



Universidad Abierta Interamericana

***Comunicación en el ámbito escolar en relación
con los procesos de enseñanza y aprendizaje***

Análisis de la interacción docente-alumno

Alumna: GRACIELA INÉS KEIL

**Licenciatura en Gestión de Instituciones
Educativas**

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo

Mes y año: Septiembre/2011

RESUMEN

Desde diversas disciplinas y enfoques teóricos, la interacción comunicativa es un aspecto primordial dentro del ámbito escolar, mediante la cual un docente busca enseñar y que sus alumnos aprendan. Esta relación docente-alumno se vuelve clave para el propósito educativo.

Diferentes teorías enfocan el estudio de la interacción comunicativa con respecto al aprendizaje, focalizando en métodos y procedimientos que el docente pone en práctica en el aula, pero no se profundiza respecto de la forma en que se establece la comunicación entre los sujetos intervinientes; es necesario analizar la comunicación que se desarrolla al momento de abordar la enseñanza, como así también las respuestas que se obtienen para la adquisición del aprendizaje. Desde este punto de vista, se considera indispensable identificar los vínculos que se producen en la interacción comunicativa entre el docente y el alumno, que repercuten en el logro de la calidad educativa.

La temática surge a partir de una problemática observada en una escuela primaria pampeana de modalidad hogar en una zona inhóspita, donde asisten niños con alto índice de vulnerabilidad, muchos de ellos con tendencias a conductas violentas; con docentes que tratan de enseñar con un lenguaje y un estilo autoritario y sancionador. La comunicación que circula en este ámbito requiere un estudio particular, examinando las respuestas de los alumnos y los efectos en sus aprendizajes.

La presente investigación se basa en el análisis de esta interacción comunicativa, mediante la observación de los distintos discursos desde un enfoque etnográfico, comparando distintas realidades; estudiando el aspecto pragmático del lenguaje, partiendo del supuesto por el cual toda comunicación afecta a la conducta; es decir, influye significativamente en toda respuesta o reacción, conjuntamente con su contexto dialógico.

PALABRAS CLAVE: interacción comunicativa; discurso; relación pedagógica y vincular docente-alumno; procesos de enseñanza y aprendizaje; calidad educativa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1	12
1.1. COMUNICACIÓN	12
1.1.1. DIFERENTES TEORÍAS	13
1.1.1.1. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA	13
1.1.1.2. TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN HUMANA, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	14
1.1.1.3. PARADIGMAS DE LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA	18
1.1.2. LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA	19
1.1.2.1. INFLUENCIA PEDAGÓGICA	20
1.1.2.2. LA PALABRA EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA	21
1.1.2.3. COMUNICACIÓN PARA EL LIDERAZGO EDUCATIVO	22
1.2. COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR: ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO	25
1.2.1. IMPORTANCIA DEL DISCURSO EN LA CALIDAD DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	27
1.2.2. TIPOS DE DISCURSO EN EL INTERCAMBIO	28
1.2.2.1. TIPOS DE COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA	29
1.2.2.2. DIMENSIONES DEL DISCURSO	32
1.2.2.3. TIPOLOGÍAS DOCENTES Y DISCURSO	35
1.2.2.4. MODALIDADES DE COMUNICACIÓN ÁULICA	36
1.3. CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO	38
1.3.1. ACTITUDES FAVORABLES DEL “BUEN DOCENTE”	39
1.3.2. ESTUDIO DEL VÍNCULO COMUNICATIVO	43
1.3.3. AMBIENTE ALFABETIZADOR: Niveles Primario y Secundario ..	45
1.3.4. LENGUAJE EXPRESIVO	46
CAPÍTULO 2: ENCUADRE METODOLÓGICO	50
2.1. MÉTODOS DE TRABAJO	50
2.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	51
2.3. FUENTES UTILIZADAS	52
CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	54
3.1. DATOS RECOGIDOS	54
3.2. ANÁLISIS DE DATOS	86
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES	91
4.1. SÍNTESIS PARCIALES	91
4.2. APRECIACIONES FINALES	94
BIBLIOGRAFÍA	99
CITADA	99
CONSULTADA	102
ANEXOS	104

INTRODUCCIÓN

¿Cómo incide la interacción comunicativa docente-alumnos dentro del ámbito escolar de nivel primario y secundario en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

El lenguaje utilizado por el docente en el aula es un lenguaje que siempre comporta un interés, que predispone a pensar de una u otra manera sobre determinada realidad a quien recibe el mensaje: el alumno.

Todo discurso es intencional. En la interacción comunicativa entre el docente y el alumno se ponen en juego, por un lado, el propósito del discurso del enseñante y, por el otro, las experiencias y conocimientos que posee el alumno. Esta interacción en el aula implica un tipo de discurso en el que intervienen relaciones de poder. Existe un comportamiento interactivo basado en acciones verbales y no verbales del docente y los alumnos, cuya intencionalidad es comunicar algo; donde también se producen proyecciones de sentimientos y emociones, estados mentales. El propio lenguaje se torna acción, como lo expresa Villasmil Socorro (2004) de la siguiente manera en su investigación:

La educación no es un ente en sí, es una acción, de ahí la importancia de estudiar las interacciones que llevan a cabo los docentes y los alumnos en el ámbito escolar. Una de las características más relevantes que envuelve dichas interacciones es la comunicación.

La importancia de la comunicación en la acción educativa proviene del hecho de que esta última posee un carácter eminentemente relacional y recíproco. El distanciamiento entre las intenciones de los docentes y las aspiraciones de los

alumnos es un rasgo común en los centros escolares en muchos países. Existe una falta de compenetración entre ambos que imposibilita el encuentro y entorpece el aprendizaje. Esa falta de compenetración está siempre acompañada de una inadecuada interacción comunicativa. La comunicación, que es un hecho que crea vida social, adquiere en el aula unas connotaciones pedagógicas de primer orden. La problemática de las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos exige de los docentes que su acción educativa se realice a través de una comunicación abierta y enriquecedora que permita la comprensión del conocimiento y despierte el deseo de conocer (Villasmil, 2004).

Pues bien, la comunicación pedagógica es una interacción conversacional dirigida a la enseñanza y el aprendizaje. Esta comunicación, de acuerdo a Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007), presenta un aspecto transversal en el ámbito escolar, ya que no se puede pensar en estos procesos educativos, sin lenguaje; este es el vehículo que utilizan el docente y los alumnos para relacionarse, entenderse y construir el conocimiento.

Siguiendo la perspectiva de estos últimos autores, el docente, en su función, utiliza diferentes técnicas comunicacionales o estrategias discursivas para ejercer su tarea. De allí que requiere ciertas competencias lingüísticas para este lenguaje académico en su enseñanza; mientras que, a su vez, debe ser comprendido por el alumno con el fin de lograr el aprendizaje.

Cada docente posee un estilo propio para comunicarse con sus alumnos, que facilita su labor. Esta condición personal va ligada a diversos factores, entre ellos su formación, su personalidad, su experiencia, su historia de vida, su estado de ánimo. El ámbito escolar analizado en este estudio se encuentra invadido por un contexto poblacional de alto riesgo social; con una historia pasada de rígidos castigos físicos y verbales de parte de los adultos

responsables para con los niños. Esta historia se refleja en ciertas huellas del pasado con docentes formados en ese ámbito, que no implementan sanciones corporales; sin embargo, conservan severas modalidades al comunicarse con estos niños, caracterizadas por el grito.

Desde otro ángulo, se halla ese otro sujeto, en su condición de alumno; quien posee también su estilo personal, su forma de ser, su interés, sus sentimientos.

Entre ambos sujetos, un contexto que los envuelve y conduce hacia esta tarea pedagógica, influida por múltiples elementos; un lugar de encuentro con el saber, a través de la comunicación, la cual involucra un código particular.

Con respecto a esta relación pedagógica, Blanchard Laville (1996), considera:

En el espacio de la clase hay efectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos. El profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condicionantes del contrato didáctico y también a su inconsciente. (...) Una parte de sí mismo se le escapa o escapa a su dominio (...). (Blanchard, 1996: 80)

A lo que la doctora añade que el profesor se encuentra con un grupo de alumnos sometidos a su inconsciente en un mundo fantasmático, y aclara:

(...) El docente está obligado por la institución a acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber. No relacionarse es una forma de relacionarse. En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña. (Blanchard, 1996: 81)

De allí que la transferencia didáctica se establece a partir de la relación, del vínculo con los alumnos.

La relación dialógica que se produce en el ámbito escolar entre el sujeto que enseña y su aprendiz, imprime lazos emocionales, crea un clima particular, un contacto que se manifiesta en la misma comunicación. De acuerdo a la relación que se establece en esta interacción, se instaura un entorno especial y actitudes para la condición educativa.

En esta relación, el lenguaje verbal y no verbal, así como el silencio, producen un efecto singular, un comportamiento determinado en el contexto educativo, principalmente en el espacio del aula. Los diversos actos de habla ocasionan reacciones o respuestas que condicionan este acto educativo. Se establece entonces, una especie de contrato entre el enseñante y el aprendiz, a través de la misma convivencia en el clima comunicativo.

La motivación en el aula depende de la interacción entre el profesor y sus estudiantes. En cuanto al alumno, la motivación influye en las metas que establece, la perspectiva que asume, sus expectativas de logro y las atribuciones que hace de su propio éxito o fracaso. (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002: 94)

El presente estudio coincide con que el análisis del discurso en el ámbito escolar, presenta múltiples aspectos y dimensiones. El espacio educativo se nutre de un ambiente comunicacional que va creando una cultura propia, y posee un propósito específico de acuerdo a su misión y visión institucional.

La comunicación se convierte en el eje transversal del cotidiano quehacer de la escuela. Cada uno de sus sujetos interactúa por medio del lenguaje. Esta interacción hace posible la función primordial de este ámbito educativo.

La amplitud de la temática abarca el análisis de la interacción comunicativa docente-alumno, en el ámbito escolar de nivel primario y secundario, comparando distintas realidades y contextos; para enfocarse en la relación didáctica que se produce entre los sujetos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; relación que se basa en la comunicación permanente. Por ello, el estudio en cuestión se orienta hacia el ámbito de la pedagogía, poniendo la mirada en los sujetos protagónicos de la enseñanza y el aprendizaje.

Estos procesos de enseñanza y aprendizaje exigen una actividad mental ligada al lenguaje, pero también suponen un vínculo a través del cual se dan respuestas diversas, de acuerdo a la interacción dialógica que se produce entre estas dos personas con diferencias sociales-culturales-generacionales. El aprendizaje, por tanto, depende de estas relaciones; y la actitud comunicativa que sostiene el mediador, consiste en la base de su éxito o fracaso.

Desde su enfoque clínico, Blanchard (1996) lo explica de la siguiente manera:

En la clase escolar hay un clima o atmósfera transferencial dada por el vínculo profesor-alumno. (...) El docente se expone al pronunciar sus primeras palabras ante la mirada de los alumnos. Sus comportamientos, su cuerpo expuesto es ampliamente responsable del clima que va a crearse. Los alumnos pueden reaccionar, pero es el profesor quien abre el juego. Está obligado a ser el primero (Blanchard, 1996: 82).

Por último, la autora concluye:

El clima hace que uno se sienta progresivamente omnipotente o incompetente. Lo que muestra que lo que es importante en la situación pedagógica no es lo que el profesor sabe sino lo que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que se ha instaurado (Blanchard, 1996: 82).

El abordaje de esta temática permite reconocer la interacción que se produce entre docente-alumno al momento de cumplir la función primordial de la escuela: la enseñanza y socialización a través de ella.

Entre estos sujetos existe una doble relación dialógica, por un lado la relación con el saber, por el otro, la vincular. Ambas cuestiones son esenciales para la misión educativa, una se sostiene de la otra, van unidas en la misma interacción, se condicionan mutuamente.

El objeto de estudio es la interacción comunicativa y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela desde la perspectiva del docente y del alumno; teniendo en cuenta distintas realidades y contextos que puedan influir.

En forma general, el trabajo se centra en describir la influencia de la interacción comunicativa entre docente-alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los Niveles Primario y Secundario de la Educación estatal; así como distinguir los tipos de vínculos comunicativos que se dan a partir de la interacción entre docente-alumno que inciden en el contexto áulico, creando un clima particular, un entorno que condiciona el aprendizaje.

Específicamente, se trata de un estudio teórico-práctico en los niveles primario y secundario de la educación pública, en escuelas de modalidad común y hogar; que busca describir elementos dentro de la interacción comunicativa que favorecen el aprendizaje, identificar relaciones comunicativas que posibilitan un clima de trabajo áulico positivo, y describir estrategias discursivas que promueven un ambiente alfabetizador.

Se releva la perspectiva del personal docente y directivo de las escuelas de Nivel Primario y Secundario; considerando la reflexión y la investigación de la misma práctica; ya que permite el análisis del discurso pedagógico, ampliando horizontes para la mejora de la calidad educativa. Se estima útil para la evaluación institucional, y la autoevaluación del docente que se encuentra en el aula. Como así también puede resultar propicio para crear climas positivos en la convivencia cotidiana.

Se privilegia a su vez, la palabra de los alumnos, protagonistas centrales de este ámbito, quienes con sus relatos, muestran cómo se vive el día a día en su jornada escolar.

El estudio resulta conveniente para mejorar la calidad de los aprendizajes, teniendo en cuenta que ayuda a conocer el comportamiento del sujeto que aprende, según las modalidades del discurso docente; logrando de esa manera sugerir ideas y recomendaciones para el sujeto que enseña en su interacción con el que espera aprender. Es útil además, para resolver problemas de transposición didáctica, transferencia de conocimientos y de convivencia escolar.

CAPÍTULO 1

1.1. COMUNICACIÓN

La comunicación es un aspecto fundamental en la vida del ser humano, siendo esencial para muchas profesiones, entre ellas, la del educador.

El lenguaje en las aulas es el hilo conductor del proceso de enseñanza y aprendizaje. La forma de interacción más utilizada es la comunicación oral. Las conversaciones se sostienen en forma permanente, a través del eje directivo del docente quien orienta el aprendizaje de los estudiantes. Este discurso toma formatos particulares en cada docente y afecta de un modo singular en cada alumno.

Las relaciones interactivas docente-alumno se producirán de manera favorable en la medida en que entre ellos fluya una comunicación efectiva recíproca. Por esta razón, merece especial atención la consideración de la comunicación como parte de los elementos básicos que permiten entender los procesos de interacción alumno-profesor (Rietveldt, s.f).

En el aula esta interacción se construye en la medida en que tanto alumnos como docente acuerden turnos de intercambio. La comunicación se establece bajo una serie de reglas cuyo cumplimiento la hace posible.

En clases tradicionales, el docente tomaba la palabra mientras que el estudiante sólo participaba cuando se lo requería. Hoy se trata de que los alumnos pierdan el temor a expresarse, valorizando sus intervenciones y

estimulándolos a que continúen aportando ideas, basadas no sólo en sus conocimientos previos, sino fundamentados en los nuevos saberes. Este proceso interactivo en el cual las ideas puedan fluir con libertad, en un ambiente alfabetizador favorable, es el que propicia los aprendizajes.

1.1.1. DIFERENTES TEORÍAS

1.1.1.1. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Rietveldt, Francis (s. f.) menciona los aportes de las diferentes teorías del aprendizaje en relación a la interacción alumno-profesor, cada una de ellas se caracteriza por algún aspecto particular vinculado a la concepción de enseñanza.

Para las teorías conductistas la enseñanza implica hacer que los estudiantes realicen la conducta que se espera que ellos den, en respuesta a un estímulo.

Las teorías Cognoscitivas recomiendan la participación activa de los alumnos. Exigen que los profesores organicen actividades de acuerdo al nivel del estudiante, con la finalidad de lograr que estos obtengan por sí mismos el aprendizaje de manera participativa.

El constructivismo considera que la enseñanza depende del estudiante y del entorno. Los docentes deben buscar métodos y estrategias que le permitan al alumno reflexionar y explorar sobre la temática de manera activa; que enfatizan la construcción del conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje

con actividades de discusión reflexiva, brindando oportunidades para aplicar el contenido en investigaciones, soluciones de problemas y toma de decisiones.

Según la perspectiva constructivista, la comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando, a través de las informaciones que recibe y reelaborándolas en interacción con el medio ambiente y con los propios conceptos construidos. El educando es un ser que reelabora los mensajes según sus propios esquemas cognitivos.

1.1.1.2. TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN HUMANA, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El instrumento privilegiado en los procesos de enseñanza y aprendizaje es la palabra. Esta palabra construye significados propios y confiere un sentido particular, aporta identidades y produce subjetividades que condicionan los destinos escolares. Como lo menciona Follari (1994):

En la comunicación se juega la identidad del sujeto (...) las condiciones de este tipo de comunicación no sólo se nutren de la palabra, sino también del silencio significado (...) los silencios que, en ese contexto, no implican vacío o sin-sentido. (Follari, 1994: 29-30)

Las trayectorias escolares se van forjando a partir de este vínculo comunicacional, esta interacción entre el maestro y el alumno, desde lo verbal y lo gestual. En estos discursos se presentan juicios de valor, apreciaciones, insinuaciones, comparaciones; se plantean propuestas educativas en torno al conocimiento, a través de estrategias diversas; se manifiestan actitudes y

comportamientos condicionados por esa comunicación, que a su vez influyen sobre determinada respuesta o reacción.

