



EduSol
ISSN: 1789-8091
edusol@cug.co.cu
Centro Universitario de Guantánamo
Cuba

Comunicación docente, un desafío epistemológico para el autoaprendizaje

Gómez Castells, Máximo; Jorge Washington, Jorge; Rivera Ríos, Alex Rodrigo

Comunicación docente, un desafío epistemológico para el autoaprendizaje

EduSol, vol. 17, núm. 60, 2017

Centro Universitario de Guantánamo, Cuba

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184016>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Comunicación docente, un desafío epistemológico para el autoaprendizaje

Teaching and communicating. An epistemological challenge for self-learning

Máximo Gómez Castells maximogc@gmail.com

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Jorge Jorge Washington jorgevalarezoc@gmail.com

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

Alex Rodrigo Rivera Ríos alexrodrigo@gmail.com

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

EduSol, vol. 17, núm. 60, 2017

Centro Universitario de Guantánamo,
Cuba

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184016>

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo analizar los problemas de la comunicación en la docencia cuando no son empleados los fundamentos epistemológicos que conduzcan a una postura crítica por parte de los estudiantes, de manera que conviertan la interacción social en un mecanismo constructor de sujetos del desarrollo sostenible. Para lograr ese resultado fue utilizada la revisión bibliográfica y el análisis de contenido como manera de construir una visión de la trascendencia teórica y práctica de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Comunicación educativa, Aprendizaje autónomo, Pensamiento crítico, Democratización comunicativa y emancipadora.

Abstract: This paper aims at analyzing the problems related to communication while teaching, which occur when the epistemological grounds to favor criticism in students are misused. Ideally, the social interaction becomes a mechanism to train subjects for a sustainable development. To achieve the aims of the research a bibliographic analysis and an analysis of the content as means of training critical perspectives regarding the theoretical and practical relevance of communication in the teaching and learning process were carried out.

Keywords: Educative communication, Autonomous learning, Critical thinking, Democratic and emancipating communication.

Introducción

La comunicación es un ámbito de ciencia muy desarrollado en la actualidad que tensiona todos los espacios sociales y por ello también la docencia. Esa razón argumenta la necesidad de estudiar la orientación que tiene lugar en el proceso docente en el diálogo profesor y alumno en el que se manifiestan variados conflictos que requieren su revelación y solución epistemológica y práctica como una de las formas para alcanzar resultados educativos. Al respecto Lomov (1989) plantea: “la actividad educativa es comunicativa por excelencia, en la que se manifiestan todas las funciones que le son inherentes a esta última: informativa, afectiva y reguladora de la conducta” (p. 14). La alusión a las funciones refiere diversas estructuras que son creadas durante la enseñanza y el aprendizaje.

Una de las estructuras más complejas resulta el aprendizaje ya que opera bajo la orientación del profesor, pero se constituye en una traducción que efectúa el alumno para su provecho. La pedagogía, en su desarrollo, ha desplegado argumentos que sustentan la visión del aprendizaje activo, pero constantemente emergen nuevos retos como es el aprendizaje por competencias; en tanto tendencia en construcción se revela como uno de los desafíos que en el campo de la enseñanza tienen ante sí los docentes: el aprendizaje autónomo, que implica para el alumno tomar control personal de este proceso (Pérez, 2013). Una postura que sintetiza aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, entre otros, pues se trata de llegar a una conciencia posible, una concepción en la que la sociopsicología enfatiza que el receptor en la clase debe ser pensado desde la perspectiva de saber no lo que piensa un grupo, sino cuáles son los cambios susceptibles de producirse en su conciencia, sin que haya ninguna modificación en la naturaleza esencial del grupo (Goldman, 1980). Idea que instala los aciertos y los riesgos en que se puede incurrir cuando la recepción se visiona como capacidad para obtener el conocimiento con métodos y medios a crear, y donde no se construye un saber distante de la reproducción como esencialidad colegida para una categoría o concepto.

Esa intencionalidad conduce hacia la acción que corresponde desempeñar a los profesores en su emisión de mensajes, sobre todo porque deben reconfigurar el modo tradicional de comunicación docente. La primera exigencia remite a los hechos que tienen lugar en los vínculos que surgen cuando se dialoga con los estudiantes y estos reaccionan de manera diversa. En esa situación son frecuentes los conflictos relacionados con la comprensión que realizan los estudiantes de las interrogantes y acciones indicadas por los profesores, oportunidad que debe ser empleada para enriquecer la orientación hacia un aprendizaje que deje atrás una mirada simplificadora; ello lleva a arribar a lo que Habermas denomina cultura de ciencia y su significado, pues “no es el contenido informativo de las teorías, sino la formación de un hábito reflexivo e ilustrado en los teóricos mismos lo que produce, en definitiva, una cultura científica” (Habermas, 1986, p. 2).

