No. 1. Pp.68-90. Artículo en línea disponible en: http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/four_systems_for_emotion_activation-_cognitive_and_noncognitive_processes.pdf (Fecha de consulta: enero 2015).
- Jares, X. (1997) "El lugar del conflicto en la organización escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 15. Septiembre – Diciembre. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO – OREALC). pp. 52 - 73. Artículo en línea, disponible en: http://convivenciaescolar.net/RACE/procesados/4%20El%20lugar%20del%20conflicto%20en%20organizacion%20escolar.pdf (Fecha de consulta: julio 2013).

  – (2001) "Educación y conflicto como retos de la educación infantil", en *Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos*. Santiago de Compostela. Diciembre. Artículo en línea, disponible en: http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf (Fecha de consulta: julio 2013).

  – (2008) "Formación del profesorado para la convivencia", en *IV Congreso de Convivencia: Profesorado y Convivencia* 4 – 6 de Abril. Madrid. Artículo en línea, disponible en: http://multiblog.educacion.navarra.es/iibarrog/files/2010/04/Jares.pdf (Fecha de consulta: julio 2013).
- Jiménez, E. (2007) "La historia de la Universidad en América Latina", en *Revista de la Educación Superior*. Núm. 141. Vol. XXXVI. Enero – Marzo. pp. 169 – 178. En línea, disponible en: publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista141_S6A1ES.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Jordán, S. (2011) "Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética pedagógica", en *Revista Educación XXI*. Núm. 1. Vol. 14. Universidad Nacional de Educación a Distancia España. pp. 59 -

87. Artículo en línea, disponible en: http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/14-01-03.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).

- Keil, G. I. (2011) “Comunicación en el ámbito escolar en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje”, en *VANEDUC, Centro de investigación y asesoramiento educativo*. *Universidad Abierta Interamericana*. Artículo en línea, disponible en: http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/” (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Koziner, N. S. (2013) “Antecedentes y fundamentos de la teoría del framing en comunicación”, en *Austral Comunicación*. Núm. 1. Vol. 2. Junio. Artículo en línea, disponible en: file:///C:/Users/acer/Downloads/53-314-1-PB.pdf (Fecha de consulta: marzo 214).
- Lacouture, G. (1996) “El legado de Kurt Lewin” en *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 28. Núm. 1. pp. 159 – 163. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia. Texto en Línea disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/805/80528113.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
- Laviada, C. R. y Massu, H. M. de los D. (1997) *El sentido de las prácticas educativas. Seguimiento de un grupo durante el primer año de la carrera de pedagogía de la Universidad Nacional de México*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Pedagogía. Universidad Intercontinental. Tesis defendida en 1997.
- Leal, S. (2005) “Lo psicosocial en contextos educativos: consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad”, en *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*. Núm. 12. Vol. 1. Universidad de Tarapacá, Chile. pp. 55–104. Artículo en línea, disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/836/83601203.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Lewin, K. (1942) “La teoría del campo y el aprendizaje”, en *Infoamérica. Revista Iberoamericana de Comunicación*. Conferencia pronunciada en la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América. Artículo en línea, disponible en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/lewin01.pdf y http://novahia.pbworks.com/f/4+Lewin%5B1%5D.+La+teor%C3%ADa+del+campo+y+el+aprendizaje.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).