Esta interacción comunicativa involucra a sus actores, creando un clima que establece una forma de enseñar y una manera de aprender, en un espacio caracterizado por un contexto particular.

El estudio de la comunicación humana, siguiendo a Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1986), puede subdividirse en tres áreas: sintáctica, semántica y pragmática, establecidas por Morris y seguidas por Carnal para el estudio de la semiótica.

El área sintáctica transmite información teórica, tiene en cuenta la codificación, canales, sonidos. En el área semántica participan los significados; mientras que el área pragmática afecta a la conducta. Esta última es el área de estudio específico para los autores, ya que toda conducta (y no sólo el habla) es comunicación y toda comunicación afecta a la conducta.

El contexto influye en toda comunicación. Las conductas fuera de contexto, impresionan más que los errores sintácticos o semánticos en una comunicación.

Toda comunicación implica una interacción con un contexto determinado:

(...) Para comprenderse a sí mismo, el hombre necesita que otro lo comprenda.

Para que otro lo comprenda, necesita comprender al otro (...) (Watzlawick *et al.*, 1986: 37)

Así lo mencionan los autores, citando al Doctor Thomas Hora; a la vez, aclaran: “las personas pueden decir algo y significar otra cosa”. (Watzlawick *et al.*, 1986: 37)

Watzlawick *et al.* proponen cinco axiomas metacomunicacionales de la pragmática de la comunicación.

Primer axioma: No es posible no comunicarse. Toda conducta es interacción, mensaje, comunicación. Todo tiene valor de mensaje e influye en los demás.

Segundo axioma:

Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación (Watzlawick *et al.*, 1986: 56).

Toda comunicación implica un compromiso y, por ende, define la relación. No sólo transmite información, sino que también impone conductas.

El aspecto referencial transmite información, es sinónimo de contenido del mensaje. El aspecto conativo se refiere al tipo de mensaje que debe entenderse que es, de acuerdo a la relación y a la forma como se habla, el contexto. El aspecto relacional es idéntico al concepto de metacomunicación:

La capacidad para metacomunicarse en forma adecuada constituye no sólo condición sine qua non de la comunicación eficaz, sino que también está íntimamente vinculada con el complejo problema concerniente a la percepción del self y del otro (Watzlawick *et al.*, 1986: 55).

Tercer axioma:

La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes (Watzlawick *et al.*, 1986: 60).

Se refiere a las pautas para la interacción, que provocan acción-reacción.

Cuarto axioma:

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 la sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones (Watzlawick *et al.*, 1986: 68).

De esta manera, la comunicación analógica o no verbal y la comunicación digital o verbal, se complementan.

Quinto axioma:

Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia (Watzlawick *et al.*, 1986: 70).

La interacción simétrica se basa en la igualdad o conducta recíproca; mientras que la complementaria, basada en la diferencia, se da cuando la conducta de un sujeto complementa la del otro. Existen dos posiciones distintas, en cuyo caso, un participante ocupa la posición superior o primaria, dado que el otro ocupa el rango inferior o secundario. Esta relación no es impuesta; sin embargo puede existir un tercer tipo de relación “metacomplementaria”, donde la simetría sería impuesta.

Cada uno de estos axiomas implica ciertas patologías, que pueden provocar trastornos en la comunicación, desacuerdos, confusiones o rechazos.

1.1.1.3. PARADIGMAS DE LA COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA

En esta sociedad de constantes transformaciones, Schneider y Lyardet (2007: 28) enuncian los cambios de la comunicación pedagógica en la escuela, como consecuencia de estas revoluciones en todos los ámbitos de la vida y evalúan los distintos tipos de liderazgo ejercidos por los docentes.

Desde el *paradigma pedagógico de la evolución*, enmarcado en la *pedagogía del consenso*, la comunicación es *unidireccional*; el docente dirige la clase a un alumno receptor pasivo que sólo responde a su autoridad.

El *paradigma de la revolución social*, desde la *pedagogía del conflicto*, asume la comunicación como *bidireccional*; es decir, el profesor transmite las ideas para que el alumno construya sus conocimientos; la comunicación es cíclica.

A principios del siglo actual, aparece el *paradigma emergente* a partir de la *perspectiva dialógica* de la *pedagogía del encuentro*, centrada en la interacción e interactividad humana. Como consecuencia de este diálogo constructivo y argumentativo se logra transformar el contexto que condiciona; permitiendo una interacción en torno al conocimiento, en la cual los roles van rotando. Se trata de la comunicación pedagógica desde una perspectiva *multidireccional*.

1.1.2. LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

En el ámbito educativo, el docente ejerce su rol de enseñante a través de una comunicación didáctica interactuando con el alumno, quien a su vez debe sentirse protagonista de esa comunicación para lograr el aprendizaje.

La comunicación didáctica en el aula se caracteriza por una relación terapéutica entre docente y estudiante constituyendo un auténtico encuentro entre seres humanos que luchan por la misma causa: la optimización de los aprendizajes. Si la relación es adecuada, el trabajo del docente es realizado más eficientemente y las situaciones son desarrolladas favorablemente. De esta manera una positiva relación entre docentes y estudiantes cultiva la efectividad en el proceso de aprendizaje. (Capote Bracho, s.f.)

El desarrollo de los aprendizajes depende de las estrategias y los métodos de enseñanzas, los cuales siempre orientan la actividad comunicacional.

El estudio del discurso es fundamental para ver en qué medida se puede mejorar la educación. El lenguaje docente, en cuanto a herramienta educativa, puede promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según los objetivos que persiga. El discurso condiciona la manera de conocer, de sentir y de vivir del educando. Por lo que una utilización perversa del discurso puede conducir a la manipulación del otro.

En este discurso, hay mensajes manifiestos, claramente perceptibles, cifrados sobre todo por medio del lenguaje, otros semiexplícitos o semiocultos. También hay mensajes latentes, difíciles de identificar y suelen transmitirse no verbal y paraverbalmente.

El discurso del docente ha de basarse en el profundo conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses, circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje.

1.1.2.1. INFLUENCIA PEDAGÓGICA

El docente en el aula actúa como un orador, tratando de captar la atención de su público, haciendo interesante su clase mediante el discurso y todo su accionar. Intenta influir en sus alumnos, mantener el interés, esclarecer todas las dudas, explicar de manera que todos entiendan, es decir, su trabajo es atraer al alumnado; estimulando intelectualmente y favoreciendo la buena disposición de sus estudiantes para aprender.

Para ello, recurre a diferentes estrategias, recursos y métodos. La clase de Historia, se convierte así, en una narrativa de hechos inquietantes que sucedieron en un tiempo; en esa historia, el estudiante se involucra, puede protagonizarla, o sentirse partícipe de la obra. La clase de Geografía puede transformarse en un “tour”, en una visita o viaje asombroso por lugares desconocidos. La clase de Matemática puede convertirse en un desafío. La clase de Lengua es el espacio propio del “lenguaje”, en la cual todos pueden expresarse, soñar, imaginar, crear, narrar, sensibilizarse, mostrar estados de ánimo. Así, consiguen imaginar, “jugar” y representar distintas imágenes que estimulan la mente y hacen posible el conocimiento y su transferencia: a través de la misma motivación con el lenguaje.

En estos recursos discursivos que utiliza el docente, la improvisación es fundamental, y requiere habilidades lingüísticas para su dominio.

Si por el contrario, el docente simplemente “dicta” su clase frontal a un grupo pasivamente sentado y en silencio; si excede su autoridad y trata de imponer su clase, provocará en sus estudiantes una actitud de rechazo hacia el profesor y su materia; lo que implica a su vez que el aprendizaje no será el mismo, ya que, como lo mencionan Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007):

El conocimiento no se transmite, sino que es construido por el aprendiz a partir de la interacción con el educador o experto, que programa las actividades como guías y como retos, itinerarios que seguir y andamios en los que apoyarse para la construcción del edificio cognitivo. Se trata de un camino compartido por el docente y el estudiante, coconductores del vehículo común de la palabra y del razonamiento (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007: 51).

Este camino compartido a través de la interacción dialógica constituye el recorrido necesario que marca el rumbo del aprendizaje.

1.1.2.2. LA PALABRA EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

El docente, desde su rol, asume una autoridad, invoca esta autoridad de una cierta manera para ser reconocido por el alumno. Posee un compromiso frente a su clase, a su materia, con sus alumnos. Utiliza diferentes estrategias para su enseñanza mediante un lenguaje, pero además usa estrategias para valorar la imagen de los estudiantes. Mancovsky (2005: 8) considera que *la palabra del maestro constituye un discurso singular*, y ese modo particular de dirigirse a sus alumnos, con el tiempo llega a *identificarlo dentro de una cultura*, y a

veces, *a etiquetarlo*: “el que explica siempre”, “el que habla mucho”, “el que nunca explica”, “el que te escucha”, “el que se la pasa gritando”. Así la autora explica que a través del instrumento privilegiado de su trabajo, es decir, la palabra, *produce efectos en quien la recibe y produce destinos escolares*.

El alumno muestra una actitud determinada ante esa autoridad, su docente. Su participación demuestra ese comportamiento, su lenguaje también lo manifiesta.

La educación basada en la comunicación y el diálogo que generan consensos y acuerdos, fortalece la relación pedagógica y vincular. Esta relación se considera clave para una mejora de la calidad educativa.

1.1.2.3. COMUNICACIÓN PARA EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Abordando un análisis de la calidad educativa y considerando los predictores de esta calidad mencionados por Gento Palacios (1996) es necesario poner el foco en la dimensión pedagógica, considerada de primordial importancia para este enfoque propuesto.

El liderazgo educativo es uno de esos predictores determinantes en esta dimensión pedagógica. La figura del líder proporciona dinamismo y capacidad de acción hacia una determina dirección; promueve la potencialidad individual y de grupo. Posee ciertos valores y rasgos personales que le dan identidad, y obtiene la aprobación y el seguimiento de las personas cercanas. Entre estos valores, Gento Palacios (1996: 187) menciona: “integridad personal, madurez, amplitud de miras, cooperación solidaria y generosidad”. Los rasgos de su

personalidad y apariencia que mantienen una imagen positiva, de acuerdo al autor, son los siguientes: atracción personal, autenticidad o coherencia, simpatía y comprensión, poder de convicción y poder estimulante. Estas características personales favorecen su dinamismo y logran sostener ciertas funciones básicas, como: dirigir eficazmente, distribuir roles, decidir, planificar en forma permanente, controlar, motivar a sus seguidores, trabajar con voluntad, enseñar a los demás, realizar tratos personales.

El líder posee la habilidad de iniciativa y convocatoria para el trabajo en equipo; aprendizaje y búsqueda permanente de la formación, actualización o perfeccionamiento para el logro de sus metas.

Este liderazgo debe ser ejercido tanto por el personal (o equipo) directivo como los propios docentes en su aula. Este último sentido es el abordaje dado por el presente estudio.

El liderazgo educativo ejercido por el docente impulsa el rendimiento de sus alumnos, siendo el promotor primordial para la actividad formativa. De acuerdo a Gento Palacios, existen algunos rasgos profesionales que inciden en la calidad educativa: capacidad creativa, dominio de la materia, noción de cultura general, conocimiento de sus alumnos, competencia o capacidad para enseñar, comportamiento ejemplar. Entre sus funciones, cabe destacar:

- ✓ Diseñar proyectos formativos ajustados a las posibilidades, necesidades y a la realidad.
- ✓ Promover un clima positivo de estímulo y confianza para dar seguridad.
- ✓ Facilitar diversas fuentes de información y conocimiento.

- ✓ Sugerir y utilizar materiales didácticos que sirvan de puente para el aprendizaje.
- ✓ Evaluar el proceso formativo con adecuada correspondencia entre lo enseñado y lo que se pretende evaluar, propiciando la autoevaluación y el aprendizaje por este medio; como así también realizar la acreditación pertinente.

El educador es clave en el logro de la calidad, por ello debe ejercer este liderazgo que legitime su autoridad pedagógica sin imposiciones ni conductas autoritarias o arbitrarias.

De esa manera logra ser el profesor auténtico que promueve la formación integral de los alumnos. Cultiva el intelecto y la ética; transmite informaciones rigurosas, afianza aptitudes, fomenta la adquisición de actitudes y valores positivos que se traduzcan en conductas congruentes. Este liderazgo debe ser ejercido a partir de un ambiente de trabajo presidido por la cordialidad, la confianza y las relaciones personales; es quien explica, enseña, motiva y orienta a sus alumnos, es decir, educa. Adopta una perspectiva dialógica que facilita el intercambio, así como el desarrollo de la personalidad de los participantes.

La interacción comunicativa es una herramienta clave para la comprensión de la realidad educativa y, por tanto, su estudio se convierte en objetivo primordial de investigación. Es un elemento decisivo para la mejora de la calidad en los aprendizajes. No se trata de identificar aspectos negativos, sino de favorecer que los docentes elaboren un discurso coherente, armónico y motivador que estimule el desarrollo cognitivo-intelectual y socio-afectivo de los alumnos. La manera en que el docente define su relación comunicativa con sus alumnos

estará determinando, como se ha mencionado, el éxito o el fracaso en la tarea de formar individuos críticos, cooperativos y hacedores de sus propios conocimientos. Enseñar es comunicar.

Un buen vínculo comunicativo genera un clima de confianza, favorable para la enseñanza y el aprendizaje.

1.2. COMUNICACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR: ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO

El niño ingresa a la escuela primaria con un bagaje de conocimientos, experiencias, actitudes, lenguaje particular y ciertas expectativas. Estos saberes y valores previos muestran una subjetividad especial que pueden ser utilizados por el docente con diferente grado de significatividad, y criterios de validez.

A partir de allí, se va generando una trayectoria, en la cual, el alumno gradualmente va aprehendiendo a escolarizarse; va adquiriendo ciertas normas y comportamientos escolares. La interacción pedagógica exige el aprendizaje social de reglas en este contexto escolar.

Dicho de otro modo, en la escuela, el niño debe aprender los roles que le permiten convertirse en alumno. Se trata de aprender un conjunto complejo de reglas y normas que van a habilitar los diferentes intercambios entre pares y con los adultos en el mundo escolar. Es decir, el abanico de rituales que es necesario aprender en dicha institución, pone de relieve la cantidad de normas

que están por detrás de los roles esperados, en tanto modelos preestablecidos de acción. (Mancovsky, 2011: 42)

A medida que avanzan los años de su escolaridad, ya el joven formado posee ciertos preceptos, juicios, recuerdos y comportamientos que han ido forjando su personalidad; y su experiencia escolar, su trayectoria, han ido dejando marcas, rasgos, señales, huellas que mantendrá en su memoria.

Desde esta memoria, puede vivenciar en sus relatos, esta historia escolar a través del lenguaje; no solamente de sus palabras, sino precisamente de las palabras que quedaron registradas en el recuerdo. Anécdotas del contexto comunicacional que quedaron grabadas en la mente; algunas positivas, otras que dejaron heridas.

Esta trayectoria escolar está condicionada por una relación didáctica, que permanentemente es influenciada por la comunicación.

Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007) hacen referencia de la actuación discursiva de los docentes en el aula:

 Ser un buen comunicador es una de las muchas competencias que deberían poseer todos los docentes para ejercer la compleja y difícil tarea de enseñar. Se trata de una competencia fundamental por su transversalidad: el habla del docente es el vehículo que le sirve para relacionarse con sus estudiantes, para crear un clima emocional positivo en el aula, para explicar conceptos complejos, anécdotas y narraciones que despierten el interés y la curiosidad del alumnado; a través del habla, el docente ofrece una imagen determinada de sí mismo y de los estudiantes, ejerce como mediador ante posibles conflictos, demuestra su autoridad y su capacidad de control, se aproxima al alumnado y se interesa por él (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007: 5).

De allí que esta actuación discursiva del docente afecta al estudiante en su manera de aprender, por ello es fundamental que el profesor utilice estrategias específicas que posibiliten actitudes positivas para el aprendizaje de sus alumnos.

1.2.1. IMPORTANCIA DEL DISCURSO EN LA CALIDAD DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los docentes abordan sus propuestas educativas a través de un discurso pedagógico con la finalidad de lograr el aprendizaje de sus alumnos. Como lo sostienen Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007):

Es preciso encontrar un estilo personal eficaz para comunicarse con el alumnado y utilizar un conjunto de estrategias discursivas que (...) faciliten la labor de enseñar y aprender (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007: 9).

Los autores hacen hincapié en una sólida formación disciplinar, psicológica y pedagógica. La tarea fundamental del docente es ayudar a aprender, es decir, conseguir que el estudiante aprenda. Para esta actividad se hace necesaria la palabra, como lo explica Pradelli (2011):

Lo primero es la palabra, y con las palabras que tenemos, elaboramos ideas, formulamos pensamientos, construimos una visión del mundo (Pradelli, 2011: 112).

