



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS**

**LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA. UNA COMPARACIÓN ENTRE ALEMANIA Y MÉXICO**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

**FABIOLA ALCÁNTARA MEDELLÍN**

DIRECTOR DE TESIS

DR. OCTAVIANO GARCÍA ROBELO

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, MÉXICO, JUNIO DEL 2014

## *Agradecimientos:*

*Doy gracias a Dios por la maravillosa bendición de la vida; y porque en su infinita generosidad, me ha permitido transitar por este camino con salud, amor y bienestar.*

*Agradezco enormemente a mi amada familia por hacer equipo conmigo, y ayudarme a dar un gran paso en mi trayectoria profesional y de vida. Especialmente, por brindarme momentos de apoyo, reflexión, alegría y amor desinteresados, aún en la distancia.*

*A mis amigas y amigos, que me brindaron la dicha de contar con su compañía (en muchas ocasiones virtual) y así poder realizar con gran entusiasmo este proyecto que hoy culmina; especialmente, a las amistades entrañables, que me han impulsado para avanzar en el camino del conocimiento, la mejora continua y la realización personal.*

*A mis profesores de la Maestría, por haber contribuido con su vasto conocimiento en la realización de la tesis; y a mis sinodales, por el apoyo y tiempo que dedicaron a la revisión y elaboración del presente trabajo, motivándome hacia la culminación del mismo.*

*Al personal administrativo y docente de la Escuela Americana de Pachuca; especialmente, a los docentes y alumnos de la educación secundaria. De igual manera, a la escuela Freiherr-Vom-Stein-Gymnasium de Münster, por su apoyo y participación en la elaboración del presente trabajo de investigación.*

*A todas y cada una de las personas que he encontrado en el camino, porque gracias a todos, me he fortalecido, y he conocido las capacidades que tengo para desarrollarme como ser humano y como profesionalista; y así, continuar con entusiasmo mi trayectoria por el maravilloso universo de la educación.*

## RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se analiza y describe la importancia que tiene el que un profesor de educación secundaria, cuente con las capacidades y habilidades necesarias para comunicarse con los estudiantes durante la práctica educativa en el aula; propiciar el interés de los alumnos en su asignatura; y lograr en ellos el desarrollo integral y la construcción de conocimientos.

Se realizó una comparación entre la escuela Freiherr-Vom-Stein-GYMNASIUM de Münster, Alemania, y la Escuela Americana de la ciudad de Pachuca- Hidalgo, México, para identificar el estilo, las características, los recursos y el impacto de la comunicación en el proceso educativo de estas instituciones, como representantes de ambos países.

Las habilidades comunicativas de los docentes de Alemania y México son diferentes; sin embargo, se encuentran algunas similitudes, como el valor que ellos asignan a la comunicación para desempeñarse en el aula; el conocimiento que tienen sobre la responsabilidad de llevar a cabo la dinámica grupal con éxito; y saber que el desarrollo natural de los adolescentes integra diversos modos de expresión, diversas conductas y diversas personalidades. Los docentes del presente estudio reconocen que la competencia comunicativa juega un papel determinante en el logro de objetivos pedagógicos.

Las competencias que integran los profesores en el proceso de enseñanza, varían de acuerdo a los sistemas educativos de cada país, puesto que en Alemania, los docentes de educación secundaria, realizan una práctica profesional al concluir sus estudios universitarios; para aprender las técnicas necesarias al llevar a cabo la enseñanza formal, y los docentes de México no lo hacen.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, competencias docentes, educación secundaria, proceso comunicativo.

## **ABSTRACT**

In the present research analyzes and describes the importance of a high school teacher, count on the skills and abilities needed to communicate with students during educational practice in the classroom; promote the interest of students in their subject; them and achieve integral development and the construction of knowledge.

A comparison between the Freiherr-vom-Stein-Gymnasium in Münster, Germany, School and the American School of Pachuca, Hidalgo, Mexico was conducted to identify the style, features, resources, and the impact of communication the educational process of these institutions, representatives of both countries.

Communication skills of teachers in Germany and Mexico are different; however, there are some similarities, such as the value they assign to communication to work in the classroom; their knowledge on the responsibility of conducting successful group dynamics; and know that the natural development of adolescents integrates various modes of expression, different behaviors and different personalities. Teachers in this study recognize that communicative competence plays a key role in achieving educational objectives.

The skills that make teachers in the teaching process vary with the educational systems of each country, as in Germany, teachers in secondary education, undertake professional to finish college practice to learn the necessary lead technical out formal, Mexico and teachers do not.

**Keywords:** communication skills, teaching skills, secondary education, communication process.

## CONTENIDO

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Índice de cuadros y figuras.....	6
Introducción.....	7
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO.....	9
1.1 Estado de la cuestión.....	10
1.2 Perspectiva histórica de la comunicación.....	11
1.3 Formación inicial docente.....	12
<i>1.3.1 Formación docente en Alemania y México.....</i>	16
1.4 Práctica docente.....	21
CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE.....	23
2.1 Aproximación conceptual al término de competencia.....	24
2.2 La competencia comunicativa docente.....	25
2.3 La comunicación educativa.....	26
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	30
3.1 Correspondencia entre la competencia comunicativa y la comunicación lingüística.....	31
3.2 La competencia comunicativa en el aula.....	33
3.3 La interacción comunicativa.....	35
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
4.1 Planteamiento del problema.....	41
4.2 Justificación.....	44
4.3 Preguntas de investigación.....	45

4.4 Supuestos.....	46
4.5 Objetivos.....	47
4.6 Tipo de investigación.....	47
4.6.1 Instrumentos de investigación y estrategia metodológica.....	50
4.7 Aproximación al término de educación comparada.....	53
4.7.1 Perspectiva teórica.....	53
4.7.2 Estudios comparados.....	54
4.7.3 Análisis de los instrumentos de investigación.....	56
 CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	 60
5.1 Categorías de análisis.....	62
5.1.1 Similitudes.....	95
5.1.2 Divergencias.....	95
 CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	 97
6.1 Percepciones del docente.....	98
6.1.1 Análisis e interpretación.....	100
6.2 Percepciones del alumno.....	102
6.2.1 Análisis e interpretación.....	104
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 109
ANEXOS.....	115

## Índice de cuadros

Cuadro 1. Práctica profesional en la formación docente de Alemania y México.....	21
Cuadro 2. Clave de identificación en la entrevista semiestructurada.....	62
Cuadro 3. Elección de impartir docencia en educación secundaria.....	64
Cuadro 4. Concepción de adolescente.....	67
Cuadro 5. Significado de comunicación.....	69
Cuadro 6. Concepción sobre competencia comunicativa.....	73
Cuadro 7. Interacción comunicativa en el aula.....	76
Cuadro 8. Promoción de la comunicación en el aula.....	79
Cuadro 9. Estrategias comunicativas en el proceso educativo.....	82
Cuadro 10. Importancia de la comunicación en el proceso educativo.....	85
Cuadro 11. Integración de la comunicación en la didáctica.....	88
Cuadro 12. Interrupciones durante el proceso educativo.....	92
Cuadro 13. Retroalimentación.....	94
Cuadro 14. Percepciones del alumno (Alemania).....	102
Cuadro 15. Percepciones del alumno (México).....	103

## Índice de figuras

Figura 1. Inteligencias múltiples de Gardner.....	39
Figura 2. Diseño de la investigación.....	49

## INTRODUCCIÓN

En la última década, se ha considerado a las competencias docentes como un factor determinante en el logro de objetivos pedagógicos. De modo general, se ha considerado que la formación profesional del docente de secundaria, incluye determinadas competencias para llevar a cabo su actividad profesional; sin embargo, poco o nada reconoce el desarrollo de la competencia comunicativa de los educadores y, ante tal circunstancia, resulta oportuno que se realicen investigaciones de relevancia para el logro de objetivos pedagógicos y curriculares y que, al mismo tiempo, sea el propio docente quien se interese por adquirir dicha habilidad, haciendo una valoración de la manera en la que desarrolla la comunicación dentro del aula, y se encuentre en posibilidades de comunicarse con los alumnos durante el proceso educativo.

Para llevar a cabo nuestro abordaje, el presente trabajo de investigación compara los diversos factores que constituyen la competencia comunicativa del docente de educación secundaria; contrasta las diferencias entre ellos, y describe, de acuerdo con la percepción de los alumnos, las características que integra la comunicación de los profesores que imparten la asignatura de español, en la escuela Freiherr-Vom-Stein-GYMNASIUM de Münster, en Alemania, y en la Escuela Americana de la ciudad de Pachuca- Hidalgo, en México.

En ambos países, existen determinadas competencias con las que se exige a los profesores que impartan las asignaturas a su cargo. Sin embargo, el presente trabajo de investigación se limita específicamente a la descripción de la competencia comunicativa práctica, encontrada en docentes de educación secundaria en Alemania y México, y su comparación.

Las investigaciones sobre la competencia comunicativa de los docentes de educación secundaria, son relativamente recientes, pues aunque desde hace algunas décadas ha sido planteada por diversos investigadores e interesados en la temática, no se han sistematizado suficientes datos que den cuenta de la función e importancia de dicha competencia en el proceso de enseñanza en las aulas de este nivel educativo. No obstante, existen algunas investigaciones, estudios y tesis doctorales sobre el tema; entre los cuales podemos encontrar: formación docente, práctica docente, competencia comunicativa, entre otros conceptos y dimensiones; y estos se revisan en el primer capítulo.

En el tercer capítulo, se analiza la correspondencia entre la competencia lingüística de Chomsky, y la competencia comunicativa de Hymes, así como la influencia que ambas competencias ejercen sobre la interacción comunicativa entre docentes y alumnos, durante el proceso educativo.

En el cuarto capítulo, se enuncia la problemática que dio origen al presente trabajo de investigación, así como la justificación del tratamiento sobre las condiciones que describen a la competencia comunicativa del docente de educación secundaria; los objetivos y preguntas que guían la investigación; así como los supuestos iniciales que dieron pauta para la realización de la misma. Se describe el tipo de investigación que se llevó a cabo; así como la estrategia metodológica y los instrumentos utilizados para la obtención de datos. También se incorpora una aproximación al término de educación comparada y se revisa la manera en la que se realiza un estudio comparado.

El análisis comparativo sobre la competencia comunicativa de los docentes de educación secundaria de ambos países, se plantea en el quinto capítulo; encontrándose un resultado revelador, sobre la temática expuesta en el planteamiento del problema; realizando una triangulación con base en los datos obtenidos de los diferentes instrumentos de investigación, tomando en consideración la percepción de docentes y alumnos de Alemania y México, respectivamente, sobre la competencia comunicativa docente, y los datos obtenidos en las observaciones de clase; mostrándose también las similitudes y divergencias encontradas en el análisis.

Finalmente, en el capítulo seis, se exponen las conclusiones y recomendaciones sobre la temática abordada, planteándose una reflexión sobre la importancia de integrar las competencias profesoriales a la práctica educativa, y la propuesta de proyección hacia nuevas investigaciones.

## **CAPÍTULO 1**

# **APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO**

### ***1.1 Estado de la cuestión***

El desarrollo de las competencias docentes, es un tema que se encuentra escaso en la investigación en México; no obstante, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2004) realizó una investigación en algunos países de Europa, Asia y América, en la cual se mostró que el profesorado de enseñanza secundaria, presenta algunas dificultades para mantenerse estable en la profesión docente, y que las competencias que se requiere de éste, no suelen ser atendidas.

Es importante puntualizar que, a través de su competencia comunicativa, el docente se encuentra en la búsqueda del desarrollo y potencialidad de habilidades cognitivas y comunicativas en los educandos.

Hoy en día, la intervención del docente en la educación, juega un papel diferente del tradicional, ya no exclusivamente por su saber académico, sino porque su práctica pedagógica debe conducir hacia una experiencia educativa distinta y diversa, en donde no solamente sea el docente quien represente el papel principal en la enseñanza, sino que el alumno se involucre en el proceso educativo de manera activa, aprovechando todos los elementos pedagógicos y herramientas comunicacionales que favorezcan la construcción del conocimiento, dentro de ambientes de aprendizaje que propicien el diálogo y la participación.

Sin embargo, el no contar aún con investigaciones pedagógicas, conduce a los docentes a emplear su propia intuición y a valerse de su experiencia profesional, al tratar de promover y desarrollar las competencias comunicativas; y para ello, tener presente que se introduce en un modelo educativo comunicacional renovado y enriquecido, que exige el desarrollo de competencias comunicativas y pedagógicas para formar estudiantes expresivos, creativos y críticos transformadores de su realidad.

Asimismo, es importante comprender que, sin el uso del lenguaje adecuado para exponer una idea, no hay conciencia en sí, y que sin conciencia, no puede haber comunicación; y sin ésta, no hay realidad significativa. El lenguaje es el gran instrumento humano, para la construcción de mundos

posibles a partir de las objetivaciones y legitimaciones, de que es objeto la realidad (Berger & Luckmann, 1999).

## ***1.2 Perspectiva histórica de la comunicación***

En la retórica de Aristóteles, escrita aproximadamente hace 2300 años, tenemos la primera obra sobre el estudio empírico de la comunicación (Griffin, 2000, cit. en García, 2008). Esta referencia histórica nos permite afirmar que el estudio metodológico de la comunicación es muy antiguo.

En la Grecia clásica, los sofistas se interesaban por el papel que desempeñaba el logos, o el poder de la palabra, en el mundo humano (Fernández Collado, 2001, cit. en García, 2008). Reconocieron que el lenguaje, por su misma naturaleza, es impreciso, ambiguo y metafórico en sus descripciones del mundo; sin embargo, no trataron estas características como problemas que entorpecían el conocimiento de la realidad, más bien admitieron la capacidad del lenguaje de crear posibilidades en el mundo. Creían que dos características del lenguaje confieren un gran poder: la capacidad de darle nombre a lo que no se ve y la de ocultar y revelar aspectos de la realidad (Marrou, 1998, cit. en García, 2008).

El pensamiento sofista respecto a la comunicación, se manifestó en el resurgimiento del humanismo, movimiento intelectual del siglo XV que tenía como propósito retomar el estudio de los textos griegos clásicos, elevar la dignidad del individuo mediante la cultura y dominar las técnicas de la filología como medio de investigación.

Los estudios científicos de la comunicación durante el siglo XVII iniciaron el movimiento de oradores, que se convirtió en la esencia del estudio de la comunicación en Estados Unidos a finales de 1800. Petrus Ramus, pensador del siglo XVI, redujo la retórica al simple terreno de la declamación y la pronunciación. Francis Bacon, por su parte, sostenía que todo conocimiento era del dominio de la retórica, en consecuencia, sugirió que se otorgara a ésta la importancia que merecía, refiriéndose a los gestos que utilizaban los oradores para embellecerla, como el método científico.

*La chirológia* de Bulwer, en 1644, fue la primera obra que se publicó de una larga e importante serie de estudios sobre la expresión física y no verbal de las ideas y emociones (Pearce & Foss, 1990, cit. en García, 2008).

Ya en el siglo XX, el estudio de la comunicación ha pasado por tres fases importantes: la primera se centró en el análisis de la profesión de la oratoria, la segunda en el desarrollo del campo de la comunicación y la tercera en el surgimiento de la disciplina de la comunicación (Fernández Collado, 2001, cit. en García, 2008).

Así, la revisión histórica de la comunicación, muestra que la evolución del concepto ha sido notable, sobre todo en las tres últimas décadas, y ha pasado de tener un eje central en la fuente y el mensaje, a considerar más al receptor y los significados; de ser unidireccional a ser circular o espiral; de ser estática a orientarse en el proceso; de tener un énfasis exclusivo en la transmisión de información, a un énfasis en la interpretación y las relaciones; de un marco conceptual de la oratoria a uno que considera los diferentes contextos, como el individual, el relacional, el grupal, el organizacional, el intercultural, el de los medios y las nuevas tecnologías y el social.

El estudio de la comunicación no se limita a describir hechos únicos y anecdóticos, sino también, y cada vez más, descubren los fenómenos sistemáticos e identifican los principios que subyacen a dichos fenómenos. Si se analizan muestras concretas de comunicación, es para tratar de encontrar en ellas, regularidades que remitan a principios comunes (Ballenato, 2006).

### ***1.3 Formación inicial docente***

La formación es un proceso permanente, que inicia con el nacimiento, y concluye hasta el momento de la muerte. El ser humano, se encuentra siempre en formación y transformación (Rangel, 2012). En correspondencia con ello, citando a Guilles (1991: 52):

*“La formación es un proceso del desarrollo individual, tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, como son la capacidad de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar el cuerpo”*

Los recursos y medios que cada persona adquiere o perfecciona, varían de acuerdo con su contexto, en donde se ven involucrados el aspecto social, cultural, lingüístico, económico, la experiencia familiar y comunitaria, y los medios de información.

Diversos estudios se han realizado a nivel nacional e internacional, en relación con la formación profesional del docente de educación secundaria, y, en consecuencia, se han expuesto las evidencias de que no es todavía una formación que integre en su currículum el aprendizaje sobre diversas técnicas de interacción comunicativa, entre docentes y alumnos. En la docencia, la comunicación ocupa un lugar relevante, no solamente porque es un elemento clave para la educación, sino porque a través de ella, los objetivos pedagógicos pueden llevarse a cabo exitosamente (Castellá & otros, 2007).

La formación de docentes es diferente en Alemania que en México. En nuestro país, la formación profesoral no cuenta con el servicio práctico-profesional de dos años (SEP, 2010), que sí integra el plan de formación de Alemania<sup>1</sup>, y esto constituye una notable diferencia entre la práctica docente de ambos países. Debido a que los docentes de Alemania tienen la posibilidad de llevar a cabo un entrenamiento (posterior a la culminación de la formación universitaria) dirigido por un profesor experto, que asigna el departamento de educación pública de ese país; por medio del cual, los egresados de la formación docente, tienen la responsabilidad de practicar, para poder integrarse formalmente en la docencia.

Algunas de las características que integra el entrenamiento, consisten en hacer una planificación de clase, seleccionar los recursos con los que puede lograrse el objetivo pedagógico, decidir las técnicas de enseñanza que se llevarán a cabo durante impartición de determinado tema, saber administrar el tiempo en el que se han de desarrollar las actividades, entre otros. Primero, como practicante de docencia, para luego de ser evaluado por un comité y así poder acceder formalmente en la docencia como profesor titular de la asignatura que se es especialista.

---

<sup>1</sup> *Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Alemania.Referendariat. <http://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/lehramtsstudium/studienorganisation/referendariat.html>*

Esta práctica, pone de manifiesto el hecho de que, por medio de dicho ejercicio, los docentes alemanes adquieren experiencia sobre las diversas conductas que los estudiantes pueden presentar en los escenarios reales de la educación. En dicha preparación, los docentes también construyen el conocimiento sobre cómo se desarrollan los alumnos que tendrán a su cargo, así como las conductas que ellos mismos manifestarán en el ambiente áulico, toda vez que sean admitidos formalmente en la docencia, como profesores titulares. De este modo, se obtiene la experiencia para identificar cuáles son las situaciones más recurrentes durante las sesiones, y ensayar los posibles resultados que se consiguen al trabajar con estudiantes adolescentes en el nivel básico, y poder plantearse la modificación de la práctica educativa.

Al respecto de lo anterior, Tribó (2008) plantea que una formación docente actualizada, exige nuevas maneras de planificación de la intervención educativa que, a menudo, son difíciles de asumir. Considera que se debe tener presente que si un profesor no domina las competencias instrumentales, que incluyen habilidades cognoscitivas, metodológicas y lingüísticas, y no tiene competencias interpersonales, que facilitan la interacción social y la cooperación, difícilmente será eficiente en el ámbito de las competencias sistémicas, que posibilitan captar las relaciones de las partes con el todo.

Considerando la formación docente a nivel internacional, Márquez (2009) describe que en España, la nueva configuración de la Enseñanza Secundaria, no se ha correspondido con una reforma en la formación inicial del profesorado de esta etapa. Refiere que los profesores de Secundaria han seguido formándose en las universidades españolas para la docencia, a través del Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), fruto de la Ley General de Educación de 1970, que en Andalucía, desde 1985, está bajo la competencia de la Administración Autónoma y, en consecuencia, la formación inicial del profesorado, no se ha adaptado a las nuevas necesidades y al perfil del profesor actual.

En el mismo orden y dirección, Márquez (2009) hace referencia sobre dos grandes condiciones profesionales, que el profesor de secundaria debe tomar en cuenta antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) El docente debe conocer las características de los alumnos con los que va a trabajar y las teorías sobre el aprendizaje que va a utilizar.

b) Debe incluirse en la formación teórica, la adquisición de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar la labor docente, así como el conocimiento y manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

La formación de profesores de enseñanza secundaria es uno de los temas que actualmente más se discute, tanto en los países europeos como en los países latinoamericanos. Se identifica que en estos últimos, históricamente, la prioridad ha estado en la enseñanza primaria y en la educación universitaria, y se ha subestimado a la educación secundaria y su papel central para promover el desarrollo y elevar la calidad de vida los ciudadanos.

Vaillant (2009) nota que lo anterior guarda estrecha relación con la formación de profesores, que ha ganado, en América Latina, un lugar en el discurso educativo, pero que desafortunadamente no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas, y expone en su hipótesis, que existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los institutos de formación docente.

Al respecto de lo anterior, citando a Imbernón (2002: 51):

*“...la formación inicial, ha de dotar al docente de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, con la finalidad de que el futuro profesor asuma la tarea educativa, con toda su complejidad, actuando flexible y rigurosamente de acuerdo con el contexto del ámbito educativo en el que se desempeñe”*

De acuerdo con Schimpf-Herke (2006), en el caso de Alemania, los futuros maestros de educación básica, deberán desarrollar ciertas capacidades y/o competencias para saber actuar en una situación específica; es entonces cuando los alumnos habrán adquirido competencias para convertirse en maestros de educación básica. La finalidad para desarrollar estas competencias es lograr un cambio en la estructura del aprendizaje.

### ***1.3.1 Formación docente en Alemania y México***

#### ***Formación docente en Alemania***

El sistema educativo alemán inicio a principios de la Edad Media, sin embargo durante siglos antes de la edad media, la iglesia era la responsable de educar a los clérigos, quienes posteriormente eran los encargados de educar a los hijos de la aristocracia, es evidente entonces que la iglesia es la primera institución responsable de la educación durante muchos años, posteriormente surgieron escuelas, las cuales sólo eran para la clase alta, fue hasta el año 1386, cuando se fundó la primera universidad, la cual fue la Universidad de Heidelberg. El sistema educativo en Alemania se desarrolló con la Reforma Luterana. Hasta el siglo XVIII, los niños de zonas rurales y urbanas tuvieron acceso a la escuela, donde fue adquiriendo importancia día a día la educación básica de las niñas, entonces para finales del siglo XVIII había una alta tasa de asistencia escolar de los niños (Rangel, 2012).

En el año 1810, Prusia, solicitó un certificado estatal para ser maestro y el *Abitur* (se considera como el bachillerato en México), se convirtió en requisito para ingresar a las universidades, pero en esta época, las mujeres no ingresaban a la universidad, posteriormente del año 1919 al 1933 en la República de Weimar, la educación primaria era de cuatro años escolares, la cual fue universal y gratuita, sin embargo la mayoría de los niños asistían otros cuatro años más y los que pertenecían a la clase adinerada y contaban con buen desempeño escolar, continuaban estudiando.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el sistema educativo fue modificado por los aliados y reelaboraron los planes curriculares escolares, de acuerdo a sus concepciones políticas. El *Grundgesetz* (la Ley Fundamental de 1949), establece la soberanía del sistema educativo a los diversos *Bundesländer* (los 16 estados federados de Alemania), restableciéndose la *Volksschule* a ocho años, así como el *Gymnasium* (equivale al bachillerato), el cual tenía una duración de nueve años, también se implementó la *Hauptschule* (uno de los tipos de secundaria, considerado como el nivel básico, para alumnos con capacidades menores que las de *Volksschule/Realchule* o *Gymnasium*).

De acuerdo con la ANUIES (1974, cit. en Rangel, 2012) la formación docente en la República Democrática Alemana (RDA) tiene una estrecha relación con el desarrollo social de su país, ya que a partir del año 1945 se optó por una base nueva de formación de maestros.

Actualmente, los alumnos de la Licenciatura en Pedagogía, asisten a diferentes seminarios y conferencias que forman parte del currículo de la formación inicial de Maestros en Educación Básica (ya sea educación primaria o secundaria), y los módulos optativos posibles son Psicología, Filosofía, Sociología y Política. La elección debe darse a conocer en el primer semestre en la oficina de servicios universitarios para iniciar con el estudio principal.

La Universidad de Münster, se fundamenta en una formación científica, orientado en el estudio básico, especialmente en habilidades didáctico-pedagógicas. Así mismo esta universidad proporciona acceso a los distintos modelos de enseñanza en las escuelas primarias y secundarias en sus diversas modalidades. Los alumnos cuentan con la posibilidad de combinar asignaturas en la formación inicial de maestros, en la colaboración con la Licenciatura de Ciencias aplicadas y los cursos de maestría que se ofrecen en la universidad.

La formación inicial de maestros de educación básica de Alemania universitaria, se pueden distinguir en dos fases:

1. La formación científica, la cual se ofrece en la universidad, mediante una carrera universitaria, en la cual se deben cubrir seminarios de pedagogía y didáctica, además de la especialidad del futuro maestro, es decir las asignaturas en las cuales estará capacitado para enseñar a los niños. La formación universitaria se complementa con prácticas frente a grupo, las cuales son evaluadas por el estado; finalmente la formación científica termina con la aplicación del primer examen estatal.

2. Los futuros maestros de educación básica deberán cubrir un periodo de prueba de dos años de duración, mientras continúa con su formación inicial como maestro. Una vez aprobados los seminarios y materias correspondientes a su formación inicial, la segunda etapa culmina con el segundo examen estatal. Los futuros maestros de educación secundaria, simultáneamente, realizan una especialidad en la materia que impartirán como maestros (Rangel, 2012).

El equipo de asesoramiento a los estudiantes en el Centro de Formación de Profesores, está asociado con el GHR maestro del consejo estudiantil y el Sindicato de Educación y Ciencia (GEW), donde se ofrecen sesiones de información para la formación docente en Münster. Estos eventos se llevan a cabo cada año, en abril y octubre<sup>2</sup>.

Las condiciones que ofrece el servicio de preparación de enseñanza en las escuelas son:

- a) Continuar asistiendo a los seminarios donde se imparten los métodos de enseñanza.
- b) Estar delante de la clase. Diseñar la estructura, los métodos, los objetivos y la forma de impartir la docencia. Aprender a administrar el tiempo de una clase, a saber qué tipo de alumnos se atienden y evitar los errores en lo posible.
- c) Observando la clase. Al mismo tiempo, asistir al profesor titular. El profesor observa al practicante y le provee de herramientas para mejorar el desempeño durante las clases.
- d) Cumplir con las evaluaciones bimestrales o trimestrales frente a un comité evaluador. Los profesores evaluadores asignan notas al practicante, y elaboran un reporte sobre el desempeño y los avances presentes en el entrenamiento.
- e) Una vez aprobado el servicio, el departamento de Educación del estado, determina el instituto donde habrá de desempeñarse la labor docente formal.