- Lomas, C. (s/f) “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)” en *La educación lingüística y literaria en secundaria*. Consejería de Educación. Universidades y Empleo de la Región de Murcia. España. Artículo en línea, disponible: http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.lomas.pdf (Fecha de consulta: abril 2013).
  - (1994) La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación. España. Editorial Trea. También en *Formacioncontinuaedomex's Blog. El blog de la Instancia Estatal de Formación Continua del Estado de México*. Texto en línea, disponible en: http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-ensec3b1anza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf (Fecha de consulta: abril 2013).
  - (2001) “Textos y contextos de la persuasión. Los medios de comunicación de masas y la construcción social del conocimiento”, en *Biblioteca Digital. Repositorio Institucional*. Universidad Nacional de Colombia. Artículo en línea, disponible en: http://www.bdigital.unal.edu.co/1559/6/05CAPI04.pdf (Fecha de consulta: abril 2013).
  - (2003) “Aprender a comunicar(se) en las aulas”, en *@gora Digit@l*. Revista Científica Electrónica. Universidad de Huelva. Artículo en línea, disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05-articulos/monografico/pdf_5/Lomas.pdf (Fecha de consulta: abril 2013).
  - (2009) “Capítulo 1. El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas” en *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica* (El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula). México. Edere.
- Maragliano, R. (2010) “Il perché della scuola nella società della comunicazione” en *Programma Education FGA Working Paper*. Núm 22. Università degli Studi Roma Tre. Artículo en línea, disponible en: http://www.robertostefanoni.it/a/isp/docum/maragliano-scuola_societa_comunicazione.pdf (Fecha de consulta: julio 2013).
- Marc, E. y Domique P. (1992) *La interacción social*. *Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona. 1ª edición. Paidós.

- Mares, C., *et. al*. (2004) “Análisis de las interacciones maestro – alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en primaria” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Núm. 22. Vol. 9. Julio – Septiembre. pp. 721 - 745. Artículo en línea, disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_54/nr_602/a_8222/8222.pdf (Fecha de consulta: diciembre 2013).
- Martínez, R. (2007) “La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación”, en *Revista Perfiles Libertadores*. Núm. 4. Abril. Colombia. Institución Universitaria Lo Libertadores. pp. 73 – 80. Artículo en línea, disponible en: file:///C:/Users/acer/Downloads/9%20La%20observaci%C3%B3n%20y%20el%20diario%20de%20Campo%20en%20la%20Definici%C3%B3n%20de%20un%20Tema%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).
- Maurizio, A. (s/f) “La scuola e la comunicazione interna. Innovazione e cambiamento” en *La Rivista. Rassegna dell'istruzione. Bimestrale di informazione scolastica delle Ragioni*. pp. 45–51. Artículo en línea, disponible en: http://www.rassegnaistruzione.it/rivista/rassegna_03_0607/maurizio_scuola.pdf
- Mauroner, S. (s/f) *Pedagogia e comunicazione interculturale nella pubblica amministrazione*. Dottorato in Scienze dell’Educazione e della formazione continua. Universtià degli Studi di Verona. Scuola di Dottorato in Scienze Umane e Filosofia. Tesis en línea, disponible en: http://www.univr.it/documenti/AllegatiOA/allegatooa_7804.pdf (Fecha de consulta: julio 2013).
- Mead, G. (1967). *Mind, Self, and Society*. United States of America. The University of Chicago Press.
  - (1973) *Espíritu, persona y sociedad*. Desde el punto de vista del conductivismo social. Barcelona. Paidós.
- Medina, M. (2003) “El placer de educar en medios de comunicación”, en *@gora Digit@l*. Revista Científica Electrónica. Universidad de Huelva. Artículo en línea, disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05-articulos/monografico/pdf_5/Lomas.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).