Con este lenguaje que se va fortaleciendo, el sujeto va aprendiendo a vivir; la autora lo sintetiza de esta manera:

El futuro, el mañana, el porvenir no habitan sino en las palabras. Hay una red que traman las hebras del lenguaje y el tiempo. Es una malla que, al tensarse sus hilos, nos sostiene en el presente pero nos permite también lanzarnos al mañana (Pradelli, 2011: 67).

Es éste el lenguaje que permite el crecimiento, la libertad de expresión, de crear el propio mundo mundo, como lo expone Pradelli:

Los hablantes construyen realidades a través del lenguaje. Un lenguaje que impone, que anula el pensamiento del otro, que le quita la palabra, creará una realidad asfixiante autoritaria (Pradelli, 2011: 103).

Estas realidades construidas por medio del lenguaje en el ámbito escolar se instalan en la memoria y se solidifican.

1.2.2. TIPOS DE DISCURSO EN EL INTERCAMBIO

Hay varios tipos de discurso que se producen por la autoridad implícita. Entre ellas, las amenazas, las advertencias; éstas pueden ser a través de la calificación o invocando a la autoridad superior; expresiones corrientes como: “seguí así y te vas afuera”, “si no la cortás llamo al director”, “te vas a llevar una nota en el cuaderno”, “después no te asombres con la nota”, “después no te vengas a quejar”, son frases que ejercen un efecto negativo sobre los estudiantes. Éste es el lenguaje que convierte a la educación “en una pedagogía de la opresión y la manipulación, una forma autoritaria de dominio de los adultos sobre los niños” (Van Manen, 2004: 22)

Otro tipo de discurso manifiesta un interés especial por la materia, por el grupo de alumnos; es el docente que transmite pasión y logra involucrar al alumno.

Aparece también el humor como otra forma de dirigirse en su lenguaje. Este humor puede ser negativo o agradable, de acuerdo a su estilo. En ciertos casos, ese humor puede transformarse en ironía que generalmente es rechazada por el alumnado ya que se sienten ridiculizados o menospreciados frente al grupo. Como mencionan Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007):

El humor puede ser un arma de doble filo que amenace la imagen del emisor o la del destinatario. (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007:72)

En todo discurso escolar, existen sobreentendidos, ese lenguaje implícito que puede ser interpretado de distintas maneras de acuerdo a las intenciones, a los sentidos que se construyen; también se halla el lenguaje explícito. Ambos pueden tener un sentido positivo o negativo, de acuerdo al contexto discursivo.

1.2.2.1. TIPOS DE COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA

De acuerdo a Cabrera Cuevas (2003) se pueden observar cinco tendencias en el discurso del docente en el aula. Éstas son:

Comunicación afectiva: tipo de comunicación donde se privilegia el aspecto afectivo en el discurso, mediante un lenguaje expresivo, posturas corporales de cercanía con los alumnos y expresiones como sonrisas y miradas atentas a la participación del educando y en la cual se puede observar una respuesta positiva de éste.

Comunicación autoritaria: tipo de comunicación mediante la cual el docente establece una relación de imposición de su rol social esperando sumisión y pasividad del alumno.

Comunicación conciliadora: tipo de comunicación donde el docente insta una relación de mediador, conformidad, compromiso, entendimiento y armonía con los alumnos, basándose en acuerdos para dicha comunicación.

Comunicación flexible: tipo de comunicación de un docente tolerante a las actitudes de los alumnos y donde no se observan límites en el rol de los mismos.

Comunicación jerárquica: Es aquel tipo de comunicación en el cual el docente establece un rol de guía reconocido socialmente en forma tácita.

A partir de estos tipos de comunicación sostenidos por el docente, la autora reconoce distintos tipos de respuestas de parte de los alumnos que se traducen en las siguientes acciones: expresión, participación o silencio.

Se considera expresión a la respuesta no verbal para los mensajes del docente como los gestos de susto, sonrisas, entre otros. En la participación, el alumno tiene un protagonismo en su proceso de construcción de conocimiento. El silencio se da cuando el alumno se ve intimidado para expresarse verbalmente.

En cuanto a la comunicación verbal y no verbal del docente, Cabrera Cuevas (2003) las clasifica de la siguiente manera:

La comunicación verbal puede observarse desde un lenguaje aseverativo, expresivo o imperativo.

El lenguaje aseverativo conduce a la comprensión del contenido. El lenguaje expresivo hace referencia a algún aspecto subjetivo del hablante o a su estado psicológico. El lenguaje imperativo es aquél donde el hablante trata de influir sobre las decisiones de sus destinatarios recurriendo a la imposición jerárquica.

En la comunicación conciliatoria, afectiva y flexible, predomina el lenguaje aseverativo y expresivo; mientras que en la comunicación autoritaria se enfatiza el lenguaje imperativo. La comunicación jerárquica puede contener un lenguaje aseverativo o en ciertos casos, imperativo.

La comunicación no verbal, puede ser:

Comunicación Kinésica: posturas corporales, expresiones faciales, gestos, entre otros.

Comunicación Paralingüística: el tono de la voz, el ritmo, la velocidad de la conversación y las pausas.

Comunicación Proxémica: Se refiere a la cercanía o la distancia de interacción.

De acuerdo a la tendencia en la interacción, esta comunicación no verbal presenta diferentes facetas. Cuando la tendencia es autoritaria, se manifiestan posturas rígidas, expresiones tensas, tono de voz elevado, distancia en la interacción. Cuando esta tendencia es afectiva o flexible, existe acercamiento, sonrisas, gestos de aprobación.

Por consiguiente, la comunicación verbal y no verbal del docente se adapta a la tendencia que adopte ese profesor en su clase; dicha comunicación a su vez, tendrá un efecto en el alumno, quien lo demostrará con una respuesta

proporcional a su impacto, ya sea negativa o positivamente para abordar sus aprendizajes.

1.2.2.2. DIMENSIONES DEL DISCURSO

El docente presenta distintos tipos de discurso de acuerdo a las circunstancias, según lo menciona Martínez Otero (s. f.) tomando el concepto de dimensiones.

Éstas son:

Dimensión instructiva: con respecto al dominio de la materia. Se distinguen las siguientes propiedades:

- Distribución expositiva.
- Abundancia de conceptos.
- Oraciones complejas.
- Terminología técnica y científica, según las distintas materias o asignaturas.
- Lenguaje claro y riguroso.
- Predominio de la objetividad.
- Inclusión de datos.
- Repetición de ideas clave.
- Sobresale la función representativa del lenguaje.

Dimensión afectiva:

- Diálogo con los alumnos.
- Lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad.

- Carece de homogeneidad.
- Subjetividad, expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo.
- Incluye vocablos y giros coloquiales.
- Valoraciones positivas sobre los alumnos.
- Importancia de la comunicación no verbal: contacto visual con el alumno, murmullos y gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física, etc.
- Predomina la función expresiva.

Dimensión motivacional:

- Presentación de contenidos nuevos.
- Utilización de un discurso jerarquizado y coherente.
- Poner ejemplos.
- Modulación del habla: cambios de tono y ritmo.
- El discurso es versátil y dinámico, ajustado al contexto.
- Se generan situaciones heterogéneas: exposiciones, conversaciones, etc.
- Lenguaje evocador, sugerente.
- Es un lenguaje animado con imágenes y retórica. Estructura "artística".
- Importancia de las pausas y los silencios.
- Armonía entre elementos verbales y extraverbales.
- Predomina la función fática (se orienta a mantener la comunicación con el educando por medio de un discurso atrayente).

Dimensión social

- Se busca la interacción en el aula a través de coloquios, debates, etc.

- Se pretende la adhesión de los educandos por medio de argumentaciones.
- Lenguaje con importante carga ideológica.
- Se encamina a la reflexión crítica sobre la realidad.
- Abundancia de términos abstractos.
- Predominio de léxico "político".
- Expresión de opiniones y de marcadores "culturales": informaciones, símbolos, valores, etc., que se comparten.
- Discurso subjetivo orientado a persuadir.
- Son frecuentes las exhortaciones.
- Destaca la función conativa, encaminada a actuar sobre el comportamiento de los educandos.

Dimensión ética:

- Lenguaje doctrinal que busca la aplicación práctica.
- Presencia considerable de términos abstractos.
- Organización axiológica de la realidad.
- Búsqueda de la objetividad y de la universalidad.
- Se concede importancia al diálogo en el aula.
- El discurso favorece las interacciones justas.
- Contenidos morales.
- Desarrollo del razonamiento moral, por medio de técnicas diversas: análisis de casos, discusiones, etc.
- Práctica de acciones morales para favorecer la adquisición de hábitos positivos.
- Función preceptiva del lenguaje.

1.2.2.3. TIPOLOGÍAS DOCENTES Y DISCURSO

De acuerdo a las mencionadas dimensiones logradas por los educadores, Martínez Otero (s.f.) presenta distintas tipologías docentes:

"Profesor-enseñante". Su discurso es instructivo, orientado a la enseñanza. Es un tipo de docente tradicional que asume todo el protagonismo y que no favorece la interacción en el aula. Es un técnico que transmite contenidos a los escolares, pero se olvida de la dimensión humana.

"Profesor-progenitor". Predomina la vertiente emocional del discurso. Es el tipo de profesor que se interesa por los problemas y el desarrollo afectivo de sus alumnos, pero descuida los aspectos técnicos de la educación. Se desatiende la formación intelectual del educando.

"Profesor-presentador". Es el que busca atraer a sus alumnos. Hay gran preocupación por la imagen, pero no se promueve la formación de los educandos, únicamente se les entretiene.

"Profesor-político". Es el profesor cuyo discurso se orienta a "transformar" la realidad social. Es un propagandista de salón de clase que se encamina a ganar partidarios para su opción ideológica o política. Se corre el riesgo de manipular.

"Profesor-predicador". Es el profesor que sermonea a los escolares. A menudo reprende a los alumnos por su comportamiento. Trata de reformar las "malas costumbres" de los educandos. Como sus enseñanzas son inoportunas, superficiales y falsas no forma a sus alumnos, aunque es posible que sigan su "código de conducta" por temor a los castigos.

Estos cinco tipos unidimensionales son negativos porque la estructura discursiva está desestabilizada. Si, por el contrario, se alcanza un nivel óptimo en las cinco vertientes se halla una nueva modalidad de profesor:

"Profesor-educador". Es el profesor auténtico que promueve la formación integral de los alumnos. Cultiva el intelecto y la ética; transmite informaciones rigurosas, afianza aptitudes, fomenta la adquisición de actitudes y valores positivos que se traduzcan en conductas congruentes. La noción de "profesor-educador" implica atender todas las dimensiones de la vida personal. A partir de un ambiente de trabajo presidido por la cordialidad, la confianza y las relaciones personales; explica, enseña, motiva y orienta a sus alumnos, es decir, educa. Adopta una perspectiva dialógica que facilita el intercambio, así como el desarrollo de la personalidad de los participantes.

1.2.2.4. MODALIDADES DE COMUNICACIÓN ÁULICA

De acuerdo a las circunstancias diversas de clase y siguiendo a los autores antes mencionados, Cabrera (2003) y Martínez (s. f.), se pueden distinguir y entrecruzar en cierta medida, las dimensiones del discurso y tendencias, con los estilos o tipos de docentes:

DIMENSIONES DEL DISCURSO	TIPOLOGÍAS DOCENTES	TIPOS DE COMUNICACIÓN (tendencias)
Instructiva	Profesor-enseñante	Jerárquica

Afectiva	Profesor-progenitor	Afectiva
Motivacional	Profesor-presentador	Flexible
Social	Profesor-político	Conciliatoria
Ética	Profesor-predicador	Autoritaria
Suma de todas	Profesor-educador	

De acuerdo a las tendencias adoptadas por Cabrera Cuevas (2003), el docente utiliza un lenguaje verbal y no verbal que la autora clasifica, a su vez los alumnos brindan una respuesta determinada, proporcional a ese lenguaje particular:

Lenguaje no verbal	Kinésica	Posturas, gestos
	Paralingüística	Tono, ritmo
	Proxémica	Cercanía, distancia
Lenguaje verbal	Aseverativo	Comprensión del contenido
	Expresivo	Emotivo
	Imperativo	Influyente
Respuesta de los alumnos	Expresión (no verbal)	
	Participación (protagonismo)	
	Silencio (intimidación)	

1.3. CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO

El contexto de la interacción pedagógica está relacionado con el clima emocional que se percibe en el aula y que genera actitudes diversas en el estudiante. Esta idea la corroboran Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007) en su investigación:

La construcción por parte del docente de un clima de tranquilidad en el aula, es decir, el establecimiento de unas relaciones sociales equilibradas, sanas y confortables, ayuda a compartir con los estudiantes el sentido y el significado de las tareas. Una convivencia centrada en el diálogo y en el reconocimiento del otro favorece procesos afectivos como la autoestima y la confianza. (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007: 13)

Esta convivencia diaria cruzada por las palabras, este clima áulico, va acompañando la vida de los niños y jóvenes a través de la escolaridad. Este largo trayecto forja mentes y almas, marca rumbos con distintos destinos, según hayan sido esas experiencias atravesadas en el complejo cruce con las palabras.

El lenguaje nos pone de pie y nos hace andar. Avanzamos gracias a las palabras. Los docentes, tal vez incluso más que los escritores, tenemos que comprender la importancia que tiene el lenguaje para vivir. Lo decisivo que resulta en nuestras vidas, en la de nuestros alumnos. Tenemos que saber que todos nuestros pasos, para aquí o para allá, son unos u otros según sean unas u otras las palabras que pronunciamos o según sean unas u otras las palabras que preservamos en los silencios (Pradelli, 2011: 18).

De allí que una atmósfera agradable configura un bienestar emocional y pedagógico positivo para el niño o joven. Van Manen lo resume con estas palabras:

El profesor sensible sabe crear o fomentar un clima que sea productivo para determinadas formas de vivir y de aprender (Van Manen, 2004: 74).

Las condiciones de este contexto o ambiente por ende, resultan determinantes para el aprendizaje.

1.3.1. ACTITUDES FAVORABLES DEL “BUEN DOCENTE”

En cuanto a las actitudes del docente en sus clases, Pradelli (2011) se pregunta:

¿Qué hace que algunas mujeres y algunos hombres sean reconocidos como maestros más allá de sus títulos habilitantes? ¿Cuál es el lazo que une a un maestro con su discípulo en una tensión que no carece de conflicto? (Pradelli, 2011: 167)

Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007) definen al “buen docente” como aquél que consigue que sus estudiantes aprendan, y mencionan las características o competencias que debería reflejar. Consideran que este “buen docente” debe poseer un *conjunto de estrategias discursivas o habilidades comunicativas que faciliten la labor de enseñar y aprender*; una *formación muy completa* que facilite la *construcción del conocimiento*; debe tener en cuenta la *relación interpersonal* como un factor *transversal* para el vínculo con el alumnado que

incide en el aprendizaje, volviéndose un *elemento clave para el éxito escolar*. Destacan también ciertas cualidades psicológicas y relacionales, como el compromiso, dedicación, fomento de la autonomía, entusiasmo, sentido del humor, paciencia. Enfatizan además, en la sensibilidad del docente respecto de las necesidades del alumno.

Se puede considerar que un “buen docente”, es aquél que orienta la clase con actitudes favorables para el aprendizaje a través del diálogo interactivo, construyendo un vínculo de confianza, seguridad y aprecio entre sus estudiantes. Aquél que sabe distanciar sus problemas personales para involucrarse en el mundo de la escuela. Aquél que logra dominar a su grupo de estudiantes, sin retos, ni gritos, ni gestos negativos, ni agresiones, ni amenazas; sino mediante el diálogo, la escucha, el reconocimiento, el respeto y la competencia profesional. Es el que exige sin censura, como lo expresa Pradelli (2011):

El autoritarismo, entre otras cosas, erosiona el respeto por las personas y sus derechos, desconoce la libertad de pensamiento y expresión, desprecia el valor del aprendizaje como herramienta de crecimiento y movilidad social (Pradelli, 2011: 107).

Es el docente que pone el oído para todos. En este sentido, los adolescentes necesitan más que en ninguna otra etapa, que se los escuche con atención, que se les brinde un consejo, que se les dé la oportunidad de expresar sus preocupaciones; como lo asegura Pradelli (2011):

Nuestros estudiantes de la secundaria tienen que encontrar las palabras para salir del ahogo cuando la vida por momentos los asfixie. (Pradelli, 2011: 24)

Para ese desahogo, ellos necesitan de un referente adulto que los guíe mediante la escucha y la palabra.

Un “buen docente” es aquél que brinda una educación igualitaria, aquél que no atenta contra ese derecho de igualdad, ya que no hace diferencias entre su alumnado. No posee tratamientos especiales con algunos, para dejar a otros a un lado; no tiene “preferidos”, todos son iguales ante sus ojos, cada uno con sus diferencias particulares; parafraseando a John Lennon “we are all water from different rivers”¹, desde estas diferencias, el docente debe saber actuar con atino; conociendo esas diversidades, puede explicar de diferentes maneras, puede adecuar su metodología, adaptar su lenguaje; siempre con sutileza, identificando a cada uno en sus individualidades; sin dar privilegios, sino oportunidades y posibilidades distintas para ese grupo heterogéneo.