### ***Formación docente en México***

La formación de maestros en nuestro país, ha transcurrido por diversos cambios y transformaciones. En un primero momento el ejercicio de enseñar a otros principalmente leer y escribir nació como un oficio impulsado por el sistema Lancasteriano en 1822. Después de la Revolución mexicana (1910-1917) y como respuesta a la gran participación popular en ella, se organizó la estructura educativa a nivel estatal con el impulsó que la Secretaría de Educación Pública dio a la enseñanza rural mediante los misioneros y las Casas de Pueblo en 1923, en las que

---

<sup>2</sup> Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Alemania. <http://www.uni-muenster.de/de/>

además de enseñar a leer y escribir (alfabetizar) se ofrecen técnicas que aportarían a la mejora de las actividades locales de las comunidades rurales del país, mejorando así su desarrollo (Ramírez, 2010).

Con la creación de las primeras escuelas como la Escuela Normal para profesores en 1924, después llamada Escuela Nacional de Maestros, se comenzaba a lograr terreno en la formación de los maestros. Así mismo las diversas reformas le fueron dando impulso, primero en 1969 separando el nivel secundario del normal; después en 1984 haciendo obligatorio el bachillerato para el ingreso en cualquier modalidad de estudios en las Escuelas Normales elevando así para todos los estudiantes normalistas en grado de Licenciatura. La reestructuración, principalmente, dentro de las Escuelas Normales debería incidir en el mejoramiento de su organización y funcionamiento, buscando favorecer de manera integral el perfil de egreso de los futuros docentes, pues esto se traduciría en un impacto directo en la educación básica del país (Arnaut, 2004).

Al respecto de lo anterior, Ramírez (2010) afirma que es necesaria una transformación normalista llevada a la práctica no solo mediante programas y políticas educativas, sino desde el actuar de cada profesor frente al aula y de cada estudiante normalista pues estos son “sujetos que se reproducen y reconstruyen, a partir de sus propias significaciones”.

En el mismo orden y dirección, de acuerdo con la SEP (2010), la formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los alumnos, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para adaptar los contenidos educativos y las formas del trabajo a los requerimientos particulares de cada contexto.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2010), el ejercicio de la profesión de educador requiere de un conocimiento firme de los contenidos fundamentales del campo disciplinario de la asignatura que impartirá en la educación secundaria, así como el dominio de las habilidades, los métodos y los recursos adecuados para favorecer el aprendizaje en los alumnos. Por tal razón, al estudiar los contenidos disciplinarios, se deberá promover en los alumnos normalistas,

la reflexión constante acerca de las adaptaciones que requiere este conocimiento para su enseñanza a los adolescentes, tomando en cuenta los intereses y el desarrollo cognitivo de los jóvenes.

Durante la formación profesional de los educadores de secundaria, se encuentran la observación y la práctica que llevan a cabo los estudiantes de las escuelas normales, y que desarrollan en función de los tiempos que los institutos de formación normalista planteen al inicio de cada ciclo escolar, y de acuerdo con las escuelas secundarias que se encuentren disponibles para la realización de dichas prácticas profesionales.

La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores de las escuelas normales y las secundarias; por esto, es importante definir y valorar, de manera explícita, el papel específico que ambos pueden asumir en esa empresa común. Se espera que profesores de educación secundaria, como expertos en la materia, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas profesionales en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares (SEP, 2010).

El sentido último de la instrucción profesional, es asegurar que los procesos de formación de nuevos profesores tomen en consideración las formas de trabajo, las propuestas pedagógicas, los recursos y materiales educativos que se usan y aplican en las escuelas secundarias, así como las condiciones en las cuales trabajan y los problemas que enfrentan los maestros.

Las competencias que definen el perfil de egreso de los Licenciados en Educación Secundaria, se agrupan en cinco grandes campos:

- Habilidades intelectuales específicas.
- Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria.
- Competencias didácticas.
- Identidad profesional y ética.
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

De acuerdo con lo revisado en el presente apartado, se identifica que tanto en Alemania como en México, la formación profesoral integra dentro de su currículum, el servicio profesional que resulta útil para que los estudiantes aprendan a desempeñar la docencia. Sin embargo, la diferencia es que el servicio práctico-profesional que se realiza en Alemania, lo monitorea un comité que asigna el gobierno de ese país, para determinar si los egresados de la licenciatura resultan aptos para desempeñar la labor docente, y se lleva a cabo una vez concluyendo la formación teórica universitaria. En cambio, el servicio de observación y práctica que se realiza en México, es llevado a cabo dentro del plan de estudios de la licenciatura, y no tiene una trascendencia tal que pueda determinar si un egresado de la Normal Superior, es apto o no para desempeñar la docencia (Cuadro 1).

**Cuadro 1. Práctica profesional en la formación docente de Alemania y México**

<b>Categoría de análisis</b>	<b>Alemania</b>	<b>México</b>	<b>Interpretación</b>
Práctica profesional	Servicio práctico-profesional de dos años, realizado al término de la formación profesional universitaria.	Servicio de observación y práctica llevado a cabo durante la formación profesional en las Escuelas Normales Superiores (SEP, 2010).	En el caso de México, esta práctica no representa el ejercicio previo a la inserción en la docencia, sino que se desarrolla durante la formación universitaria; situación que retrasa la experiencia y la resolución de problemas reales.

*Fuente: creación propia*

#### **1.4 Práctica docente**

La práctica docente integra diversos elementos que constituyen un ejercicio de interacción, y que están relacionados con la intención que tiene la práctica en sí misma, y la adecuación de las diferentes habilidades que debe mostrar el docente; para lograr hacer de la enseñanza–aprendizaje, un proceso productivo y eficaz; valiéndose de diversos recursos pedagógicos, para su adecuación en los diferentes contextos en los que se encuentre, y ocupándose también de los elementos emotivos durante la práctica en el aula .

En relación con la práctica docente, es importante resaltar el hecho de que se debe tomar en cuenta la condición humana tanto del profesor, como del alumno, que interactúan en el mismo contexto, debido a que estos factores tienen marcada influencia en el logro o entorpecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

En este orden de ideas, se identificó que la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla, España, Bernal (2009), en su artículo sobre *Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado*, hace un análisis sobre la influencia que los docentes tienen, a través de sus múltiples interacciones, en la motivación y en la configuración de la identidad personal de los estudiantes. Dicho trabajo explora el influjo emocional que se genera en la interacción comunicativa entre profesores y alumnos, tratando de comprender, mediante la reflexión autobiográfica de antiguos alumnos de Educación Secundaria, cómo la competencia comunicativa del profesorado, incide significativamente en la formación de procesos motivacionales de sus alumnos.

La investigación mencionada, mostró dentro de sus apartados finales, información relacionada con el aspecto emotivo que integra la práctica docente en su seno. Y es que los alumnos expresaron sentirse a gusto, o no, en clase, de acuerdo con la manera en la que el docente atendía sus requerimientos académicos; pero también concluyeron, que si los docentes no atendían sus requerimientos emotivos, se encontraban poco interesados en atender los contenidos de las diferentes asignaturas.

Al respecto de lo anterior, Meza (2002) encuentra que el éxito de la práctica educativa, depende por completo de la medida en que pueda estimularse a los profesores para que reconozcan y comprendan, de forma más perfeccionada y eficaz, sus propios problemas y prácticas acontecidos en el escenario áulico.

En correspondencia con lo anterior, Perrenoud (2004) plantea que la profesionalización del docente implica la posesión de conocimientos de acción y de experiencia, pero también el dominio conceptual relativo a los aspectos psicopedagógico, comunicativo, socio-afectivo, meta cognitivo y axiológico de la labor docente.

## **CAPÍTULO 2**

# **LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE**

## 2.1 *Aproximación conceptual al término de competencia*

Actualmente el significado de competencia se ha integrado con mayor solidez en el ámbito de la educación, ya que la competencia abarca aspectos sociales y/o emocionales. En las últimas décadas, se habla de las competencias que el docente debe poseer para hacer frente a los retos que plantea la enseñanza, dada su complejidad. No obstante, la temática que ocupa a la presente investigación, es la competencia comunicativa; para lo cual, es necesario iniciar definiendo lo que es una competencia y, posteriormente, definir las competencias en comunicación docente.

Una competencia es comprendida como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes, que se tienen o adquieren, para llevar a cabo una actividad determinada. Así, como afirman Tremblay y Navío (1994; 2005, cit. en García, 2008) una competencia es un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de tareas-problemas, y su resolución por una acción eficaz.

Mulder (2007) considera la competencia como la capacidad integrada orientada al rendimiento de una persona u organización, para alcanzar determinados logros. Según este autor, la competencia se centra en un aspecto del comportamiento; se centra en la capacidad integrada de una persona, y conduce a la capacitación para realizar ciertas tareas. Considerando competente a aquella persona que cuenta con cierto nivel de destreza.

González Maura (2004) define a la competencia como la compleja integración de atributos que imprimen énfasis a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, anticipándose y preparándose para él. Más que la suma de todos esos atributos, es un sistema que resulta de la combinación, interacción y puesta en práctica de dichos atributos en una situación laboral real.

Forgas (2003) concibe a la competencia profesional, como el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados.

Así, de acuerdo con Vargas (2004, cit. en García, 2008) una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, se puede deducir que una competencia es una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño de situaciones específicas reales.

## ***2.2 La competencia comunicativa docente***

El concepto de competencia comunicativa está referido a la “capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal” (Mockus, 1995, cit. en Rentería, 2004).

Se asume como competencia comunicativa del docente, el concepto elaborado por Ortiz (1997) como “La capacidad del maestro para establecer una comunicación efectiva y eficientemente óptima con sus alumnos, al desarrollar en su personalidad un estilo de comunicación flexible y lograr resultados educativos deseados”; sólo que es tenido en cuenta no únicamente como una capacidad, pues incluye variados elementos. Es por ello que el rango que se le atribuye, es de configuración psicológica compleja al incluir conocimientos, habilidades, valores, normas, hábitos, destrezas y actitudes.

La competencia en comunicación ha estado, durante mucho tiempo, desatendida. Durante años, las insuficiencias en las investigaciones pedagógicas han conducido a los docentes a emplear su intuición y a valerse de su experiencia profesional, al tratar de promover y desarrollar las competencias comunicativas.

Castellá & otros (2007) asumen que la competencia lingüística centra el interés en responder las interrogantes: ¿qué significan las palabras? y ¿qué es el lenguaje? Y muestran que para Habermas, la competencia comunicativa, que incluye a la competencia lingüística, tiene como propósito resolver las interrogantes relacionadas con las condiciones ideales, requeridas para propiciar el entendimiento entre los hablantes: ¿qué quiero comunicar? y ¿de qué manera lo comunico?

Las competencias comunicativas en el plano de la práctica pedagógica, actúan principalmente en el contexto de la comunicabilidad del conocimiento. Esa misma práctica pedagógica, contiene en su interioridad prácticas formativas que implican, a su vez, relaciones intersubjetivas de entendimiento mutuo, que orientan el ideal de la formación de la sociedad.

Entonces, de acuerdo con Rentería (2004), es necesario que el docente integre en su práctica, una verdadera y efectiva comunicación con sus alumnos; para lograr que ellos obtengan, de manera oportuna, los contenidos educativos y logren construir el conocimiento.

Al respecto, Sanz (2005) hace referencia al hecho de que el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales, de eficacia comunicativa, son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional.

Castellá & otros (2007) afirman que el docente tiene una gran responsabilidad en su práctica profesional: gestionar la clase como espacio de comunicación y de relación con unos objetivos pedagógicos definidos; y aseguran que de sus habilidades comunicativas depende el éxito de su tarea, que trata no sólo de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además y, esencialmente, crear situaciones que faciliten el aprendizaje.

García (2008) muestra en su hipótesis, que la competencia comunicativa no debe ser el resultado de motivaciones fortuitas de investigación, sino que debe responder a una necesidad de revalorización de la competencia, en el marco de una tradición que prioriza el prestigio de las habilidades de contenido de la información. De igual manera, menciona que se ha intentado revisar en algunas escuelas de educación secundaria en Latinoamérica, las experiencias empíricas de algunos profesores, cuyo objetivo ha sido indagar sobre la capacidad de competencia comunicativa tanto de presentes, como de futuros docentes, y el resultado ha sido nulo.

### ***2.3 La comunicación educativa***

Gordon (1988) define la comunicación educativa como el intercambio de mensajes formativos o instructivos que influyen tanto en los procesos de aprendizaje como en el desarrollo personal del alumno. Sostiene que los alumnos sólo aprenden cuando la relación con los profesores

es positiva. Menciona que la competencia comunicativa necesaria para expresarse oralmente con eficacia ante un grupo, es la suma de diferentes habilidades que incluyen, entre otras estrategias, las siguientes:

- Analizar el contexto de comunicación para adecuar el discurso a cada situación.
- Controlar la expresión corporal, no verbal.
- Utilizar recursos para mantener la atención del grupo.
- Estructurar el mensaje en función del receptor.
- Usar un modelo de lengua correcto y apropiado.

Al respecto de lo anterior, Couto (1996) encuentra que la confianza y el respeto por las ideas ajenas hace siempre más fluida una comunicación. Sin embargo, por la complejidad en los procesos de transición por la etapa adolescente, el docente trata de imponerse ante los alumnos en todo momento, de manera tal, que es insistente al recordarles que él es quien manda en la clase, haciendo evidente que, aunque conserve el poder, se ha perdido la autoridad.

Dentro del campo educativo, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, se ha encontrado que gran cantidad de profesores tienen problemas para comunicar determinada situación, o comunicarse en clase (Camacho & Sáenz, 2000).

La comunicación entre docentes y alumnos, es algo que se va promoviendo de manera gradual en las aulas escolares de México. Sin embargo, parece ser que en las escuelas de nuestro país, aún prevalecen más las prácticas docentes de corte tradicional, en donde el rol del docente, aún no es el de facilitador de la comunicación con sus alumnos, ni el de facilitador de la interacción comunicativa entre pares, sino el eje principal en el que gira toda la situación didáctica del aula (Hernández, 1999).

El docente debe saber desarrollar competencias específicas sobre la materia que imparte; competencias que contribuyan en la renovación de la implementación del enfoque comunicativo desde la perspectiva holística de tres dimensiones: la persona (ser) la profesión (hacer) y el contexto (estar). Mediante la implementación del enfoque comunicativo y a través de la reflexión del docente

sobre su práctica, no sólo se busca que la capacitación sea oportuna y eficaz, sino que ésta aporte una necesidad constante de investigar, solo o con otros colegas, temas relevantes sobre situaciones que enfrenta en el aula y que surgen en un contexto real (Martínez, 2006).

Muchas profesiones requieren una buena comunicación oral, pero en el caso de los docentes, es claro que la acción de desarrollar un buen discurso oral para transmitir contenidos y relacionarse con los alumnos, con el fin de favorecer y evaluar sus aprendizajes, puede considerarse una síntesis de su principal tarea profesional.

La labor del profesor, vista mediante su competencia profesional, es necesario vincularla con su maestría pedagógica en la formación de las nuevas competencias, pues, según González (1989), ella no sólo supone una buena acumulación de conocimientos y experiencias, sino, también, el dominio preciso y científicamente fundamentado, de la técnica que hacen que el proceso de comunicación que se produce entre el profesor y los estudiantes, sea altamente efectiva.

El discurso desempeña un papel trascendental en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Actúa como instrumento por su doble función representativa y comunicativa; desempeña un papel trascendental en el proceso de construcción de significados compartidos entre profesores y estudiantes (Campos, 2009).

La comunicación en clase puede analizarse considerando la estructura de participación social, la dimensión cognitiva y de aprendizaje, y la dimensión de instrucción o de intencionalidad pedagógica; ya que en una comunicación no sólo se transmite información, sino que, simultáneamente, se imponen conductas (Coll & Onrubia, 1996; Watzlawick, 1976).

Hoy más que nunca, la profesión de la docencia enfrenta diversos retos y demandas, y es un clamor social que la tarea docente no se deba restringir a una mera transmisión de información; porque para ser profesor, no es suficiente con dominar una materia o disciplina. El acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etcétera. De manera que un profesional de la docencia, debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Castellá & otros (2007), en su libro *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*, en su capítulo sobre *Comunicación, docencia y aprendizaje: conceptos clave*, muestran que en la concepción actual de la educación, donde se sitúa al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, la tarea fundamental del profesorado consiste en ayudar a aprender, y que, en definitiva, lo que hace bueno a un docente, es conseguir que el estudiante aprenda Biggs (2005, cit. en Castellá & otros, 2007).

Dichos autores exponen en su hipótesis, que es necesario que el docente cuente con una formación muy completa y unas habilidades comunicativas que faciliten su compleja tarea. Mencionan que en las últimas décadas han aparecido un número considerable de publicaciones dedicadas a la definición de las propiedades o cualidades que debería poseer el docente experto o competente.

Sobre los puntos de coincidencia entre los diversos estudios, mencionan que éstos son numerosos. Así, al hablar de las características del buen docente aparecen las siguientes constantes: *ser buen comunicador, mostrar interés por la profesión, tener capacidad organizativa para el trabajo y poseer sensibilidad humana*. Dentro de la diversidad de cualidades del docente observan que su capacidad para establecer una relación interpersonal positiva, es decir, la manera particular de comunicarse en clase para crear un clima adecuado y transmitir credibilidad, es un aspecto determinante del buen hacer.

# **CAPÍTULO 3**

## **MARCO TEÓRICO REFERENCIAL**

### ***3.1 Correspondencia entre competencia comunicativa y competencia lingüística***

No es posible hablar de competencia comunicativa, sin antes hablar de competencia lingüística. La competencia lingüística es el conjunto de conocimientos que permiten al hablante de una lengua, el comprender y producir una infinita cantidad de oraciones gramaticalmente correctas, con una cantidad finita de elementos (Chomsky, 1997).

Para Chomsky, la competencia lingüística es la capacidad que tiene todo ser humano, de manera innata, de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. Esta competencia se centra en las operaciones gramaticales, que tiene interiorizado el individuo; y se activan según se desarrolle su capacidad lingüística. Es decir, el lenguaje nace desde dentro del individuo.

En su momento, Chomsky consideraba el concepto de competencia de un modo reducido, solamente aplicado a la lingüística; ya que hablaba sobre el manejo del código lingüístico como un sistema particular, sin incluir aspectos relacionados con lo pragmático, con los niveles del uso de la lengua, entre otros. Entonces, en contraposición a la competencia lingüística liderada por Chomsky, frente a la idea de competencia lingüística, aparece una noción más global de competencia, que es la competencia comunicativa, liderada por Hymes; referida al uso del lenguaje en actos particulares, concretos, sociales e históricamente situados, de comunicación.

De tal manera que el concepto de competencia comunicativa implica no sólo el conocimiento del código lingüístico, que integra la fonética, la sintaxis y la semántica, sino que también considera el conocimiento de los aspectos culturales; es decir, un nivel social de la lengua: el socio-pragmático (Gumperz & Hymes 1964, 1972). De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos socioculturales, resultan determinantes de los actos comunicativos. Desde la comunicación, Hymes perfila tres grandes competencias: la argumentativa, la interpretativa y la propositiva.

En la argumentación, se valoran las acciones que directamente legitiman y dan cuenta de lo planteado en el acto comunicativo, para ampliar la confrontación de significados y la capacidad de decisión, en situaciones que se relacionan con el habla, la retórica y la ética.

En la interpretación, se domina un sistema de reglas para inferir expresiones posibles; se relaciona con: la lectura, la hermenéutica y la semiótica. En la proposición, se formula o produce un nuevo sentido que se da en las acciones de confrontación, de refutación, o en las alternativas de solución, frente a un texto o discurso; se relaciona con: la escritura, la pragmática y la crítica. La habilidad de escuchar, es importante en las tres competencias comunicativas. El estatus de la comunicación lingüística, como un sistema gramatical que se usa para la comunicación, y que es parte de la cultura, no había sido habitualmente considerado previamente al trabajo de Hymes.

Así, la comunicación lingüística se logra mediante el dominio de la competencia comunicativa, término que acuñara Hymes en 1971, derivado de la etnografía de la comunicación, como un entrecruce de la antropología y la lingüística, corriente antropológica que empieza a desarrollarse a mediados de los años sesenta y a comienzos de los setenta (Gumperz & Hymes 1964, 1972).

Propone Hymes que la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, Hymes (1971) propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de uso de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos sociales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Siendo así, dicho enfoque tendría que dar cuenta de las reglas que configuran la competencia comunicativa de los miembros de dicha comunidad. Para ello, hizo notar que la dicotomía chomskiana sobre competencia y actuación, era insuficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad.

Quintero & Molano (2009) en su artículo sobre las *Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación*, hacen un estudio e identifican las diferencias existentes entre la teoría de Chomsky, sobre El lenguaje y el entendimiento, y la teoría de Hymes, acerca de la competencia comunicativa, e infieren que, mientras para Chomsky la competencia lingüística es innata, universal y abstracta, para Hymes (1971) la competencia no es lingüística sino comunicativa y obedece a procesos de aprendizaje, de un lado, y a las condiciones del uso y del contexto, del otro. Para este último, el estudio de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa está encaminado a dar respuesta a los interrogantes ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿con quién?, ¿dónde? y ¿en qué forma? hacemos uso de los actos de habla.

En correspondencia con lo anterior, Fishman (1970) afirma que lo que debería entenderse por competencia comunicativa (o competencia de comunicación) es todo aquello que se expresa durante el acto comunicativo entre dos o más personas, en cualquier situación de intercambio, y que está regido por reglas de interacción social, a las que define como "quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados).

### **3.2 La competencia comunicativa en el acto educativo**

Si se parte de una concepción de la educación como proceso de comunicación, cuyo objeto es la creación compartida del conocimiento, podría analizarse cómo se produce la comunicación entre el alumnado y el profesorado, revisando el discurso y el contexto educativos; así como otros aspectos que configuran la enseñanza y el aprendizaje en el aula, y así comprender de qué forma y en qué condiciones se pueden desarrollar unas perspectivas mutuas, durante el proceso educativo, por los participantes del mismo. La *praxis* educativa se desarrolla en contextos de acciones mediadas por sistemas de comunicación, donde las competencias comunicacionales configuran el recurso fundamental de la labor del profesor.

La mirada de la comunicación de los actos educativos que acontecen en el salón de clases, ha marcado un cambio radical para los procesos de aprendizaje que se sustentaban en la modificación de la conducta y la repetición del conocimiento. En su lugar, se pone en evidencia que durante la intervención docente ocurren situaciones de relaciones interpersonales, que son resultado de la gestión de un proceso de comunicación que se deriva de diversos roles, reglas e interacciones, que se gestan a través del intercambio comunicativo, a partir del análisis y comprensión de un objeto de conocimiento. Con esto, se resalta aún más el carácter social y cultural del proceso enseñanza-aprendizaje que acontece de manera cotidiana en el aula.

Cuando el docente intenta comunicar algo de lo que no tiene conocimiento adecuado, y esta circunstancia genera errores en la práctica, se deriva un deterioro en la credibilidad de los alumnos. Es frecuente que el docente explique los contenidos curriculares, utilizando un lenguaje que va más allá de la capacidad de asimilación de los estudiantes, generando interrupción en el proceso de apropiación del conocimiento (Ballenato, 2006).

Asimismo, la capacidad de observar, es un elemento fundamental que debe integrar la labor docente. La observación constituye una fuente valiosa de información que facilita la evaluación, la toma de decisiones y la mejora continua.

En primer lugar, es necesario conocer al máximo los componentes de la actividad docente, como situación de comunicación (Sanz, 2005):

- *Público destinatario*: saber cómo son los alumnos, qué conocimientos e intereses tienen, cómo se expresan, etcétera.
- *Lugar*: qué condiciones reúne el aula donde se habrán de impartir las clases, las posibilidades de distribución del mobiliario, posibilidad del uso de recursos audiovisuales, entre otros.
- *La asignatura*: los objetivos didácticos y la metodología más adecuada.

En la competencia docente, el flujo de comunicación es continuo, circula en varias direcciones, persigue objetivos diferentes y se produce en situaciones diferenciadas. Además, no tiene un sólo carácter funcional, sino que se erige en el sustrato imprescindible de la tarea que corresponde a la formación. Y ello no sólo porque no es posible educar sin comunicar, sino porque en la escuela ciertas relaciones (las de profesores y alumnos por supuesto) son, en su mayoría, educadoras (o “deseducadoras”) (Grenfell, 1996).

Camacho & Sáenz (2000) afirman que una comunicación educativa efectiva, se caracteriza porque no está basada en relaciones de dominio-sumisión, sino en relaciones de confianza mutua, y que éste es el soporte indispensable en el logro de objetivos fructíferos en el campo de la educación. Por consiguiente, si se pretende que los alumnos muestren iniciativa y sean responsables, es importante demostrar confianza en ellos. Además, la buena comunicación se produce tanto en situaciones formales e informales, no en normas y procedimientos rígidamente prefijados.

### ***3.3 La interacción comunicativa en el aula***

Castellá & otros (2007) consideran evidente que una de las principales funciones del profesorado, sea la de gestionar el aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal, porque de sus habilidades comunicativas dependerá el éxito, o fracaso, de su tarea. El docente tratará no sólo de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además y, esencialmente, de crear situaciones que faciliten el aprendizaje. Sanz (2005) se ha encargado de identificar que para ello, el conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales de eficacia comunicativa, son fundamentales para el buen ejercicio de la actividad profesional.

Al respecto, Delors (1997) trató de comprobar que los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes, positivas o negativas, con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente.

Es preciso considerar que para que se obtengan buenos resultados, el docente debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, respeto, paciencia y humildad.

Cruz Pérez (1996:225) intentó demostrar que para que se logre la interacción comunicativa dentro de la práctica educativa, la explicitación de las reglas y normas de funcionamiento del aula son un factor clave para la gestión social del espacio de clase, de tal manera que, como señala:

*“...es fundamental que las normas sean negociadas y consensuadas con los alumnos y, a ser posible, elaboradas por procedimientos de participación democrática entre alumnos y profesores. Ello otorga a las normas una fuerza moral que facilita su aceptación y cumplimiento, además del valor educativo del proceso y su contribución a la formación de personalidades autónomas”*

Gardner (1995) considera la comunicación determinante, tanto para el desarrollo personal como para las relaciones sociales. Sin lugar a dudas, hay una serie de requisitos para lograr una buena comunicación educativa: es lo que hoy se denomina *inteligencia comunicativa*. En donde el docente es el que satisface las necesidades de la comunicación: el que *produce, distribuye, recibe o usa* la información dentro del aula; determinando el tipo de comunicación que se requiere, de acuerdo con las características de los alumnos y el contexto en el que se encuentren.

Al respecto de lo anterior, es importante reconocer las inteligencias múltiples, definidas por Gardner (1995), debido a que cuatro de ellas, tienen relación directa con las habilidades comunicativas:

- Inteligencia intrapersonal
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia corporal
- Inteligencia lingüística

Dichas inteligencias cumplen una función específica en la vida de cada ser humano, y pueden ser vistas como herramientas útiles en la labor docente, puesto que de ser desarrolladas, llevarían al éxito la comunicación entre los involucrados en el acto educativo.