- Monroy, A. (1997) “Enfoque Sistémico. Una exploración”, en Q. V. Pérez (comp), *Globalización: Industria y Sector Agrario en México, Memoria de Congreso de Investigación*. Departamento Producción Económica. División Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH). UAM-X. México. 1997. pp. 223 - 240. Artículo en línea, disponible en: http://www.centrogeo.org.mx/curriculum/germanmonroy/pdf/enfoque_sistemic_una_exploracion.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Morales, V. (2006) “La dimensión emocional en el aprendizaje y sus efectos”. Módulo 8. Formación estratégica para docentes en sedes regionales. Universidad Rafael Landívar y el Programa de Fortalecimiento Académico de las Sedes Regionales. Guatemala. Texto disponible en internet en: http://biblio3.url.edu.gt/PROFASR/Modulo-Formacion/08.pdf (Fecha de consulta: marzo 2016).
- Mucchielli, A. (2010) *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid. Síntesis.
- Nasta, L. (s/f) “Comunicación efectiva e interacción con alcance educativo. Habilidades clave para la enseñanza en línea”, en *Educación Apoyada en Tecnología de la Información*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Artículo en línea, disponible en: http://upaep.blackboard.com/bbcswebdav/pid-3251492-dt-content-rid-276463_1/users/giovanni/Ambientes%20de%20aprendizaje/comunicacion_interaccion.pdf (Fecha de consulta: abril 2013).
- Nieto de P. (Coord.) (2000) *Perfil de la Educación en México*. México. 3ª edición. Secretaría de Educación Pública.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2011) *Integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de investigación*. Brasil. Libro en línea, disponible en: http://www.oei.es/idie/IntegracionTIC.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
  - (2012) “Entornos Virtuales de Aprendizaje en Iberoamérica / Ambientes Virtuais de Aprendizajem em Ibero-América”, en *Revista Iberoamericana de Educación (monográfico) / Revista Ibero-americana de Educação (monográfico)*. Núm. 60.

Septiembre – Diciembre. Madrid / Buenos Aires. OEI. Revista en línea, disponible en: http://www.rieoei.org/rie60.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).

- Orozco, G. (1996) *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa. Argentina*. Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Orozco, S., *et. al.* (2009). "Cuadro comparativo – Paradigmas Educativos". Módulo de Psicopedagogía. Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas. Excelencia en Educación a Distancia y Aprendizaje en Línea. Texto en línea disponible en: https://etic-grupo10.wikispaces.com/file/view/14863409-PARADIGMASEDUCATIVOS.pdf (Fecha de consulta: enero 2014).
- Pease A. y Pease, B. (2006) El lenguaje del cuerpo. Amat. Barcelona.
- Pérez, P. (s/f) *Didáctica universitaria y recursos tecnológicos. El proceso de enseñanza aprendizaje universitario*. España. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED Centro Asociado de Asturias Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Artículo en línea, disponible en: http://www.uned.es/ca-gijon/web/actividad/publica/entemu01/a7.PDF (Fecha de consulta: septiembre 2013).
- Petisco, J. (2013) "Proxémica", en *La comunicación en el aula*. Madrid. Blog disponible en: http://aulacomunicacionnoverbal.blogspot.mx/2013/11/proxemica.html (Fecha de consulta: abril 2014).
- Picardo, J., *et. al*. (2005) Diccionario pedagógico. 1ª edición. San Salvador. Disponible en línea en: http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/diccionario.pdf [Fecha de consulta: diciembre 2015).
- Pons, D. (2010) "La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica", en *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*. España. Núm. 1. Vol. 9. pp. 23 - 42. Artículo en línea, disponible en: http://www.uv.es/lisis/xavier/aporatc.pdf (Fecha de consulta: febrero 2014).
- Ponti, F. (2011) "Prólogo", en Guix, G. X. (2011) *Ni me explico, ni me entiendes. Los laberintos de la comunicación*. Barcelona. Urano.
- Portacio, A. (2006) "Pedagogía y Comunicación", en *La Libertad. Centro Virtual de Noticias – CVN*. Colombia. MiniEducación. Ministerio de Educación Nacional. Artículo

en línea, disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-108326.pdf [Fecha de consulta: agosto 2014).