No es “buen docente”, el “amigo” que endulza al grupo, poniéndose como espejo de esa generación. El docente es un adulto, que tiene a su cargo un grupo de niños o jóvenes, no es un adolescente que habla y actúa como tal. Es un referente y un modelo de adulto, que debe orientar el lenguaje de los chicos, que debe guiar su comportamiento, que debe ayudar a crecer. Tampoco es el cómplice, que escucha reclamos y quejas que va alimentando y ampliando para representar al “bueno de la película”.

Es el que corrige errores porque sabe que esas devoluciones van a ayudar al alumno en su aprendizaje de la vida. Pero no es el que expone al estudiante en sus errores; no se burla de sus equivocaciones, no las publica. En cuanto a estas prácticas, Mancovsky (2011) afirma:

¹ Título en inglés de la canción de John Lennon, traducida al español: “somos agua de diferentes ríos”.

Las prácticas evaluativas subestiman las competencias de los alumnos más desfavorecidos y sobreestiman las competencias de aquellos que pertenecen a las clases privilegiadas. (...) Formula un juicio de valor sobre la competencia del alumno, su inteligencia, su personalidad o su conducta (Mancovsky, 2011: 26-27).

El “buen docente” es aquél que “sabe mucho” y lo sabe transmitir, pero no se congratula por ello con el grupo, haciéndolo sentir inferior.

Retomando las cuestiones iniciales planteadas por Pradelli (2011), ella concluye:

La conexión entre maestros y discípulos se construye a partir de los diálogos y es la conversación entre unos y otros el espacio en el que se plasma uno de los misterios más ricos de ese vínculo: la transmisión. Lejos de leerse como una frustración, resulta conmovedor que los especialistas aún no hayan podido terminar de explicar el enigma de esa entrega y los fuertes lazos que se dan muchas veces entre docentes y alumnos. Se observa en los buenos maestros, que hay algo del orden de lo sagrado que respira en ese diálogo donde se concreta la transmisión. (...) Aún cuando un maestro respeta un programa de contenidos, lo que él transmite a sus alumnos rebalsa los bordes de los diseños curriculares y corre por otros cauces. Esa será la razón por la que los grandes maestros, incluso en el marco de programas perimidos y contenidos cuestionados, siempre nos seduzcan en sus clases (Pradelli, 2011: 168).

Este maestro o profesor es el que queda en la memoria de los estudiantes como el “buen docente” que sabe enseñar con un entusiasmo que contagia, que sabe dirigirse al alumno creando un vínculo particular.

1.3.2. ESTUDIO DEL VÍNCULO COMUNICATIVO

Desde su rol, el docente debe tener dominio de grupo, generar una imagen de autoridad en la clase que le permita conducir la misma. Las estrategias que utiliza son variadas de acuerdo a las edades y al grupo de alumnos. Para decidir esas estrategias, también debe conocer a su alumnado. Ese conocimiento se produce con la misma interacción cotidiana, mediante la observación y el reconocimiento, principalmente en los más pequeños que ansían sentirse “notados”, considerarse especiales en algún sentido para reforzar su autoestima.

Los estudiantes responden de diversas maneras ante esa autoridad. Generalmente toman en cuenta su autoridad pedagógica, es decir, su competencia profesional ante la clase. Los más pequeños se sienten atraídos ante los conocimientos del docente; sin embargo, esa es una cuestión que involucra a todos los niveles, ya que los estudiantes de secundaria también reconocen esa autoridad. Ellos identifican al profesor que “sabe mucho”, o a aquel que persiguen con preguntas para comprobar su desconocimiento y así poder ridiculizarlo. Como afirma Van Manen (2004):

El profesor que no sabe de qué está hablando pronto queda en evidencia como alguien al que no hay que tomar muy en serio. (Van Manen, 2004: 63)

No obstante, aquel profesor que “sabe mucho”, debe saber también realizar una transposición didáctica para llegar a sus estudiantes. Así, entonces, se etiqueta al profesor que “sabe mucho, pero no sabe cómo explicarlo”, y aquél que “sabe y todos entienden”. Al respecto, Van Manen (2004: 68) manifiesta

que “la buena enseñanza está determinada por el cómo (el método o el estilo docentes) más que el qué (los contenidos).”

Además, esta competencia académica del profesor puede utilizarse de diversas maneras. Puede expresar ironía con sus palabras cuando alguien hace algún aporte a la clase, o bien, puede utilizar ese aporte para enriquecer, profundizar, poner en duda, problematizar el conocimiento.

Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007) lo demuestran en su trabajo:

Para el profesorado es imprescindible mantener la autoridad y la capacidad de control del grupo, pero también es necesario conseguir en la relación con el alumnado un clima de confianza y distensión. Y, por su parte, los estudiantes de todos los niveles educativos valoran a sus profesores y profesoras en función de la doble capacidad de mantener su autoridad y de mostrar un trato respetuoso y próximo hacia ellos (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007:56).

Por su parte, Van Manen (2004) acuerda con esta clase de autoridad, sosteniendo que el profesor requiere de un “tacto pedagógico” y que para ello también necesita improvisar, lo que significa además estar preparado para esa competencia de improvisación con el lenguaje. El autor asegura que:

La solicitud y el tacto pedagógicos dependen de la capacidad cultivadora de percibir y escuchar a los jóvenes (Van Manen, 2004: 49).

También advierte:

El profesor perceptivo sabe cuándo callar, cuándo conviene un pequeño gesto, cuándo ignorar algo con una sonrisa comprensiva. El silencio habla (Van Manen, 2004: 52).

En ciertos casos, el respeto de los alumnos por el profesor viene implícito por su prestigio dentro de la institución. La cultura institucional va marcando estigmas, presupuestos, que continúan generando en los estudiantes un modo de actuar basados en estos mandatos. De esa manera, el profesor obtiene una “fama” que los alumnos evidencian con reconocimiento. Por otra parte, para que este reconocimiento siga vigente, ese respeto debe ser mutuo; es decir, el reconocimiento y el respeto deben ir de la mano de ambos: docente y alumno.

1.3.3. AMBIENTE ALFABETIZADOR: Niveles Primario y Secundario

En el Nivel Primario o cursos atendidos por un maestro de grado, las clases suelen ser más interactivas que en los niveles superiores con profesores o profesionales. En este nivel Secundario, se prioriza la exposición frontal, la explicación academicista. El rol del alumno cambia de ser muy activo en los primeros grados a una pasividad progresiva en la cual deben hacer silencio, escuchar la cátedra y sólo participar respondiendo a alguna interrogación del docente.

Generalmente este rol impacta en sus aprendizajes, ya que cuando puede realizar mayores aportes logra incorporar saberes más significativos y adquirir mejores competencias en cuanto al razonamiento en sí. Mientras que en el segundo caso, prima la prudencia, el temor a la equivocación; de allí que muchas veces, quedan con inquietudes o bien no logran la concentración necesaria para “presenciar mentalmente” la clase.

Cuando el formato es más interactivo, según Castellá, Comelles, Cros y Vilá (2007):

(...) Se prevén y se propician más posibilidades de intervención y de construcción conjunta del discurso académico. (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007: 79)

De esta manera se crea un ambiente más favorable para el aprendizaje, la jornada resulta más amena. Además:

Los estudiantes tienen que saber que pueden responder sin miedo, que tienen derecho a equivocarse porque están aprendiendo (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007: 106).

Este clima propicio se logra con la confianza y el respeto mutuo.

De acuerdo a la investigación realizada por los autores citados, la repetición de ideas, la ejemplificación, comparación, definición, constituyen estrategias de clarificación y comprensión del conocimiento. Las relaciones del contenido con informaciones de la actualidad, también son recursos que orientan el aprendizaje, el contenido se vuelve más funcional, y se genera mayor atención e interés en los alumnos. En este sentido se expresa que es importante que el profesor se asegure del seguimiento de sus estudiantes, incitándolos a participar a través de preguntas, comentarios humorísticos, realizando movimientos o gestos.

1.3.4. LENGUAJE EXPRESIVO

La interacción comunicativa ejerce influencia recíproca de un sujeto sobre las acciones del otro. Estas acciones dependen de las intenciones y el contexto.

Para que el diálogo sea eficaz se debe mantener una especie particular de relación. Al respecto, Burbules (1999) manifiesta:

Escuchar al otro es un aspecto importante en una autoridad legítima, no sólo para poder aprender así algo nuevo sino porque esa actividad relacional concreta, modifica la condición de la autoridad que se posee. Escuchar es muestra de respeto, interés y preocupación concreta por el interlocutor. Es una forma específica de hacer posible que se oiga la voz del otro. (...) La relación dialógica requiere además ser sensible a las circunstancias ambientales, a los contextos institucionales, a las historias personales o a la dinámica interpersonal que pudiera ser un obstáculo para la participación dialógica. A menudo no bastará con sólo escuchar; puede que haya que trabajar para que se cree un medio donde una voz en silencio sienta la confianza o la seguridad indispensable para hablar (Burbules, 1999: 63).

En ciertos casos se encarna una autoridad por jerarquía, que se impone, a veces por miedo a perder el dominio, otras veces por un mandato institucional. Sin embargo, una autoridad bien definida y reconocida por el grupo de estudiantes, es la que se gana con el mismo respeto; conociendo las diferencias generacionales, cognitivas, funcionales; es la que no requiere imposición, es la que se da naturalmente en ese diálogo sincero, sin categorías, sin supuestos.

Muchos elementos emocionales intervienen en esta relación dialógica. Se producen vínculos, a partir de los cuales no se habla solamente de ideas, conceptos; se atienden también los sentimientos. Existen esos momentos en que se hace necesaria la pregunta “¿sucede algo?”, “¿qué te está pasando?”, “¿te puedo ayudar?”; y los lazos emocionales trascienden las barreras de la autoridad jerárquica. Se interviene con un estilo y tono emocional, expresiones

de aliento, elogio, gratitud; son formas de mantener vínculos de cuidado, confianza, respeto, afecto mutuo, decisivos para una relación dialógica eficaz.

El lenguaje puede expresar todo tipo de emociones.

La polisemia de la lengua es casi permanente, es imposible hablar sin matices, es imposible desatender a la vitalidad de ciertas frases y tonos (Pradelli, 2011: 20).

La significatividad e interés que el docente establezca en su diálogo con el alumno, genera un compromiso mutuo. Esta atención preserva la confianza. Es un lenguaje cargado de sentidos.

El lenguaje determina entre otras cosas las acciones, los modos de realización y la subjetividad, el lenguaje incluye y también excluye. (Pradelli, 2011: 103)

Para este diálogo también se hacen necesarias ciertas actitudes o cualidades, entre ellas, la tolerancia, la paciencia, la disposición para la crítica, capacidad de escucha. Estos comportamientos se adquieren y perfeccionan en las mismas relaciones.

Burbules (1999) distingue cuatro tipos de diálogos: como conversación, como indagación, como debate, y como enseñanza. La conversación está orientada al entendimiento mutuo; la indagación a la solución de problemas; el debate para formular y defender posiciones; por último, el diálogo como enseñanza, tiende a la instrucción de manera indirecta.

La posibilidad de crear encuentros dialógicos en la escuela abre infinitas oportunidades pedagógicas.

Una escuela secundaria que se deje atravesar por los discursos, que resignifique las palabras y oxigene los enunciados que nos constituyen, logrará lo más importante: la enunciación del universo. (Pradelli, 2011: 68)

Las emociones se expresan de diferentes maneras y crean climas particulares. Existe un lenguaje con sonido que posibilita el entendimiento, tanto como el lenguaje que se envuelve en el silencio.

En el silencio se oye el eco de la palabra que está presente incluso allí, en su ausencia. (...) La intensidad de las palabras que se dicen puede ser tan potente como el vigor de las palabras que se callan. (Pradelli, 2011: 21-22)

(...) Pero en la voz, aún en la fragilidad atroz de todas nuestras voces y todas nuestras letras, nos movemos siempre en la eternidad de la palabra y sus sentidos, en la búsqueda de la pura significación, emocionada del lenguaje (Pradelli, 2011: 169).

Este lenguaje expresivo es un poderoso instrumento para la relación vincular que envuelve el contexto áulico.

CAPÍTULO 2: ENCUADRE METODOLÓGICO

2.1. MÉTODOS DE TRABAJO

El presente es un estudio etnográfico, elaborando una representación coherente de lo que hacen, piensan y dicen docentes y alumnos, construyendo una conclusión interpretativa del tema, y privilegiando la lógica inductiva propia del enfoque cualitativo.

De esta manera se desarrolla un trabajo de campo, cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción.

En esta investigación de campo, se busca indagar la realidad para luego ponerla en diálogo, analizarla a la luz de la teoría; es decir, se examinan críticamente los conceptos teóricos, ubicándolos en las realidades concretas. Se desarrolla un análisis comparativo analizando documentos escritos a partir de diversos aspectos, examinando diferencias, semejanzas, contradicciones. Este tipo de análisis complementa la investigación bibliográfica, relacionando los postulados teóricos con la empiria.

El universo de estudio son las interacciones comunicativas docente-alumno de la población de las escuelas públicas hogares y comunes de Nivel Primario y escuelas de Nivel Secundario de La Pampa, mientras que la muestra no probabilística abarca las interacciones comunicativas docente-alumno de esos Niveles de cuatro escuelas.

La unidad de análisis está dada por la relación comunicativa entre docente-alumno.

Desde la técnica de observación etnográfica se contemplan diversos aspectos de la interacción áulica, incluyendo el contexto; se realizan entrevistas semiestructuradas y dirigidas a docentes, alumnos y directivos, recavando datos de interés para la investigación con elementos descriptivos.

Se utilizan como instrumentos, los registros de aula, grabaciones, guía de pautas para entrevistas y planillas de observaciones.

2.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para realizar este análisis teórico-empírico, es necesario un trabajo de campo, utilizando técnicas como las entrevistas.

Se utilizan entonces, la entrevista semiestructurada, la entrevista dirigida, la observación participante y lectura de documentación, a través del mismo investigador como instrumento en una relación social de campo. En esta observación participante se realizan dos actividades; por un lado, observar sistemáticamente todo lo que acontece, y por otro lado, participar en actividades de la misma población. Esta última actividad se trata de ingresar dentro de la sociedad estudiada; en cambio, para la observación, el investigador se posiciona fuera de la sociedad, para describir y detallar lo que ve y escucha.

De esta manera, los datos se van recolectando desde este trabajo de campo, a través de diarios de observaciones y registros; y desde el trabajo bibliográfico, a través del marco teórico desarrollado.

2.3. FUENTES UTILIZADAS

Para el trabajo empírico se consulta a distintos actores (directivos, docentes, alumnos) de las instituciones educativas de los niveles primario y secundario (cuatro escuelas), y se trabaja durante el año 2010 y hasta el día doce de marzo de 2011, en una escuela hogar de nivel primario del Noroeste pampeano, en tres secciones de multigrados que cubren todos los años del primer nivel, observando y registrando material para ser utilizado en la presente investigación.

A partir del día catorce de marzo hasta finales del mes de junio del presente año, se realiza el trabajo de campo en una institución de modalidad común de nivel secundario, del Sur de La Pampa, que cubre los dos primeros años del Nuevo Secundario, al Noveno Año del Tercer Ciclo y a los tres años subsiguientes del Nivel Polimodal. En este establecimiento se hacen observaciones de clases en el Nivel Polimodal (los tres años) y en Noveno Año (una división); se entrevista a distintos alumnos de este establecimiento como así también a sus profesores y directivo.

Se realizan entrevistas a docentes, directivos y alumnos de otras dos escuelas, una de modalidad común de nivel primario, otra de modalidad hogar con niveles primario y secundario. Ambas se hallan en el sur pampeano.

CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1. DATOS RECOGIDOS

Para la recolección de datos empíricos se realizan observaciones de clases en una escuela hogar de nivel primario y una escuela común de nivel secundario. Además se utiliza la información proporcionada por distintos agentes educativos de las cuatro escuelas seleccionadas para el presente estudio.

OBSERVACIONES DE CLASES

Para estas observaciones se utilizan planillas de registros diarios de las acciones del docente considerando algunos alumnos como muestras de estas clases. Se usan por lo tanto, modelos de planillas para el docente y el alumno (Anexo 1) de los niveles primario y secundario.

Siguiendo la planilla de observación del docente y del alumno, se registran estilos de clases muy diversas. No obstante, se evidencia que ante determinadas acciones del docente respecto a su comunicación pedagógica y vincular se produce un efecto en el grupo de alumnos con respuestas similares entre ellos.

Frente a una comunicación pedagógica y vincular que incita a la participación, al interés, al esclarecimiento de dudas, a las propuestas diversas, al respeto mutuo, a la orientación, a la actividad constante, a la confianza y seguridad; se manifiestan acciones entre los alumnos que conducen a la participación, el

interés, la confianza, la seguridad, la atención, el diálogo, el respeto, el debate y el trabajo en la propuesta pedagógica.

Cuando la comunicación docente no permite interacciones, adoptando una clase instructiva, sin asesorarse respecto al entendimiento de sus alumnos, incitando al silencio y la pasividad; los estudiantes exteriorizan desinterés, falta de concentración, silencio, pasividad, admitiendo una propuesta pedagógica en la cual trabajan con inseguridad y temor.