*Inteligencia intrapersonal:* nos permite entendernos a nosotros mismos. Es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo, y de organizar y dirigir la propia vida en coherencia con las propias emociones. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

A través de la inteligencia intrapersonal, el docente puede comunicarse conservando el equilibrio ante sus propias emociones, y las diversas emociones que demuestran los alumnos día con día en el aula; haciendo posible con ello, que los estudiantes lo perciban ecuánime y dispuesto al diálogo.

*Inteligencia interpersonal:* es la capacidad que nos permite entender a los demás e interactuar con ellos. Sirve para disfrutar de las amistades y de las relaciones familiares; para trabajar en equipo y solucionar con eficacia los conflictos interpersonales. Incluye la sensibilidad ante expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas, y la habilidad para responder ante una persona en una situación determinada.

Al desarrollar el docente la inteligencia interpersonal, tiene la oportunidad de demostrar empatía hacia los alumnos, y manifestarles a ellos una conducta de confianza para comunicarse naturalmente con él; enviándoles mensajes (verbales y no verbales) de aprobación y respeto ante sus ideas y opiniones.

*Inteligencia corporal:* llamada también *kinestésica*, es la capacidad de utilizar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, jugar, realizar actividades o resolver problemas. Incluye habilidades manuales, así como coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad.

Esta inteligencia corporal, puede ser útil para que el docente les comunique a los alumnos que tiene un carácter firme y equilibrado, y una personalidad definida; pero que, al mismo tiempo, puede ser flexible para realizar actividades lúdicas, que propicien la construcción del conocimiento de una manera positiva y agradable.

*Inteligencia lingüística:* es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la fluidez verbal y el dominio de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (retórica, mnemotecnica, recursos de explicación y uso del metalenguaje).

Esta inteligencia mantiene una estrecha relación con las habilidades comunicativas del docente, puesto que ella le brinda la posibilidad de mantener el interés de los alumnos sobre la información que les comunica en el aula, sin necesidad de elevar el tono de la voz, ni mostrar que él es quien tiene la razón, o la última palabra en clase; ya que puede comunicar a los estudiantes los contenidos pedagógicos necesarios, sin ser impositivo (figura 1).

Desde la década de los ochenta, Habermas (1984) intentó mostrar que la intención de identificar la competencia comunicativa del docente, se consideraba como *interacción interpersonal*, definida después por Gardner, y el sistema emocional desempeñaba, desde entonces, un papel fundamental. Si bien el educador controlaba la mayoría de las veces sus discursos de información, también existía un contenido menos tradicional, que el contenido meramente informativo. Encontró también, que hablar del contenido emotivo que se incluye en la práctica docente, a través de las actitudes, del lenguaje verbal o corporal y que, en gran medida pasa desapercibido, tiene una vital importancia, ya que todos los actores de las prácticas de enseñanza, andan en la escena educativa dirigidos por sus sentimientos.

Al respecto, Bourdieu (2003) da cuenta de que la competencia comunicativa del docente, se ve cristalizada en los referentes que identifican el sentido de esta labor profesional; de los significados, el lenguaje, los hábitos, los gestos, las prácticas, las relaciones, las estrategias, los intereses, el saber profesional y específico, la trayectoria desarrollada con base en el trabajo cotidiano; en otras palabras, es un estilo de vida académico.

**Figura 1: Inteligencias múltiples de Gardner**



*Fuente: creación propia*

# **CAPÍTULO 4**

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

## **Introducción**

En este capítulo, se enuncia la problemática que dio origen al presente trabajo de investigación, así como la justificación del tratamiento sobre las condiciones que describen la competencia comunicativa del docente de educación secundaria; los objetivos y preguntas que guían la investigación; así como los supuestos iniciales que dieron pauta para la realización de la misma. Se describe el tipo de investigación que se llevó a cabo; así como la estrategia metodológica y los instrumentos utilizados para la obtención de datos. También se incorpora una aproximación al término de educación comparada y se revisa la manera en la que se realiza un estudio comparado.

### ***4.1 Planteamiento del problema***

A pesar de que la formación profesoral de los docentes de educación secundaria, incluye en el diseño de su plan de estudios algunas asignaturas que se relacionan con la comunicación con los adolescentes, la manera en la que estos actúan y las condiciones en las que puede presentarse el fenómeno comunicativo dentro del aula, es cierto que las competencias que cada persona desarrolla durante su vida, dependen en gran medida de la disponibilidad que cada individuo demuestre para ser competente en determinado acto o condición social.

Los docentes que han decidido impartir clases en educación secundaria, lo han considerado por diversas razones; algunos por vocación, y otros más por asignación de plazas profesionales. En algunos casos, los profesores no analizan los diversos factores que implica la compleja labor profesional en los niveles básicos de educación, y manifiestan no contar con una formación específica para desarrollarse en dichos ámbitos educativos.

Así, en la educación secundaria, se integran en su mayoría, profesionistas de diversa índole: educadores, ingenieros, arquitectos, músicos, abogados, entre otros; que integran en su formación un perfil profesional distinto del que se necesita para atender correctamente dicho nivel educativo y, en consecuencia, carecen de una base pedagógica que los apoye en la formulación de una planificación de clases orientada hacia la comunicación efectiva con los alumnos adolescentes.

El ejercicio de la docencia demanda (además de un sólido dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza) un conjunto de habilidades y actitudes que se adquieren en la medida en que los docentes reconozcan que tienen ante sí unos alumnos con características específicas, que requieren ser atendidos de una manera específica e integral; además de que conozcan las características de la vida escolar en la secundaria y enfrenten desafíos específicos al establecer relación directa con los adolescentes, y al realizar actividades de enseñanza que propicien el diálogo y la comunicación.

Puede decirse, sin intenciones de generalizar, que en nuestro país los aspirantes a ser profesores de educación secundaria concluyen sus estudios sin haberse ejercitado sistemáticamente en la práctica de la comunicación en sus distintas modalidades, a pesar de que desde diversas posiciones teóricas, se insiste en la necesidad de un modelo de profesor comunicador.

La escasa habilidad comunicativa, puede representar un problema dentro de la actividad docente, si el profesor no sabe cómo comunicar lo que desea; claramente y con seguridad. Resulta importante destacar que, cuando para el alumno la información que está recibiendo por parte del docente no es comprensible, se presentan dos situaciones de conflicto en el aula: *a)* pierde el interés y desvía la atención de la clase, generando desorden y provocando la distracción del resto del grupo; *b)* se confunde y percibe que no es lo suficientemente apto para asimilar dicha información y, en la mayoría de los casos, no se siente en confianza para preguntar al docente, quedando así incompleto el proceso de aprendizaje.

En las aulas de educación secundaria, es frecuente encontrar alumnos que ofrecen perspectivas diferentes, pero válidas; que varían de acuerdo con sus esquemas de pensamiento. Sin embargo, estos mensajes emitidos por alumnos creativos, cuando salen de lo esperado, de acuerdo con el tipo de educación tradicional, que considera al docente como elemento fundamental del proceso educativo, suelen ser rechazados por profesores que prefieren una respuesta frecuente y convencional. Entonces, al no ser un buen comunicador de mensajes, ideas, conceptos, emociones, etcétera; necesario en la labor docente, la práctica educativa carece de un sustento y de un objetivo concreto.

La confianza y el respeto por las ideas ajenas, hace siempre más fluida una comunicación. Sin embargo, por la complejidad en los procesos de transición por la etapa adolescente, se encuentra que el docente trata de imponerse ante los alumnos en todo momento; de manera tal, que es insistente al recordarles que él es quien manda en la clase, haciendo evidente que, aunque conserve el poder, ha perdido la credibilidad y la autoridad con los estudiantes (Couto, 1996).

Dentro del campo educativo, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha encontrado que gran cantidad de profesores tienen problemas para comunicar determinada situación, o comunicarse en clase (Camacho & Sáenz, 2000). La comunicación entre docentes y alumnos, es algo que se va promoviendo de manera gradual en las aulas escolares de México. Sin embargo, parece ser que en las escuelas de nuestro país, aún prevalecen más las prácticas docentes de tipo tradicional, en donde el rol del docente, aún no es el de facilitador de la comunicación con sus alumnos, ni el de facilitador de la interacción comunicativa entre pares, sino el eje principal en el que gira toda la situación didáctica del aula (Hernández, 1999).

En comparación con lo que sucede en nuestro país, la educación que se ofrece en Alemania, especialmente en el nivel secundario, expone que los docentes tienen una noción más amplia de lo que significa la comunicación con alumnos adolescentes, debido a que, como se ha mencionado en apartados anteriores, en la formación universitaria, se encargan de practicar la docencia; y esto genera en ellos la experiencia que les coloca en un nivel superior al de los profesores de la educación secundaria de México.

Son factores de índole profesional y personal, los que integra el profesor de educación secundaria en su práctica educativa; y estos factores, determinan el logro o el fracaso en el desarrollo de los alumnos. La escasa información sobre el desarrollo personal de los adolescentes, así como la falta de conocimientos sobre los contenidos académicos de la asignatura que imparten y la ausencia de la habilidad comunicativa para explicar claramente los temas a tratar en cada clase, son elementos que dificultan el logro de los objetivos pedagógicos en las aulas de educación secundaria.

En correspondencia con lo anterior, se identificó como problemática de estudio, que en la Escuela Americana de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, los docentes presentan dificultades para comunicarse con los alumnos, sea por desconocimiento de las claves de la comunicación eficaz o bien por otras causas asociadas a su personalidad o la manera de acometer el fenómeno de la comunicación. Aunado a ello, la mayoría de los docentes no recibe formación específica en comunicación; y de las propuestas de mejora que han aparecido en los planes de formación de nuestro país, se debe ser consciente de que no existe un tratamiento unitario y sistemático de las cuestiones relacionadas con la competencia comunicativa. Situación que ha generado dificultades para que los profesores logren el objetivo de su práctica: generar las condiciones necesarias para que los alumnos construyan esquemas de aprendizaje (Castellá & otros, 2007).

#### ***4.2 Justificación***

El estudio de la comunicación como competencia docente es un campo relativamente reciente. En el ámbito educativo, tras un periodo en el que la atención estaba centrada en el análisis de las variables estructurales (planificación, recursos, evaluación, etc.), el interés se ha desplazado hacia los procesos de interacción humana que tienen lugar en su seno y que explican buena parte del perfil que adopta el proceso docente en su funcionamiento. La competencia en comunicación interesa como factor de motivación, como base para la toma de decisiones y como instrumento para el mantenimiento de un clima positivo en la comunidad educativa (Tejada, 1999).

Conocer el desarrollo de la competencia comunicativa de los profesores de Alemania, es importante, ya que se pueden obtener técnicas, métodos y estrategias, que pueden colaborar en el desempeño de los profesores en México. Cabe mencionar, que Alemania cuenta con una gran diversidad lingüística, cultural y religiosa; características que comparte con México. Los profesores de educación secundaria, tanto de Alemania como de México, diariamente atienden en las aulas a alumnos de diversas culturas y formas de ser, y no sólo es importante reconocer esta diversidad, sino también, saber cómo comunicarse con cada uno de ellos; saber interactuar y darse a entender con todos los estudiantes por igual.

Las investigaciones sobre la competencia comunicativa realizadas en Europa, pueden ser tomadas como ejemplo en la creación de programas y proyectos en competencias docentes, que puedan apoyar en el desempeño profesional de profesores de educación secundaria en México. El desarrollo de la competencia comunicativa del docente, se puede llevar a cabo por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, originado por el currículum, o por medio del conocimiento empírico.

### ***4.3 Preguntas de investigación***

Al realizar un trabajo de investigación, es preciso realizar algunos cuestionamientos, ya que una investigación surge a raíz de una idea, y, posteriormente, se plantean interrogantes que pudieran ser resueltas durante el proceso investigativo. Por ello, se exponen aquí las preguntas más importantes que dieron pauta a la presente investigación.

- ¿Cuáles son (desde su propia perspectiva) los elementos que constituyen la competencia comunicativa docente?
- ¿Qué coincidencias y diferencias presenta (desde los diversos instrumentos utilizados en la presente investigación) la competencia comunicativa de los docentes de Alemania y México?
- ¿Cómo perciben los estudiantes del presente estudio, la competencia comunicativa de los docentes de ambos países?

#### ***4.4 Supuestos de investigación***

El desarrollo del presente trabajo de investigación, partió de dos supuestos de investigación, relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa.

- A través de la competencia comunicativa, el docente tiene la posibilidad de favorecer el desarrollo y potencialidad de habilidades cognitivas y comunicativas en los educandos. La intervención del docente juega un papel diferente hoy en día, ya no exclusivamente por su saber académico, sino porque su práctica pedagógica debe conducir hacia una experiencia educativa distinta y diversa, aprovechando todos los elementos pedagógicos y herramientas comunicacionales que favorezcan la socialización del conocimiento, dentro de ambientes de aprendizaje que propicien el diálogo y la participación.
- El conocimiento y la práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales de eficacia comunicativa, son imprescindibles para el buen desarrollo de la actividad profesional. Por lo que es pertinente que se reconozca que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse bien durante las clases, por desconocimiento de las claves de la comunicación eficaz, o bien, por otras causas asociadas a su propia personalidad o la manera de interpretar el fenómeno de la comunicación (Camacho & Sáenz, 2000).

## **4.5 Objetivos**

### ***Objetivo general:***

Conocer las características que presenta la competencia comunicativa de los profesores de educación secundaria, prestando especial atención en las diversas dimensiones que constituyen esta faceta docente, a través de un estudio comparado de los casos de la Freiherr-Vom-Stein-GYMNASIUM de Münster en el estado de Norderhein-Westfalen, Alemania, y la Escuela Americana de Pachuca, en el Estado de Hidalgo, México; para contribuir en la comprensión de lo que representa dicha competencia en el proceso educativo.

### ***Objetivos específicos:***

- Identificar (desde la percepción de los profesores) los elementos que constituyen la competencia comunicativa docente.
- Analizar las coincidencias y diferencias que presenta la competencia comunicativa de los docentes de ambos países.
- Analizar (desde la percepción de los alumnos) las características que integra la competencia comunicativa del docente de secundaria.

## **4.6 Tipo de investigación**

El presente trabajo se sustenta en un tipo de investigación no experimental, de corte cualitativo, donde no se realiza ningún tipo de intervención y sólo se limita a recoger datos, a través de la entrevista semiestructurada, la observación y el cuestionario (Hernández, Fernández & Baptista, 2009); con la finalidad de reconocer las coincidencias y diferencias que presenta la competencia comunicativa de los profesores de educación secundaria, en las aulas de Alemania y México.

De acuerdo con Denzin & Lincoln (1998, citados en García, 2012: 156), la investigación cualitativa es multi-metódica en esencia, puesto que investiga realidades múltiples e involucra una

aproximación naturalista, a la vez que interpretativa, de su objeto o problema de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su ambiente natural, interpretando un fenómeno en términos del significado atribuido por los individuos participantes. La investigación cualitativa involucra la colección y el uso de una variedad de materiales empíricos que describen la rutina, los momentos y significados en la vida de los individuos.

La elaboración del presente trabajo plantea una vertiente cualitativa, ya que se centra en la observación e interpretación, comparativamente, sobre cómo se manifiesta naturalmente el proceso comunicativo dentro del aula, en dos grupos de educación secundaria en Münster, Alemania, y dos grupos en Pachuca, Hidalgo, México.

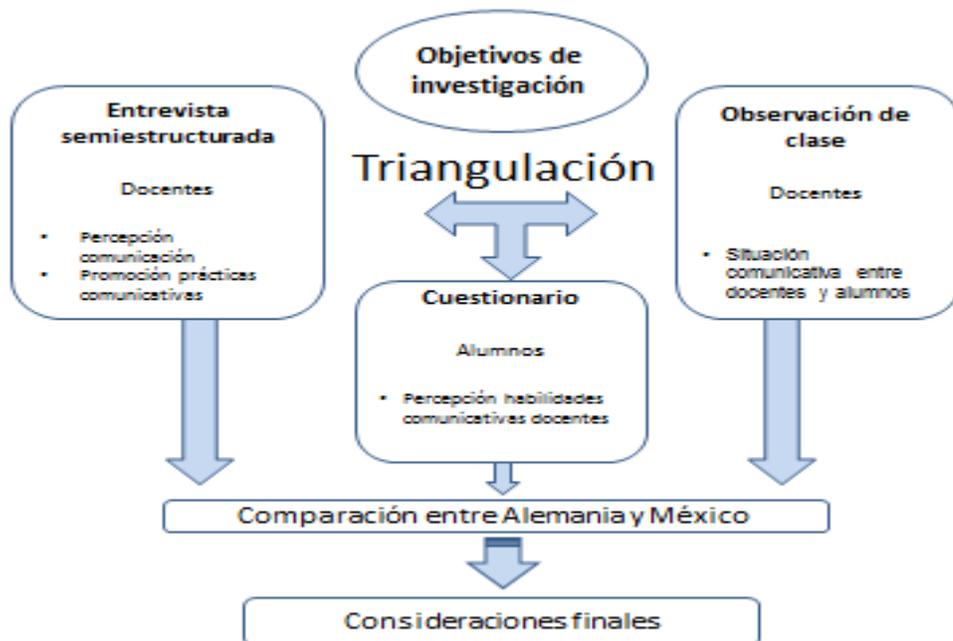
El propósito de esta investigación es determinar, desde la percepción de los docentes, cuáles son las habilidades comunicativas generales que se trabajan en la práctica educativa, mediante una serie de categorías de análisis. También se busca identificar los diversos factores que constituyen las competencias comunicativas docentes en las aulas de ambos países; saber qué características, condiciones, rasgos distintivos, manifestaciones, presentan dichas competencias, por medio de observaciones de clase, durante un bimestre escolar. Así mismo, se busca contrastar las similitudes y diferencias de los recursos, las técnicas, los métodos, las estrategias de comunicación, y el conocimiento sobre el desarrollo natural de los adolescentes, que manifiestan los docentes de secundaria en las aulas de ambos países.

Esta investigación también se enfoca en describir, de acuerdo con la percepción de los alumnos, las necesidades comunicativas que presentan los docentes de secundaria. Finalmente, se busca mediante una triangulación metodológica, descubrir cuáles han de ser los beneficios que se podrían obtener en la práctica educativa, mediante el desarrollo de la competencia comunicativa docente en la educación secundaria.

El presente trabajo se desarrolló en cuatro momentos. El primero consistió en realizar una entrevista semiestructurada a tres docentes de educación secundaria en Alemania y México, respectivamente; para conocer (a través de una conversación cara a cara con las educadoras de ambos países) la percepción que ellas enuncian sobre la importancia de la comunicación en el proceso de enseñanza, y saber cuáles son las prácticas comunicativas que promueven con los alumnos.

La segunda parte consistió en hacer una serie de observaciones de clase en las aulas de secundaria de Alemania y México, para identificar la manera en la que se presenta el acto comunicativo entre docentes y alumnos. Por último, es la opinión de los alumnos de estas profesoras, que se recoge, mediante un cuestionario, sobre las habilidades comunicativas que presentan, o no, las docentes. Y, finalmente, se contrasta y valora la capacidad comunicativa de las docentes, y sus implicaciones, durante el acto educativo, mostrando una comparación entre ambos países (Figura 2).

Figura 2: Diseño de la investigación



Fuente: creación propia

#### ***4.6.1 Instrumentos y estrategia metodológica***

Para Hernández, Fernández & Baptista (2009) las investigaciones se originan por ideas; para iniciar una buena investigación siempre se necesita una idea, las ideas constituyen el primer acercamiento de la realidad que habrá de investigarse. Es decir, se debe tener una idea de la investigación, y, posteriormente, esta idea se va acercando a la realidad del objeto y sujeto de investigación, para tener un buen producto de investigación con un acertado acercamiento de la realidad.

De acuerdo con lo anterior y dirigiendo la mirada hacia la investigación social, en este apartado se explica la estrategia metodológica que orientó el curso del presente trabajo, así como la elección de los instrumentos de investigación y la utilidad de los mismos.

#### ***Entrevista semiestructurada***

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) para la entrevista semiestructurada se realiza un guión de entrevista; posteriormente, durante la entrevista, se pueden agregar preguntas, que se pudieran haber omitido en el guión, con la finalidad de recabar la mayor información posible durante la misma. Además de obtener mayor información del tema que se investiga, también resulta posible comprender la entrevista como una conversación que busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y con ello desentrañar los significados de sus experiencias. Se puede entender la entrevista como una herramienta muy utilizada en el área de las Ciencias Sociales y Humanidades, ya que permite obtener información concreta, y a su vez, amplia, del entrevistado, de acuerdo con el tema de investigación.

El objetivo de utilizar la entrevista semiestructurada como instrumento para la obtención de datos, fue para conocer el significado que los docentes de educación secundaria en Alemania y México, otorgan a la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como para descubrir la percepción que ellos tienen sobre la competencia comunicativa, y conocer sus opiniones sobre las habilidades comunicativas que ellos promueven en el aula.

Se aplicó la entrevista semiestructurada a tres profesoras que imparten la asignatura de español en la escuela secundaria Freiherr-Vom-Stein-GYMNASIUM de Münster en el estado de Norderhein-Westfalen, Alemania, considerando los tres grados académicos de este nivel educativo. Así mismo, se aplicó la misma entrevista a tres profesoras de la Escuela Americana de Pachuca, en el estado de Hidalgo, México, con la finalidad de obtener información sobre el significado de comunicación y competencia comunicativa que ellos poseen, y conocer sus percepciones sobre las habilidades comunicativas que se requieren durante la práctica educativa, basadas en su experiencia profesional, al trabajar con alumnos adolescentes.

### ***Observación***

Esta técnica o instrumento de investigación cuenta con múltiples objetivos; sin embargo, la finalidad de utilizarlo, consiste en recuperar elementos que intervienen en el proceso de comunicación que se lleva a cabo en las aulas de educación secundaria de las escuelas Freiherr-Vom-Stein-GYMNASIUM de Münster en el estado de Norderhein-Westfalen, Alemania, y la Escuela Americana de Pachuca, Hidalgo, México, para observar (en el ambiente natural) cómo se desarrolla la comunicación entre docentes y alumnos.

La observación, permite al investigador registrar los acontecimientos más relevantes, relacionados con la competencia comunicativa, los comportamientos significativos tanto de los profesores, como de los alumnos, logrando dar cuenta de los fenómenos sociales a partir de la observación de contextos y sujetos con la intención de captar y conocer los significados y sentido que otorgan los sujetos a sus prácticas (Krippendorff, 2002).

Se solicitó la participación de las docentes de ambos países, para llevar a cabo las observaciones en sus clases, y se tomó en consideración la observación de las docentes de los tres niveles educativos; sin embargo, se presentaron algunas contingencias en cuanto a la logística de la presente investigación, y solamente se pudieron realizar las observaciones a dos docentes de cada país, durante un bimestre, en cada caso.

La observación que se realizó durante la presente investigación, fue constituida por una bitácora de clase, en donde se anotó lo que el observador percibía sobre los elementos que integra la comunicación en el aula, así como las condiciones que presentaban las conductas tanto de docentes, como de alumnos; a fin de interpretar el fenómeno comunicativo en su esencia, con una visión objetiva de los sucesos observados.

### ***Cuestionario***

El cuestionario, como instrumento básico para la recogida de información en la investigación mediante encuesta (D'Ancona, 2001), tiene como finalidad obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables, objetos de estudio (McMillan & Schumacher, 2005). Para lo que se debe contemplar, como condición fundamental, que los objetivos de la investigación estén expresados en preguntas concretas, a fin de cumplir su función de enlace entre objetivos de la investigación y la realidad de la población observada.

Los cuestionarios se aplicaron a tres alumnos (elegidos de manera aleatoria) instruidos por las tres profesoras de Alemania, y las tres docentes de México, respectivamente; obteniendo un total de nueve instrumentos, que representan a la población estudiantil que asiste a la asignatura de español, tanto de la escuela Freiherr-Vom-Stein-GYMNASIUM de Münster en el estado de Norderhein-Westfalen, Alemania, como de la Escuela Americana de Pachuca, Hidalgo, México.

El objetivo de realizar el cuestionario como instrumento para la obtención de datos, fue para conocer la percepción que los alumnos tienen sobre la competencia comunicativa de los docentes que imparten la asignatura de español, y, con esto, comprender el valor que los estudiantes le asignan a la interacción comunicativa con sus educadores.

#### **4.7 Aproximación al término de educación comparada**

Uno de los retos de la educación hoy en día, es consolidar la comunicación entre profesores y alumnos al interior del aula, en una dimensión que insista en el desarrollo de las potencialidades expresivas de ambos ante las nuevas y cambiantes exigencias del entorno en el que se desenvuelven. Esto nos conduce a investigar si las estrategias docentes, cumplen con la función específica de apoyar a los alumnos en la construcción del conocimiento.

Considerando que tanto en México, como en América Latina y en Europa, no dista mucho la necesidad de conocer las características que integra la competencia comunicativa de un profesional de la educación secundaria, al desarrollar la práctica educativa, en la presente investigación se lleva a cabo una comparación entre la competencia comunicativa del docente de educación secundaria en Alemania y México y, por esta razón, se expone una aproximación al término de educación comparada y un referente teórico sobre estudios comparados.

##### **4.7.1 Perspectiva teórica**

De acuerdo con Calderón (2000) la investigación en educación comparada, tuvo su auge a partir de los años cincuenta, con la expansión de centros dedicados a su estudio e investigación, en universidades europeas y norteamericanas.

En el caso de América Latina, el desarrollo de la educación comparada ha sido y es incipiente. Sin embargo, Calderón (2000) encuentra que en 1972, con el texto del argentino Ángel Diego Márquez, *Educación comparada* (Buenos Aires, El Ateneo, 1972) se planteó una visión más actualizada y polémica de la disciplina, al establecer dos posturas desde las cuales comparar y analizar los sistemas educativos, es decir, a través de la pedagogía comparada y de la educación comparada, esta última en el marco de las ciencias de la educación.

Bereday (1968) expresa que al estudiar los sistemas educativos en otros países, no se aspira únicamente a conocer bien estos países, sino que tal vez el objetivo más importante es conocer mejor el propio país.

Así bien, la capacidad de ver las escuelas de otros países, no solamente tal como aparecen en su contexto nacional, sino en relación con otros sistemas, es un importante objetivo de la educación comparada. Es decir, proporciona conocimientos de dos modos: guiando a los estudiantes para que vean los otros pueblos tal como realmente son y enseñándoles a ver su propio pueblo reflejado en ojos extranjeros.

Kneller (1964, citado en Olivera, 2008: 21) define la educación comparada como el estudio de las interacciones que tienen lugar entre la educación y la sociedad, no sólo en la situación nacional, sino también en la internacional, con el propósito de entender su fuerza y debilidad y encontrar soluciones a problemas educativos tanto locales como universales.

Sobre investigación comparada, Przeworski (1987, citado en Sartori & Morlino, 1999) sostiene que la investigación comparativa no consiste en comparaciones, sino en explicaciones. El objetivo general de la investigación entre países consiste en entender alguna temática de investigación que se presente en dos o más países.