- RAE, s/f. Definición de individualización en *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE) disponible en: http://dle.rae.es/?id=LPu7IXO (Fecha de consulta: marzo 2016).
  - s/f. Definición de sociabilización en Diccionario de la Real Academia Española (RAE) disponible en: http://dle.rae.es/?id=YBh0aXY (Fecha de consulta: marzo 2016).
- Rizo, G. (2004) "Aportaciones de la Escuela de Palo Alto. El camino hacia la "Nueva Comunicación". Breve apunte sobre las aportaciones de la Escuela de Palo Alto", en *Razón y Palabra*. Núm. 40. Agosto - Septiembre. Artículo en línea, disponible en: http://bibliocuba.es/wp-content/uploads/2012/10/aportaciones-de-la-escuela-de-palo-alto-bloc-de-notas.pdf (Fecha de consulta: febrero 2013).
  - (2006a) "La interacción y la comunicación desde los enfoques de la piscología social y sociología fenomenológica. Breve explicación teórica", en *Revista Análisis*. Núm. 33 pp. 45–62. Artículo en línea, disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33p45.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014)
  - (2006b) "La psicología social como fuente teórica de la comunicología. Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común", en *Andamios. Revista de Investigación Social*. Núm. 5. Vol. 3. Diciembre. pp. 163 - 184. Artículo en línea, disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/628/62830508.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
  - (2007) "Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas", en *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Abril. Brasil. Artículo en línea, disponible en: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144 (Fecha de consulta: junio 2013).
  - (2009) *La comunicación interpersonal. Una introducción a sus aspectos teóricos, metodológicos y empíricos*. 2ª edición. Colección Cuadernos de Comunicación y Cultura Núm. 2. Academia de Comunicación y Cultura. México. UACM.

- (2010) "Comunicología e interacción. El concepto de comunicación en el Interaccionismo Simbólico y la Escuela de Palo Alto", en *Documentacion en Ciencias de la Comunicación ITESO – CONACYT.* Septiembre. pp. 167 - 183. Artículo en línea, disponible en línea en: file:///C:/Users/acer/Downloads/5260%20(2).pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- (2011a) “De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal”, en *QUÓRUM ACADÉMICO*. Núm. 15. Vol. 8. Enero – Junio. Universidad del Zulia. pp. 78 – 94. Artículo en línea, disponible en: http://revistas.luz.edu.ve/index.php/quac/article/viewFile/8104/7767 (Fecha de consulta: febrero 2014).
- (2011b) “Pensamiento sistémico y comunicación. La Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación”, en *Razón y Palabra.* Núm. 75. Febrero–Abril. Artículo en línea, disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/29_Rizo_M75.pdf (Fecha de consulta: Febrero 2014).

- Rodríguez, G. (s/f) “El maestro y las Instituciones educativas”, en *Revista Ensayos*. Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla – La Mancha. España. Artículo en línea, disponible en: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista10/10_12.pdf (Fecha de consulta: diciembre 2013).
- Rodríguez, J. (2006) “Nota del traductor”, en Goffman, E. (2006) *Frame Analysis*. Madrid. Siglo XXI.
- Rosales, L. (1985) “Aportaciones para un renovado concepto de enseñanza diferenciada”, en *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*. Núm. 3. Universidad de Salamanca. España. pp. 131 - 140. Artículo en línea, disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20294&dsID=aportaciones_renovado.pdf (Fecha de consulta: septiembre 2013).

- (1995) “El profesor y la innovación en la enseñanza”, en *Innovación Educativa*. Núm. 6. Universidad de Santiago de Compostela. España. pp. 7 - 23. Artículo en línea, disponible en: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/5065/1/pg_009-026_inneduc6.pdf (Fecha de consulta: septiembre 2013).
- (2000a) “La comunicación en la Universidad: Perspectivas de estudio”, en *Innovación Educativa*. Núm. 10. España. pp. 9 - 28. Artículo en línea, disponible: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/5160/1/pg_011-030_inneduc10.pdf (Fecha de consulta: septiembre 2013).
- (2000b) “La innovación en la Universidad”, en *Innovación Educativa*. Núm. 10. España. pp. 377–384. Artículo en línea, disponible: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5186/1/pg_379-386_inneduc10.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- (2006) “¿Es posible un modelo horizontal de cambio educativo?”, en *Innovación Educativa*. Núm. 16. Universidad de Santiago de Compostela. España. pp. 357 - 366. Artículo en línea, disponible en: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/4404/1/pg_357-366_inneduc16.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- (2009a) “Aprendizaje formal e informal con medios”, en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Núm. 35. Julio. Universidad de Santiago de Compostela. España. pp. 21–32. Artículo en línea, disponible en: http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n35/2.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- (2009b) “Hacia una ciudadanía inclusiva. ¿Un reto a la complejidad educativa?”, en *Revista de Educación Inclusiva.* Núm. 3. Vol. 2. España. pp. 97 - 110. Artículo en línea, disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3082396.pdf (Fecha de consulta: septiembre 2013).
- (2010) “La planificación de la enseñanza por competencias. ¿Qué tipo de innovación implica?”, en *Innovación Educativa*. Núm. 20. España. pp. 77 – 88. Artículo en línea, disponible en: http://minerva.usc.es/bitstream/10347/4999/1/06.Rosales.pdf (Fecha de consulta: septiembre 2013).