Cuando el docente trata de manipular el discurso mediante un tono de voz elevado, menosprecia comentarios, reprende frecuentemente y denota diferencias en el trato hacia sus alumnos; estos últimos provocan disturbios, expresan desacuerdos, responden con agresiones y elevan el tono de voz, sin considerar la propuesta pedagógica.

ESCUELA HOGAR – NIVEL PRIMARIO

Las observaciones de este nivel y modalidad en esta escuela en particular, son el inicio de la presente investigación, por considerarla una problemática extrema en un ámbito escolar, que se debe aclarar, no se observa en otras instituciones, con la misma modalidad. Puede deberse al contexto con dificultades de alto riesgo social, zona inhóspita, caracterizándose como una escuela invadida por ese entorno.

Ejemplos de clases observadas con la docente “A” (Lengua y Ciencias Sociales) con alumnos de Tercero y Cuarto Grados (integrados) y clases con la misma docente “A” con alumnos de Quinto y Sexto Grados integrados:

En la hora de Lengua de 3° y 4 grados, en período de diagnóstico (primera semana de marzo de 2011) la docente tiene un texto en el pizarrón que los alumnos copian, se trata del final de un cuento leído. Los alumnos renarran el cuento, por pedido de la docente. Aparece el término “egoísta”; ante la pregunta del entrevistador con respecto a su significado, los niños de tercero dicen que no lo saben, algunos chicos de cuarto contestan: “es no compartir”.

La docente se levanta de su asiento en el escritorio, se dirige a tercer grado con advertencias para que terminen de copiar. Se ubica delante de Agustina, con seño fruncido y voz elevada: “¿Qué estás copiando?”, toma su cuaderno impulsivamente, mientras Agustina, sin responder se restriega las manos; continúa la docente con el mismo tono: “después de comer venís inmediatamente para acá; ‘sonreía’ va todo junto, corregí”.

La docente continúa “tomando lectura” de esa misma escritura del pizarrón, pone notas. Los niños de tercero cambian algunas palabras: “pozo” por “fondo” omiten otras... La docente interviene con un: “recomenzá”.

Entre sus intervenciones también se destacan: “bien sentadita”, “de frente”. Aparece también la evaluación informal: “suficiente”, “bien”, “bastante bien, pero tenés que practicar”, “no, no, tengo en cuenta los signos de entonación, vos ya lo escuchaste”.

Agustina se niega a leer, expresando que no sabe, continúa restregando sus manos, parece a punto de llorar. La docente advierte la presencia del observador participante en el fondo de la clase, sentado con un alumno. Aparece un cambio de actitud, dirigiéndose a la niña: “yo te ayudo, leemos juntas, dame la mano”.

En esta observación participante, el observador entra y sale de la clase por distintos motivos, entre ellos para responder llamadas telefónicas. Por lo que cuando el observador se dirige nuevamente a la clase, lo hace con mucho silencio para no interferir en la labor.

La docente continúa con otra propuesta. Se escuchan sus palabras: “sustantivos es lo que se puede tocar, ver, sentir...” El observador participante interviene ante ese concepto, ofreciendo al alumnado una visión más concreta y amplia; sin poner en evidencia a la docente.

Los alumnos deben hacer reconocimiento de sustantivos y adjetivos, subrayando en el mismo texto del pizarrón, con distintos colores; los sustantivos con rojo, los adjetivos con azul. Van pasando al pizarrón y van realizando lo mismo en sus cuadernos.

La docente pregunta: “¿querés participar Facu?, ¿querés pasar al pizarrón?”. El alumno (de tercero) responde con mucha timidez: “después”. La docente sigue llamando desde su escritorio y mirando el pizarrón.

Selene (alumna de tercero) comienza a jugar con su cartuchera, no presta atención a la clase, abre y cierra la cremallera. El sonido se advierte, pero no hay intervención docente.

Continúa la palabra docente: “¿cómo quedó?, espantado, ése es un adjetivo”, “‘todo’, muy bien, ése es otro adjetivo”.

Samira (4º) iba a subrayar “fondo” en azul, interrumpe la docente señalando un posible error. Samira queda pensando, la docente advierte: “ah!, puede ser, está bien”.

Continúa Augusto (3°), la docente pregunta: “‘cara’, ¿qué es?, cara es el nombre de una parte del cuerpo, ¿cómo es?”. Augusto subraya en azul “blanca”. La docente interviene: “no, no, ‘cara’”

Gabriel (4°) lee una poesía por pedido, porque le gusta. La docente les habla de su autora “Silvia Schujer”, y lee una breve autobiografía dirigida a los niños, muy emotiva para incentivar a leer otros títulos de la autora.

En una hora de Ciencias Sociales, también en período de diagnóstico, con los mismos alumnos; la docente explica con el globo terráqueo en el escritorio y un planisferio en el pizarrón, está hablando de los continentes y océanos, observando el mapa.

Gabriel (4°) juega con un avioncito de papel, Facu (3°) lo sigue. Samira (4°) juega con sus lápices. Se levantan algunos niños. Agustina (3°) se dirige a la biblioteca áulica y observa los libros. Selene (3°) se levanta y pide útiles a Andrea (4°). Augusto (3°) quiere participar, pero la docente lo interrumpe pidiendo que le permita explicar. Ella sigue hablando de diferentes países del mundo demostrando sus conocimientos de cultura general.

Los niños no identifican países. Cuando la docente les pide nombrar los países que limitan al Norte de Argentina, tampoco reconocen puntos cardinales.

Agustina (3°) sigue con sus libros de cuentos, Selene continúa pintando.

La docente continúa dando su clase informativa sólo a los alumnos que se acercan al pizarrón. Los demás continúan con sus actividades y van rotando en este “acercamiento” al mapa.

Las clases con los alumnos de quinto y sexto grados son similares, con la diferencia que los más grandes responden con agresiones, con más demandas de explicaciones, con expresiones de desacuerdos, con gestos de fastidio, o simplemente negándose a trabajar:

-¡Yo no hago nada!

-¡Esto no se entiende!

-No explica nada, así que no voy a hacer nada. Por mí puede ponerme una nota, ¡no me importa! (Alumnos)

De acuerdo a clases observadas como las ejemplificadas se puede determinar lo siguiente:

La docente se muestra con conocimientos pedagógicos en algunos aspectos de las materias que dicta, como en la clase de Ciencias Sociales demostrando una cultura general; mientras que en otros presenta cierta carencia de conceptos (ejemplo: significado de sustantivos), lo que confunde al alumnado.

Se advierte que su vocabulario y terminologías son complejos para el nivel de los niños; denota una enseñanza tradicional en conceptos y metodologías; no tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno, quien se muestra desinteresado y desconcentrado:

Nuestro país limita al Oeste con Chile (...); extiende su frontera hasta (...); todo esto es Oceanía, es un continente insular, su isla más grande es Australia, tiene archipiélagos también (...) (Docente)

Estos comentarios o explicaciones dirigidos al grupo de tercero y cuarto grados carecen de sentido, ya que los niños no poseen estas nociones espaciales (no logran distinguir entre provincias, países, continentes) ni conocimiento del

significado de palabras como “insular”, “archipiélago”, “límite”, “frontera”, como así tampoco recuerdan los puntos cardinales: “¿qué provincia limita al sur de La Pampa?”, pregunta la docente, cuyas respuestas varían entre: “Chile”, “Buenos Aires”, “Australia”, “Santa Rosa”.

Trata de llevar la clase mediante la exposición frontal, el dictado, la copia del pizarrón y la repetición de conceptos: “copien del pizarrón”, “repitan conmigo los límites de Argentina (...)”. Desatiende a un grupo de alumnos por atender a otro: explica a uno o dos junto al mapa en el pizarrón por largo rato, sin observar lo que está haciendo el resto del alumnado.

Se dirige a un grado o a otro por tiempo prolongado, desatendiendo siempre a alguno de esos grados: se observó la enseñanza de “procesos migratorios” en cuarto año durante una hora didáctica mientras que los alumnos de tercero no tenían ninguna actividad, poniéndose a jugar en sus mesas. La situación se repitió en los otros grados integrados, y en más de una ocasión.

En estas condiciones, la docente pide a gritos el silencio a la clase para seguir explicando; el clima se vuelve tenso, los alumnos mayores comienzan a alterarse y surgen discusiones; mientras que los más pequeños tienden a permanecer en silencio, sometiéndose a la autoridad. El aprendizaje consiste en el mismo sometimiento, sin poder expresarse, sin realizar ningún aporte; o bien, se aprende a reaccionar con la misma violencia que conocen de su entorno socio-familiar.

Clases con la docente “B”, de Nivel Inicial, primero y segundo grados (2010-2011). La docente utiliza fotocopias diarias para las actividades y se sienta junto a los pocos niños que integran la clase.

No siempre sus alumnos responden con resultados positivos, y termina su jornada escolar con muchos gritos que se escuchan en toda la escuela. Los niños actúan con sumisión, algunos se rebelan, otros se muestran con temor y no logran un aprendizaje progresivo; en ciertos casos estos últimos niños manifiestan regresiones en sus saberes: un día parecen haber comprendido la noción de cantidad hasta el 10, mientras que al otro día, no recuerdan sino hasta el 5.

En sus clases se observa a los niños trabajando con estas fotocopias, donde la maestra explica cómo se resuelven las actividades. Cuando ya sus alumnos se sienten fatigados, la docente les brinda distintos juegos, como el dominó, rompecabezas, otros juguetes (autitos, muñecas), o les entrega plastilina para que la utilicen como deseen.

En la mayoría de los casos, la docente "B" interactúa con sus alumnos mediante el grito, ya que los niños actúan de la misma manera como son tratados. La docente se pone cada vez más nerviosa y los chicos reflejan la misma tensión. En ciertos casos actúa ridiculizando al alumno, cuya respuesta es generalmente la anulación de toda actividad.

Vanina es una niña que repitió primer grado en otra escuela y llegó a este establecimiento en marzo para hacer nuevamente este grado; conocía todas las letras, sin embargo no lograba unir ninguna, sabía los números hasta el diez, pero no poseía la noción de cantidad. Pasaron dos meses de clases, Vanina puede contar hasta cinco y no logra escribir su nombre sola, únicamente si le ponen un modelo para copiar.

Cuando Augusto estaba rehaciendo su segundo grado, también con la docente "B", al igual que Vanina, le dificultaba leer, si la maestra le "tomaba" lectura, él generalmente la estudiaba de memoria. Al "leer" en la clase, sus nervios lo traicionaban ante los gritos de su maestra, confundía palabras, comenzaba a tartamudear.

La docente "C" enseña Matemática y Ciencias Naturales a los grupos de 3° y 4°, 5° y 6° (dos divisiones). Allí el clima parece responder a una tranquilidad inspirada por la docente. Los alumnos presentan diversos niveles de aprendizajes; algunos están trabajando con material extra para las olimpiadas de matemáticas, sin que los demás se percaten de ello; ésta es una forma habitual de trabajo, cada uno, con sus diferencias, logra aprendizajes, algunos requieren de una orientación continua, otros se muestran más autónomos e incluso pueden colaborar con sus pares.

Los alumnos se enojan, ante algunos problemas matemáticos, pero la docente los desafía al pensamiento y a la constancia, nunca al abandono o la copia, siempre con el apoyo y la ayuda necesaria.

El alumno siente la mirada del docente, que lo compromete a seguir trabajando. Las explicaciones, en algunos casos son para el grupo total, en otras para un grupo parcial, en otras son individuales, sin exponer a nadie.

No presume de tener muchos conocimientos, pero siempre responde con el vocabulario adecuado a todas las exigencias o a los comentarios que puedan surgir en la clase. Así, la docente puede interrumpir su clase pedagógica exclusiva de la materia, para tratar problemas de convivencia, o escuchar intereses o demandas de sus alumnos.

Utiliza en ciertos casos el humor, pero sin ironía; así también escucha los comentarios humorísticos de sus alumnos y comparte sonrisas.

ESCUELA COMÚN – NIVEL SECUNDARIO

Se observan clases de un grupo de estudiantes de Noveno Año del Tercer Ciclo (el último nivel que queda del viejo sistema), lo que sería el tercer año del nuevo secundario, de ciclo básico.

El grupo de adolescentes posee grandes dificultades de convivencia áulica, son pocos los profesores que han intentado de alguna manera, revertir la situación, que atenta también con las mismas clases en las distintas materias, obstaculizando la labor docente. Es el grupo caracterizado como problemático, por lo tanto los profesores que ingresan, lo hacen ya con cierto prejuicio negativo:

Carolina, es la profesora “nueva” de Matemática, su primer día de clases hace el ingreso al aula con toda seriedad, esperando un saludo de los alumnos, que nunca recibe. En lugar de esto, los jóvenes comienzan a cantar el feliz cumpleaños a una compañera de curso. Carolina golpea bruscamente con su puño sobre el escritorio, expresando “eso lo dejan para después, ahora saquen la carpeta de matemática”.

Según sus propias palabras, ella no quería entrar mostrándose débil o con una sonrisa, ya que pretendía el respeto de sus alumnos, que nunca más pudo conseguir.

La dificultad de convivencia entre los pares, separa al grupo (hasta espacialmente) en dos divisiones: los que se mantienen sumisos, en silencio,

aceptando toda propuesta del profesor; y los que desordenan la clase, siempre hablan entre ellos, insultan a los profesores o pares y no se mantienen sentados en sus lugares.

Estas características del grupo hacen que sus actitudes ante los profesores difieran según la actitud que demuestre cada docente.

Así, algunos profesores se dirigen a un grupo o a otro según el contenido del discurso; si se trata de un reto, la mirada está dirigida al grupo “activo y/o molesto”, si está explicando su materia, dictando o respondiendo alguna pregunta, lo hace al grupo “pasivo, silencioso y dedicado al trabajo”. Esta actitud genera violencia en el grupo “molesto” y mayor separación con el otro grupo, a quienes acusan de provocarlo, haciéndose los “mosquita-muerta”.

Delia es la profesora de música, ella ingresa al aula, se mantiene parada frente a la clase hasta que los chicos hagan silencio, luego comienza a dar su clase, a veces realiza dictado, otras veces pide que investiguen algo y en la siguiente clase hacen una puesta en común. Cada vez que el grupo comienza a hablar, ella permanece de pie frente al mismo observándolo fríamente, luego se gira hacia el grupo “pasivo” dando la espalda al resto y continúa su clase, sin responder a los demás y expresando “yo vengo a dar clases a la gente que quiere trabajar”.

El docente termina dando la clase a quienes lo escuchan y a quienes les interesa, los demás “afrontarán las consecuencias”, según sus palabras.

Otros profesores actúan con severidad generando ciertos temores, son los que dominan al grupo en el momento de la clase, pero que no obtienen buenos resultados de aprendizajes de acuerdo a las evaluaciones y calificaciones. Los

alumnos, en la mayoría de los casos se quedan con muchas dudas, por no preguntar; terminan estudiando “de memoria” los que aspiran a un aprobado.

La profesora de inglés llega al aula y todo es silencio, los chicos ya tienen sus libros sobre las mesas y están estudiando, ella les toma lectura todos los días o preguntas que deben responder en inglés y que ya las tienen escritas en la carpeta. Ella pregunta y los alumnos responden, generalmente los desaprobados son mayores que los aprobados. El observador ha preguntado a los alumnos en ciertos casos, por el significado de esas preguntas y respuestas, pero ellos desconocen el mismo, expresan “lo estudiamos de memoria porque sólo tenemos que hablar en inglés, no en castellano”.

Otros profesores dirigen su clase, sin intervenir ante los disturbios que puede provocar el grupo. Sólo advierten o amenazan con la nota o con la autoridad del rector, cuando se trata de alumnos que “saben” que no les responderán con agresiones; mientras que dejan pasar conductas de otros alumnos que pueden reaccionar mal ante sus comentarios.

La profesora de lengua se encuentra explicando los pronombres con fotocopias que todos deben tener en sus mesas. Ella pregunta: “¿Quién quiere leer?”, como nadie responde y la mayoría se halla hablando con el compañero, ella comienza con la lectura. Se escucha la lectura del docente siempre con el mismo tono de voz. Dos chicas están haciendo una lámina y discutiendo por el contenido de la misma, otros dos chicos se levantan llevando sus sillas al lado de estas dos compañeras, continúan el debate: “poné con fibra negra el nombre del kiosco”, “remarcá los precios de las golosinas”; comienzan a preguntar en voz alta para toda la clase con respecto al precio que le van a poner, los demás comienzan a discutir, se ponen de acuerdo y continúan.

Llaman a otra compañera más alejada para que escriba en otra lámina: “vení vos que tenés buena letra”.

La docente sigue leyendo hasta terminar, observa a una alumna que tiene los pies sobre la silla a su costado que se encuentra vacía, le llama la atención y le dice “sentáte bien, no atendiste en todo el rato, si seguís así te voy a poner una nota”, la joven baja los pies al piso. Luego observa otras dos chicas que estaban hablando, a quienes les dice: “y ustedes qué hicieron con la fotocopia?, se la pasaron hablando, después no se quejen si no aprueban en el boletín”, las chicas le responden que olvidaron sus fotocopias y que no va a volver a pasar.