Para cada autor, la educación comparada es definida de acuerdo con diversos factores que permiten la construcción de la misma; sin embargo, las similitudes entre las definiciones de los autores mencionados, se encuentra en el hecho de que la educación comparada analiza hechos educativos y/o pedagógicos, relacionados con la interacción que tienen estos con la sociedad.

#### ***4.7.2 Estudios comparados***

La elección del tema a investigar, es muy importante, ya que de acuerdo al mismo, se deberá elegir un espacio, decidiendo cuántos y cuáles casos se incluirán en la investigación, así como considerar la posibilidad de radicar en los lugares del estudio comparado que son objeto de investigación. Tomar en cuenta el tiempo también es importante, y es un factor determinante que influye en la elaboración de estudios comparados; se debe planificar previamente las actividades de la investigación, para obtener la mayor información posible en el tiempo programado.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, también se deben tomar en cuenta las expectativas del investigador, así como las desilusiones y dificultades a las que se enfrenta en la realización de un estudio comparado; es decir, se debe reconocer qué y cuáles son las dificultades que se tendrán al momento de investigar un tema en específico, aceptando las situaciones que se presenten durante el proceso de investigación.

Bereday (1968) propone considerar en la preparación de un estudio comparado, tres aspectos fundamentales: a) conocer la lengua en el área estudiada; b) residir en ella el tiempo suficiente; c) vigilarse cuidadosamente y persistentemente a sí mismo, para evitar las deformaciones que podrían resultar de los módulos culturales y personales propios. Sin embargo, la mirada del observador no debe negarse, ni excluirse en los estudios comparados, ya que es él quien reconoce y describe los fenómenos que se investigan, en el ambiente natural en el que se desarrollan.

Asimismo, Bereday reconoció cuatro etapas o fases en educación comparada, en las cuales se clasifican o ubican los estudios comparados, de acuerdo con la profundidad de investigación de los mismos:

- La primera etapa es descriptiva, en la cual se pueden ubicar los informes de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE; que describen alguna problemática en particular, y en algunos casos se auxilian con datos estadísticos.

- La segunda etapa es interpretativa, donde el investigador profundiza en la descripción realizada, mediante explicaciones sobre el tema de investigación, tratando de encontrar el por qué y para qué de la etapa descriptiva. Cabe mencionar que en esta etapa, el investigador puede profundizar en la historia del tema de investigación, así como en sus dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales.

- La tercera etapa es la yuxtaposición, en la cual se identifican las semejanzas y diferencias del tema a investigar, colocándose de manera ordenada los elementos del tema que se han investigado.

- Y, la cuarta etapa, corresponde a la comparación, en la cual la hipótesis es un eje de análisis comparativo. En esta etapa se rechaza o acepta la hipótesis expuesta en la investigación comparativa. Se concluye la investigación con un nuevo conocimiento derivado del estudio comparado.

Sobre lo anterior, Bereday argumenta que los estudiantes en pedagogía comparada o principiantes en investigación en educación comparada, no deberán realizar las cuatro fases en investigación comparada, ya que esto requiere de experiencia en la elaboración de estudios comparados. Por lo que la presente investigación, únicamente integra el análisis de datos, propuesto por el autor; descrito a continuación:

Se inicia desde una concepción de estrategias de investigación complementarias, y se aboga por una visión pluralista de las mismas (D'Ancona, 2002). Esto trae consigo una triangulación o “*aproximación multimétodo*” (estrategia de investigación), definida como la suma de dos o más técnicas específicas de investigación.

Al utilizarse un enfoque con múltiples modalidades, como el uso de dos o más instrumentos de recogida de datos en el estudio de algunos aspectos del comportamiento humano (Cohen & Manion, 2002), se obtiene una “triangulación metodológica”. Las razones por las cuales se elige esta combinación metodológica, están encaminadas hacia impregnar de validez interna o “credibilidad” a la investigación. Al triangular con el uso de dos o más métodos para recoger información sobre algún aspecto que nos ocupa, se explica de manera más completa la riqueza y complejidad del comportamiento humano, estudiándolo desde más de un punto de vista (Smith, citado en Cohen & Manion, 2002). Además, se llega a soluciones fiables para los problemas, a través de una perspectiva holística consistente en el desarrollo de la investigación.

#### ***4.7.3 Análisis de los instrumentos de investigación***

Para la realización del análisis de los instrumentos de investigación elegidos, se consideró lo que se expone en el capítulo de la metodología de la investigación (en el apartado del planteamiento del problema), donde se expone la inquietud de investigar cuáles son las características que integra

la comunicación entre docentes y alumnos, en las aulas de educación secundaria; debido a que la educación en México, ha atravesado por diversos procesos de adecuación a las necesidades de los alumnos; y, se observa que, ante tales cambios, algunos docentes de educación secundaria, presentan dificultades para expresar los contenidos programáticos, y comunicarse de manera efectiva en clase con los estudiantes a su cargo (Camacho & Sáenz, 2000).

Si se aspira a la implementación de unas técnicas docentes durante la formación profesional, tal como lo expone la Secretaría de Educación Pública (2010) en el capítulo uno (en el apartado de la formación docente en México), en donde la principal atención de la Secretaría se centra en el fortalecimiento de las competencias que deben desarrollar los estudiantes de la Normal Superior, a fin de que los docentes en formación, identifiquen los problemas que se presentan durante el acto educativo; y, al mismo tiempo, adecuar las diferentes técnicas de enseñanza, en función de unos alumnos con diversas características, situados en contextos y escenarios educativos diversos; entonces, conviene partir de una observación del propio contexto, para después, hacer una comparación de los contextos externos, y, con ello, descubrir cuáles son las situaciones que se presentan durante el proceso educativo, tanto en las aulas de nuestro país, como en las aulas de Alemania; reconocer si estas competencias están presentes en ambos escenarios escolares, y saber si es posible que unos se beneficien de los otros.

Los instrumentos (como se apuntaba en el diseño de la investigación) se han adecuado a cada uno de los momentos y propósitos de la misma. En el caso del análisis de las entrevistas semiestructuradas, aplicadas a las tres docentes de los tres niveles educativos de la educación secundaria, que imparten la asignatura de español (de ambos países) se analizan en función de conocer las percepciones que dichas docentes tienen sobre la importancia de la comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se analizó, desde la teoría de Hymes (1971), si los docentes se consideran competentes para comunicarse con los estudiantes; descubriendo si tienen claridad sobre los objetivos que persiguen con su labor; identificando -desde su perspectiva como profesionales de la educación- si conocen las características personales de los alumnos que tienen a cargo; y si, con base en ello, sabe adecuar la comunicación para desempeñarse con habilidad durante el proceso comunicativos con ellos.

Para interpretar las entrevistas, éstas se dividieron en una serie de categorías de análisis, que guardan una estrecha relación con las competencias comunicativas del docente. Se interpretaron los testimonios de las profesoras de ambos países, en función de las teorías expuestas en capítulo del marco teórico referencial; posteriormente, se realizó una comparación entre las opiniones de las educadoras, respecto a las habilidades y técnicas de comunicación que ellas enunciaron emplear en su práctica.

Se tomó en consideración dicha enunciación, debido a que en una entrevista, las expresiones faciales, el tono de la voz y la elocuencia, son elementos útiles para descubrir los pensamientos, preferencias y emociones del entrevistado (Cohen & Manion, 2002). Cabe mencionar que, para referir a las docentes de ambos países, se consideró el grado de experiencia con que cuentan para impartir la docencia, el grado académico que imparten, y la nacionalidad (tal como se ilustra en el capítulo de los resultados).

Al interpretar las observaciones de clases, se identificaron claramente las condiciones de los grupos escolares de cada país; y estas resultaron ser similares, ya que la cantidad de alumnos que las docentes de Alemania y México atienden, es parecida, y la edad de los estudiantes es semejante (en función del grado educativo específico); además, se identificó que los estudiantes de ambos escenarios académicos, presentan similares inquietudes, propias de la edad adolescente (Unicef, 2011). Sin embargo, el contexto áulico no es propiamente igual, ya que en la escuela de Alemania, las condiciones de los salones están adaptadas al tipo de clima de ese país, y, en la escuela de México, no se cuenta con la infraestructura adecuada para el tipo de clima; así que, en ocasiones, se percibió que la temperatura ambiental, también es un elemento que interviene en el desempeño docente y en las inquietudes de los alumnos.

Para el análisis de las observaciones, se reflexionó sobre la relación que existía entre la situación real (acontecida durante el proceso educativo en el aula) y lo que las docentes expresaron previamente en las entrevistas, respecto a las habilidades comunicativas que ellas enunciaron promover en clase, y la importancia que ellas otorgaban a la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, se consideraron las conductas de los estudiantes, y se hizo una contrastación sobre lo que ellos refirieron en los cuestionarios, para tener una visión más clara del proceso comunicativo. No se trató de subordinar unas estrategias de investigación frente a otras,

sino de articularlas o combinarlas en un mismo proyecto de investigación, en función del objetivo concreto a alcanzar; y con ello, dotar de mayor validez interna o “credibilidad” al proceso (Cohen & Manion, 2002).

En el caso del análisis de los cuestionarios, éstos se dividieron en una serie de dimensiones que guardan una estrecha relación con las categorías de análisis de las entrevistas, debido a que la voz de los estudiantes, es un elemento fundamental a considerar en la presente investigación; y, se intentó descubrir cuáles son las percepciones que los alumnos tienen sobre las habilidades comunicativas de las docentes a cargo, y cuáles son (desde la perspectiva estudiantil) las necesidades que ellos demandan para gozar de un ambiente propicio para la construcción de conocimientos (Castellá & otros, 2007).

Según Cohen & Manion (2002), generalmente, los cuestionarios reúnen los datos en un momento particular, con la intención de: *a) describir la naturaleza de las condiciones existentes; b) identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes; c) determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos*. Las declaraciones verbales de los alumnos, permiten al investigador identificar ciertos niveles de conocimiento sobre una situación determinada; averiguar necesidades, evaluar procesos, etcétera.

Mediante el análisis de las opiniones de los estudiantes, se buscó complementar y dar sentido a la práctica docente y a la situación comunicativa en las aulas. Una vez que se complementan, integran y correlacionan entre sí las técnicas de investigación, se obtiene una aproximación mucho más ajustada de la realidad y un mayor poder explicativo y comprensivo de la misma.

Cabe mencionar que se utilizaron las mismas preguntas en todos los cuestionarios y, aunque los estudiantes alemanes presentaron algunas dificultades para la comprensión de las mismas, hubo la necesidad de contar con el apoyo de un traductor personalizado para la solución de dichas contingencias. De tal modo, las respuestas de los estudiantes de ese país, respondieron de manera más concreta, que los estudiantes de México.

# **CAPÍTULO 5**

## **RESULTADOS**

## **Introducción**

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de las entrevistas, las observaciones de clase y los cuestionarios realizados en Alemania y México, respectivamente; mediante una triangulación, con base en los siguientes elementos: *a) la comparación que existe entre las percepciones que los docentes tienen sobre la comunicación, y las estrategias comunicativas que enuncian promover durante la práctica educativa; b) los datos que se obtienen de las observaciones de clases; c) los testimonios que ofrecen los alumnos; reconociendo lo que ellos consideran sucede durante las clases, respecto de las habilidades comunicativas de los profesores y, con ello, identificar las demandas que los estudiantes exponen al respecto.* Asimismo, se expone la manera en la que se realizó el análisis de cada uno de los instrumentos utilizados para recoger los datos, y se exponen las similitudes y divergencias encontradas en los resultados de la presente investigación.

Para la presentación de los resultados, se muestra en orden una serie de categorías (como se ha mencionado anteriormente) que están determinadas en función de los elementos comunicativos y pedagógicos que se obtuvieron de los respectivos instrumentos de investigación. De este modo, las evidencias se presentan con base en un orden de sucesión, respecto a la antigüedad que posee cada una de las docentes observadas.

De acuerdo con la experiencia profesional de las docentes, y los años que han impartido la misma asignatura, se consideró otorgar una clave para diferenciarlas entre sí, y poder realizar el análisis y la interpretación de las entrevistas en un orden establecido, y con un tratamiento individual. Por lo cual, se consideró a cada docente de la siguiente manera (Cuadro 2):

**Cuadro 2. Clave de identificación en la entrevista semiestructurada**

País	Antigüedad en la docencia	Grado académico atendido	Clave de referencia
Alemania	1 año	Primer grado	EMAA1
Alemania	6 años	Segundo grado	EMAA2
Alemania	14 años	Tercer grado	EMAA3
México	5 años	Primer grado	EMAM1
México	14 años	Segundo grado	EMAM2
México	27 años	Tercer grado	EMAM3

*Fuente: creación propia*

*Nota: Los elementos que integran la clave de referencia, están representados por las letras: E= (entrevista), MA= (maestra), A= (en el caso de las docentes de Alemania), M= (en el caso de las docentes de México); así como los números: 1= (primer grado), 2= (segundo grado) y 3= (tercer grado).*

### 5.1 Categorías de análisis

#### I. Elección de impartir docencia en la educación secundaria

De acuerdo con las entrevistas que se realizaron a las docentes de los tres grados de secundaria en México, en la Escuela Americana de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, sobre las concepciones que ellas tienen sobre la elección de ser profesores en la educación secundaria, ellas refieren:

“...por asignación de plaza” (EMAM1)

“...para brindar el apoyo a los estudiantes en la lectura de comprensión” (EMAM2)

“...por avanzar al siguiente nivel académico” (EMAM3)

Las respuestas anteriores, indican el interés de las docentes por mejorar sus condiciones económicas, laborales y en el apoyo didáctico-pedagógico. Además, se identifica que existe una brecha importante entre la convicción de ser profesor de dicho nivel educativo, y el escenario real al que se enfrentan los profesores ante la toma de decisión por integrarse en la docencia.

Considerando los testimonios de los alumnos que son atendidos por las docentes referidas en la presente investigación, es importante ver que ellos proporcionan datos que muestran una estrecha relación entre las percepciones que dichas docentes tienen sobre el reconocimiento de su elección por acceder al nivel académico correspondiente, y lo que los alumnos mencionan al respecto; ya que, en el caso de los alumnos de la docente EMAM1, ellos manifiestan que ella presenta dificultades para impartir la docencia, cuando mencionan...“La comunicación con la docente no es adecuada, porque cuando tenemos dudas, no sabe respondernos como esperamos”.

Asimismo, los alumnos de la docente EMAM2, refieren que ella centra su práctica únicamente en la realización de los programas de estudio; no así, en las prácticas comunicacionales que ellos refieren requerir para lograr el aprendizaje al expresar... “La maestra no se preocupa tanto por comunicarse con nosotros, sino porque hagamos el trabajo. No es importante para ella lo que sentimos. La comunicación con ella es difícil”.

Por su parte, los alumnos de la docente EMAM3, advierten que la docente les causa una buena impresión al mencionar... “con la maestra hemos aprendido sobre su asignatura y sobre otras más”; por lo que se consideran bien atendidos por ella, durante la realización de las clases.

En su caso, las docentes de los tres grados de secundaria de la escuela Freiherr-Vom-Stein-GYMNASIUM de Münster, en Alemania, sobre las concepciones que ellas tienen sobre la elección de ser profesores en la educación secundaria, advierten:

“...es interesante ver el desarrollo de la juventud” (EMAA1)

“...es preferible trabajar con alumnos de mayor edad. Además, los temas y contenidos son más cómodos” (EMAA2)

“...es cómodo trabajar con temas profundos” (EMAA3)

En las entrevistas que se realizaron a las docentes de Alemania, se identifica que ellas se encuentran cómodas trabajando contenidos de su interés; coincidiendo también en la preferencia por instruir alumnos en etapa adolescente (Cuadro 3).

En los testimonios de los alumnos instruidos por las docentes alemanas, ellos manifiestan estar de acuerdo con la manera en la que las educadoras imparten la asignatura de español... “la profesora no es tan estricta. A veces, cuando tiene que ser estricta lo es, pero ella es divertida”. De igual manera, ellas muestran estar satisfechas desarrollando la docencia, de acuerdo con las observaciones de clase (anexos 3 y 4).

**Cuadro 3: Elección de impartir docencia en educación secundaria**

<b>Elección de impartir docencia en educación secundaria</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
<p>A partir de los casos anteriores, se puede identificar que para las docentes, la intención de acceder al nivel educativo secundario, está encaminado a cumplir una meta personal, ya que al no encontrar dificultad de acceso a la docencia, por haber obtenido una plaza, no enfrentan procesos de examinación para comprobar si se encuentran capacitadas para atender dicho nivel.</p> <p>Al respecto, la OCDE (2004), expone que los profesores no cualificados, suelen estar más presentes en la educación secundaria, que en la primaria, ya que en esta última existe la profesionalización pero en la secundaria no es muy usual que lo hagan los docentes, y se puede predecir que esta situación podría ir reduciendo, si la vocación de servicio se acompaña por una formación profesional de calidad, en las Universidades que ofrecen la carrera de educador.</p>	<p>En Alemania, se encuentra que el docente tiene presente que -al integrarse en la práctica educativa en educación secundaria- se introduce en un modelo educativo específico, puesto que se considera atraído hacia éste, y con plena convicción de atender alumnos de una edad concreta.</p>

*Fuente: creación propia*

## II. Concepto de adolescente

Definir la adolescencia con precisión no es muy posible, porque se sabe que de la madurez física, emocional y cognitiva, entre otros factores, depende la manera en que cada individuo experimenta este período de la vida. La adolescencia es esencialmente una época de cambios. Es la etapa que marca el proceso de transformación del niño en adulto, es un período de transición que tiene características peculiares. Se llama adolescencia, porque sus protagonistas son jóvenes que aún no son adultos pero que ya no son niños. Es una etapa de descubrimiento de la propia identidad (identidad psicológica, identidad emocional, identidad sexual, entre otros) así como la de autonomía individual (Unicef, 2011).

Referente al concepto de adolescencia, las docentes de México exponen:

“...es una persona que se encuentra en un periodo de transición, formación y confusión”  
(EMAM1)

“...es un chico que vive una etapa de inquietudes, conflictos interiores y formación de la personalidad” (EMAM2)

“...son los jóvenes que atraviesan por un ciclo de constantes cambios, en el que requieren de comprensión y apoyo” (EMAM3)

De acuerdo con los testimonios que los alumnos expresan sobre la interacción comunicativa que las docentes manifiestan en el salón de clases, se observa que para las docentes EMAM1 y EMAM2, resulta complejo comprender el desarrollo humano, propio de la adolescencia, y esto deriva en una situación conflictiva durante el proceso de aprendizaje de los alumnos, que se identificó en la observación de clases (anexo 1); ya que en ambos casos, ellos refieren no estar de acuerdo con las conductas de las docentes que imparten la asignatura de español. Al respecto de la docente EMAM1, los alumnos expresan... “tiene el carácter muy fuerte y no se presta a la comunicación”. Por su parte, los alumnos de la docente advierten... “ella se toma las cosas personalmente. Los compañeros hablan y no le ponen atención en clase. Siento que debería ser más paciente”.

Al respecto del concepto de adolescencia, las docentes de Alemania expresan:

“...es un chico independiente, en formación de una perspectiva y con planes para el futuro”  
(EMAA1)

“...es una persona que atraviesa por una transición; insegura en ciertos casos, o desenvuelta en otros, en formación de una personalidad” (EMAA2)

“...es un joven en fase de desarrollo, abierto a la formación; dispuesto a aprender y con curiosidad. El profesor puede aprovechar esta etapa, para promover el proceso de aprendizaje” (EMAA3)

Al obtener los testimonios de los alumnos de las docentes alemanas, respectivamente, ellos refieren estar de acuerdo con la conducta y personalidad de las docentes que imparten la asignatura de español; puesto que ellos exponen sentirse confiados de expresarles cualquier situación que se refiera a los asuntos académicos e, incluso, a los aspectos de interés personal. Los alumnos de la docente EMAA1 dicen...“ella es simpática, respetuosa”. Por su parte, los alumnos de la docente EMAA2 refieren...“la profesora no es tan estricta; a veces, cuando tiene que ser estricta lo es, pero ella es divertida”. En el caso de los alumnos de la docente EMAA3, ellos expresan...“ella siempre responde las preguntas que le hacemos y es muy simpática”.

Al respecto de lo anterior, es importante considerar que al ejercer la profesión docente, se requiere tener el conocimiento previo sobre la condición y el desarrollo humanos; teniendo en cuenta que los alumnos son personas con características particulares, que se desarrollan en contextos diversos y de diferentes maneras. Al llegar a la adolescencia, el ser humano puede hacer uso de cierta capacidad de elección para poner en marcha uno de los mecanismos más significativos de esta etapa, la aceptación. Llevando implícita la capacidad para discriminar sus afectos: querer de diferente manera a cada persona que le rodea y personalizar sus afectos (Cuadro 4).

**Cuadro 4: Concepto de adolescente**

<b>Concepto de adolescente</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
Las docentes comparten opiniones sobre el concepto de adolescente, haciendo referencia de que es una etapa en la que el ser humano transita por diferentes cambios y conflictos de diversa índole.	Las docentes de Alemania, comparten opiniones sobre el concepto de adolescente, y refieren al hecho de que es una etapa en la que el chico se encuentra transitando por una serie de cambios, y, en la formación de una personalidad; haciendo énfasis en el desarrollo <i>profesional, emocional</i> y de aprendizaje.

*Fuente: creación propia*

El adolescente está en un camino medio entre la edad adulta y la infancia, en lo que hace referencia a la vivencia de sus emociones, estando presente una mezcla singular de sus comportamientos. Todavía tiene una forma de manifestar sus deseos mediante una emotividad exacerbada o con la espontaneidad propia de la infancia, pero ya empieza a actuar de una manera sutil en las interacciones, o con una cierta represión relativa de sus emociones (Unicef, 2011).

Por lo anteriormente expuesto, podría decirse que si el docente tiene una visión clara y unos conocimientos específicos sobre lo que significa ser adolescente, habría mayores posibilidades de llevar con éxito el proceso educativo con los alumnos, adaptando sus habilidades comunicativas a la práctica, para lograr el desarrollo integral de todos los estudiantes a su cargo.

### **III. Significado de comunicación**

Las docentes de México, sobre el significado de comunicación, mencionan:

“...significa tener un ambiente de confianza para atender asuntos emocionales y se genere el aprendizaje” (EMAM1)

“...es un proceso de interacción entre dos personas, para establecer una línea de acción y nivel de comprensión comunes” (EMAM2)

“...es la base del proceso educativo. La comunicación no verbal, resulta más significativa que la verbal” (EMAM3)

Los testimonios de los alumnos de las docentes en cuestión, arrojan una reveladora y marcada diferencia, entre lo que para ellas significa la comunicación, y lo que, de acuerdo con los estudiantes, sucede durante las clases; ya que en el caso de la docente EMAM1, los alumnos refieren no lograr comunicarse efectivamente con la docente, por considerarlo poco efectivo, y manifiestan no tener la confianza para dirigirse a ella...“no usa un lenguaje comprensible, las palabras que dice son complicadas”. Y, en el caso de la docente EMAM2, los alumnos mencionan que solamente se limita la comunicación a tratar asuntos relacionados con el ámbito pedagógico, pero no al social, y ellos consideran estar en un ambiente no adecuado. Al respecto, dicen...“a veces no le entiendo; me confunde su manera de hablar; si se enoja, no puedes hablar con ella”.

En referencia al significado de comunicación, las docentes de Alemania expresan:

“...en teoría, lo es todo. Verbal y no verbal. Es útil para intercambiar ideas, y es básica para vivir en la sociedad” (EMAA1)

“...es un intercambio de información, verbal y no verbal. A veces, ocurre de manera involuntaria. Se nota el estado de ánimo, sin querer” (EMAA2)

“...es el lazo que une al profesor con el alumno. Es algo imprescindible para promover el proceso educativo” (EMAA3)

De acuerdo con los testimonios de los alumnos de las docentes de Alemania, se identifica que hay congruencia entre lo que las docentes refieren sobre la concepción de la comunicación, y lo que, de acuerdo con los alumnos, sucede en las aulas. Ellos manifiestan sentirse confiados para expresarse durante las clases, y consideran mantener una comunicación fluida y productiva con las profesoras.

Los alumnos de la docente EMAA1 mencionan...”es fácil comprender a la profesora”. Por su parte, los alumnos de la docente EMAA2 refieren...“ella habla claramente, además de hacerlo despacio, para que comprendamos”. En su caso, los alumnos de la docente EMAA3 comentan...“comprendo lo que dice, y comprendo los temas que nos enseña”.

Se identifica que para los docentes de ambos países, existe claridad en la importancia que representa la comunicación, para el desarrollo de la práctica educativa y, en ambos casos, manifiestan tener presente que la comunicación es un canal a través del cual, se puede acceder a la interacción verbal y no verbal con los alumnos. Sin embargo, las divergencias entre lo que las docentes de México refieren, y los testimonios que los alumnos ofrecen, marca una pauta para la investigación a profundidad sobre la percepción que tienen ellas sobre la comunicación y el desarrollo natural del alumno adolescente (Cuadro 5).

Al respecto, Vygotsky (2010) menciona que el lenguaje es la herramienta psicológica por excelencia que se utiliza para promover las funciones psicológicas superiores, y dentro de estas se encuentra el mismo aprendizaje. Por lo que resulta relevante ver que en Alemania, consideran el uso del lenguaje verbal y no verbal como un instrumento o modo para promover el aprendizaje en los alumnos de educación secundaria.

**Cuadro 5: Significado de comunicación**

<b>Significado de comunicación</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
Para las docentes de México, la comunicación representa mantener un contacto personal con el alumno, para generar en él la confianza, y se desarrolle con ello el proceso educativo; tomando en cuenta que el lenguaje no verbal, cobra gran importancia, por el significado que tiene un gesto o una señal corporal, y el impacto de este en la enseñanza y el aprendizaje.	De acuerdo con las docentes de Alemania, la comunicación se desarrolla en dos direcciones, verbal y no verbal. La encuentran útil para el intercambio de ideas, de emociones, y como un medio de conexión entre los alumnos y el profesor; dando como resultado, el beneficio de la interacción y el aprendizaje.

*Fuente: creación propia*

#### **IV. Concepción sobre competencia comunicativa**

Se asume como competencia comunicativa el concepto elaborado por Ortiz (1997) como:

*“La capacidad del maestro para establecer una comunicación efectiva y eficientemente óptima con sus alumnos, al desarrollar en su personalidad un estilo de comunicación flexible y lograr resultados educativos deseados”*

Sólo que es tenido en cuenta no únicamente como una capacidad, pues incluye variados elementos. Es por ello que el rango que se le atribuye, es de configuración psicológica compleja al incluir conocimientos, habilidades, valores, normas, hábitos, destrezas y actitudes.