- (2012a) “Características de maestros y profesores a través de relatos realizados por sus exalumnos”, en *Educar*. Vol. 48. pp. 149-171. Artículo en línea, disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2012m1-6v48n1/educar_a2012m1-6v48n1p149.pdf (Fecha de consulta: septiembre 2013).
- (2012b) “Contextos en la innovación educativa”, en *Innovación Educativa*. Núm. 22. Universidad de Santiago de Compostela. España. pp. 9 - 21. Artículo en línea, disponible en: http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/724/706 (Fecha de consulta: septiembre 2013).
- (2012c) “Diversidad y convivencia en los centros escolares. Una práctica en la formación inicial del futuro educador”, en *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 2. Vol. 5. España. pp. 75–92. Artículo en línea, disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4105463 (Fecha de consulta: septiembre 2013).

- Russi, A. (1998) “Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva”, en Galindo, C. (Coord.) (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México. Addison Wesley Longman.
- Russo, C. (2012) “Cosa signifca assitente alla comunicazione. Lavorare con la disabilità nella scuola pubblica” en *Seminario all’interno del corso di Psicologia delle Disabilità e dell’Integrazione*. Novembre. Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” Corso di Psicologia delle Disabilità e dell’Integrazione. Artículo en línea, disponible en: http://www.formazione.unimib.it/DATA/personale/ALBANESE/hotfolder/psi/Materiali%20didattici%202012-2013/russo_6%20novembre%202012.pdf (Fecha de consulta: septiembre 2013).
- Saéz, V. (2009) *Complejidad y Tecnologías de la Información. Cuadernos de Tecnología y Sociedad* No. 3. Madrid. Fundación Rogelio Segovia para el Desarrollo de las Telecomunicaciones. E.T.S.I. de Telecomunicación Universidad Politécnica de Madrid. Libro línea, disponible en: http://www.gsi.dit.upm.es/~fsaez/intl/libro_complejidad.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).

- Salazar R., *et. al*. (2012) “Recursos educativos abiertos y estrategias de búsqueda e implementación en un ambiente de aprendizaje universitario”, en *EDUC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 41. Septiembre. Universidad de Montemorelos. México. Artículo en línea, disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec41/pdf/Edutec-e_n41_Salazar_Rodriguez_Campos.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Sandoval, E. (Comp.) (2005). “Introducción”, en *Enfoques Sistémicos Autores Clásicos.* México. UACM. Texto en línea, disponible en: http://desarrollo.uacm.edu.mx/sitios/bestudiante/imagenes/enfoques%20Sistemicos.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Savagnone, G. y Moriani, A. (2004) “Per una vera comunicazione nella scuola” en *Documenti FIDAE. Federazione istituti di attività educative*. *Nuova Secondaria*. Núm. 3. Artículo en línea, disponible en: http://www.fidae.it/AreaLibera/AreeTematiche/Progetto%20educativo/Savagnone-Mariani,%20Per%20una%20vera%20comunicazione%20nella%20scuola.pdf (Fecha de consulta: julio 2013).
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (2011) “Pedagogía. El cuerpo en la escuela”, en *Explora. Las ciencias del mundo contemporáneo*. Programa de Capacitación Multimedial. FLACSO. UNLP. UNQ. CONICET. Argentina. Artículo en línea, disponible en: http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Secretaría de Educación Pública - SEP (2012) *Principales Cifras del Ciclo Escolar 2011 – 2012*. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. 1ª edición. México, Dirección General de Planeación y Programación – SEP. En línea, disponible en: http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2011_2012.pdf (Fecha de consulta: septiembre 2013).
  - (2014) *Principales Cifras del Ciclo Escolar 2013 – 2014*. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. 1ª edición. México, Dirección General de Planeación y Programación – SEP. En línea, disponible en: http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf (Fecha de consulta: enero 2016).