En ningún momento interviene con el resto del grupo que estaba haciendo la lámina para el kiosco (son chicos que no se quedan callados ante el reto).

Otros profesores escuchan siempre a los alumnos, tratan de darles espacio para la comunicación de sus propios problemas de grupo, tratando de interferir en la situación, y brindando valores morales con sus palabras. Se dirigen a todo el grupo en general, y también en particular cuando es necesario. Estos son los profesores que reciben una respuesta positiva en el grupo cuando explica su materia, cuando toma una evaluación, incentivando siempre a la participación y estando atentos al aprendizaje individual y colectivo. Se muestran con una autoridad “ganada” en el grupo, son los adultos de referencia, con quienes pueden abordar diferentes temáticas. En estos casos, estos profesores no actúan jamás como cómplices, sino como mediadores ante las situaciones que se presenten, tratando de dar tranquilidad, seguridad y confianza a sus estudiantes. El tiempo que utilizan para “escuchar” a los jóvenes, es ganado y apreciado con los resultados en los aprendizajes y en la

relación vincular que transmite un clima de tranquilidad, equilibrio, afecto, confianza y seguridad.

La clase de Valeria, con Formación Ética y Ciudadana, se adapta para tratar todo tipo de conflicto. En su clase se eligieron los delegados de curso mediante voto; en su clase debatieron los primeros comentarios y propuestas para tratar de mejorar la convivencia. Ella hace de intermediaria, es mediadora y guía; les da un tiempo para tratar estas temáticas, mientras que luego el grupo sabe que debe ponerse a trabajar específicamente en la materia. Valeria expresa: “bueno, pongámonos de acuerdo”, “a ver, ¿quiénes estarían de acuerdo con la propuesta de Matías y quiénes con la propuesta de Karen?”, “que alguien pase al pizarrón y vaya escribiendo las ideas”; “bueno, cuál es el problema que aparece y cómo podemos solucionarlo?”. Los jóvenes comienzan a explicar situaciones; a veces la discusión entre ellos comienza a ponerse más tensa, allí interviene nuevamente la docente. Algunos acotan: “es que no sabemos hablar, siempre terminamos gritando”, “es que siempre nos retan a nosotros y el otro grupo se las manda de callado”; “nosotros también tiramos papelitos, pero lo hacemos cuando no nos están mirando los profesores”, “se las agarran con ustedes porque no se quedan callados”; “tenemos que hacer algo para cambiar”, “cambiémonos de lugares, yo me siento allá y uno de ustedes se viene para acá, intercambiamos”. Así, el diálogo comienza a surgir, se van limando asperezas, se van entendiendo mediante la palabra y la escucha.

Otros profesores actúan como “amigos” o “cómplices” tratando de ganarse una confianza falsa, ya que el alumno actúa como en una representación teatral, para luego ponerlo en evidencia o en ridículo frente a la clase. La autoridad se pierde: “¿Cómo andás Lili?, ¿qué tal el novio?”, le preguntan los chicos, a lo

que la profesora comienza a responder comentando las anécdotas del fin de semana. Cuando quiere comenzar su clase, le dicen: “no sea mala”, “síguenos contando”, “ahora no te vengas a hacer la mala acá, ¿para qué querés dictar eso?, yo no escribo”.

Se realizan observaciones en el Nivel Polimodal (1°, 2° y 3° años). Estos tres grupos se muestran muy tranquilos en clase, se ubican en forma estructurada generalmente con las mesas en filas frente al escritorio del profesor quien dicta la clase, dominando el discurso académico. En esos casos, los alumnos reclaman que no pueden hablar porque son reprendidos, por lo que el silencio es absoluto. Cuando el profesor hace alguna pregunta, responden dos o tres alumnos, el mayor tiempo es dedicado a la exposición del docente.

Los alumnos de tercer año se hallan en su clase de sociología, el profesor los nombra por el apellido y los jóvenes hacen lo mismo que él:

El profesor se halla explicando por tiempo prolongado, mientras los alumnos se orientan con un esquema y unas fotocopias en sus mesas. Todos se encuentran en silencio. Pocas son las intervenciones:

-Suárez, ¿Qué significa despotismo?- le pregunta una joven a su profesor.

-¿Qué es despotismo Rodríguez?- pregunta el profesor a otro alumno.

-¿No es el gobierno de una persona?- sugiere Marcos Rodríguez.

-Puede gobernar con poder absoluto- aclara el profesor.

El profesor retoma su clase, explicando el caudillismo, los partidos políticos, haciendo comparaciones con la actualidad; los chicos no participan. Al finalizar, les avisa a los chicos que tienen evaluación en la siguiente clase.

Durante el recreo los jóvenes hablan entre ellos, dicen que no entienden mucho del tema, se quejan porque nunca los deja hablar: “nos reta por cualquier cosa, ni siquiera podemos hablar”.

Con otros profesores la clase es más interactiva y suelen colocar las mesas en semicírculo para propiciar el debate, el diálogo entre los estudiantes con la orientación del docente.

En la clase de lengua en segundo año, los jóvenes están en un semicírculo escuchando la poesía de Machado cantada por Serrat. La profesora lee algunas poesías, luego hacen lectura silenciosa, preguntan por el significado de ciertas palabras y debaten el sentido de las letras.

En este ámbito se privilegia el estudio, los estudiantes manifiestan que tienen muchas evaluaciones, a veces se superponen dos o tres en el mismo día, y no suelen reclamar estas problemáticas a los profesores “autoritarios”, más bien prefieren hacerlo directamente en rectoría o tratando de hablar a algún otro profesor que los escuche.

ENTREVISTAS

Se realizan sobre la base de tres preguntas (Anexo 2), en escuelas comunes Primaria y Secundaria, escuelas hogares Primaria y Secundaria. Total: cuatro escuelas.

Estas entrevistas están dirigidas a los alumnos y a los agentes adultos con la finalidad de educarlos. Entre estos agentes educativos adultos se pueden distinguir diferentes funciones o cargos, entre ellos, el maestro de grado,

profesor de curso, docente acompañante, docente recuperador, director o rector, vicedirector.

Se trata de averiguar el punto de vista de cada uno de estos sujetos intervinientes, considerando las características del “buen docente”, las formas de impartir la autoridad y la implicación del alumno en la clase y ante esa autoridad.

ENTREVISTAS A DOCENTES/DIRECTIVOS.

Durante estas entrevistas se advierten diferentes respuestas según la función que ejerce cada agente educativo. Los directivos y docentes acompañantes o recuperadores centralizan su discurso en el estudiante, considerando la creación de un clima positivo para los aprendizajes, teniendo en cuenta la buena convivencia a partir del diálogo y el respeto, conjuntamente con el saber pedagógico logrando una autoridad legítima.

Los maestros de grado hacen hincapié en el conocimiento, la responsabilidad, la vocación, la innovación, la capacitación, la creatividad y el compromiso.

Los profesores de cursos avanzados priorizan el conocimiento, las estrategias de enseñanza en cuanto a la explicación, a las actividades, a la promoción de la autonomía, el diagnóstico y la evaluación; también enfatizan en el compromiso y el respeto.

Los datos recogidos en estas entrevistas, en relación a los aspectos antes mencionados, se visualizan en la siguiente tabla:

Características del buen docente	Estrategias para invocar la autoridad	Estrategias para implicar y/o interesar al estudiante
Respetuoso	Debe saber, saber de su objeto de conocimiento, saber hacer y saber ser	Propiciar climas de afecto y de respeto
Comprometido	Debe reunir las características del buen docente	Permitir que los alumnos proporcionen sus metas de aprendizaje
Innovador	Mediando	Atender a las necesidades de cada estudiante
Reflexivo	Negociando	Incentivar la participación, el debate, la reflexión
Crítico	Utilizando el sentido común	Debe ser justo, equitativo en las evaluaciones
Incentivador del diálogo	El saber, no entendido como un saber supremo, sino saber encontrar el camino para buscar respuestas, no limitarse	Debe compartir con sus alumnos las inquietudes
Guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Capacidad de escucha y de ponerse en el lugar del otro	Con actividades atractivas, películas, música, viajes,

		buscando información en Internet, páginas de ecología, juegos interactivos, participación en Olimpiadas
Coordinador de actividades educativas	Empatía	Hacer encuestas para conocer los intereses y a partir de ellos utilizar los contenidos curriculares y articularlos con la realidad del estudiante y con las necesidades sociales actuales, tener en cuenta la edad
Mediador	Comunicación	Permitir la participación de los alumnos, a partir de desafíos superadores
Cooperador	Respetar al alumno ,y si bien hay que marcar roles no por eso hacerlos sentir seres inferiores	Indagar los conocimientos previos antes de brindar los contenidos a alcanzar.
Hacer capacitaciones	Lograr poner límites adecuadamente	Hacerlo participar activamente en las clases.

Vocación	Promover el orden y el respeto	
Responsabilidad	Dialogar y poner en palabras situaciones y acciones que se viven en el ámbito escolar.	
Búsqueda constante de superación		
Alegría por transmitir lo que sabe y de recibir lo que puede aprender aún		
El que se preocupa por las inquietudes de los alumnos		
Realiza diagnóstico y planifica sus clases		
Mantiene el interés de sus alumnos, para que estos puedan aprender sintiendo a la escuela como un ámbito cómodo y no como un lugar donde se le imparten contenidos sin sentido y de manera obligada		
Paciente		

Comprensivo		
Saber ponerse en el lugar del otro		
Buscar siempre nuevas estrategias de enseñanza y no dejar de lado la tecnología		

De acuerdo a estos datos, los docentes en su mayoría recalcan el conocimiento pedagógico que deben tener frente al alumnado para invocar su autoridad, como así también manifiestan la necesidad de comunicación y respeto.

En cuanto al logro del interés, los entrevistados sugieren la necesidad de conocer los saberes previos de los estudiantes, darles participación, atender individualidades e intereses, y presentar clases atrayentes.

Un “buen docente” se advierte cuando cumple con su función de enseñar para el logro de los aprendizajes, a través de diferentes estrategias, buscando la innovación; también se resalta el compromiso, la responsabilidad y la capacitación desde el rol del trabajador.

Apreciaciones de docentes y directivos durante las entrevistas:

Los directivos poseen una visión más amplia de las características y estrategias que debe tener el buen docente. Es así, como surge el tema del diálogo en la clase, la necesidad de una comunicación eficaz, como el hecho

de ser un referente adulto para el adolescente, tratando de forjar subjetividades e identificaciones.

“El maestro debe ser un referente para los alumnos, principalmente cuando se trata de adolescentes; ellos se sienten identificados con el maestro cuando sienten que son escuchados y valorados. Es así como después el docente puede conseguir el aprendizaje de los chicos; además el interés se logra con la misma vocación del adulto, el chico ve el entusiasmo del maestro al dar la clase. Lo principal es llegar al chico mediante el diálogo y escuchándolos.” (Directora escuela hogar primaria y secundaria)

Los docentes que se encuentran en cargos de acompañamiento pedagógico para los grupos con dificultades de aprendizaje, son los que más se sienten resentidos ante el lenguaje utilizado por el maestro de grado o profesor, quien, sin tener en cuenta la presencia de los alumnos, se dirige a la maestra acompañante recalcando lo mal que andan esos alumnos o lo mal que les fue en la evaluación. Estos juicios delante de los mismos chicos hacen que se sientan frustrados por el esfuerzo que ponen, fracasados ante sus intentos por superarse; cuestiones que manifiestan luego con su acompañante.

“A mí me da mucha bronca, una impotencia bárbara cuando saco a los chicos del aula y la profesora me dice: ‘estos anduvieron re mal en la prueba, se van a tener que poner a estudiar, respondieron cualquier cosa’. Ese tipo de comentarios... te aseguro que los chicos después se sienten re mal, ellos mismos me dicen: ‘seño, hicimos todo lo posible, no sé por qué nos fue mal’. Es un trago amargo; no se dan cuenta el mal que les hace a los chicos, y claro, ahora están en primer año, en segundo, pero a medida que pasa el tiempo es peor; ya después se van a cansar, si total todo les sale mal, para qué se van a esforzar. Se sabe que estos chicos no llegan a aprender como los demás, pero no necesita el profesor restregárselos en la cara, ya demasiado tienen con una

sociedad que los discrimina; la escuela no puede actuar de esa manera.”
(Maestra recuperadora del Centro de Apoyo Escolar, atendiendo en escuela común primaria y secundaria)

Estos tipos de discurso docente son advertidos mayoritariamente por los mismos alumnos y por los docentes que cumplen funciones de secretaría, auxiliares, acompañantes y directivos. Sin embargo, el maestro de grado o profesor no lo tiene tan presente al momento de autoevaluarse o reflexionar ante las estrategias o características del buen docente. La forma de comunicarse en la clase, no es considerada como relevante para los adultos frente a grado.

“Yo creo que el docente debe ser responsable en su trabajo, debe comprometerse con la institución. Para un buen proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental hacer diagnóstico y de allí, partir; tiene que actualizarse, no puede quedarse atrás, enseñar con métodos nuevos, utilizar recursos como las nuevas tecnologías, yo, por ejemplo, uso mucho material interactivo de Internet.” (Maestra escuela hogar primaria y secundaria)

También se advierten diferencias entre los docentes del nivel primario con el secundario. En el primer caso, el vínculo es más fuerte con el alumno, sus palabras denotan preocupación por el seguimiento del mismo; mientras que en el segundo caso, se da una relación más distanciada, con clases más académicas principalmente en los años superiores, privilegiando una comunicación pedagógica unidireccional. El acercamiento hacia el estudiante y el conocimiento que se tiene del mismo es más arraigado en los docentes del nivel primario.

“Un ‘buen docente’ debe tener paciencia, yo en el aula tengo un montón de niveles y tengo que atender a todos, los chiquitos te exigen mucho tiempo, son muy dependientes y necesitan que uno esté siempre con ellos ayudándolos; tenés que ir viendo los progresos de cada uno, es importante conocer cada caso en particular, hablar con sus familias, seguir de cerca el aprendizaje.” (Maestra de escuela común primaria)

Además estas diferencias se observan en el mismo ejercicio docente: los que trabajan en ambos niveles, poseen este vínculo más fuerte con sus alumnos de distintas edades.

“Mirá, yo como maestra de primer grado, con los chiquitos tengo mucha paciencia, ellos te absorben, necesitan mucho afecto. Ellos vienen y te cuentan todo, y tenés que escuchar a todos también. Los adolescentes, en cambio, ya no tienen esa misma confianza, prefieren al grupo de amigos; pero igual, yo les voy dando seguridad para que hablen de los que les pasa, les hace bien que un adulto los comprenda. Pero es más difícil engancharlos para que trabajen, siempre se están quejando.” (Maestra de escuela común primaria, profesora de secundaria)

En cambio los que sólo trabajan en el secundario se muestran más distantes e incluso se da una relación de nombramiento con el apellido del estudiante, como así también del mismo profesor (como la clase de sociología comentada anteriormente); lo que implica que se dejan de lado ciertas identificaciones y subjetividades propias de la persona, como es el nombre particular. Esto puede deberse a la misma formación docente, como así también a la experiencia con niños pequeños que requieren un tratamiento especial en los afectos y un acompañamiento mayor. No obstante, el adolescente necesita aún, ese tratamiento sintiéndose valorado, querido, reconocido, escuchado y acompañado, en formas adecuadas a su edad.

También suele ocurrir que el profesor de secundario tiene muchos alumnos y que no llega a conocer en profundidad; la mayoría de estos docentes trabaja en distintas instituciones secundarias dictando horas cátedras, a diferencia del maestro de grado en primaria que sólo posee un grupo de alumnos que identifica inmediatamente.

“(…) Yo no puedo sacarle los ojos, la atención a mis alumnos, yo quince días que por otras razones, estuve abocada a cuestiones educativas, concretas, pensar exclusivamente en mi alumno; porque vos planificás, pero después cada clase modificás y pensás en torno... y yo noté que esos quince días se me iban de las manos, y tengo muchos años de docencia, yo sé que puedo manejar grupos, yo sé que tengo contenido para respaldo... pero es una demanda muy grande, vos tenés que estar muy atenta a la necesidad del alumno y al acompañamiento del alumno. De hecho, te digo esto, a mi me pasó esta semana una cosa que me la vas a entender muy bien, muy fea, pero de pronto no me había dado cuenta, se me había pasado por alto un alumno que estaba integrado, en tercer año, en otra institución, no acá, y cuando me di cuenta dije “¿y fulano dónde está?” Porque yo estaba atenta y abocada a sostener el resto de los chicos, y este otro, pobre, quedó descolgado, que no sabés qué dolor tenía; pero no puedo, no me dan las manos, no me da la cabeza. Tomamos cinco decisiones por minuto, por lo menos.” (Profesora de Lengua en Polimodal de escuela común)

En algunos casos, docentes que hacen capacitaciones y en teoría poseen una perspectiva amplia de la formación pedagógica, luego en la realidad áulica no logra transferir esos conocimientos o referencias teóricas para ponerlos en práctica. Tal es así que la docente “A” propicia una enseñanza personalizada, con recursos y metodologías variados, centrándose en el alumno, teniendo en cuenta el inicio alfabético con el propio nombre del niño y todo lo que lo

identifica; cada una de estas actividades funcionales se encuentran presentes en sus ideas, pero no así en sus propias prácticas.