En México, sobre el concepto de competencia comunicativa, las docentes refieren:

“...para ser un buen comunicador, el docente debe expresarse en términos propios de la edad adolescente, conservando la paciencia; identificando los tipos de aprendizaje de los alumnos” (EMAM1)

“... el docente debe contar con diversos modos de expresión, que sean superiores a los elementales de la etapa adolescente; buscando que los alumnos accedan a ellos. Así mismo, un docente competente en comunicación, debe saber la intención del uso de los diversos recursos pedagógicos que se utilizan en el proceso educativo” (EMAM2)

“...el docente es consciente del beneficio o perjuicio que ejerce en los alumnos. Si se sabe con qué elementos cuenta para impartir la docencia, cuál es el papel que juega en el proceso educativo, y tiene claridad de los objetivos, entonces, es competente” (EMAM3)

Sin embargo, pese a la buena disposición que las docentes de México muestran en sus concepciones del deber ser de un comunicador competente, y de acuerdo con las observaciones llevadas a cabo en el aula, esta concepción parece mostrarse diferente a lo que ocurre dentro del aula durante la práctica educativa, relacionada con la competencia comunicativa del docente, como ocurrió en las clases de la docente EMAM1; ya que predominaban sus esfuerzo por mantener el orden y la disciplina sin lograrlo, donde en los momentos de explicar alguna actividad didáctica, no

quedaban claras las indicaciones, los alumnos plantearon dudas y, aún así, la docente no respondía al cuestionamiento de un alumno, la retroalimentación estaba ausente, y no se identificó la comunicación entre ella y los alumnos, retrasando el logro de los aprendizajes. Aun así, los alumnos refieren ser escuchados por la docente; sin embargo, expresan también, no ser resueltas las dudas en el momento indicado, derivando con ello el conocimiento incompleto de los contenidos académicos... “es complicado decirle alguna duda a la docente”.

En el caso de la docente EMAM2, los alumnos refieren que ella utiliza un lenguaje complejo, tal y como ella lo menciona en la entrevista, y a veces este lenguaje sobrepasa el nivel de comprensión que manifiestan tener los alumnos; ya que no resultan claras las temáticas y, por ende, el conocimiento resulta incompleto... “hay palabras que no comprendo, pero no le digo que tengo la duda, porque me da miedo que me diga algo malo”.

Los casos de las docentes EMAM1 Y EMAM2, permitieron corroborar el supuesto de que muchos docentes tienen problemas para comunicar o comunicarse bien durante las clases, por desconocimiento de las claves de la comunicación eficaz, o bien, por otras causas asociadas a su propia personalidad o la manera de interpretar el fenómeno de la comunicación (Camacho & Sáenz, 2000).

Por su parte, los alumnos de la docente EMAM3, refieren estar conformes con la comunicación que se lleva a cabo entre ellos y la docente), ya que se encuentran a gusto con el lenguaje que utiliza y, del mismo modo, conformes con los conocimientos que han adquirido durante sus clases... “la maestra es comprensiva y le podemos expresar las dudas”.

Cabe mencionar que es digno de reconocer, cómo es que los alumnos de la docente EMAM3, muestran admiración por el trabajo de ella, cuando se observa en las clases, que la docente usa un tono alto de voz y, en algunos casos, emplea términos coloquiales para referirse a las participaciones de los alumnos; y esto pudieran interpretarse como un elemento poco favorable dentro de la dinámica de la clase; sin embargo, los alumnos refieren que este fenómeno de interacción, no afecta la comunicación entre la docente y ellos (anexo 4).

En el caso de las docentes de Alemania, en cuanto a las concepciones sobre la competencia comunicativa, ellas expresan:

“...es saber hablar y comunicarse; también, logrando que los alumnos se expresen. Se debe evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos, para saber expresar las ideas eficazmente; puesto que el profesor representa un ídolo para ellos” (EMAA1)

“...es ser capaz de decir lo que uno quiere; también, siendo capaz de que los alumnos se expresen con claridad entre ellos, con el profesor y con el resto de la sociedad” (EMAA2)

“...se debe tomar en cuenta lo que los alumnos expresan; reaccionar positivamente ante ello, y, anticiparse a sus pensamientos. Hay que tener sensibilidad para entender y atender las expresiones y emociones que mueven al alumno. Asimismo, saber quedarse callado cuando se requiera” (EMAA3)

De acuerdo con los testimonios que ofrecen los alumnos de las docentes de Alemania, se identifica la congruencia entre lo que ellas exponen, por su parte, en las entrevistas, lo que se observa en las clases (anexo 3), y lo que los alumnos refieren de ellas (anexo 5); ya que los estudiantes se manifiestan conformes y entusiastas por la comunicación que se lleva a cabo con las profesoras, respectivamente. Además, en los tres casos, con los alumnos de las docentes EMAA1, EMAA2 y EMAA3, ellos expresan que el carácter de ellas es agradable, sin dejar de ser estrictas para dirigir al grupo...”en las clases hablamos de cosas privadas; de política; hacemos chistes, bromas, de todo”; y ellos exponen que esta simultaneidad les brinda la posibilidad de adquirir los conocimientos necesarios durante las clases, integrados en un clima de confianza y respeto por las ideas ajenas.

Entonces, al comparar el significado de la competencia comunicativa, tanto en Alemania como en México, las profesoras se refieren a ella como un recurso imprescindible para lograr el desarrollo del alumno, en toda su naturaleza. No obstante, en el discurso o respuesta de las docentes de México, ellas parecen estar centradas en promover el desarrollo académico de los alumnos, dejando de lado el aspecto emocional de los mismos. Y, por su parte, en el discurso de las docentes de Alemania, mencionan que es preciso promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes, pero también puntualizando tomar en cuenta el aspecto emocional de ellos Cuadro 6).

**Cuadro 6: Concepción sobre competencia comunicativa**

<b>Concepción sobre competencia comunicativa</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
<p>Las profesoras consideran que el ser competente para comunicarse en clase, tiene como fundamento la correcta expresión verbal; ya sea considerando el lenguaje propio de la edad adolescente o contar con un lenguaje más complejo para expresar los contenidos del programa.</p> <p>No obstante, toman en cuenta también, que para ser competente en la comunicación, se debe saber hacia dónde se quiere dirigir la enseñanza, y cómo serán planteadas las actividades, para lograr los objetivos de la misma.</p>	<p>Las docentes en Alemania, refieren permanecer atentas ante los sucesos ocurridos en el proceso educativo y, consideran las condiciones emocionales y afectivas en que se encuentran sus alumnos. Mencionan ser expresivas; manifestar su pensamiento abiertamente. Ellas refieren que saben escuchar a los alumnos, y ser flexibles durante el diálogo, cediéndoles a ellos la palabra.</p>

*Fuente: creación propia*

## **V. Interacción comunicativa en el aula**

En México, respecto a la interacción comunicativa en el aula, las docentes expresan:

“...se requiere de un acercamiento con los alumnos, para llevar a cabo negociaciones; situación que se presenta difícil, puesto que los adolescentes no se prestan para el diálogo” (EMAM1)

“...debe ser una comunicación clara, concreta y directa con los alumnos, en un sentido imperativo; de orden. Ellos llaman la atención del profesor, para expresar estados de ánimo, y, solamente la obtienen, fuera del contexto áulico” (EMAM2)

“...la interacción comunicativa es buena dentro del salón de clase, ya que hay un constante esfuerzo porque eso suceda. Los asuntos personales son la causa de la comunicación más frecuente con los alumnos; y es importante ir adecuándose a los constantes cambios que viven las nuevas generaciones. Siempre es un objetivo primordial, lograr comunicarse con los alumnos poco expresivos” (EMAM3)

De acuerdo con las percepciones de las docentes, existen divergencias entre la libertad de expresión de las emociones que los alumnos pueden mostrar durante el proceso educativo, ya que para la profesora EMAM2, las demostraciones de los estados de ánimo de ellos, se limitan a ser expresadas fuera del contexto áulico; no así para la docente EMAM3, que considera que las inquietudes personales, son el medio de comunicación más utilizado por los adolescentes, y ella refiere atenderlas de manera constante durante el desarrollo de la clase, dándole especial atención a los alumnos que demuestran escasa expresión verbal.

Al respecto de los testimonios que los alumnos de la docente EMAM1 exponen, y la opinión que ella tiene sobre la interacción comunicativa, se identifica una diferencia; puesto que los estudiantes refieren que la docente no se presta para la comunicación, y resulta difícil para ellos acceder al diálogo con la misma; argumentando que el carácter de ella, resulta poco factible para entablar la interacción comunicativa en el aula...”la maestra no acepta lo que dicen todos; ella tiene sus preferidos”.

No obstante, la relación que existe entre las opiniones que ofrece, por su parte, la docente EMAM2, y los testimonios que brindan los alumnos respecto de la interacción comunicativa que se desarrolla, o no, con ella, se identifican orientados sobre la misma línea; ya que ambos expresan que dicha interacción está dirigida únicamente hacia el logro de los objetivos pedagógicos; no así, en el desarrollo integral de los estudiantes. Situación que ellos expresan poco favorable para la comprensión de los contenidos, y la libertad de expresión de las inquietudes, propias de la edad adolescente...“no tengo suficiente confianza para expresar mis opiniones en clase; la comunicación con ella es solamente académica, no personal. Mi conducta está condicionada al estado de ánimo con el que ella llega a clase”.

Respecto a la interacción comunicativa que menciona, por su parte, la docente EMAM3, y los testimonios que ofrecen los alumnos, se manifiesta una similitud y congruencia entre lo que manifiestan ambos; no obstante, el acercamiento al que se refiere la docente al brindar su opinión sobre la interacción comunicativa que se lleva a cabo en su salón de clases, éste se identifica con una carga de firmeza en la actitud y el modo de dirigirse a los alumnos (en el caso de las observaciones realizadas durante las clases). Aunque al parecer, y de acuerdo con los testimonios

que ofrecen los alumnos, esto no representa una situación desfavorable para ellos...“ella usa un lenguaje claro”.

En el caso de Alemania, sobre la interacción comunicativa en el aula, las docentes expresan:

“...la comunicación en clase es bastante abierta y divertida. Hay que crear una atmósfera amable, sin presión; sobre todo, por la complejidad de la edad adolescente. Los alumnos saben que pueden cometer errores, porque de estos se aprende; además, saben que deben tener claros los propósitos de las actividades que realizan en clase y fuera de ella” (EMAA1)

“...para cada día, hay una meta que se persigue; es importante que los alumnos sepan la intención del tema, y que estén conscientes de que sus opiniones son escuchadas. La dinámica depende, en gran medida, del estado físico o anímico de ellos o del profesor; puesto que no se atienden igual las temáticas, ni hay participación, si existe algún conflicto personal” (EMAA2)

“...la dinámica de la clase depende del grupo. Si se tiene conocimiento sobre los comportamientos de los alumnos al interior del aula, y existe empatía con ellos, se desarrolla mejor la comunicación; facilitando con ello el proceso educativo. Se promueve en clase el diálogo, para que los alumnos expresen opiniones, preferencias y hagan hipótesis” (EMAA3)

Los alumnos de la docente EMAA1, expresan sentir simpatía por ella, y mencionan que sus ideas son respetadas en clase; situación que manifiestan brindarles la confianza para poder enunciar las dudas y opiniones, que podrán ser de utilidad para la construcción de los conocimientos necesarios sobre la asignatura de español.

De acuerdo con los testimonios de los alumnos de la docente EMAA2, y las opiniones que ella tiene sobre la interacción comunicativa que se desarrolla durante las clases, se manifiesta la relación entre lo que ella describe como “*el reconocimiento de los estados de ánimo de los involucrados en el proceso educativo en el salón de clases*”; ya que los alumnos mencionan estar

complacidos con la dinámica comunicativa que se desarrolla durante el ejercicio en el aula...”la comunicación es muy buena, es divertida; hablamos sobre la gramática y sobre cuestiones de nuestro tiempo libre; por ejemplo, de temas que tienen que ver con nuestra vida”.

Con base en los datos expuestos anteriormente, se puede identificar que la capacidad que puede manifestar un docente, al integrar en su práctica educativa tanto el apoyo en el desarrollo humano, como la libertad de expresión de un alumno en el proceso de aprendizaje; puede favorecer el entendimiento mutuo y la expresión de las ideas abiertamente (Cuadro 7).

**Cuadro 7: Interacción comunicativa en el aula**

<b>Interacción comunicativa en el aula</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
Para las profesoras de la Escuela Americana, resulta difícil acceder al diálogo con los adolescentes, para plantear actividades que requieren de ser negociadas. Sin embargo, las órdenes están planteadas de manera clara, para que los alumnos centren la atención en la realización de diversas actividades dentro del aula.	Para las docentes de Alemania, resulta importante mantener una constante comunicación con los alumnos; y refieren que esta se expresa con claridad, con amabilidad; procurando mantener una atmósfera de respeto por las ideas, promoviendo la diversión y el gusto por el aprendizaje. Además, consideran que la comunicación eficaz depende, en gran medida, de la estabilidad emocional de ambos, profesor y alumnos. Y que el conocimiento de la personalidad del grupo, ejerce un papel preponderante en el logro de objetivos.

*Fuente: creación propia*

## VI. Promoción de la comunicación en el aula

Al respecto de la promoción de la comunicación en el aula, las docentes de México refieren que:

“...se trata de transitar por el aula, con la intención de resolver las dudas, y atender las situaciones personales, de manera individual; pero es difícil cuando todos preguntan a la vez” (EMAM1)

“...la comunicación debe ser clara, mas no divagante. Debe tener una finalidad. El aspecto social de la comunicación ya no tiene cabida en el proceso educativo, porque los alumnos se conocen de mucho tiempo atrás; es más importante que los alumnos sepan expresar aspectos académicos complejos. No está cerrado el canal de la comunicación entre el docente y los alumnos, pero no es prudente tratar asuntos personales con ellos” (EMAM2)

“...es importante la participación de los alumnos en la construcción de conocimientos. Se debe abordar cualquier tema dentro del salón de clase, incluso, de índole personal; porque la expresión, verbal y escrita, representa un apoyo para la correcta comunicación” (EMAM3)

La explicación que se pretende mostrar en el presente apartado, se encuentra en función de las similitudes y divergencias que se identifican entre las técnicas de investigación, descritas en el capítulo II, Metodología de la investigación; y que arrojan resultados similares o diferentes entre sí. Ya que, de acuerdo con las opiniones que brinda, por su parte, la docente EMAM1, los testimonios que ofrecen los alumnos, y las observaciones llevadas a cabo durante las clases (anexo 1), se puede identificar que la competencia comunicativa de la docente, está condicionada en función del desconocimiento que ella manifiesta sobre los elementos que constituyen la personalidad de los alumnos a su cargo (Cuadro 8). Así mismo, los alumnos advierten el hecho de que no es posible acceder a la comunicación con la educadora, dado que ella muestra tener poca disponibilidad para ello...“no sé si es buena la comunicación con ella; creo que es en general con el grupo; a veces le preguntamos algo y no nos hace caso”.

De igual manera, las condiciones en las que se manifiesta la conducta de la docente EMAM2, de acuerdo con los testimonios de los alumnos, se expone que ella está condicionada a la

comunicación, dado que advierte usarla únicamente para tratar asuntos de índole académico; y ella expresa no estar de acuerdo en dialogar con los alumnos sobre asuntos personales, por considerarlo inapropiado. Sin embargo; la investigación arroja un dato importante, cuando se identifica que, al existir una barrera comunicacional entre un docente y sus alumnos, durante el proceso educativo...”la maestra no se preocupa tanto por comunicarse con nosotros, sino porque hagamos el trabajo, nada más”. Esta situación puede ser motivo para que se manifieste una interrupción en la construcción del conocimiento y en la formación de un criterio personal de los estudiantes en cuestión.

Sobre la promoción de la comunicación en el aula, las docentes de Alemania refieren:

“...se promueve el diálogo entre los alumnos, con base en las palabras que se van introduciendo al léxico; para que describan, ejemplifiquen y muestren, diversos temas de interés” (EMAA1)

“...se promueve la comunicación desde el inicio de la clase, al mostrar los elementos gráficos que se usan para explicar un tema. Los alumnos trabajan, regularmente, en parejas elegidas por ellos o al azar, y exponiendo para el grupo los resultados obtenidos de la actividad. Es bueno escuchar a los alumnos, para saber lo que han aprendido” (EMAA2)

“...la comunicación es promovida por medio de preguntas e impulsos visuales, auditivos y orales” (EMAA3)

Los estudiantes de Alemania, refieren estar conformes con los resultados que se obtienen durante la interacción comunicativa que mantienen con las docentes, respectivamente; ya que consideran tener claridad sobre el lenguaje que ellas emplean durante el desarrollo de una clase y, así mismo, de los contenidos programáticos que integra la asignatura de español.

Ellos también refieren saber que cuentan con la confianza necesaria para indicar a la docente cualquier duda que surja durante la interacción comunicativa en el aula; así mismo, expresan notar cierta complejidad en los contenidos de la asignatura, pero que es posible ser resuelta por las docentes en cuestión; aunado a que el clima comunicacional en el salón de clases, es agradable.

Los alumnos de la docente EMAA1 expresan...“lo comprendo casi todo; es fácil comprender a la maestra”. Los alumnos de la docente EMAA2 mencionan...”nos ayuda con la pronunciación”. Por su parte, los alumnos de la docente EMAA3 refieren...”comprendo lo que dice, y comprendo los temas que nos enseña”.

**Cuadro 8: Promoción de la comunicación en el aula**

<b>Promoción de la comunicación en el aula</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
<p>Para la profesora (EMAM1), cobra importancia el atender las interrogantes de los alumnos de manera personal; y refiere preferir el brindar la atención, si pregunta un alumno a la vez.</p> <p>Para la profesora (EMAM2), la comunicación debe establecerse de manera clara durante el proceso educativo, dejando de lado el aspecto social de la misma, porque lo considera poco útil. Ella prefiere atender el aspecto académico, antes que el personal. Sin embargo, no impide que los alumnos se comuniquen con ella, para expresar las dudas que surjan en el ámbito educativo.</p> <p>La profesora (EMAM3), asigna la misma importancia a la comunicación de índole académico, que a la que denota aspectos de interés personal; porque considera que, al comunicarse verbalmente y por escrito, los alumnos van desarrollando la habilidad comunicativa.</p>	<p>Existe una constante en la percepción que las docentes en Alemania tienen sobre la promoción de la comunicación en el aula, puesto que asignan un valor principal al diálogo entre los alumnos; así mismo, consideran importante el que ellos expresen lo que van aprendiendo durante el proceso educativo.</p>

*Fuente: creación propia*

## VII. Estrategias comunicativas en el proceso educativo

En el caso de México, sobre las estrategias comunicativas en el proceso educativo, las docentes refieren que:

“...el contacto físico es importante; así como las bromas y la expresión verbal, en el lenguaje propio de los adolescentes” (EMAM1)

“...el diálogo directo es importante; la realización de esquemas, la lluvia de ideas, el debate, la lectura y la negociación, funcionan” (EMAM2)

“...los reportes escritos son los principales productos en la planificación. Las preguntas, las opiniones y la expresión de pensamientos reflexivos, son un apoyo muy socorrido en la materia de español, usando una frase recurrente para ello: “conectar el cerebro con la boca”. (EMAM3)

Al respecto de lo anterior, la presente investigación arroja un dato importante sobre las estrategias comunicativas docentes, puesto que en los tres casos de las educadoras de México EMAM1, EMAM2 y EMAM3, ellas advierten que la relación personal, el diálogo con los estudiantes y el permiso hacia la manifestación de ideas reflexivas, son elementos válidos y útiles para desarrollar la competencia comunicativa; sin embargo, de acuerdo con las observaciones de clase (anexos 1 y 2), y los testimonios de los alumnos, esta competencia se manifiesta escasa, en los casos de las docentes EMAM1 y EMAM2. Al respecto, los alumnos de la docente EMAM1 refieren...“no todos preguntamos, y si lo hacemos, no te termina de explicar bien; es confuso”. Los alumnos de la docente EMAM2 expresan...”si le pregunto, ella dice que ya explicó antes y que no estuve atenta”.

Las docentes consideran en sus opiniones el “*deber ser*” de un educador; sin embargo, se identifica una brecha entre lo que sucede en clase, y lo que las docentes manifiestan que ocurre. Puesto que los alumnos son quienes expresan a través de sus conductas y opiniones, la interacción que se lleva a cabo durante el proceso educativo.

Por su parte, las docentes de Alemania, respecto a las estrategias comunicativas en el proceso educativo, mencionan que:

“...funciona el juego de roles; ya que a los alumnos les divierte interpretar a otra persona, y se desenvuelven mejor haciéndolo de esa manera. También funciona el cambiarlos de asiento de vez en cuando, porque les parece divertido interactuar con otro compañero que no

sea el usual. Otra manera de que interactúen y se comuniquen, es que se entrevisten entre sí, porque deben usar el lenguaje para describirse” (EMAA1)

“...se utilizan diversos materiales visuales para llamar la atención de los alumnos y despertar el interés por aprender. Se recurre a temas que traten sobre el contexto social. A veces les es permitido trabajar con los amigos, porque de este modo se sienten a gusto, y eso es importante. Es importante también mantener la comunicación verbal con los alumnos durante la clase, ya que de ese modo, ellos expresan sus opiniones; además, de que les agrada que el profesor asista al lugar individual de trabajo” (EMAA2)

“...se promueve la comunicación por medio del trabajo en equipos, que se van integrando de pocos alumnos, hasta lograr grandes grupos; aumentando también, el grado de complejidad de las actividades” (EMAA3)

Se identifica que las docentes de Alemania, consideran a la comunicación como un elemento clave en el desarrollo del proceso educativo. De acuerdo con la opinión de ellas, así como de las observaciones en clase y los testimonios de los alumnos, se identifica que promueven la interacción entre los estudiantes, refiriendo que lo consideran apropiado para que ellos se desenvuelvan adecuadamente en clase (Cuadro 9).

Para la docente EMAA1, la diversión juega un papel fundamental en el desempeño de su práctica docente, otorgándole valor y respeto al desarrollo humano de los alumnos. Además, los testimonios de los estudiantes, comprueban que para ellos es un tema importante la interacción entre pares, y se desenvuelven mejor de esta manera en las clases; así como manifiestan también la importancia que para ellos representa el que la docente les brinde la seguridad de comunicarse con ella...”es divertida la clase; me gusta estar con mis amigos...”la maestra nos ayuda a corregir, así podemos aprender la lengua”.

Lo expuesto anteriormente, nos permite vincular el supuesto de que, a través de la competencia comunicativa, el docente adquiere la responsabilidad de buscar el desarrollo y potencialidad de habilidades cognitivas y comunicativas en los educandos, ya que la intervención del docente juega un papel diferente hoy en día, ya no exclusivamente por su saber académico, sino

porque su práctica pedagógica debe conducir hacia una experiencia educativa distinta y diversa, aprovechando todos los elementos pedagógicos y herramientas comunicacionales que favorezcan la socialización del conocimiento dentro de ambientes de aprendizaje que propicien el diálogo y la participación (Cuadro 9).

**Cuadro 9: Estrategias comunicativas en el proceso educativo**

<b>Estrategias comunicativas en el proceso educativo</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
<p>La profesora (EMAP1), considera el contacto físico, un elemento importante para el desarrollo de la comunicación en clase. Ella prefiere utilizar un lenguaje coloquial, para comunicarse con los alumnos.</p> <p>Para la profesora (EMAP2), cobra mayor importancia la expresión directa, a través de diversos elementos comunicativos formales, que le demuestran que el alumno sabe expresarse.</p> <p>La profesora (EMAP3), apoya la escritura como medio de comunicación con los alumnos. Pero también refiere que es importante que ellos indaguen, expresen sus opiniones, pensamientos y reflexiones, manteniendo una conexión entre las ideas y la expresión verbal.</p>	<p>Las docentes alemanas toman en cuenta constantemente las emociones de los alumnos, refiriendo con esto al hecho de que ellos se desenvuelven con mayor entusiasmo, y el desarrollo de la comunicación es fluido. Dan libertad de expresión al alumno; se mantienen flexibles ante el diálogo, argumentando que la interacción verbal, es un elemento efectivo para el logro de objetivos. Además, usan elementos visuales y tecnológicos, para despertar el interés hacia el aprendizaje dinámico.</p>

*Fuente: creación propia*

### **VIII. Importancia de la comunicación en el proceso educativo**

Al respecto de la importancia de la comunicación en el proceso educativo, las docentes de México refieren:

“...sin la confianza, no es posible que exista el aprendizaje, y si no hay confianza, no hay comunicación” (EMAM1)

“...la comunicación es básica para la retroalimentación, porque es a través de ella que el alumno evidencia si hay avance o no, de aprendizaje. Además, sirve para que los alumnos desarrollen la habilidad comunicativa” (EMAM2)

“...la comunicación juega un papel importante en la planificación. Es la base de la enseñanza y, requiere de la reciprocidad” (EMAM3)

Es conveniente asignar un valor significativo a la voz de los alumnos, si se pretende identificar las necesidades de una competencia comunicativa docente; ya que los datos que la profesora EMAM1 expone en su opinión sobre la comunicación en el proceso educativo, cuando menciona que la confianza adquiere un papel destacado para el desarrollo de la misma, así como las observaciones de clase y los testimonios que los alumnos exponen, no muestran tener relación entre sí; puesto que los alumnos manifiestan que sus opiniones no son del todo aceptadas por la docente. Además, de que en la observación de clase, se identifica que la docente pasa por alto los cuestionamientos expresados por los estudiantes...”cuando tenemos una duda, la maestra nos dice que la resolverá después, y se pasa el tiempo sin que lo haga”.

De tal manera que, al haber una diferencia entre la confianza que la docente refiere que se necesita para que haya comunicación con los adolescentes, y la realidad que proyectan las observaciones y testimonios de los alumnos, existe una interrupción en el proceso comunicativo, dando como resultado, el conocimiento incompleto de los alumnos, sobre los contenidos programáticos de la asignatura en cuestión.

Por su parte, sobre la importancia de la comunicación en el proceso educativo, las docentes de Alemania mencionan:

“...algunos alumnos prefieren trabajar individualmente, y otros, necesitan el contacto con los demás; entonces, es importante que se ayuden entre ellos, ya que de este modo, se comunican” (EMAA1)

“...apoyo mucho la comunicación, porque me permite llevar a cabo mis actividades en clase” (EMAA2)

“...si los alumnos solamente toman notas durante la clase, sin usar la comunicación, entonces no se involucran en el tema y hay fallas en el proceso educativo.

Es bueno que ellos reflexionen entre sí, que intercambien ideas, que sepan cuál es el principio por el cual trabajarán. De este modo, se puede conocer la evolución que van teniendo” (EMAA3)

De igual manera, como en el caso de los alumnos de México, los testimonios de los alumnos de Alemania, cobran un gran valor para la explicación que un estudio comparativo requiere; ya que si bien es cierto que los adolescentes demuestran tener conductas irregulares -en algunos casos- también es cierto que el docente juega un papel fundamental en el desarrollo de los alumnos, ya sea en el proceso educativo, o en la formulación de una personalidad y criterio propios.

Así, la presente investigación, ofrece un dato que resulta importante destacar, cuando nos refieren los estudiantes que se sienten complacidos por acudir a las clases de las docentes, respectivamente; y que hay congruencia entre lo que las docentes exponen en sus opiniones, y lo que sucede en las clases...“me agrada asistir a su clase, porque aprendo mucho; además, me gusta enseñarles a mis amigas cuando yo sé sobre el tema y puedo hacerlo. Nos ayudamos mutuamente”.