- (2015) *Principales Cifras del Ciclo Escolar 2014 – 2015*. Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. 1ª edición. México, Dirección General de Planeación y Programación – SEP. En línea, disponible en: http://planeacion.sep.gob.mx/assets/images/principales_cifras/2014_2015_PRINCIPALES_CIFRAS_BOLSILLO.pdf (Fecha de consulta: enero 2016).

- Silberman, M. (1998) *Aprendizaje activo. 101 Estrategias para enseñar cualquier materia*. Argentina. Editorial Troquel. Libro en línea, disponible en: file:///C:/Users/acer/Downloads/Aprendazaje_Activo._101_Estrategias_Para_Ensenar_Cualquier_Tema._Mel_Silberman-libre.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).
- Soto, R. (2011) "Cadenas de rituales de interacción de Randall Collins", en *El alma pública. Revista desdisciplinada de psicología social*. Año 4. Núme. 7. Universidad Autónoma Metropolitana (uam) Iztapalapa. Revista en línea disponible en: (Fecha de consulta: http://elalmapublica.net/pdf/AP7.pdf Enero 2014).
- Tagliati, C. (2008) *La città educativa e le nuove tecnologie. L'integrazione scuola territorio nella società della comunicazione*. Dottorato di Ricerca in Pedagogia. Università degli Studi di Bologna. Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin". Tesis en línea, disponible en: http://amsdottorato.cib.unibo.it/1003/1/Tesi_Tagliati_Claudia.pdf (Fecha de consulta: julio 2013).
- Taylor S. y Bogdan R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España. Paidós. Libro en línea, disponible en: (Fecha de consulta: file:///C:/Users/acer/Downloads/78156817-Taylor-S-J-Bogdan-R-Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-OCR.pdf abril 2014).
- Torre, R. (2002) "La Comunicación Educativa", en *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. España. Núm.3. pp. 37 - 43. Artículo en línea, disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2282475.pdf (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Tuirán, R. y Quintanilla, S. (2012) *90 años de educación en México*. México. Fondo de Cultura Económica. Colección Centzontle.

- Tünnermann, B. (s/f) “El rol del docente en la Educación Superior del Siglo XXI”. Universidad Nicaragüense de Ciencia y Tecnología – UCYT. Artículo en línea, disponible en: http://www.ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf (Fecha de consulta: noviembre 2013).
  - (2003) *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XX.* México. Colección UDUAL. Texto en línea, disponible en: http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/Tunner/Tunner.htm (Fecha de consulta: octubre 2013).
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México – UACM (s/f) Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Portal oficial, disponible en: [http://www.uacm.edu.mx/ProgramasyCentros/LetrasHabladas/tabid/187/Default.aspx (Fecha de consulta: 19 de abril de 2012).
  - (2005) *Programa Galatea*. *Seminario – Taller. Deconstruyendo la tutoría en la UACM: una propuesta. El proyecto educativo de la UACM*. Documentos de apoyo académico. México. UACM. Texto en línea, disponible en: http://galatea.uacm.edu.mx/biblioteca/tutoria/modulo1/sesion2/005.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).
  - (2007) Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) – Academia de Cultura Científico Humanística (CCH). Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales (CHyCS). *Documentos del Área de Cultura Científico-Humanística del Ciclo Básico de las Licenciaturas del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Versión válida para el semestre 2007-I*. Texto en línea, disponible en: http://portal.uacm.edu.mx/LinkClick.aspx?fileticket=lO0Lobk8snU%3d&tabid=356 (Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2014).
  - (2010) “Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”, en *Boletín de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. Año 5. Núm. 29. 12 Febrero. Boletín en línea, disponible en: http://www.uacm.edu.mx/uacm/Portals/0/Estructura/Informatica/ESTATUTO%20GENERAL%20ORGANICO%20DE%20LA%20%20UACM.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).