“Estas propuestas para trabajar con el nombre ya las vi en el postítulo, están muy buenas, también las actividades con el calendario (...)”. (Maestra de grado escuela hogar primaria)²

ENTREVISTAS A ALUMNOS (Anexo 3)

Los alumnos en general, priorizan el diálogo, la escucha, el respeto, el reconocimiento, la valoración, la paciencia y la igualdad en la interacción; además enfatizan en la explicación en clase, la autoridad del docente y dominio de grupo mediante sutileza y atino.

Los datos se registran en la tabla siguiente:

Características del buen docente	Reconocimiento de la autoridad	Estrategias del docente para mostrar su autoridad
Respetuoso	Porque me respeta	Siendo estricto, gritando, haciéndose “el loco”
Sepa guiar la clase	Por miedo	Sentándose o parándose frente a la clase
Sepa explicar, sin irse del tema, de diferentes formas hasta que se entienda	La autoridad se gana	Hablando seriamente y no prestarse a los juegos de los alumnos

² Leyendo las jornadas de trabajo en el mes de febrero.

Identificar al grupo de alumnos	Que diga las cosas como son, sin decir barbaridades	Haciéndose escuchar
Que no traiga los problemas propios a la escuela	Llegando a un tipo de confianza para que respeten al profesor	Enojándose
Que no tenga preferencias, o tenga alguien "de punta"	No se logra con retos o amenazas, ni gritos; sino el grupo se pone en contra	Retando
Que no te explique algo para evaluarte otra cosa	Motivando y ayudando al estudiante que sabés que tiene problemas de aprendizaje	Castigando
Que sea estricto, dominando la clase, pero sin autoritarismo	No debe demostrar desconocimiento	Poniendo reglas, amonestaciones
No puede ser "sobrador", haciendo sentir inferior a los demás, haciéndose el que "sabe" y los demás no.	Debe demostrar sus conocimientos en la práctica	
No debe mostrar un examen a toda la clase	Debe estar "presentable", no puede ir sucio, mal vestido o	

	con ropas provocativas.	
Que no se convierta en amigo, él no se entera, pero después todos nos burlamos de ese amigo.	Si hace muchos gestos se lo considera raro, te causa gracia; los gestos sólo sirven si están bien usados	
Conocimiento de los chicos, de cada uno en particular, sin privilegios.	Valorás cuando te da posibilidades para el aprendizaje, el entendimiento	
Comprensivo	Cuando es uno más en la clase	
Responsable	Cuando se presenta bien y es educado	
Aplicado	Cuando enseña las cosas correspondientes y se le entiende	
Tranquilo	Cuando nos entendemos entre profesor y alumno	
Hacerse respetar	Cuando tiene pinta de malo	
Que enseñe	Cuando se enoja	
Que explique con ganas		
Saber escuchar		
Demostrar interés para		

enseñar		
Mostrarse de buen humor		
Dejar en claro lo que va a tomar en las pruebas		
Que se preocupen porque los alumnos aprendan		
No debe retarte por cualquier cosa		
Saber relacionarse con los alumnos y que estos aprendan a querer al docente		
Debe ser una buena persona		
Responder a lo que los alumnos pregunten		
Tener paciencia		
Que corrijan rápido los trabajos que piden		
Que no se haga el "víctima" o débil		
Se admira la sutileza y fortaleza		
Cómico		

Los datos revelan que en su mayoría el docente trata de invocar su autoridad a través de la sanción, el reto, el grito; actitudes que generan disconformidad en el grupo y rebeldía. Aprecian al “buen docente” que se hace respetar, enseñando con una autoridad “ganada”, a través de una comunicación respetuosa y estrategias sutiles en el tratamiento de distintas situaciones. Las explicaciones deben ser coherentes, entendibles, así como las formas de evaluar; demostrando también el interés por enseñar y la preocupación por el alumnado.

Apreciaciones de los alumnos durante las entrevistas:

A partir de lo expresado por el grupo de alumnos surge el reclamo de respeto por parte del profesor, manifiestan que el docente pretende respeto pero muchas veces esta actitud no se ve reflejada en ellos. Una alumna lo expresa de la siguiente manera:

“Un día me cansé y le dije: ‘mire, pare ahora porque yo voy a terminar faltándole el respeto si me sigue faltando el respeto, y yo a una persona mayor no le falto el respeto, pero si me sigue provocando... y no sé si es peor que una persona mayor le falte el respeto a un menor o si yo, como alumna’, porque se supone que esa profesora es el adulto, el que debe de alguna manera ser el modelo. Creo que cuando se termina el respeto, ya no se tiene nada.” (Alumna, 3° Año Polimodal)

Otra situación narrada surge en cuanto a la autoridad del docente, y al dominio del grupo. Un alumno expresa:

“Reta toda la hora, no puede hacer callar, ni dar la clase, los chicos se viven burlando: ‘¡uh! ¡Qué ortiva!’”, mientras la docente amenaza: ‘te pongo amonestaciones, te mando a dirección’, y los chicos responden: ‘no puede amonestarnos por reírnos en clase’.” (Alumno, 9° Año Tercer Ciclo)

Otras sugerencias de los jóvenes, recordando anécdotas de sus profesores manifiestan:

“No sirve que sea muy sincero, no puede decir que no “sabe” algo, es un error terrible, para el alumno es un pecado, él debe saber todo, tiene que ser “vivo”, saber buscarle la vuelta para dar respuesta a todo...” (Alumno, 2° Año Polimodal)

“Al estricto, se le ponen en contra todos, se ponen de acuerdo para faltar, para desaprobado, firmar la hoja y entregar.” (Alumno, 2° Año Polimodal)

“En cambio, otro profesor siempre era muy sutil, tenía siempre una respuesta, ni los que se creen más vivos podían desafiarlo, todo el mundo lo respetaba, y nunca podíamos fallarle en un examen, se ganaba eso, te metía en la cabeza que no podías desaprobado, le cumplías en todo; siempre tenía esas respuestas para todo: ‘yo no estuve el 25 de mayo de 1810, pero igual sé lo que pasó’; te dejaba sin argumento, daba siempre una respuesta como una broma, pero sin ironía; no necesitaba retar a nadie, con una frase lo solucionaba todo, todos lo respetaban, era inmune; demostraba sus conocimientos en la práctica, sin adularse de que sabía.” (Alumna, egresada de Polimodal)

En ciertos momentos han advertido burlas por parte del profesor, se han sentido intimidados y eso marcó su proceder en los siguientes años, por ejemplo, ante la menor duda, preferían borrar el trabajo antes de presentar algo que estuviera mal y luego ser expuestos por estos errores ante el grupo de pares.

“Si tenía dudas, lo borraba, eso me quedó marcado, eso me lo hizo esa profesora; ahora me cuesta un montón en la Facu, no me acostumbro a completar los trabajos... en el curso de ingreso, yo borré todo un ejercicio porque creí que podía estar mal, lo había escrito con lápiz y el ayudante se dio cuenta y me dijo ‘¿por qué borraste este ejercicio si lo tenías bien?, no tenés que borrar, tenés que completarlo, aunque no estés segura’. Y eso me quedó grabado con esa profesora, venía a la clase con el examen y se lo mostraba a todos, me hacía sentir muy mal si me equivocaba.” (Alumna, egresada de Polimodal)

Se nombra al “profesor chantajista”, que advierte, amenaza, ‘te vas a llevar la materia hasta el 2015’”.

Manifiestan que muchas veces advierten discriminaciones:

“La profesora me tomó de punta, siempre me reta a mí, y yo no hago nada, sólo me pongo a trabajar, no sé porqué me tiene bronca.” (Alumna, 1° Año Polimodal)

“Se daba vuelta del pizarrón, ante el menor ruido y me gritaba: ‘no hable, no respire, no haga nada’.” (Alumna, egresada de Polimodal)

“Los que tienen preferidos no pueden ser profesores, no puede hacer diferencias o que tenga a alguien de punta.” (Alumna, 2° Año Polimodal)

En otros casos, conversan del profesor cómplice:

“Se lo considera un chanta, es al que te olvidás rápidamente; en esa hora no hacemos nada, es falso con los demás profesores y con la dirección, y lo falseamos y nos reímos a sus espaldas; los que se dan cuenta se aprovechan de la situación, no lo podés controlar. Insinúa algo, pero con falsedad, habla mal de los profesores, de la directora y de otros grupos de alumnos.” (Alumno, 3° Año Polimodal)

Aparece el profesor “sobrador” en sus relatos:

“El ‘sobrador’ te puede pasar por encima, sabe mucho, yo sé que no sé, es el que se pasa de vivo, se las da de que sabe más, nos hace sentir mal, terriblemente mal.” (Alumno, 1° Año, Polimodal)

En la dimensión pedagógica, se tiene en cuenta:

“Saber explicar de varias maneras porque no todos entienden igual; está el chico que nunca pregunta, tenerlo en cuenta; que te pida ayuda el profesor, llegar a esa confianza, me gusta explicarle al resto, te sentís importante; este pedido lo hace sin que nadie se entere, es muy sutil, para no pasar tampoco por orejera.” (Alumna, 3° Año Polimodal)

“No puede explicarte algo y después evaluarte otra cosa.” (Alumno, 1° Año Polimodal)

“Debe saber guiar la clase; que sepa identificar al grupo, a veces pasa que hace trabajos en grupo y si no funciona en varias oportunidades, lo tiene que dejar de hacer.” (Alumno, 1° Año Polimodal)

“Debe tener conocimiento de los chicos, de cada alumno en particular, no para privilegios, tenés a uno o dos que trabajan, se cansan y al otro día tienen que ir al colegio, eso tiene que saberlo, considerar esos problemas; por allá, no darle un trato especial, pero sí motivarlo o ayudarlo a ese chico que sabés que tiene problemas, más cuando tiene problemas de aprendizaje.” (Alumno, 3° Año Polimodal)

“En la Primaria, con que el chico te entienda, si le das la posibilidad de entender, eso se valora.” (Alumna, egresada de Polimodal)

3.2. ANÁLISIS DE DATOS

Teniendo en cuenta las entrevistas con alumnos y docentes, y los registros de aula, se observa que la importancia de la comunicación es vista de formas muy diferentes según los actores y niveles.

El protagonista principal del aprendizaje es quien lo tiene presente de manera constante y esta comunicación ejerce un poder o marca que impacta de alguna manera en su trayectoria escolar. Algunas estrategias autoritarias de los docentes, discriminando, ridiculizando, frustrando, exponiendo, intimidando y haciendo sentir inferior al alumno, quedan grabadas en la memoria y el alma del joven a quien le resulta difícil separar esas ideas en realidades diferentes, le es complejo recuperar la confianza o seguridad ante sus propias acciones; siempre piensa que va a fracasar y eso lo anula antes de intentarlo.

La estrategia que utilizan algunos docentes para imponer su autoridad y dominar al grupo, suele ser el grito, el reto, la amenaza; actitudes que generan sometimiento o sumisión, o por el contrario, mayor violencia y consecuencias negativas para el propio aprendizaje, llevando a que el alumno se rebele, se perturbe e incite al rechazo de la escuela. Se manifiestan en términos de Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1986), interacciones complementarias y simétricas, ambas en progresivo aumento, y establecidas por el contexto socio-cultural. En estos casos predomina una comunicación autoritaria, jerárquica, con discurso instructivo que caracteriza al profesor-enseñante. Es la que se observa mayoritariamente en los niveles superiores, sin embargo se halla también en el primario con docentes autoritarios, como los observados “A” y “B”, en una escuela invadida por el contexto.

La capacidad de escucha y diálogo es fundamental para el estudiante, quien resalta las formas de dirigirse del profesor, prioriza el respeto en esa comunicación. Estas cuestiones no se tienen tan presentes en los docentes, quienes hacen hincapié en las capacitaciones, en el saber, en las estrategias o metodologías para enseñar y en interesar al alumnado con actividades

atrayentes; sin tener en cuenta las formas comunicacionales que propician el vínculo y la interacción dialógica con el alumno.

Este vínculo es primordial para generar confianza, afecto, seguridad y el mismo aprendizaje, tomando al docente como adulto referente y guía de este proceso brindando igualdad de oportunidades, condiciones y posibilidades. Ésta es otra cuestión muy abordada por los alumnos, quienes sienten una diferenciación en el trato; mientras que el docente no advierte estas situaciones.

Volviendo a lo que oportunamente mencionaba Van Manen (2004), en cuanto al “tacto pedagógico”, también se encuentra presente en el grupo de alumnado, considerándose la autoridad pedagógica del docente, su competencia profesional, su ética, la transposición didáctica y las formas de dominar la materia y al grupo con sutileza, con atino, con respeto, logrando de la misma manera una respuesta respetuosa en todo sentido, desde lo pedagógico a lo vincular; siempre reconociendo el impacto de la comunicación en la conducta de todo ser humano.

A través de los datos registrados y bibliografía se logra corroborar la influencia de la interacción comunicativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también la incidencia de los vínculos relacionales entre docente y alumno en este contexto educativo. Los aprendizajes se logran positivamente cuando existe una interacción comunicativa que incita a la confianza, a la seguridad y a la motivación del estudiante, a través del mismo vínculo que se genera en esta comunicación abierta y recíproca entre ambos sujetos: el que enseña y el que aprende. Para que esta comunicación sea realmente interactiva debe existir el diálogo y la escucha en forma mutua.

En las escuelas de nivel primario este vínculo comunicativo es más próximo, dando prioridad a esta interacción, mediante una participación más activa de los niños, desde una perspectiva bidireccional y multidireccional; enfatizando un lenguaje expresivo, con tendencia afectiva, conciliatoria y flexible. Adoptan mayormente, una enseñanza basada en las teorías cognoscitivas y constructivistas.

En el nivel secundario, la comunicación se vuelve más distante, por lo que no se logra generar ese acercamiento entre profesor y alumno para el entendimiento mutuo, la confianza y el conocimiento en general; cuestiones esenciales para atender individualidades en el aprendizaje, para adoptar metodologías o estrategias de enseñanza acordes al grupo y a las particularidades del mismo. Las respuestas comunes de los jóvenes, principalmente los de cursos superiores, son la expresión a través de los gestos y el silencio, con pocas oportunidades de participación, y dependiendo del docente y su modalidad de comunicación. Es así que los estudiantes responden positiva o negativamente a la participación, según sea el mensaje y la actitud del profesor; y lo manifiestan, siguiendo a Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1986), mediante una comunicación verbal o digital, o bien una comunicación no verbal o analógica.

Las escuelas de modalidad hogar priorizan el vínculo entre docentes y alumnos, por tratarse de una jornada escolar doble, con albergue durante varios días, lo que afianza la relación entre los actores. Sin embargo la escuela hogar tomada inicialmente para el estudio posee características propias de un ámbito invadido por el mismo contexto, con algunos docentes que ante esta situación recurren a métodos autoritarios para ejercer su labor, formados en

una ideología pasada conservadora, rígida, donde el hogar se convierte en una gran familia con una convivencia basada en el trato arduo y un clima hostil. Durante la clase se origina la misma relación y esto produce un quiebre en los aprendizajes de los alumnos. Además, impera una enseñanza conductista y comunicación unidireccional.

En estas clases cuya comunicación predominante es la autoritaria, los docentes utilizan la jerarquía como complemento a este tipo de comunicación, estableciendo en términos de Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson (1986), una relación metacomplementaria desde la imposición de conductas.

Esta comunicación autoritaria provoca silencios o expresiones como gestos de temor o tristeza. En cambio una comunicación conciliatoria, afectiva o flexible permite la participación, el diálogo, sonrisas y acercamientos, mayor apertura y predisposición para el aprendizaje.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

4.1. SÍNTESIS PARCIALES

A partir de los datos recogidos y analizados, y considerando el estudio de la interacción comunicativa docente-alumno, se observa que ésta incide en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo se señalan características de esta relación que fortalecen el vínculo dialogal y pedagógico, como así también las que obstaculizan estos lazos imprescindibles para el logro de las condiciones educativas eficaces.

Considerando el abordaje teórico-empírico detallado en el presente estudio, se sostiene que la postura teórica que adopta el docente, orienta la forma de ejercer su labor, y por ende, determina el logro de los aprendizajes.

Una concepción conductista, de comunicación unidireccional, impide la interacción necesaria para que el alumno pueda construir el conocimiento. Un docente autoritario, con un lenguaje imperativo, produce un rechazo por parte de sus estudiantes, un efecto que manifiestan mediante la expresión negativa o el silencio.

Existen estilos docentes negativos que obstaculizan el aprendizaje, caracterizados por un lenguaje agresivo, irrespetuoso, irónico, descalificante; y una actitud discriminatoria, prejuiciosa, hostil, apática, que puede inferirse en la misma observación.

Por el contrario, el enfoque constructivista, con una comunicación pedagógica multidireccional, sumado a un equilibrio discursivo y enfatizando el lenguaje expresivo, produce un efecto positivo para los aprendizajes. El conocimiento es construido por el aprendiz a partir de su interacción con el educador y el entorno.