Por lo tanto, se identifica que la comunicación que el docente ha de desarrollar, ya sea para lograr el respeto y la confianza de los alumnos, o para que se lleve a cabo el proceso educativo de manera eficaz, requiere de ciertas habilidades que se irán poniendo en práctica a lo largo de la formación profesional y durante el desarrollo humano; ya que dependerá, en gran medida, de la disponibilidad con la que un profesional de la educación enfrente su condición humana y los rasgos de su propia personalidad (Cuadro 10).

**Cuadro 10: Importancia de la comunicación en el proceso educativo**

<b>Importancia de la comunicación en el proceso educativo</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
Las profesoras coinciden en que la comunicación, cobra una gran importancia en el proceso educativo, porque marca la pauta para identificar la evolución del aprendizaje de los alumnos. Así mismo, resaltan el hecho de que la comunicación es un elemento de gran importancia, para que los alumnos desarrollen la habilidad comunicativa.	Las profesoras en Alemania aprecian el trabajo colaborativo entre pares, porque lo consideran como un apoyo en el proceso educativo; y deducen que, si no se facilita la interacción entre los alumnos, ellos presentarán dificultades para la comprensión de los contenidos programáticos. Las profesoras muestran interés en el avance intelectual de los alumnos.

*Fuente: creación propia*

## **IX. Integración de la comunicación en la didáctica**

Sobre la integración de la comunicación en la didáctica, las docentes de México exponen:

“...es difícil integrar la comunicación con los adolescentes; suelen cerrar los canales del diálogo, y tiene el carácter muy fuerte. Es preferible mantenerse en la trinchera del escritorio, porque desde allí se percibe más claro el panorama, y se tiene la posibilidad de responder ante las dudas de algunos alumnos, porque son activos y distraídos. El contacto físico es un apoyo en la interacción comunicativa” (EMAM1)

“...la planificación, en sí, tiene una intención comunicativa. La manera en la que se presenta la comunicación, depende de la personalidad del grupo. Cuando los alumnos tienen buen ánimo, se lleva a cabo de manera más fluida, que cuando están apáticos o demuestran cansancio. Las pautas para desarrollar la comunicación se presentan al momento, dependiendo de la participación del grupo” (EMAM2)

“...la comunicación tiene que estar presente en todo momento, puesto que es la base de la educación. Los exámenes son un elemento básico para el desarrollo de la comunicación.

Así mismo, la oratoria y la expresión escrita, son un indicativo del aprendizaje de los alumnos” (EMAM3)

Considerando lo expuesto por las docentes EMAM1 y EMAM2, respecto del carácter y personalidad de los alumnos y, considerando de igual manera las observaciones de clase (anexo 1) y los testimonios de los estudiantes, se puede identificar que los canales comunicativos se ven seriamente afectados por la carga emocional de cada uno de los involucrados en el proceso educativo (docentes y alumnos); y esto representa un problema en cuanto a la construcción de conocimientos (manifestada por los estudiantes) y el desarrollo humano tanto de los alumnos, como de las docentes durante el proceso educativo. Ya que las docentes en cuestión, mencionan que la comunicación se llevaría a cabo (posiblemente) si los alumnos manifestaran la disponibilidad para ello; y, por su parte, los alumnos expresan inquietud por la misma temática, referente a la imposibilidad de llevar a cabo la comunicación con las docentes, por estar implícito el carácter desfavorable de las mismas.

Al respecto de lo anterior, los alumnos de la docente EMAM1 manifiestan...”a mis compañeros y a mí, no nos interesa la clase, ni nos gusta la forma de ser de la maestra”. Por su parte, los alumnos de la docente EMAM2 advierten...”no a todos los alumnos les permite opinar. Ella juzga a cada alumno de acuerdo con su conducta”.

No obstante, los alumnos de la docente EMAM3, refieren sentirse a gusto asistiendo a las clases de ella...”estoy conforme asistiendo a su clase, por la asignatura y la docente. Me siento a gusto”.

Con base en lo anterior, se puede comprobar lo que aporta Gardner (1995) sobre considerar a la comunicación determinante, tanto para el desarrollo personal como para las relaciones sociales; tomando en cuenta lo que él denomina la *inteligencia comunicativa*, para lograr una buena comunicación con los estudiantes (figura 1, pág. 39). Cabe mencionar que, si un docente se manifiesta en desconocimiento de las conductas propias de la edad adolescente, y brinda a los alumnos el poder para dirigir la clase, o bien, trata de imponer su personalidad para ser atendido por los estudiantes, entonces se enfrenta ante una complicación, y una lucha de poder al interior del aula que, probablemente, le resulte imposible de solucionar.

Al respecto de la integración de la comunicación en la didáctica, las docentes de Alemania manifiestan:

“...es preciso involucrarse con los alumnos desde el principio de la clase, y permitirles que expresen lo que han ido aprendiendo. Es importante saludarlos formalmente. También es necesario explicar claramente la actividad que realizarán, y propiciar un clima de participación permanente. Es necesario despedirse de ellos, y desearles un buen día, porque saben que son tomados en cuenta por el profesor” (EMAA1)

“...siempre es necesario saludar al iniciar la clase. Se deben tratar asuntos pendientes al inicio, porque saben que deben lograr un avance permanente. La introducción al tema es básica, porque es cuando exponen dudas al respecto de la actividad. Durante la práctica, se les cuestiona si está siendo claro el tema, se les pide que mantengan la reflexión permanente y se evalúa el resultado de la misma. Al finalizar, queda siempre una tarea pendiente para realizar en casa” (EMAA2)

“...es preciso utilizar un ritual para cada momento de la clase. Al iniciar, se saluda formalmente al grupo; verificando que estén presentes todos los alumnos, y pueda dar inicio el ejercicio. Para explicar un tema, siempre es útil el uso de un elemento gráfico, puesto que de ahí se parte para la realización de la actividad. Durante la realización de la actividad, se mantiene presente la comunicación verbal y escrita, para que al final, se exponga para todo el grupo. Siempre se usan los mismos códigos comunicativos, porque así, los alumnos mantienen el orden y alcanzan la comprensión del tema” (EMAA3)

De acuerdo con lo que manifiestan las docentes y lo que se observó durante las clases, respectivamente (anexos 1 y 2); ellas refieren otorgar al saludo (al inicio de la clase), y a la explicación puntual de las actividades que se llevarán a cabo, un valor considerable durante la práctica educativa; debido a que estos elementos verbales, les resultan útiles para dar la pauta hacia la comunicación efectiva con los alumnos en clase. Refieren que los códigos lingüísticos en los que se integra la comunicación, merecen ser considerados como un elemento clave en el proceso educativo, porque de esta manera, los alumnos saben que son tomados en consideración por las docentes; y esto (de acuerdo con las percepciones de las profesoras) es valioso para ellos.

Respecto a los códigos lingüísticos, se observó que en los salones de clase de Alemania, existe un reglamento interno que es utilizado por las docentes, para que los alumnos sepan cuáles son las conductas aceptables y cuáles no. Cabe mencionar, que dichos reglamentos internos de clase, fueron elaborados en conjunto por las docentes y los alumnos, respectivamente, al inicio del ciclo escolar (Cuadro 11). Los alumnos, por su parte, refieren obtener el apoyo de las docentes, en la comprensión de los temas expuestos en clase, y consideran ser tratados con respeto por ellas...“si un chico tiene una duda, hablando puede solucionarla”...“todos participamos. Es importante la comunicación, porque podemos tratar muchos temas”...”la maestra siempre permite que todos nos expresemos y a todos nos ayuda”.

**Cuadro 11: Integración de la comunicación en la didáctica**

<b>Integración de la comunicación en la didáctica</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
<p>La profesora (EMAM1), expresa que no es posible integrar la comunicación con los alumnos, porque ellos demuestran tener un carácter fuerte, que le impide entablar un diálogo entre sí. Sin embargo, está consciente de que el contacto directo con los estudiantes, sirve como apoyo para mantener la comunicación con ellos. Ella considera que el permanecer en su asiento, le brinda la posibilidad de mantener el control sobre el grupo, identificando a los alumnos que expresan dificultad para comprender el tema, haciendo una deducción sobre las características cognitivas de los mismos.</p> <p>Por su parte, la profesora (EMAM2), refiere que la manera en la que ella puede o no, comunicarse con los alumnos, está en función de la personalidad del grupo; así como en los elementos que pueden llegar a ser un impedimento, para que el canal de comunicación se encuentre interrumpido.</p> <p>Para la profesora (EMAM3), la comunicación es la base de la educación, y, considera que el examen escrito y la oratoria, son los elementos que le permiten integrarla en el proceso educativo.</p>	<p>Las profesoras integran el diálogo en la didáctica, para conocer los avances del programa y la evolución en la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos. Ellas usan el saludo formal como introducción a la comunicación, para mantener el ambiente armónico durante la clase. Usan un lenguaje claro para explicar las temáticas, y consideran el estado emocional de los alumnos. Realizan rituales de manera permanente durante el desarrollo de la clase, promoviendo así la comunicación con los alumnos; refiriéndose al uso de códigos lingüísticos que les sirven de apoyo para mantener el orden durante el proceso educativo, argumentando que esto les proporciona seguridad a los estudiantes.</p>

*Fuente: creación propia*

En correspondencia con lo anterior, tal como se ha citado anteriormente, Cruz Pérez (1996) refiere que, para que se logre la interacción comunicativa dentro de la práctica educativa, la explicitación de las reglas y normas de funcionamiento del aula son un factor clave para la gestión social del espacio de clase, de tal manera que, es fundamental que las normas sean negociadas y consensuadas con los alumnos y, de ser posible, elaboradas por procedimientos de participación democrática entre alumnos y profesores; debido a que ello otorga a las normas una fuerza moral que facilita su aceptación y cumplimiento, además del valor educativo del proceso y su contribución a la formación de personalidades autónomas.

## **X. Interrupciones durante el proceso educativo**

Al respecto de las interrupciones que surgen durante el proceso educativo, las docentes de México mencionan:

“...los alumnos hacen preguntas al mismo tiempo y eso hace que el grupo se distraiga y que yo pierda la paciencia. Si el profesor desconoce los contenidos del programa, le cuesta más trabajo controlar la clase” (EMAM1)

“...las interrupciones cobran sentido, de acuerdo con el impacto que ejercen sobre el grupo; así como el valor que el profesor asigna a ellas. Las dudas que los alumnos expresan, son tomadas en cuenta sólo si están relacionadas con el tema expuesto en clase” (EMAM2)

“...las interrupciones son un asunto cotidiano durante la clase; ya sea que un alumno exprese una duda sobre la asignatura, o sea ésta un asunto de índole personal, se atiende al momento. Si se puede obtener algo positivo de las interrogantes de los alumnos, aumenta la dinámica de la clase. Es preciso mantener la atención del grupo, en todo momento” (EMAM3)

En correspondencia con lo expuesto por la docente EMAM1, Ballenato (2006) aporta que, cuando el docente intenta comunicar algo de lo que no tiene conocimiento adecuado, y esta circunstancia genera errores en la práctica, se deriva un deterioro en la credibilidad de los alumnos, y deduce que, es frecuente que el docente explique los contenidos curriculares, utilizando un lenguaje que va más allá de la capacidad de asimilación de los estudiantes, generando interrupción

en el proceso de apropiación del conocimiento.

Por su parte, la docente EMAM2, advierte en sus opiniones, que ella otorga valor a las interrupciones de los alumnos, siempre y cuando tengan relación con el tema expuesto en clase; y, al respecto, los alumnos refieren experimentar represión ante la exposición de las dudas y opiniones que pudieran llegar a manifestar durante la exposición de alguna temática, por considerar poco probable que la docente las tome en cuenta...“no a todos nos permite participar en clase, sólo a algunos. Tal vez algún alumno no sea de su agrado”.

En el caso de la docente EMAM3, de acuerdo con las observaciones de clase (anexo 2) y los testimonios de los alumnos; las interrupciones son consideradas poco relevantes, ya que en algunas ocasiones, las participaciones espontáneas son ignoradas, o bien, son descalificadas por la docente...“dependiendo del comportamiento, hay algunos alumnos a los que no les permite la participación; pero al resto, sí”.

Por su parte, respecto a las interrupciones durante el proceso educativo, las docentes de Alemania refieren:

“...se debe tomar muy en serio las dudas que exponen los alumnos, porque todos deben avanzar al mismo ritmo. Si se exponen varias dudas sobre el mismo tema, es necesario detener la clase, para repetir la explicación, de manera más amplia, y se pueda avanzar. Si algún alumno interrumpe la clase, para expresar alguna mala palabra, se le llama la atención sin alteraciones, puesto que el profesor es la imagen que ellos imitan” (EMAA1)

“...si los alumnos expresan alguna duda, la atiendo al momento y para todo el grupo. Es bueno que interrumpan la clase para preguntar, porque de ese modo demuestran interés por el tema. Si la interrupción es por inquietud, propia de la edad, saben que no tienen muchas posibilidades de distraer a los compañeros, porque hay consecuencias. Además, se toca una campana cuando se percibe mucho ruido en la clase” (EMAA2)

“...a veces deben tomarse las interrupciones con humor, porque el humor, es parte de la vida de los adolescentes. Son personas jóvenes, que tienen muchas tareas y mucho estrés.

Ellos saben que tienen derecho de preguntar, porque eso demuestra que tienen interés por aprender. Si la duda es propia del tema de la clase, se debe explicar una vez más para todo el grupo. Pero es bueno que entre ellos mismos respondan las dudas, porque a veces su lenguaje, es más adecuado para que comprendan lo que el profesor quiere decir. Claro que también hay reglas para poder interrumpir; porque los alumnos saben que no es cortés faltarle al respeto a los demás, y no se les permite hacerlo. Se trata en todo momento de no alzar la voz, pero esto no siempre se consigue” (EMAA3)

Las docentes de Alemania refieren otorgar a las interrupciones durante la clase, el valor que merece cada una. Por una parte, refieren que las dudas de los alumnos cobran una gran importancia, para la apropiación del conocimiento; así mismo, ellas consideran que al exponer una duda, los estudiantes demuestran que están atentos en la temática de la clase (Cuadro 12).

De este modo, los alumnos refieren tener la confianza de participarle alguna duda a la docente, respectivamente, porque manifiestan estar seguros de que ellas resolverán la duda en cuestión...”la maestra nos ayuda a participar en la clase”. Además, ellos manifiestan tener el compromiso de brindarle al compañero la oportunidad de expresarse libremente, sin que ellos interrumpan la participación y la construcción del conocimiento personal y grupal.

**Cuadro 12: Interrupciones durante el proceso educativo**

<b>Interrupciones durante el proceso educativo</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
<p>La docente (EMAM1), expresa que las preguntas recurrentes de los alumnos, son un elemento que origina la distracción del resto del grupo. Menciona que la falta de paciencia, por su parte, representa un elemento negativo en el desarrollo del proceso educativo; así mismo, asume que el desconocimiento sobre los contenidos programáticos, coloca a los alumnos en una posición superior a la de ella, puesto que se relajan el orden y la disciplina.</p> <p>Para la docente (EMAM2), el valor de las interrupciones, se encuentra en función del impacto que ejercen al interior del grupo. Ella considera importantes las interrogantes que los alumnos expresan durante la clase, siempre y cuando mantengan una estrecha relación con el contenido de la asignatura; de otro modo, estas, son ignoradas.</p> <p>La docente (EMAM3), considera que las interrupciones son parte del proceso educativo, y le asigna el mismo valor si se trata de una duda sobre la asignatura, si se refiere a un asunto académico, o bien, si se trata de un asunto personal; argumentando que puede obtenerse algo positivo, si se le brinda a la interrupción la atención debida y se le da el tratamiento adecuado.</p>	<p>Las profesoras advierten otorgar importancia a las dudas expresadas por los alumnos; refieren respetar el momento de la interrupción, cuando ellos muestran interés por comprender el tema. Mencionan permitir que sean los mismos alumnos quienes resuelvan alguna cuestión, porque lo encuentran apropiado; considerando que el lenguaje entre pares, resulta más comprensible para ellos. Son flexibles ante las inquietudes de los adolescentes, marcando especial interés por evitar que se genere un ambiente de indisciplina al interior del grupo. Utilizan códigos para ejercer el control sobre las actitudes de los estudiantes, respetando sus condiciones humanas (anexo 3).</p>

*Fuente: creación propia*

## **XI. Retroalimentación**

Las docentes de México, sobre la retroalimentación refieren:

“...la expresión escrita es el elemento más utilizado durante el desarrollo de una clase. Es preciso que los alumnos transcriban los ejercicios expuestos en el pizarrón, porque de esa manera aprenden mejor. También, a través de la realización de esquemas, muestran lo que han aprendido” (EMAM1)

“...es preciso verificar al término de cada sesión, de manera escrita, lo que los alumnos han aprendido, para poder avanzar al siguiente nivel. Si algún alumno se detiene, recibe el apoyo para continuar el proceso de aprendizaje” (EMAM2)

“...la manera en la que los alumnos demuestran que han aprendido, es a través del examen bimestral; de tal modo, que es importante estructurar preguntas claras y precisas, para que las respuestas puedan ser escritas del mismo modo. La lectura de comprensión, es un elemento igualmente importante, para identificar si un alumno ha aprendido” (EMAM3)

Se identifica que la retroalimentación, es un tema que las docentes de México relacionan solamente con la comunicación escrita, puesto que en el caso de la docente EMAM1, la transcripción de textos es el medio a través del cual los alumnos muestran los conocimientos que han adquirido (Cuadro 13). Sin embargo, los alumnos refieren al respecto, que es escaso el conocimiento que han adquirido con la docente, puesto que únicamente realizan la tarea, y la educadora se limita a la revisión de la misma, no habiendo una reflexión sobre la temática tratada en durante el ejercicio en clase... “es muy poco lo que aprendemos con la maestra”...”no sabe si ya aprendimos; simplemente revisa los ejercicios que hacemos en clase”.

En el caso de la docente EMAM2, ella refiere dirigir a todos los alumnos por igual, expresando prestar atención al retraso en el proceso evolutivo de algún alumno; sin embargo, de acuerdo con los testimonios de los alumnos, esta situación no es propiamente lo que ocurre en clase...“en los exámenes y proyectos ella sabe si aprendimos, pero normalmente nos quedamos con algunas dudas sobre las actividades”.

La docente EMAM3, manifiesta que los exámenes y la lectura de comprensión, son elementos que le brindan la oportunidad de saber si los alumnos han construido conocimiento. Sin embargo, los alumnos expresan que la docente no comprueba si efectivamente se ha construido el conocimiento...“la maestra no se da cuenta si hemos aprendido, a menos de que ella pregunte a algún alumno en particular”.

Por su parte, las docentes de Alemania sobre la retroalimentación exponen:

“...las tareas en la casa son un buen recurso para que practiquen, porque tienen más tiempo para hacerlas, que durante la clase; pero también con los ejercicios que se hacen en el salón. Los alumnos saben que todo lo que hacen, tiene una intención de aprendizaje” (EMAA1)

“...se sabe si han aprendido, con las exposiciones en la clase, con los ejercicios del libro y con las tareas en casa” (EMAA2)

“...durante las clases, se observan los resultados que van obteniendo los alumnos, pero sin corregir, porque de los errores se aprende más. Se observa el avance de los alumnos a través de exámenes y ensayos que realizan dos o tres veces por año. Aunque la tendencia en Alemania, es que se vaya eliminando poco a poco el examen, para sustituirlo por el análisis de textos” (EMAA3)

**Cuadro 13: Retroalimentación**

<b>Retroalimentación</b>	
<b>México</b>	<b>Alemania</b>
<p>Existe relación entre la percepción que las profesoras tienen sobre el término de retroalimentación, puesto que ellas exponen que la expresión escrita, es el elemento más destacado para identificar si un alumno ha aprendido algo.</p> <p>La profesora (EMAM3), refiere también la lectura de comprensión, como un elemento en la identificación de los aprendizajes obtenidos por los alumnos.</p>	<p>Los trabajos en clase, la exposición de ejercicios grupales, las tareas realizadas en casa, los exámenes escritos y los ensayos, son recursos utilizados por las profesoras alemanas. Ellas informan a los alumnos la intención que tiene la retroalimentación. Son flexibles ante las equivocaciones de ellos, porque las consideran útiles para construir el conocimiento. Saben que, al tiempo, en Alemania, la retroalimentación estará integrada más en función del análisis y la explicación de textos, que en la aplicación de exámenes escritos.</p>

*Fuente: creación propia*

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación, y de acuerdo con las categorías de análisis anteriormente expuestas, se identifican algunas similitudes y divergencias, sobre las percepciones que las docentes exponen al respecto a la comunicación en clase, y de las habilidades comunicativas que se requieren durante la práctica docente (Ortiz, 1997).

### **5.1.1 Similitudes**

Las docentes de ambos países, manifestaron estar conscientes de que la comunicación *no verbal* juega un papel importante en el desarrollo de su práctica educativa; más importante incluso que la *verbal*, porque refieren que es a través de los comportamientos del docente, que el alumno sabe si tiene o no la oportunidad de comunicarse con él, dentro o fuera del aula. También advierten que la comunicación tiene un valor indiscutible durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sosteniendo que es el medio por el cual ellas tienen la posibilidad de intercambiar ideas, y promover el proceso educativo.

Asimismo, refieren saber que tienen la responsabilidad de llevar a cabo la dinámica grupal con éxito; así como saber que el desarrollo natural de los adolescentes, integra diversos modos de expresión, diversas conductas y diversas personalidades. Las educadoras de Alemania y México, están de acuerdo que el adolescente transita por un proceso complejo, referente a la formación de una personalidad y criterio propios. Sin embargo, en el caso de las docentes de México, muestran enfrentarse ante cierta complejidad para comunicarse con los alumnos, y las evidencias que se obtienen en clase, son diferentes de los que ellas manifiestan en las entrevistas.

### **5.1.2 Divergencias**

En el caso de las docentes de México, ellas coinciden en la enunciación de que el docente comunicador, juega un papel determinante en el logro de objetivos pedagógicos; sin embargo, mencionan ser conscientes de que existe un restrictivo para comunicarse con los alumnos; ya que ellas refieren que los estudiantes no son participativos, demuestran tener un estado de ánimo irregular y no se encuentran dispuestos para entablar el diálogo con el docente; otorgando con ello, un papel destacado a la complejidad de la personalidad de ellos; refiriendo que dicha complejidad, es un elemento que interfiere en los canales de la comunicación con los adolescentes en clase.

En comparación con el caso de las docentes de Alemania, el aspecto emocional de los estudiantes adolescentes, es un asunto que expresan tomar en cuenta con seriedad y respeto, ya que

ellas refieren que las actividades a las que los estudiantes se enfrentan cotidianamente, les genera una situación estresante; y, consideran ser un tipo de docente que no entorpece el desarrollo humano de ellos, para lograr con esto la comunicación efectiva con los alumnos en clase (Camacho & Sáenz, 2000).

Respecto a la formación profesional en Alemania y México, se encontraron evidencias de que es distinta, puesto que en nuestro país, los docentes únicamente llevan a cabo la formación académica universitaria, sin haber un entrenamiento previo a la práctica formal de la docencia, como el que reciben los docentes de Alemania. Es por esto que la diferencia entre la formación profesional entre los docentes de ambos países, pone de manifiesto la necesidad de profundizar en el tema, ya que es de notarse que existen deficiencias comunicacionales que enuncian los docentes, durante las interacciones reales con los alumnos en el contexto educativo, y esto puede ser consecuencia de la notable diferencia entre la formación que reciben inicialmente los docentes de nuestro país.

# **CAPÍTULO 6**

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

## Introducción

En correspondencia con los objetivos de la presente investigación, en este capítulo se presentan las conclusiones de la misma, acompañadas por un análisis e interpretación de las cuestiones planteadas en otro apartado; a fin de identificar los factores que constituye la competencia comunicativa del docente de secundaria en Alemania y México; así como los contrastes de la misma. Además, describir (de acuerdo con la percepción de los alumnos) las características que integra la comunicación del docente de secundaria, para contribuir en la comprensión del tema de investigación.

### *6.1 Percepciones del docente*

En primer término, los resultados de las entrevistas y observaciones realizadas durante las clases de secundaria en ambos países, mostraron que, desde la opinión de las docentes de Alemania, los elementos que constituye la competencia comunicativa del docente son: *a) utiliza un lenguaje adecuado, b) permite que los alumnos se expresen y sabe callar cuando es necesario, c) sabe expresar las ideas eficazmente, d) sabe el papel que representa ante los alumnos y, e) tiene sensibilidad para entender y atender las expresiones y emociones que mueven al alumno.*

De igual manera, los resultados que brindan las opiniones de las docentes de México, muestran que, para ellas, un docente competente en comunicación, es aquel que: *a) se expresa en términos propios de la edad adolescente, b) conserva la paciencia, c) identifica los tipos de aprendizaje de los alumnos, d) tiene claridad sobre el uso de los recursos pedagógicos que utilizan en el proceso educativo y, e) tiene claridad de los objetivos que persigue; además f) es consciente del beneficio o perjuicio que ejerce en los alumnos.*

Las profesoras de ambos países, manifestaron tener claridad sobre lo que implica integrar la comunicación en el proceso educativo, y lo significa ser un profesor competente, por el compromiso que constituye el trabajo con alumnos adolescentes (Couto, 1996). Tienen percepciones definidas sobre el significado que representa la comunicación en su práctica educativa; ya que para ellas la comunicación tiene un papel determinante en el logro de objetivos pedagógicos.

En el caso de las entrevistas, las educadoras se manifestaron dispuestas al diálogo con los estudiantes. Mencionaron ser facilitadoras del aprendizaje, y expresaron ser flexibles ante las demandas comunicativas que exige la profesión docente (Sanz, 2005). También respondieron de manera elocuente ante las preguntas del investigador, cuando se les cuestionó sobre las habilidades comunicativas que ellas integran en la práctica educativa, y manifestaron un profundo interés en lograr una “buena relación” con los alumnos. Al respecto, refirieron disponer de las habilidades para ajustar el tipo de comunicación requerida con los adolescentes.

No obstante, frente a la disponibilidad que enunciaron las profesoras de México, se observó que para ellas, el acto comunicativo con los adolescentes en el aula, representa una gran complejidad; atribuyendo dicha complejidad comunicativa a las conductas de los alumnos. Sin embargo, las evidencias que se obtuvieron (de manera espontánea) en el ambiente áulico, exponen que las habilidades comunicativas de las docentes, no parecen favorecer del todo el proceso de enseñanza; porque aunque ellas no cierran el canal comunicativo con los estudiantes, los objetivos pedagógicos quedan pendientes por cumplirse. En correspondencia con lo anterior, se identificó en los cuestionarios aplicados a los alumnos, que ellos mostraban no siempre tener claridad en las actividades, y expresaron que, la construcción de los conocimientos resultaba incompleta.

En el caso de las docentes de Alemania, resultó posible visualizar la correspondencia entre las opiniones que brindaron las educadoras, al respecto del significado del docente competente en comunicación, y la situación comunicativa en el aula. Se identificó que las profesoras se comunicaban con los alumnos de manera constante; prestaban atención a los cuestionamientos de los alumnos, y monitoreaban las actividades continuamente.