– (2011) *El proyecto educativo de la UACM*. Versión para estudiantes. México. UACM. Texto en línea, disponible en: https://ferrusca.files.wordpress.com/2013/02/proyecto-uacm.pdf (Fecha de consulta: abril 2014).

- Ubal, C. y Píriz, B. (2009) "¿De qué hablamos cuando decimos pedagogía"?, en *Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay* (INAU), Uruguay. Artículo en línea, disponible en: http://www.inau.gub.uy/biblioteca/piriz%20ubal.pdf (Fecha de consulta julio 2014).
- UNESCO, s/f. Definición disponible en: http://stellae.usc.es/red/file/view/9107/definicion-alfabetizacion-digital-por-la-unesco (Fecha de consulta: marzo 2016).
- Valadez, I. y del Campo S. (2008) "El trabajo participativo con docentes. Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Núm. 36. Vol. 13. Enero – Marzo. pp. 87 - 111. Artículo en línea, disponible en: http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART36004&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n036/pdf/v13n036art004es.pdf (Fecha de consulta: diciembre 2013).
- van Manen, M. (2004) *El tono en la enseñanza. El lenguaje en la pedadogía*. Barcelona. Paidós.
  – (2010) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. 3ª Impresión. Barcelona. Paidós. Libro en línea disponible en: http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/el_tacto_en_la_ense%C3%91anza.pdf (Fecha de consulta: diciembre 2013).
- Villasmil, S. (2004) "Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en el marco de la enseñanza" en *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. Núm. 11. pp. 111 - 120. Artículo en línea, disponible en: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044757
  – (2011) "Conocimiento, ideología y acción educativa", en *VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela.* 17 - 22 Julio. Argentina. Ponencia

en línea, disponible en: http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_2/pdf_2_venezuela/V022.pdf (Fecha de consulta: noviembre 2013).

- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson D. (1985) *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas. Barcelona*. Editorial Herder. Libro en línea, disponible en: http://primeravocal.org/wp-content/uploads/2011/05/Watzlawick-Paul-Teoria-De-La-Comunicacion-Humana3.pdf (Fecha de consulta: marzo 2014).
- Winkin, Y. (2008) *La nueva comunicación*. Selección e introducción de Yves Winkin (sobre Bateson, Bridwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Scheflen, Sigman y Watzlawick. Barcelona. Kaidós. Libro en línea, disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=glShPuVzc3cC&pg=PA223&lpg=PA223&dq=soci%C3%B3peta+y+soci%C3%B3fugo&source=bl&ots=NXLz5yL-1c&sig=E3o_vFx3s9ZHQRRsiplXXviMfOE&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjX8sORzurMAhVCRFIKHb4LCxYQ6AEIHDAA#v=onepage&q=soci%C3%B3peta%20y%20soci%C3%B3fugo&f=false (Fecha de consulta: mayo 2016).
- Woolfolk, A. (2010) *Psicología Educativa*. México. Pearson Educación. Libro en línea, disponible en: https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf (Fecha de consulta: agosto 2014).
- Zavalloni, G. (2008) *La pedagogía della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Bologna. EMI. Libro en línea, disponible en: http://www.slideshare.net/zavallonigianfranco/pedagogia-della-lumaca (Fecha de consulta: mayo 2013).
  - (2011) *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*, colección Micro - Macro Referencias. Serie Fundamentos de la educación. Barcelona. Graò.