Un docente educador que adopta una perspectiva dialógica, compartiendo el camino del saber con el alumno y manteniendo un vínculo que genera seguridad, confianza, interés, afecto, entendimiento y respeto mutuo; es aquel profesor auténtico que crea el clima positivo para el logro de los aprendizajes y la convivencia áulica.

El siguiente cuadro sintetiza estas características evidenciadas en el estudio, que debería tener en cuenta el docente en esta interacción comunicativa; es decir, las que resultan positivas para el vínculo mencionado, y las que resultan negativas para dicha relación, y por ende, poder evitarlas.

CARACTERÍSTICAS POSITIVAS	CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS
Responsable, preocupado por la educación, interesado por sus alumnos; que enseñe brindando posibilidades, motivando, ayudando, mediando; enfocado en la teoría constructivista. Considerar todas las dimensiones del discurso propuestas por Martínez (s.f.) adoptando la	Comunicación pedagógica unidireccional, jerárquica, puramente instructiva; siguiendo concepciones conductistas.

perspectiva de profesor-educador. Comunicación pedagógica multidimensional.	
Explicar de varias maneras, responder con paciencia, guiar.	Explicaciones unívocas que lleven al poco entendimiento.
Mantener el interés del alumno por el aprendizaje, haciéndolo sentir a gusto en la escuela.	Retar al alumno en forma constante, relacionarse con gritos o agresiones.
Tranquilo, comprensivo, aplicado, estricto o exigente sin autoritarismo.	Autoritario, distanciado.
Manifiestar conocimiento en la práctica y fortaleza.	Manifiestar desconocimiento y debilidad.
Trabajo profesional ético, competencia pedagógica.	Demostrar el saber omnipotente haciendo sentir inferior a los demás.
Saber relacionarse dialógicamente para el trato vincular y el contrato pedagógico.	Actuar con amenazas, advertencias, sin priorizar el diálogo.
Brindar confianza y seguridad.	Juicios de valor descalificantes y desmoralizadores.
Conocimiento de los chicos, del grupo, de sus historias personales, intereses, de sus trayectorias escolares.	Desconocimiento de las relevancias del grupo, desinterés por las individuales y subjetividades.
Respetuoso ante todo y sutil.	Trato irrespetuoso, chantajista, aparentando complicidad.
Saber escuchar.	No permitir ningún comentario, no

	saber escuchar.
Tratamiento igualitario.	Hacer diferencia en el trato.
Relación de afecto y entendimiento mutuo.	Distanciamiento, escaso reconocimiento.
Mostrarse de buen humor, sin llevar problemas personales al aula.	Actuar con mal humor, involucrando sus problemas personales en el aula.

4.2. APRECIACIONES FINALES

La comunicación es el eje transversal en el ámbito educativo, como ya se ha mencionado por numerosos estudios y evidenciado a través de esta investigación, es el vehículo necesario para conducir el proceso de enseñanza y lograr un aprendizaje eficaz; por consiguiente las formas en que se manejan la interacción comunicativa y la relación interpersonal entre docente-alumno, inciden inevitablemente en esta finalidad básica de la escuela.

Tanto en nivel primario como secundario se manifiesta esta incidencia que posee el discurso del docente, la respuesta del alumno y el vínculo que se produce entre ambos sujetos en estos procesos áulicos. Esta relación dialógica e interpersonal se va haciendo cada vez más distante a medida que pasan los años de la escolaridad y se van ahondando las diferencias generacionales y los desentendimientos, provocando una continua evaluación por parte del alumno hacia el profesor. Esta forma de evaluación está dada por las metodologías y

estrategias utilizadas por el docente ante la clase, priorizando la comunicación como camino clave para toda transmisión.

Poniendo la mirada en el profesor, se observa un estilo propio, caracterizado por su formación, experiencia, personalidad, historia de vida, estado de ánimo; de allí surgen los aspectos positivos y negativos sintetizados anteriormente. La transferencia didáctica se establece a través de la relación dialógica que imprime lazos emocionales, crea un clima particular, un contacto, se instaura un entorno especial y actitudes para la condición educativa. Para el logro de estos objetivos el docente requiere competencias lingüísticas asociadas con este lenguaje académico en la enseñanza y la relación interpersonal. Estas competencias son indispensables para propiciar una didáctica adecuada, mediante el lenguaje apropiado para explicar conceptos complejos pero adaptados al alumno mediante la transposición.

Por tal motivo, el aprendizaje depende de las relaciones que se produzcan entre los actores de la educación áulica. La actitud comunicativa que sostiene el mediador en la clase, se transforma en el éxito o fracaso para lograr este mencionado aprendizaje. En este ámbito existe una doble relación dialógica, por un lado la relación con el saber, por el otro la vincular. Una se sostiene de la otra, se condicionan mutuamente.

Las dimensiones del discurso caracterizadas por Martínez Otero (s.f.) entrelazando las tipologías docentes, son abordadas desde la totalidad, promoviendo la formación integral del estudiante, a través de un profesor-educador, que cultive el intelecto y la ética. Es el profesor auténtico que enseña, motiva, orienta, guía, explica con rigurosidad; aplicando una perspectiva dialógica que facilite el encuentro y fortalezca el vínculo necesario

para el intercambio entre este sujeto que educa y el alumno que aprende. De esta manera se logra un lazo afectivo entre los sujetos, que incita al respeto mutuo, la confianza, seguridad y formación en el educando de una personalidad reflexiva y crítica con capacidad para desarrollarse en su vida futura. Es este educador un referente adulto con el que el estudiante puede identificarse y forjar una subjetividad abierta a múltiples expectativas.

Tomando la centralidad del alumno en el ámbito educativo, se hace necesario trabajar sobre su trayectoria escolar, clave para el desempeño futuro. Su inicio en el primario y recorrido del nivel secundario van dejando marcas, huellas que constituyen una historia de vida dentro de las instituciones escolares. Tales señales quedan grabadas para siempre en la memoria y en el corazón; los estilos de cada docente, las experiencias en esas aulas y las relaciones que de una u otra manera incidieron, imprimen estos sellos imborrables.

Las palabras, los gestos y los silencios poseen una intensidad potente, cargada de sentidos y significaciones; sobre ellas es necesario enfocarse al momento del intercambio educativo.

El docente se gana la autoridad con el respeto y el reconocimiento al alumno, desde todos los ámbitos; jamás se logra con imposición ni juicios de valor desmoralizantes. Respetar y escuchar, se vuelven claves para una relación dialógica propicia para el aprendizaje y el vínculo requerido, creando un ambiente alfabetizador que beneficie y estimule al alumno. Es imperioso sostener en la clase actitudes del buen docente que generen este clima de trabajo; que a través del liderazgo logre calidad educativa legitimando esta autoridad pedagógica mediante lazos afectivos que impliquen el compromiso mutuo de acuerdo a los roles: docente-alumno.

A través de las evidencias desarrolladas en el estudio actual, se ha destacado la relevancia que adquieren la relación interpersonal e interacción comunicativa entre los mencionados sujetos de la educación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se han caracterizado los discursos pedagógicos, estilos docentes y modalidades que dan respuestas diversas en los alumnos; haciendo hincapié en el uso reflexivo de las estrategias discursivas y en el enfoque dialógico dentro del aula; para ser compartidos en bs dos niveles claves de la educación, como un aporte hacia la revisión y observación de la propia práctica docente, como así también en la formación inicial y continua del profesorado, en un proceso de toma de conciencia, considerando la palabra y la perspectiva del estudiante que se encuentra en formación.

Se trata de ofrecer sugerencias para mejorar en la práctica a través del diálogo, reconociéndose el mismo docente en su propio discurso y las respuestas que obtiene de sus alumnos en consecuencia del mismo. Es una etapa previa para seguir abordando con la misma reflexión y compromiso con la educación, como formadores de niños y jóvenes con diversas expectativas futuras.

El trabajo presente puede tener continuidad a través de un estudio explicativo aportando causas de eventos sociales que transcurren principalmente entre los adolescentes, ahondando en las formas comunicativas que se desarrollan entre ellos en el ámbito escolar, con escasas intervenciones de los agentes educativos adultos. Se trataría de buscar alternativas y propuestas para promover el diálogo entre alumnos-docentes y entre los mismos compañeros, evitando situaciones de “bullying” que suelen desencadenar en conflictos violentos o tragedias. El aprendiz que transita en las escuelas tiene derecho a sentirse seguro, sin sufrir humillaciones o cualquier tipo de hostigamiento a

través del lenguaje. Se buscaría averiguar la incidencia de este lenguaje humillante entre los niños y jóvenes, del maltrato verbal que viven algunos alumnos en el cotidiano escolar; una realidad muchas veces negada u oculta entre los muros de las propias escuelas.

Las voces de los estudiantes claman por oportunidades de formación con mayor apertura al diálogo y al respeto mutuo, conducentes a un clima de trabajo que inicie y fortalezca el vínculo para el encuentro con el saber.

BIBLIOGRAFÍA

CITADA

- Villasmil Socorro, Paulina (2004 Oct.). *Interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza*. En: Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas. Biblioteca complutense de Madrid. Pág. 65-72. Disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF11/REVISTA%20N%C2%BA11EyF%20DIGITAL/Art%C3%ADculos/paulinavillasmil.pdf>
- Castellá, Josep; Comelles, Salvador; Cros, Anna y Vilá, Montserrat (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. 1º edición; Barcelona, España: Editorial Graó.
- Blanchard Laville, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Formación de formadores. Serie los documentos 5. 1º edición, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2º Edición, México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Rietveldt, Francis (s. f.). *Interacción alumno – profesor*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos7/inal/inal.shtml>

- Follari, Roberto (1994). *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*. 3° edición, Capital Federal. Aique Grupo Editor S.A.
- Watzlawick, Paul; Helmick Beavin, Janet y Jackson, Don (1986). *Teoría de la comunicación humana*. 1 Marco de Referencia; 2. Los axiomas de la comunicación Humana; 3. La comunicación patológica en Teoría de la Comunicación Humana. Editorial Herder. Pág. 21 - 114.
- Schneider, Cristian y Lyardet, José María (febrero 2007). *La comunicación pedagógica*. Novedades Educativas N° 194.
- Capote Bracho, Lourdes (s.f.). *El Docente y la Comunicación en el Aula*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/comunic-didactica/comunic-didactica.shtml>
- Mancovsky, Viviana (marzo 2005). *¿Qué cosas hacemos los docentes cuando hablamos?* Novedades educativas N° 171.
- Gento Palacios, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Mancovsky, Viviana (2011). *La palabra del maestro: evaluación informal en el interior de la clase*. 1° edición, Buenos Aires: Paidós (Cuestiones de Educación).
- Pradelli, Ángela (2011). *La búsqueda del lenguaje: experiencias de transmisión*. 1° edición, Buenos Aires: Paidós (Voces de la Educación).
- Van Manen, Max (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Edición en castellano; Barcelona: Paidós Educador.
- Cabrera Cuevas, Jessica Dinely (2003). *Discurso docente en el aula*. Estudio pedagógico N°29 Valdivia. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052003000100001&script=sci_arttext

- Martínez Otero, Valentín (s. f.). *Discurso educativo y tipología docente*. Tribuna libre. Disponible en: <http://comunidadescolar.educacion.es/705/tribuna.html>
- Burbules, Nicholas (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Única edición en castellano; Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

CONSULTADA

- Bachelard, Gastón (1997). Cap. 1: *La noción de obstáculo epistemológico. Plan de la obra*. En Bachelard, Gastón: *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Botta, Mirta (2004). Capítulo 2: *El plan y la escritura del trabajo*. En Botta, Mirta; *Tesis, monografías e informes, Nuevas Normas y Técnicas de investigación y redacción*. 4ta. Reimpresión. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, Ana María (2008). *El campo Grupal. Notas para una Genealogía*. 1era edición, (13° reimp.) Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gergen, Kenneth (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. 1ra edición, Barcelona: Paidós.
- Guber, Rosana (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1998). *Metodología de la investigación*. 2° edición, México: Mc Graw-Hill.
- Caldeiro, Graciela Paula (2005). *Interacción en el salón de clases*. Disponible en: <http://educacion.idoneos.com/index.php/290431>
- Klein, Irene (Coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. 1° edición, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Mead, George; (1963) Parte III. *La Persona*. En: Mead, G. *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pichon Rivière, Enrique (2008). *Teoría del Vínculo*. 1ra ed., 26° reimpresión, Buenos Aires: Nueva Visión.

- Quiroga, A. (1998). *El grupo sostén y determinante del psiquismo*. En Quiroga, A. Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo. Desarrollos de la Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviére. Editorial Cinco.
- Sabino, Carlos (1994). Capítulo 3: *La estructura de los trabajos científicos*. En Sabino, Carlos, Cómo hacer una tesis. Panamericana, Caracas, Venezuela.
- Segovia, Nora Susana y Goncalves, Mónica. Orientador del aprendizaje. UAIOnline.
- Torrealba, María (2004). *La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía*. Educare, Investigación arbitrada. Año 8, N° 26, julio-agosto-septiembre, 2004. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Universidad Abierta Interamericana, Instructivo para la confección, entrega y archivo de: Tesis – Tesinas – Trabajos Finales - Monografías y Trabajos Inéditos. Buenos Aires: UAI; 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

Registros de Clase- CICLO LECTIVO 2.010- 2011- Nivel Primario y Secundario

Modelo de planilla para el docente

ACCIONES DEL DOCENTE EN SU DISCURSO

COMUNICACIÓN PEDAGÓGICA	SIEMPRE	LA MAYORÍA DE LAS VECES	A VECES	POCAS VECES
Explica dirigiéndose a toda la clase				
Incita a la participación del grupo				
Da lugar a preguntas y debates				
Atiende individualidades				
Facilita la interacción dando lugar al diálogo				
Promueve autocorrecciones				
Respetar tiempos acorde a cada momento áulico				
Permite acciones no planificadas				
Propone trabajos en grupos				
Explica de distintas maneras y las veces que sea necesario				
Guía al alumno				
Terminología compleja y/o abstracta para el nivel				
Terminología que denota entendimiento por parte del alumno				
Brinda ejemplificaciones y comparaciones				
Metodologías y estrategias variadas				
Discurso atrayente				

Trasmite confianza				
Reconoce el trabajo de todos los alumnos				
Favorece la autoestima				
Menosprecia comentarios				
Brinda oportunidades y posibilidades para el aprendizaje				
Corrige errores sin exponer o ridiculizar				
Actúa con competencia en la materia				
Puede improvisar si es necesario				
Actúa como modelo en su lenguaje				

VÍNCULO COMUNICATIVO	SIEMPRE	LA MAYORÍA DE LAS VECES	A VECES	POCAS VECES
Genera un clima de tranquilidad				
Expresiones de sonrisas y miradas atentas				
Incita al silencio, sumisión y pasividad				
Tolerante a las actitudes				
Tono de voz suave				
Eleva su tono de voz reflejando enojo				
Predominio de la objetividad				
Palabras de afecto y estímulo				
Exhortaciones frecuentes				
Orientación axiológica y moral				
Se interesa por problemáticas y necesidades de los alumnos				
Trata de manipular el discurso				
Reprende por comportamiento				
Consigue respeto				
Denota diferencias en su trato				

Presiona, amenaza o advierte				
Escucha al estudiante				
Brinda consejos				
Actúa como amigo-cómplice				
Identifica al alumno en sus subjetividades				
Trato respetuoso y próximo				
Utiliza el humor				
Atiende sentimientos y estados de ánimo.				
Se muestra sensible				

Modelo de planilla para el alumno

Actitudes del alumno en respuesta al discurso docente

ALUMNO

ACCIONES	SIEMPRE	LA MAYORÍA DE LAS VECES	A VECES	POCAS VECES
Gestos de interés				
Mantiene la atención y concentración				
Gestos de cansancio				
Tono de voz elevado				
Silencio y pasividad				
Pide explicaciones, pregunta o consulta				
Responde a preguntas sin temores				
Trabaja en la propuesta pedagógica				
Participa con comentarios				
Trata de dialogar con el docente sobre otras				

temáticas				
Interactúa con sus pares				
Tiene en cuenta la palabra del docente				
Actúa de acuerdo con la demanda del docente				
Expresa algún desacuerdo con respecto a la propuesta				
Responde con agresiones				
Actúa con respeto hacia la autoridad				
Genera disturbios en la clase				

ANEXO 2

ENTREVISTAS A DOCENTES Y DIRECTIVOS

Según sea docente o directivo:

- 1- ¿Qué características debe tener un buen docente?
- 2- ¿Qué estrategias *usás/debería usar un docente* para invocar *tu/su* autoridad?
- 3- ¿Qué estrategias *usás/debería usar un docente* para implicar y/o interesar al estudiante en *tu/su* clase y materia?

ANEXO 3

ENTREVISTAS A ALUMNOS

- 1- ¿Qué características debe tener un buen docente?
- 2- ¿Cuándo se reconoce o se obedece más fácil a la autoridad del docente?
- 3- ¿De qué formas muestra su autoridad un docente?