Las profesoras refirieron tomar con buen ánimo los comentarios y algunas conductas de los estudiantes durante las clases, reconociendo que esto tiene un notable beneficio en cuanto a la demostración de empatía que los adolescentes requieren durante la educación básica. Ellas consideraron estar conscientes de la dificultad que conlleva el ser un estudiante adolescente, así como saber la complejidad que integra el desarrollo humano.

En los cuestionamientos planteados a los alumnos, ellos expresaron sentirse a gusto con la manera en la que se comunican con las docentes y que, generalmente, tienen claridad sobre las actividades; resultando posible el aprendizaje.

### **6.1.1 Análisis e interpretación**

Si bien es cierto que la profesión docente es algo que se elige, en la mayoría de los casos, de manera reflexiva, también es verdad que dicha profesión requiere de unas habilidades específicas y de unas competencias necesarias para lograr que los objetivos de la educación sean alcanzados; sin embargo, no siempre se está consciente de lo que la labor docente implica.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2010:18):

*“la formación de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio: su influencia en la educación de los alumnos, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; y este conocimiento habrá de ser la base para adaptar los contenidos educativos y las formas del trabajo a los requerimientos particulares de cada contexto”*

Cabe entonces mencionar que, es responsabilidad del docente el conocer las diferentes teorías psicopedagógicas que le permitan comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje; así como el desarrollo cognitivo de los alumnos. Conocer y manejar los contenidos a enseñar; disponer de estrategias de enseñanza, entre otros (Perrenoud, 2004). A fin de identificar los retos y desafíos que enfrentará al trabajar con estudiantes adolescentes. Asimismo, analizar y diseñar las acciones que emprenderá para superarlos.

Al respecto de lo anterior, resulta conveniente establecer que, aunque a través de la formación docente los educadores conocen las diversas técnicas de enseñanza y de comunicación, dependerá en gran medida de cada uno el desarrollarlas en el aula.

Dependerá también de la disponibilidad que ellos muestren para comunicarse efectivamente en clase, así como la manera en la que se conducen ante los alumnos.

Así, después de conocer las percepciones de los docentes de ambos países, sobre el término de competencia comunicativa, se puede señalar que cada individuo integra en su personalidad diferentes rasgos y características; ya que si se hace referencia sobre la cultura que caracteriza a cada país en particular, se puede decir que existen factores que determinan ciertas conductas de los docentes en las aulas. Por ejemplo, aunque las características de la cultura en México refieren que la gente constituye en la personalidad rasgos de alegría, entusiasmo, hospitalidad, elocuencia, entre otros; resulta que al ejercer la docencia, las profesoras (objeto de la presente investigación) presentan dificultades para lograr la comunicación efectiva con los alumnos adolescentes, interfiriéndose así los canales de interacción, necesarios para permitir las relaciones sociales.

En el mismo orden y dirección, es conveniente mencionar que, aunque la cultura en Alemania refiere que la gente constituye en la personalidad rasgos de escasa elocuencia e independencia, fue posible reconocer que las profesoras, objetos del presente estudio, se ocupan de identificar y atender las emociones de los alumnos; así mismo, ellas consideran el juego como un factor determinante en el logro de objetivos pedagógicos, y así, lograr la construcción del conocimiento. Las educadoras refirieron que si los alumnos se encuentran cómodos y alegres durante las dinámicas de clase, existen más posibilidades de lograr la comunicación con los estudiantes, para que pueda gozarse de un clima propicio para el desarrollo académico y personal de los involucrados en el acto educativo (Ballenato, 2006).

Tal y como se ha descrito en apartados anteriores, el desarrollo de la *competencia interpersonal* del docente, es un factor determinante en el proceso educativo, para lograr la construcción del conocimiento en los estudiantes. De igual manera, es importante que los docentes sean conscientes de que la influencia de las emociones, puede resultar positiva o negativa en la interacción social que conduce a la comunicación efectiva en el aula (Tribó, 2008).

## 6.2 Percepciones del alumno

Las voces de los alumnos, son un elemento fundamental en las consideraciones de la presente investigación, ya que son los estudiantes los que, de manera permanente, perciben las características que integra la personalidad de los docentes; y los que, en el ambiente áulico, encuentran, o no, la forma de comunicarse con sus profesores. Mediante los cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes de secundaria, objetos del presente trabajo, se encontraron algunos rasgos y características sobre la competencia comunicativa que ellos perciben en los docentes, respectivamente.

En correspondencia con la triangulación referida en apartados anteriores, se expone una semblanza sobre lo que los alumnos opinan sobre la manera en la que los docentes realizan la práctica comunicativa en el aula; y lo que ellos demandan para lograr un ambiente propicio para la construcción del conocimiento (Cuadro 14).

En el caso de Alemania, los estudiantes opinan sobre las características que las docentes integran en su práctica educativa:

**Cuadro 14. Percepciones del alumno (Alemania)**

Docente	EMAA1	EMAA2	EMAA3
<b>Percepciones de los alumnos</b>	“es simpática...nos llama la atención con respeto...usa un lenguaje comprensible...es atenta y confiable...está dispuesta al diálogo...resuelve nuestras dudas...nos ayuda a corregir los errores”	“es divertida...no es tan estricta...con ella hablamos de temas relacionados con nuestra vida...habla claramente, además de hacerlo despacio...a veces tardamos en comprender, pero lo resuelve...nos permite expresarnos”	“ella siempre responde las preguntas que le hacemos y es muy simpática...comprendo lo que dice, y comprendo los temas que nos enseña... aprendo mucho en su clase...es confiable... siempre permite que todos nos expresemos y a todos nos ayuda”

Fuente: creación propia

Al respecto de lo anterior, se observa que los alumnos refieren tener una relación positiva con las docentes, y esto representa para ellos la oportunidad de acceder al conocimiento de manera efectiva; destacándose con ello que, si la relación con el profesor es positiva, se genera el aprendizaje (Gordon,1988).

Los alumnos plantean que las docentes, además de los contenidos temáticos de la asignatura, también se interesan en tratar asuntos de índole personal durante las clases, y esto, refieren, es importante para ellos; el sentido del humor de las educadoras, es otro elemento que los alumnos valoran; ya que mencionan que las profesoras son simpáticas y divertidas. Y es que tomar en cuenta la influencia emocional que se genera en la interacción comunicativa entre docente y alumno, representa un factor determinante en el logro de objetivos pedagógicos, porque, de este modo, los estudiantes se encuentran interesados en aprender, debido al valor que las docentes otorgan a sus emociones e intereses personales (Bernal, 2009).

En el caso de México, los estudiantes opinan sobre las características que las docentes integran en su práctica educativa (Cuadro 15):

**Cuadro 15. Percepciones del alumno (México)**

Docente	EMAM1	EMAM2	EMAM3
<b>Percepciones de los alumnos</b>	“ella siempre te escucha, pero prefiere atender a los compañeros que son desastrosos...tiene el carácter fuerte y no se presta para la comunicación ...las palabras que dice son complicadas, pero te ayuda a comprenderlas...la maestra no acepta lo que decimos todos; ella tiene sus preferidos... aprendemos poco con ella”	“la comunicación con la maestra es sólo académica, no personal...a veces está molesta y otras contenta; no siempre resuelve nuestras dudas...a veces no le entiendo; me confunde su manera de hablar...a veces promueve la participación, pero no permite a todos opinar; tal vez algún alumno no sea de su agrado”	“me parece buena maestra...aprendemos con ella...usa un lenguaje claro... es comprensiva y le podemos exponer las dudas...es agradable su clase...a algunos alumnos no les permite la participación”

Fuente: creación propia

Con base en lo anterior, se observa que los alumnos de dos profesoras (EMAM1 y EMAM2), refieren tener una relación poco favorable con las docentes, puesto que expresan no ser atendidos por ellas, argumentando que, aunque el canal comunicativo no está cerrado, no siempre son resueltos los cuestionamientos; así mismo, exponen que la comunicación entre las educadoras y ellos, se basa únicamente en el tratamiento de asuntos de índole académica, mas no personal.

### ***6.2.1 Análisis e interpretación***

En esta misma dirección, es importante analizar lo que ya se ha mencionado en apartados anteriores, respecto al hecho de que, en la educación, ciertas relaciones son educadoras y otras deseducadoras (Grenfell, 1996); debido a que, el docente de secundaria, tiene ante sí el reto de desarrollar las capacidades necesarias para establecer una comunicación efectiva con los sus alumnos, y considerarlos a todos por igual, sin hacer distinciones. Por este motivo, es conveniente retomar aquí el análisis sobre la importancia de considerar en la práctica educativa, los aspectos emocionales de los estudiantes; ya que son los docentes quienes promueven actividades positivas o negativas frente al estudio; y, en ocasiones, no desarrollan las habilidades para usar recursos comunicativos adecuados a las particularidades de los alumnos (Rentería, 2004).

Al respecto de la profesora EMAM3, se observa que los alumnos refieren tener una relación positiva con ella; mencionando que las clases con ella, han sido provechosas, debido a que usa un lenguaje comprensible para ellos. Argumentan que es comprensiva, y se manifiestan confiados para exponerle las dudas que se presentan. Así mismo, refieren que las clases de la docente, son agradables. Cabe resaltar el hecho de que la docente muestra ser congruente entre lo que ha expuesto en sus opiniones sobre las capacidades que debe desarrollar un docente, para comunicarse efectivamente con sus alumnos, y lo que, desde la percepción de ellos, sucede en el ambiente áulico.

De acuerdo con lo anterior, es oportuno reflexionar sobre lo que los estudiantes consideran necesario para desarrollarse integralmente en la escuela. Ellos refieren que el conocimiento sobre las temáticas de la asignatura de español, resulta escaso o queda inconcluso.

Los estudiantes de México, demandan establecer una relación favorable con los docentes, y consideran ciertos rasgos comunicativos, que pueden ser tomados en consideración para que la situación comunicativa en las aulas de la educación secundaria resulte adecuada:

- Usar un lenguaje comprensible.
- Comunicarse abiertamente con los alumnos.
- Brindar confianza y atención a los alumnos por igual.
- Tener un vasto conocimiento sobre las temáticas de la asignatura.
- Ser flexible ante las necesidades de los alumnos.
- Mostrar una conducta favorable ante los cuestionamientos e inquietudes personales.
- Dar seguimiento oportuno a los cuestionamientos.
- Promover el diálogo y la participación.
- Ser paciente.
- Buscar alternativas de solución.

En el mismo orden y dirección, el docente adquiere una gran responsabilidad en su práctica profesional: gestionar la clase como espacio de comunicación y de relación con unos objetivos pedagógicos definidos; ya que de sus habilidades comunicativas dependerá el éxito de su tarea, que tratará no sólo de transmitir gran cantidad de mensajes en el aula, sino además y esencialmente, crear situaciones que faciliten el aprendizaje (Castellá & otros, 2007).

En correspondencia con lo anterior, es oportuno considerar que, para que un docente de educación secundaria pueda desempeñarse favorablemente en la práctica, es preciso que reflexione sobre cuáles son los objetivos que persigue con su labor; tener claridad sobre lo que quiere comunicar, y cuáles son los recursos y técnicas que pueden ser de utilidad, al trabajar con los estudiantes; considerando los rasgos definatorios y esenciales tanto de su propia personalidad, como de los alumnos a cargo.

Son varios elementos los que integra la labor docente; entre los que se destacan: *a) el propósito formativo, b) el dominio de los contenidos, c) la conducción de la clase, d) el aprendizaje de los estudiantes, e) el clima de relación con el grupo, f) la capacidad de comunicación con los alumnos*, entre otros. Sin embargo, lo que nos ha ocupado en el presente estudio, ha sido, esencialmente, la comunicación; debido a que, de acuerdo con los requerimientos de la educación secundaria, un docente debe ser consciente del beneficio o perjuicio que ejerce en los alumnos a su cargo, si son o no claramente expuestos los contenidos programáticos. Por lo tanto, al docente le corresponde saber que su actividad está relacionada con un desarrollo comunicacional renovado y enriquecido, que exige el desarrollo de competencias comunicativas y pedagógicas específicas.

De modo que, si el docente es capaz de comunicarse efectivamente con el estudiante, tendrá la posibilidad en sus manos de brindar (o no) la oportunidad al alumno de que se apropie del conocimiento, y construya sus propios esquemas de pensamiento. Por esta razón se señala que la educación, por correcta que sea su intención, sólo tiene la posibilidad de alcanzar sus objetivos, cuando su aplicación se realiza en un ambiente educativo adecuado y bajo las condiciones que son congruentes con sus finalidades (Habermas, 1984).

Así, las actitudes del profesor, tienen un papel protagonista en la consecución de los objetivos de comunicación y se revelan de manera ineludible a través de numerosos indicios de la comunicación oral; así como la mirada, los gestos, el tono de la voz o el estilo del lenguaje. Una *actitud* es un estado interno de predisposición que permite actuar de una manera determinada ante un fenómeno o una situación.

De acuerdo con Sanz (2005), aspectos como la credibilidad que inspira el docente en el grupo y su capacidad de generar complicidades con los alumnos, determinan la comprensión efectiva de los mensajes. Los métodos de enseñanza modernos consideran de gran importancia las percepciones, los pensamientos y las emociones del alumno en los intercambios que se producen durante el aprendizaje. Esos factores determinan la relación entre los participantes y, por lo tanto, los efectos de las actividades de aprendizaje y del trabajo del docente.

Con base en las consideraciones anteriores, se puede concluir que las competencias comunicativas que se observan entre los docentes de Alemania y México, están determinadas en función de la disponibilidad que ellos muestran para comunicarse con los alumnos. Cada persona es distinta y se conduce de manera particular, de acuerdo con el contexto; sin embargo, es posible reflexionar que de las habilidades que el profesor demuestre en clase, dependerá el éxito de su práctica y la concreción de objetivos pedagógicos. Así pues, al expresar un especial interés por atender el aspecto emocional de los alumnos, tomando en cuenta los gustos, las preferencias y los sentimientos de ellos; habrá de manifestarse la comunicación de manera natural y efectiva, propiciando un ambiente de confianza y respeto mutuos.

La información derivada del estudio en la escuela de Alemania, permite revisar, parcialmente, la efectividad de la competencia comunicativa que desarrollan los profesores de este país, y que favorecen y promueven el desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes; y esta práctica podría adaptarse en diversos programas, dentro de la formación profesional, para preparar a los docentes en México, como una alternativa de trascendencia para contribuir en la mejora de las prácticas educativas en nuestro país.

El ejercicio de la docencia demanda (además de un sólido dominio de los contenidos y estrategias de enseñanza) un conjunto de habilidades y actitudes, que sólo se adquieren en la medida en que los docentes conozcan las características de los estudiantes, y tengan total claridad de lo que representa su práctica. Asimismo, es indispensable que los maestros posean una gran capacidad de comunicación para, por una parte, explicar, narrar, argumentar, comunicar instrucciones o formular preguntas, y, por otra, para escuchar a los alumnos, interpretar sus opiniones, preguntas o comentarios, identificar sus reacciones (y aun sus estados ánimo) en la clase o fuera de ella. Estas cualidades son fundamentales para la enseñanza y para intervenir adecuadamente en situaciones imprevistas o conflictos que se presentan en el escenario educativo.

En el presente trabajo de investigación, ha sido posible mostrar las principales aportaciones derivadas del estudio en educación comparada. Por lo que, al respecto de las teorías referidas en los diferentes capítulos, se considera que esta investigación contribuye a ilustrar lo que, posiblemente, esté ocurriendo dentro de las aulas escolares de la educación secundaria en México, acerca de la necesidad que presentan los profesores, de mejorar la competencia comunicativa; requisito fundamental para lograr objetivos pedagógicos concretos.

La investigación realizada, ha permitido ver el desarrollo de las competencias comunicativas de los docentes en Alemania y México, y ha servido para establecer una comparación entre las habilidades que desarrolla cada uno en su contexto. También, aporta un modelo que puede considerarse como un motor de arranque en el estudio que debería seguir, en el ámbito comunicativo, aplicado al campo de la educación comparada.

Por último, es conveniente resaltar que, de las buenas relaciones entre docentes y alumnos, se pueden obtener beneficios para la construcción del conocimiento; ya que a través de ellas, se busca desarrollar un clima que genere el aprendizaje, favoreciendo la comunicación efectiva de los contenidos temáticos, el desarrollo integral del alumno, entre otros; que contribuya en el desarrollo de competencias que le sean útiles en la vida escolar y cotidiana. Así como el desarrollo personal del docente, y un ambiente áulico agradable. Ya que, en concordancia con lo que afirma Biggs (citado en Castellá & otros, 2007), el fin primordial de la labor del educador, es conseguir que el estudiante aprenda.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Ecuador: Paidós.
- Arnaut, A. (2004). “El sistema de formación de maestros en México. Comunidad, reforma y cambio”. *Cuadernos de discusión*. N° 17. SEP. México. D.F. 2004. 40 p.
- Ballenato, G. (2006). *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid: Pirámide.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona, España: Herder.
- Berger, P. y Luckmann, T. 1999. *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernal, A. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. Sevilla: *Revista de Investigación Educativa*.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Barcelona: Anagrama.
- Calderón, J. (2000). Introducción. En J. Calderón, *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 11-24). México: Plaza y Valdés.
- Camacho, S. y Sáenz, O. (2000) *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- Campos, M. (2009). *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*. México: Plaza y Valdés. Pp. 148-169.
- Castellá, J. & otros (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.

- Chomsky, N. (1997). *La aldea global*. Tafalla, Navarra: Txalaparta.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesores y alumnos. En Coll, C. y Edwards. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Couto, M. (1996). *Cómo hablar bien en público*. Barcelona: Gestión 2000.
- Cruz Pérez, P. (1996). *Las normas en el currículum escolar*. Madrid: Eos.
- D'Ancona, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- D'Ancona, M. (2002). *Análisis multivariable: teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO, S.A.
- Díaz-Barriga, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill, pp. 1-21.
- Escandell, M. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Massachusetts: Newbury House
- Flórez, T. (2011). Lengua castellana y comunicación en el aula de educación secundaria. *Redalyc: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLI, núm. 1-2, 2011, pp. 61-102
- Forgas, J. (2003). *Diseño curricular por competencias: Una alternativa para la formación de un técnico competente*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Frank País. Colección Pedagogía.
- García, I. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación* (Disertación Doctoral). Recuperada de la base de datos de la Universidad de Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de didáctica y organización escolar. (ISBN: 978-84-691.6776-2).

- García, O. (2012). *La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas básicas en niños de aulas mexicanas*. México: Ángeles Editores.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Guilles, F. (1991). *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- González, A. (1989). Proyecto docente. Didáctica y organización escolar. Recuperado del *departamento de pedagogía. Universidad de Barcelona*.
- González Maura, V. (2004). *La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa*. [CD-ROOM] Cuarta Convención Internacional de Educación Superior. La Habana: Universidad de la Habana.
- Grenfell, M. (1996). *Bourdieu and Initial Teacher Education. A Post-Structuralist Approach* British Educational Research Journal, Vol. 22
- Goldrine, T.; Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos. *Redalyc: Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, núm. 2, 2007, pp. 177-197 Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Gordon, J. (1998). Comportamiento organizacional. Desde: <http://www.losrecursoshumanos.com/la-comunicacion-ascendente.htm>
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). "*La etnografía de la comunicación*". *Antropologist Americano*.
- Habermas, J. (1984). *La Teoría de la Acción Comunicativa: La razón y la racionalización de la sociedad*. Boston: Beacon Press
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, L. (2009). *Metodología de la investigación*. México: Mc Grawhill.
- Hernández, G. (1999). *Paradigmas de la Educación*. México: PAIDOS.
- Hymes, D. (1971). "*La competencia y el desempeño en la teoría lingüística. Adquisición de lenguas: Modelos y Métodos*" Ed. Huxley and E. Ingram. Nueva York: Academic Press. 3-23.

- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imbernón, *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 11-68). Barcelona: Grao.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, G. (2006). Las Competencias Profesionales del Docente de Lengua. *Departamento de Lenguas Modernas, Instituto Tecnológico de Monterrey ITESM Campus Monterrey*.
- Márquez, A. (2009). La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. *Málaga: Universidad de Málaga España*.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Meza, L. (2002). La teoría en la práctica educativa. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España, Portugal. Comunicación*, Julio- Diciembre, año/vol. 12, número, 002 Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago, Costa Rica.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación*, 40 (1), 5-22.
- OCDE, 2004. La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. *OCDE. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers – isbn-92-64-018026* Desde: <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm>
- Olivera, C. (2008). *Introducción a la Educación Comparada*. Costa Rica: EUNED.
- Ortiz E. (1997). ¿Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro? *Colección Pedagogía 97*. La Habana: Palacio de las Convenciones. Simposio.
- Pérez, C. (1996). *Las normas en el currículum escolar*. Madrid: Eos.

- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quintero, M. y Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación desde la teoría crítica de la educación. *Revista del centro de investigación. Universidad La Salle*, vol. 8, núm. 32, pp. 39-55, Universidad La Salle, México.
- Ramírez, V. (2010). “El normalismo: proyecto, procesos institucionales y actores” en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 1. N°2. 2010. Pp. 101.
- Rangel, C. (2012). *Formación inicial de maestros de educación básica en competencias interculturales-una comparación entre Alemania y México* (Tesis de maestría no publicada). México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rentería, G. (2004). *Estrategias cognitivas, competencias básicas, competencias laborales: reflexiones para abordar la calidad de la educación y las pruebas de Estado* (Tesis de maestría). Recuperada del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior de Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, N. (2011). Caracterización de la competencia comunicativa a partir de la profesional pedagógica. Cuba: *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 3, N° 25
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- Sartori, G., & Morlino, L. (1999). *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schimpf-Herken, I. (2006). El modelo de formación de docentes inicial de la Universidad Humboldt de Berlín Alemania: Un nuevo concepto de didáctica multidisciplinar para la diversidad y la interculturalidad. Desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2010). Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999. Documentos básicos. México: *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*.

- Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. Departamento de pedagogía aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Comunicación y Pedagogía*, núm. 158, 17-26
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. Madrid: *Universidad nacional de educación a distancia*.
- Unicef (2011). La adolescencia: una época de oportunidades. EEUU: *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. Montevideo, Uruguay: *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 105-122
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Watzlawick, P. (1976) *How Real Is Real: Confusion, Disinformation, Communication*. New York: Random House.
- Young, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Yuni, J. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

## ANEXOS

### ANEXO 1. OBSERVACIONES DE CLASE –BITÁCORA- EMAMI

Docente EMAMI		
<i>Acciones-omisiones/alumnos</i>	<i>Lenguaje no verbal/simbólico</i>	<i>Acciones-omisiones/docente</i>
<p>Los alumnos hablan muy alto. Interrumpen a algún compañero.</p> <p>Se encuentran dispersos por todo el salón. Algunos no atienden las indicaciones de la docente. No mantienen el orden. Las actividades las realizan de manera ruidosa.</p>	<p>Los alumnos parecen saber que deben mantener el orden, haciendo comentarios como: “sí, ya sé, me callo”. La profesora parece estar de acuerdo con el desorden. Acude a donde se encuentra de pie un alumno, y lo devuelve a su asiento tomado del brazo. La docente otorga valor a la nota numérica. Los alumnos observan que la docente no promueve el orden, ni la disciplina en la clase, y ellos aprovechan la situación para acostarse en el piso, hablar en voz alta y desordenar el salón. La docente muestra control de sus emociones. Ella omite el saludo hacia el grupo.</p>	<p>La docente no responde a las interrogantes de los alumnos; pasa por alto las preguntas y continúa explicando el tema. Aunque ella acude a los lugares a revisar la actividad, omite mencionarles mantener el orden. La docente no expresa alguna acción de jerarquía ante el grupo. Aunque expone los aprendizajes esperados por los alumnos, estos son pasados por alto. La voz que emplea es de un tono bajo. Se identifica que la docente otorga valor a la nota numérica, y se percibe ausente la retroalimentación.</p>
<p>Alumno se ofrece a leer la indicación para el grupo. Ninguno atiende la actividad. Alumnos piden aclaración de dudas. Entre los compañeros se apoyan para comprenderla.</p> <p>Alumnos optan por preguntarle a un compañero el significado de ciertas palabras.</p>	<p>No hay un ambiente propicio para el aprendizaje. El docente no tiene el control sobre el grupo, es viceversa. Sin embargo, pide que reflexionen. Cuando la profesora grita, los alumnos callan. Los lleva a su lugar del brazo. Los alumnos reclaman explicaciones sobre el tema. La profesora acude a los asientos.</p>	<p>Inicia diciendo que tomen nota de la tarea. La profesora pierde el control sobre el grupo, y también sobre sus emociones, ya que grita muy fuerte a ellos.</p>
<p>Algunos alumnos deciden hacer la actividad solos, pero la mayoría opta por trabajar con un compañero. Los alumnos dicen en voz muy alta la pregunta, desde su lugar.</p>	<p>“Por mensa”. Respuesta causa risas entre el grupo. A la profesora no parece molestarle.</p>	<p>La profesora no trabaja en conjunto con ellos. Resuelve las dudas que van surgiendo durante el desarrollo de la actividad.</p>
<p>La indicación de la actividad, no es atendida por los alumnos. Los alumnos no respetan el turno para hacer preguntas a la profesora.</p>	<p>La profesora observa la indisciplina de los alumnos, sin hacer nada al respecto.</p>	<p>Aparentemente, la profesora no sale del equilibrio emocional; sin embargo, tiene que alzar la voz para ser escuchada. Usa la lista de asistencia, para mencionarles sobre trabajos anteriores.</p>
<p>Un alumno hace una pregunta sobre la actividad.</p>	<p>Se identifica que hoy la profesora tiene el control sobre el grupo.</p>	<p>La profesora no atiende la duda de un alumno; otro alumno lo hace.</p>

## ANEXO 2. OBSERVACIONES DE CLASE –BITÁCORA- EMAM3

Docente EMAM3		
<i>Acciones-omisiones/alumnos</i>	<i>Lenguaje no verbal/simbólico</i>	<i>Acciones-omisiones/docente</i>
<p>Algunos alumnos participan voluntariamente. Los alumnos hablan durante toda la clase, interrumpiendo a los compañeros. A veces manifiestan interés.</p>	<p>La profesora usa la amenaza para controlar al grupo. Se presta para la broma, el juego y el maltrato físico. Aun así, la respetan los alumnos.</p>	<p>La profesora alza la voz para hacerse escuchar. Ante las participaciones de los alumnos, ella manifiesta que no son relevantes. Las técnicas de comunicación que utiliza la profesora, son las preguntas. Pierde la paciencia, habla bruscamente, usando palabras como “tonto”, “inútil”, etc. Ella anima a un alumno a que se exprese verbalmente. Les sugiere hacer conclusión en el cuaderno.</p>
<p>Al inicio de la clase, los alumnos escuchan atentos. Una alumna reacciona molesta, ante el contacto físico con la profesora. Los alumnos atentos ante el relato de la profesora. Los alumnos se intimidan ante la personalidad de la profesora.</p>	<p>Cuando alguien acierta, la profesora hace una expresión de hilaridad. Entonces, todos quieren participar para repetir lo que ha dicho el compañero que acertó. Algunos alumnos no miran a los ojos a la profesora. Mientras ellos escriben, la profesora canta. Esto relaja la tensión. Ella se aproxima a los alumnos con mucha firmeza. Cuando un alumno da su participación, la profesora le dice “puedes hacerlo mejor”, y esto ocasiona que el alumno baje la mirada y guarda el cuaderno.</p>	<p>La profesora saluda al grupo. Cuenta hasta tres para que haya silencio. Usa la frase “no es suficiente”, ante las participaciones. Usa el examen como condición para que estén atentos. Promueve la construcción de conocimiento.</p> <p>Se niega a la actividad en parejas.</p> <p>Durante la clase de hoy, la profesora ha salido de control en repetidas ocasiones.</p>
<p>Ante una negociación entre alumnos y profesora, ellos dicen “gracias maestra, la queremos mucho”. Los alumnos usan la expresión verbal para demostrar el trabajo. Los alumnos quieren participar, porque saben que eso equivale a un valor numérico en la lista escolar.</p> <p>La comunicación entre los adolescentes no suele ser fluida ni común.</p> <p>No se manifiestan motivados para participar.</p>	<p>Existen códigos lingüísticos entre la profesora y los alumnos, que han sido expuestos y explicados en su momento. La profesora usa el lenguaje no verbal, para controlar a los alumnos. Los mira fijamente a los ojos, y ellos hacen silencio. Golpea el escritorio para hacerse escuchar.</p> <p>Los salones son pequeños y existe poca ventilación. La profesora golpea a un alumno en el hombro, por la entrega extemporánea de un trabajo.</p> <p>Usa el recurso de la amenaza y la constante mención de la nota numérica.</p>	<p>La profesora llega y saluda. Los primeros comentarios que ella hace al ver a los alumnos inquietos, son referentes al tema de las calificaciones. Menciona que varios están “en la cuerda floja”. Hace énfasis en que el ambiente tan caluroso no ayuda en la exposición de una clase. La profesora resuelve una o dos dudas, pero sugiere a los alumnos que empleen el diccionario. Clarifica una duda para todo el grupo.</p>

## ANEXO 3. OBSERVACIONES DE CLASE –BITÁCORA- EMAA2

Docente EMAA2		
Acciones-omisiones/alumnos	Lenguaje no verbal/simbólico	Acciones-omisiones/docente
<p>Responden de manera voluntaria y activa. Algunos demuestran tener dificultad para participar, y no atienden a la indicación. Algunos alumnos exponen ejemplos que se relacionan con sus gustos personales. Trabajan en parejas. Quienes demuestran interés por la actividad, se comunican bien para realizarla. Alumnos inquietos, presentan dificultades para organizarse. A pesar de esto, logran concluir la actividad, todos. Exponen resultados de la actividad.</p>	<p>Alumnos saludan de pie a la profesora. La docente suena una campana para indicar que es momento de exponer los ejercicios ante el grupo. Ella muestra empatía, sonríe con los alumnos, baja al nivel del asiento para mirarlos a los ojos, se sienta junto a ellos. Ellos la aceptan naturalmente. Ambiente cordial.</p>	<p>Explica la actividad, usando el pizarrón y un proyector de imágenes. Pregunta a los alumnos qué saben al respecto. Aprueba las participaciones, exclamando la frase: ¡muy bien! No desaprueba las participaciones, pero pide que sean ejemplos que se relacionen con el tema. Ella usa la reflexión para que los alumnos pongan en práctica los conocimientos con los que cuentan. Se asegura de ser clara. Una alumna sale del tema, pero la docente sabe cómo volver a él y continuar con las explicaciones. Provoca que los alumnos participen, animándolos con frases de confianza. Ella usa una estrategia de adivinanza. Transita por los lugares aclarando las dudas. Ella no les llama la atención a los alumnos constantemente.</p>
<p>Aclaran junto con la docente las dudas que surgieron sobre el examen bimestral. Piden la atención de la profesora, levantando la mano. No siempre atienden las indicaciones, pero son respetuosos. Hacen reflexiones ante las dudas que resultan por los errores cometidos en el examen. Muestran entusiasmo ante la actividad dinámica del día; juegan, son activos y se divierten realizándola.</p>	<p>Saludo. La docente es amable, y usa siempre un tono regular de voz. La relación entre la docente y los alumnos es cordial; de respeto, de empatía y de participación. En un espacio de la clase, surgen risas, bromas, juegos, etcétera. La docente usa una campana para señalar que el tiempo ha terminado, y hay que exponer el ejercicio. Usa una pelota para dar el turno de palabra durante la exposición. Existe respeto entre los alumnos.</p>	<p>Explica la actividad. Ante las dudas de los alumnos, reacciona positivamente. Si surgen distractores, ella pide al grupo silencio, con un tono más serio y firme de voz. Reparte material didáctico para trabajar. Intercambia las parejas de trabajo. Se encarga de que todos estén trabajando. Observa a los alumnos y mantiene una postura de liderazgo. Mantiene la comunicación directa con los alumnos. Ella respeta las ideas de ellos. Promueve exposiciones grupales.</p>
<p>Usan un diccionario para realizar el ejercicio. Hoy no están motivados para realizar la actividad, pero la terminan. Los alumnos se comunican entre sí, verbalmente y con gestos, durante la actividad. Aprovechan el tiempo de la actividad entre la clase, para comunicarse sobre temas que no tienen relación con el tema académico. Al término de la actividad, ellos deben indicar en dónde tienen errores, y esto les es útil para corregir</p>	<p>La docente no levanta la voz, solamente recarga el tono para pedir silencio. Ella no trata de agradar a los alumnos; tiene un carácter que combina bien con la actitud de ellos. Se nota el respeto que existe entre ambos. Si acaso algún alumno interrumpe la actividad por darle prioridad a la charla informal, la docente recarga un poco la voz para ser escuchada, y lograr que los alumnos continúen realizando la tarea. Cuando un</p>	<p>Se encarga de que los alumnos comprendan bien la actividad. La docente no se muestra molesta ante la apatía de los alumnos; ella mantiene el control de sus emociones, permanentemente. Usa un recurso electrónico para explicar el tema. Se coloca físicamente en el nivel de ellos, bajando en cuclillas, logrando una conexión comunicativa más efectiva. Mantiene el control de sus emociones. Revisa</p>

<p>lo que está mal hecho. Voluntariamente exponen resultados.</p>	<p>alumno se equivoca al participar, la docente no lo critica, solamente le dice: “eso no existe en español...” y pide a otro alumno que participe.</p>	<p>constantemente que se realice la actividad. No evita charlas informales entre dos alumnos. Pide que los alumnos realicen una reflexión sobre lo que resolvieron; de este modo sabe cuáles son los errores más recurrentes y permite participaciones.</p>
<p>Los alumnos están inquietos. Deben reflexionar las preguntas de la docente y explicar la respuesta. Ellos dicen cuando algo les es claro. Revisan la tarea.</p>	<p>Saludo. La docente no sale del equilibrio emocional, en ningún momento de la clase, a pesar de las constantes interrupciones del grupo. Ella demuestra un genuino interés en resolver sus dudas.</p>	<p>Observa a los alumnos inquietos. Usa preguntas para hacer participar a los alumnos. Ella les ayuda a corregir los errores gramaticales y de pronunciación. Se disculpa naturalmente ante un error. La docente es competente para comunicar a los alumnos la intención de la actividad. Les pide que lean en voz alta las indicaciones, para saber si hay dudas. A veces sólo hace hablar a los alumnos.</p>
<p>Ellos atienden las indicaciones de la docente. Toman la actividad con seriedad y demuestran entusiasmo al realizarla.</p>	<p>Entre los alumnos se apoyan, y esto no genera disturbio en la actividad. La docente es paciente al permitir a todos los alumnos que terminen la actividad.</p>	<p>Sugiere a los alumnos que cambien la pareja de trabajo para realizar la nueva actividad. Atiende las dudas de los alumnos de manera puntual. Se identifica que la docente ha logrado generar un ambiente de respeto, confianza y participación entre el grupo. Ella usa el pizarrón para comunicar los ejercicios y dar las explicaciones correspondientes a las dudas que surgen entre los alumnos; esto les brinda claridad a ellos.</p>

## ANEXO 4. OBSERVACIONES DE CLASE –BITÁCORA- EMAA3

Docente EMAA3		
Acciones-omisiones/alumnos	Lenguaje no verbal/simbólico	Acciones-omisiones/docente
<p>Los alumnos asienten con un gesto, cuando la docente pregunta si ha quedado clara la explicación; pero, hay un alumno que responde: “más o menos”. Algunos alumnos se muestran apáticos ante las actividades, y otros, atienden con gusto las indicaciones. Los alumnos están atentos cuando los compañeros expresan los ejemplos. A veces, pierden el interés por el tema; sin embargo, realizan la actividad con entusiasmo. Se despiden.</p>	<p>La docente es amable con los alumnos; usa un tono suave de la voz. Logra el equilibrio de sus emociones. Ella aprecia las participaciones de los alumnos, usando la expresión: ¡muy bien! Se identifica una relación de cordialidad entre alumnos y docente. Ella demuestra empatía hacia ellos. Corrigen entre todos la actividad, y les pide que respeten las pronunciaciones de los demás.</p>	<p>Explica y pregunta si es clara la indicación. Ante la negativa de algún alumno, les explica de manera puntual. Espera con paciencia a que terminen el ejercicio. Anima a los alumnos a que trabajen sin su ayuda y con entusiasmo, usando los conocimientos previos. Ella se muestra atenta a lo que los alumnos responden. Pide a los alumnos que participen sin presión, pero que lo hagan todos. Acude a los lugares para resolver las dudas. Promueve el trabajo colaborativo.</p>
<p>Levantam la mano para participar. Realizan la actividad sin dudas; comprenden todos. La ejemplificación que usa la docente, resulta de gran utilidad para los alumnos.</p>	<p>Ante los aciertos que los alumnos responden, ella dice: “¡muy bien!”. La profesora sonrío cuando pregunta. Ella siempre usa un mismo tono de voz, que normalmente es suave, pero con firmeza. Cuando la profesora sale del salón, juegan entre ellos. En el grupo, existe la diversidad cultural, ya que están integrados alumnos de distintos países, como Corea, Turquía, España y Alemania. La docente mantiene el control del grupo. La docente indica tarea en voz alta.</p>	<p>Usa la estrategia de la ejemplificación, en todas las explicaciones que brinda a los alumnos. Usa recursos electrónicos. Resuelve las dudas que surgen al momento y, al mismo tiempo, estas mismas dudas suelen apoyar en resolverlas los alumnos, para el resto del grupo. Usa la retroalimentación para introducirlos al tema nuevo. Apoya a los alumnos en la reflexión. Aclara cualquier duda que surge. Nota que las alumnas dialogan entre sí, y ella no las interrumpe, porque observa su desempeño, y el trabajo se realiza sin contratiempos. Usa la retroalimentación al finalizar la clase.</p>
<p>La mayoría quiere participar voluntariamente. Los alumnos que son más activos, no suelen poner atención a la profesora, aparentemente, ya que se dedican a hacer recortes, dibujos, papeles que avientan al resto del grupo, etcétera. Sin embargo, al momento de participar, ellos lo hacen correctamente y con entusiasmo.</p>	<p>La docente pide a los alumnos que se pongan de pie para saludarla y saludarse entre sí, y ellos atienden la indicación con entusiasmo. La docente se sienta en cuclillas sobre la silla, y usa el respaldo para recargarse. El lenguaje corporal que proyecta con esa forma de sentarse, demuestra a los alumnos que pueden tener confianza en ella. Usa gestos de aprobación, de alegría (sonríe frecuentemente), pero también, a veces, gestos de molestia, cuando los alumnos son insistentes. Aplauda los aciertos que tienen</p>	<p>Pide la participación de los alumnos para que lean la tarea. Respeta las equivocaciones de los alumnos y refuerza el aprendizaje con ejemplos escritos y auditivos.</p>

	los alumnos.	
Algunos alumnos se distraen porque no encuentran interés en la actividad. Hacen ruido y quieren salir pronto del salón.	Durante un descanso entre clase, algunos alumnos acuden a hablar con la docente para hacerle algunas preguntas sobre la vida cotidiana: zapatos, amigos, etc., y ella los recibe con naturalidad, comportándose igual, como lo hace durante la clase. Usa un aplauso para pedir a los alumnos que hagan silencio. No sale del equilibrio emocional.	Al volver de una pausa, los alumnos están acelerados; la docente espera unos minutos para que se tranquilicen, sin ninguna demostración de molestia. Ella pide que la atiendan; en esta ocasión, con un tono más elevado de la voz. La docente reconoce a los alumnos más activos y constantemente los monitorea.

## ANEXO 5. RESULTADO DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS A LOS ALUMNOS DE MÉXICO Y ALEMANIA

CUESTIONAMIENTOS	
MÉXICO	ALEMANIA
<i>Percepciones que los alumnos tienen sobre la comunicación</i>	
<p>“Se usa para saber qué piensan los demás”. “Significa cómo actuar con los demás; directa e indirectamente. Se nota en tu actitud, el estado de ánimo”. (EMAM1)</p> <p>“Dar opiniones, entendernos mutuamente”. (EMAM1)</p> <p>“Expresar tus ideas y lo que quieres y te gusta”. “Comunicarte con los demás...” (EMAM2)</p> <p>“Hablar con los demás, expresar lo que queremos”. (EMAM3)</p>	<p>“Es útil para saber lo que quieres”. (EMAA1)</p> <p>“La comunicación es buena para aprender”. (EMAA2)</p> <p>“La comunicación es importante para aprender; hablando podemos decir lo que aprendemos”. (EMAA3)</p>
<i>Opinión de los alumnos sobre la comunicación que se lleva a cabo con la docente en clase</i>	
<p>“Ella siempre te escucha, prefiere atender a los compañeros que son desastrosos”. “No sé si es buena la comunicación con ella. Creo que es en general con el grupo; a veces le preguntamos algo y no nos hace caso. Es complicado su carácter”. “La comunicación con la docente no es adecuada, porque cuando tenemos dudas no sabe respondernos como esperamos; no sabe explicarnos. Tiene el carácter muy fuerte y no se presta a la comunicación”. (EMAM1)</p> <p>“A veces es buena. Ella no se preocupa tanto por comunicarse con nosotros, sino porque hagamos el trabajo. No es importante para ella lo que sentimos. La comunicación con ella es difícil”. “La comunicación con ella es solamente académica, no personal. A veces grita las indicaciones y llama la atención a los alumnos; y otras veces, ella está contenta y pasa por alto nuestras conductas. Ella se toma las cosas personalmente. Los alumnos hablan y no le ponen atención en clase. Siento que debería ser más paciente, hablando con los alumnos tranquilamente; buscar soluciones diferentes a los gritos”. (EMAM2)</p> <p>“Es buena. Me parece buena maestra; con ella hemos aprendido sobre su asignatura y sobre otras más”. (EMAM3)</p>	<p>“Es buena; ella es simpática, respetuosa. Claro que la profesora se molesta cuando los alumnos charlan entre sí. Ella llama la atención a ellos, pero es normal”. (EMAA1)</p> <p>“Sí, la comunicación es muy buena, es divertida; hablamos sobre la gramática y sobre cuestiones de nuestro tiempo libre; por ejemplo, temas que tienen que ver con nuestra vida. La profesora no es tan estricta. A veces, cuando tiene que ser estricta lo es, pero ella es divertida”. (EMAA2)</p> <p>“Me agrada la comunicación, porque ella siempre responde las preguntas que le hacemos y es muy simpática”. (EMAA3)</p>
<i>Lenguaje utilizado por la docente, de acuerdo con las percepciones de los alumnos</i>	
<p>“Te ayuda a buscar la palabra que no entiendes”. “No usa un lenguaje comprensible, las palabras que dice son complicadas”. “El lenguaje es claro, pero a veces usa palabras que no comprendemos y las explica, o nos hace que las investiguemos”. (EMAM1)</p> <p>“A veces no le entiendo; me confunde su manera de hablar”. “La mayoría de lo</p>	<p>“Sí, lo comprendo casi todo. Es fácil comprender a la profesora”. (EMAA1)</p> <p>“Ella habla claramente, además de hacerlo despacio, para que</p>

<p>que habla lo comprendo; aunque usa un lenguaje avanzado, también usa lenguaje coloquial y le entiendo. A veces, dice palabras que no entiendo”. (EMAM2)</p> <p>“Ella usa un lenguaje claro”. (EMAM3)</p>	<p><i>comprendamos. Nos ayuda con la pronunciación”. (EMAA2)</i></p> <p><i>“Comprendo lo que dice, y comprendo los temas que nos enseña”. (EMAA3)</i></p>
<p><b><i>Los alumnos manifiestan si consideran estar confiados para exponer las ideas en clase</i></b></p>	
<p>“Tengo confianza para decirle mi opinión, pero no todos mis compañeros son igual, porque la docente no acepta lo que dicen todos. Ella tiene sus preferidos”. (EMAM1)</p> <p>“Mi opinión no la digo; prefiero quedarme callada. Casi nadie participa en mi salón. A veces promueve la participación, pero de todos modos no participamos”. “No tengo suficiente confianza para expresar mis opiniones en clase; aunque la docente respeta las opiniones que doy”. “No tengo mucha confianza para decirle mi opinión, porque siento que ella va a enojarse, o algo así”. (EMAM2)</p>	<p>“Siento confianza con ella porque no es muy joven”. (EMAA1)</p> <p>“Normalmente, sí”. (EMAA2)</p> <p>“Sí, siempre”. (EMAA3)</p>
<p><b><i>Exposición de las dudas que presentan los alumnos al tratar una temática en clase</i></b></p>	
<p>“Tengo confianza de decirle mis dudas”. “No todos preguntan, y si lo hacen, no te termina de explicar bien; es confuso. Es complicado decirle alguna duda a la docente. Mis compañeros no siempre saben si deben preguntar”. “Si tengo una duda, le digo y ella a veces responde pronto”. (EMAM1)</p> <p>“Hay palabras que no comprendo, pero no le digo que tengo la duda, porque me da miedo que me diga algo malo. Además, si le pregunto, ella dice que ya explicó antes y que no estuve atenta. Sólo si está de buen humor contesta”. “No siempre le digo si tengo dudas. Y si lo hago, responde”. “Si le digo alguna duda, me responde que ya lo explicó. Mis compañeros me ayudan a resolver las dudas, pero a veces también ellos tienen la misma duda que yo”. (EMAM2)</p> <p>“A veces pasa que no comprendo alguna palabra y le pregunto. La docente es comprensiva y le podemos exponer las dudas”. (EMAM3)</p>	<p>“Sí. Hablamos de cosas privadas; de política; hacemos chistes, bromas, de todo”. (EMMA1)</p> <p>“Puedo hacerle preguntas a la profesora; normalmente me contesta”. (EMAA2)</p> <p>“Son pocas las preguntas que tengo. Tengo confianza con ella, pero a veces me siento un poco insegura para preguntar, porque temo que ella piense que yo debería saberlo”. (EMMA3)</p>
<p><b><i>Resolución de las dudas, por parte de la docente, durante la clase</i></b></p>	
<p>“Ella te las contesta en el momento que se las dices”. “Cuando tenemos una duda nos dice que la resolverá después, y se pasa el tiempo sin que lo haga”. (EMAM1)</p> <p>“Algunos compañeros se quedan con las dudas que tienen sobre el tema”. (EMAM2)</p> <p>“Generalmente, ella nos aclara las dudas”. (EMAM3)</p>	<p>“Sí, aunque no siempre. Si tengo una pregunta compleja, tal vez no me responde el mismo día; pero lo hace”. (EMAA1)</p> <p>“Si son preguntas difíciles, nos tardamos en comprender, pero ella dice que lo resolveremos después”. (EMAA2)</p> <p>“Ella resuelve la duda en el momento”. (EMAA3)</p>
<p><b><i>Los alumnos expresan si les resulta grato asistir a la clase de la docente en cuestión</i></b></p>	
<p>“Me gusta asistir a su clase, pero me gustaría que fuera más estricta con los alumnos que son distraídos, porque hay mucho ruido y no la escucho y no me</p>	<p>“Sí, ella nos ayuda a corregir; así, podemos aprender la lengua. Es divertida</p>

<p>concentro para aprender”. “A mis compañeros y a mí, no nos interesa la clase, ni nos gusta la forma de ser de la docente. Me da igual asistir a la clase, porque no siento que aprenda algo”. “Me gusta asistir a la clase porque aprendemos temas nuevos”. (EMAM1)</p> <p>“Me gusta asistir a la clase, pero no mucho por la carga de trabajo que realizamos”. “No me gusta asistir a la clase, por la actitud de la docente y porque hay que entregar demasiados trabajos. Hay ocasiones en las que no permite equivocaciones ni retrasos de actividades”. (EMAM2)</p> <p>“Estoy conforme asistiendo a su clase, por la asignatura y la docente. Me siento a gusto”. (EMAM3)</p>	<p>la clase; me gusta estar con mis amigos”. (EMAA1)</p> <p>“Sí. Es bueno que nos dejen comunicarnos, porque podemos conocernos entre nosotros”. (EMAA2)</p> <p>“Me agrada asistir a su clase, porque aprendo mucho; además, me gusta enseñarles a mis amigas cuando yo sé sobre el tema y puedo hacerlo. Nos ayudamos mutuamente”. (EMAA3)</p>
<p><b><i>Permiso de la docente ante la participación de todos los alumnos en clase</i></b></p>	
<p>“Ella respeta las opiniones que digo, pero no con todos es igual”. “Si un compañero no responde lo que ella quiere no hace caso de lo que dijo”. “A veces ignora a los alumnos que no están atentos”. (EMAM1)</p> <p>“No a todos los alumnos les permite opinar. Ella juzga a cada alumno de acuerdo con su conducta. Creo que de cierto modo ella se dirige por la afinidad que siente con los alumnos”. “No a todos les permite participar en clase. Sólo algunos. Tal vez algún alumno no sea de su agrado”. (EMAM2)</p> <p>“Dependiendo del comportamiento, hay algunos alumnos a los que no les permite la participación; pero al resto, sí”. (EMAM3)</p>	<p>“Si un chico tiene una duda, hablando puede solucionarla”. (EMMA1)</p> <p>“Todos participan. Es importante la comunicación, porque podemos tratar muchos temas”. (EMAA2)</p> <p>“Ella siempre permite que todos nos expresemos y a todos nos ayuda”. (EMAA3)</p>
<p><b><i>Los alumnos refieren si la docente comprueba que han comprendido el tema en clase</i></b></p>	
<p>“Nos explica el tema y hacemos un trabajo. Si tú no entiendes, tienes que ir a decirle”. “Es muy poco lo que aprendemos con la docente. Ella está más distraída que atenta con nosotros. No sabe si ya aprendimos; simplemente revisa los ejercicios que hacemos en clase”. “Cuando termina la clase ella no sabe si aprendimos, sólo entregamos el trabajo y nos vamos”. (EMAM1)</p> <p>“Ella pregunta al final de la clase si hay dudas, pero no vuelve a explicar”. “No me doy cuenta si ella sabe que aprendimos. Al final del día nos deja tarea y nos pregunta si hay alguna duda, pero no repetimos nada del tema”. “En los exámenes y proyectos ella sabe si aprendimos, pero normalmente nos quedamos con algunas dudas sobre las actividades”. (EMAM2)</p> <p>“La docente no se da cuenta si hemos aprendido, a menos de que ella pregunte a algún alumno en particular”. (EMAM3)</p>	<p>“Sí, cuando tenemos una temática nueva”. (EMMA1)</p> <p>“Sí, normalmente lo hace”. (EMAA2)</p> <p>“Sí, ella nos ayuda a participar en la clase”. (EMMA3)</p>

## ANEXO 6. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA



## Maestría en Ciencias de la Educación



### Entrevista semiestructurada

<b>Nombre:</b>	
<b>Ocupación:</b>	
<b>¿Qué estudios profesionales ha realizado?</b>	
<b>¿En qué institución (es)?</b>	
<b>¿En qué año realizó sus estudios?</b>	
<b>¿Qué materia imparte en ésta institución?</b>	
<b>¿La asignatura que imparte se relaciona con su formación profesional?</b>	
<b>¿Qué antigüedad tiene en la institución?</b>	
<b>¿Cuántos años ha impartido la misma materia?</b>	
<b>¿Por qué eligió impartir docencia en el nivel secundaria?</b>	
<b>¿Quién es un adolescente para usted? (describir al adolescente en lo general, de acuerdo con su percepción)</b>	
<b>¿Para usted qué significa la comunicación?</b>	
<b>¿Cómo explica usted la competencia comunicativa?</b>	
<b>Describa la interacción que ocurre entre los estudiantes y usted, en el proceso educativo</b>	
<b>¿Considera usted que promueve la</b>	

<b>comunicación? ¿En qué situaciones?</b>	
<b>¿Qué estrategias comunicativas utiliza en el proceso educativo?</b>	
<b>¿Considera que entre los estudiantes que instruye, existe la comunicación? Describa el proceso.</b>	
<b>¿Qué importancia considera usted que tiene la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?</b>	
<b>¿En qué situaciones didácticas, integra usted la comunicación?</b>	
<b>Describa el proceso comunicativo que se lleva a cabo en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, durante su clase.</b>	
<b>¿Cómo reacciona usted ante las interrogantes que los alumnos le exponen verbalmente en clase?</b>	
<b>¿Qué acciones desarrolla si surge alguna interrupción durante los momentos comunicativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje? (distracción, participaciones sin fundamento, malas conductas, etcétera)</b>	
<b>¿Cómo realiza la retroalimentación con los estudiantes?</b>	

## ANEXO 7. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS



# Maestría en Ciencias de la Educación



### CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

1. ¿Qué entiendes por comunicación?
2. ¿Crees que la comunicación con tu profesor (a) es adecuada? ¿Por qué?
3. ¿Consideras que el profesor (a) utiliza un lenguaje claro y comprensible?
4. ¿Te resulta fácil expresar ideas que aporten el tema durante la clase? ¿Por qué?
5. ¿Tienes la confianza de expresarle alguna duda al profesor (a)?
6. ¿El profesor (a) resuelve tus dudas al momento?
7. ¿Te agrada asistir a la clase? ¿Por qué?
8. ¿El profesor (a) permite que los alumnos participen en clase?
9. Al término de una clase, ¿el profesor (a) se asegura de que comprendiste el tema?

**ANEXO 8. GUÍA DE OBSERVACIÓN**



**Maestría  
en Ciencias de la  
Educación**



**GUIA DE OBSERVACIÓN**

**ESCUELA:** \_\_\_\_\_

**GRADO Y GRUPO:** \_\_\_\_\_

**PROFESOR:** \_\_\_\_\_

**FECHA:** \_\_\_\_\_

**ALUMNOS:** \_\_\_\_\_

**OBSERVADOR:** \_\_\_\_\_

**NÚMERO DE OBSERVACIÓN:** \_\_\_\_\_

<b>REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN</b>	<b>ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN</b>	<b>CATEGORÍAS</b>