Esto es, que la interacción de los polos que representan el profesor y el alumno requiere un comportamiento del profesor cuestionador, en busca de lo productivo y alejado de la simple memorización; esa producción mediante el intercambio de información que constantemente realiza el docente, y al cual el estudiante incorpora sus traducciones, serán inversiones del alumno en el desarrollo personal como actor de la cultura científica que requiere dominar.

Esa autonomía comunicativa contiene una alta dosis de afectividad en las relaciones interactivas ya que configura un entorno de sentimientos que matizan las conductas asumidas por los sujetos que intercambian. Precisamente, en el supuesto de que todo diálogo es una transferencia de conocimientos, se ubican las preocupaciones que este artículo trata de abordar, ya que hay una tendencia a considerar que la información per se instruye, cuando tal postura exige evaluar que la formación de un hábito reflexivo no se sustenta exclusivamente en el contenido informativo.

El presente artículo tiene como objetivo analizar los problemas de la comunicación en la docencia cuando no son empleados los fundamentos epistemológicos que conduzcan la postura crítica en los estudiantes, de manera que conviertan la interacción social en un mecanismo constructor de sujetos del desarrollo sostenible. Ese propósito facilitará proponer metodologías para la comunicación en el ámbito educativo mediadas por lo instructivo-pedagógico, que transformen la docencia en una herramienta acorde a las urgencias de la sociedad del siglo xxi. Para lograr ese resultado fue utilizado la revisión bibliográfica y el análisis de contenido como manera de construir una visión de la trascendencia teórica y práctica de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo

Los atributos culturales son las cualidades adquiridas en el decurso de la vida como producto de la apropiación de conocimientos, y que operan en la comunicación y estipulan muchas veces su viabilidad; un hecho que es determinado en gran medida por la manera en que el docente atiende el universo simbólico del alumno y pueda facilitar o entorpecer su función en el aprendizaje. Las razones que explican la función de la comunicación en la situación docente emergen de la consideración de que la comunicación es base de la interacción social ya que interrelaciona personas; es además un proceso mutuamente influyente y resultan una referencia con respecto a cosas y objetos desde interpretaciones y símbolos (García, 2013).

El hecho social producido responde a un entramado de elementos los cuales configuran una situación comunicativa sobre la base de signos verbales y no verbales que se expresan por objetos físicos y culturales que son decodificados en el acto comunicativo. Un punto de vista teórico de la semiótica ha definido ese acto como gramática de producción y gramática de reconocimiento, formada por reglas que norman ambos campos y los delimitan (Verón, 1998), son mecanismos que el sujeto emplea para dinamizar la lectura del texto y la generación de ideas a propósito.

Dentro de la gramática de producción se ubican los papeles que dentro del rol de orientación configuran los docentes. Al respecto Martínez (2007) plantea:

Los roles del docente son: poseer una vocación comunicativa e interactiva; invitar a la interacción por su discurso claro y conciso; ser facilitador; crear situaciones pedagógicas que simulen la vida real, de manera que fomenten la cooperación y la interacción; informar a los estudiantes sobre sus roles como profesor para que los estudiantes comprendan su propio papel y asuman la responsabilidad del mismo. (p. 31)

Lo que este autor designa como roles son en realidad papeles asumidos por el profesor para configurar un horizonte con el cual efectuar su obligación social de enseñar. El primero de ellos sitúa una dimensión que establece un método de actuación: el diálogo pensado como reacción, algo que obliga a elegir las palabras con las cuales motivar conductas. La precisión y claridad, sin embargo, en poco contribuyen a una invitación

a intervenir, ya que se trata de colocar audaces construcciones discursivas en lo que su contraste produzca la posibilidad de alcanzar el sentido que se está proponiendo.

Las situaciones pedagógicas aluden a la colocación de objetos culturales que deben estar instalados en la conciencia del alumno para activarse al modo de una vigilancia epistemológica y cuestionar las propuestas docentes. Existen profesores que temen a esas actitudes cuando son la base de un estudiante autónomo; Williams (1992), ha señalado los males que una actitud indefensa en la comunicación docente acarrea:

...debemos distinguir siempre entre dos tipos de conciencia: el reconocimiento alerta, abierto y con frecuencia conflictivo de la especificidad y la complejidad que siempre, en miles de casos, está cuestionando las hipótesis de trabajo y las generalizaciones.(p.107)

Este autor apuesta por las ventajas que una comunicación crítica proporciona ya que contrasta con un sistema educativo dirigido a inducir una indefensión eternamente consciente, de la cual será muy difícil extraer al discente. En estos casos son frecuentes las prácticas docentes con una pobre intencionalidad en la propuesta de orientación, lo cual torna al discurso profesoral en un mensaje banal donde no se requiere el uso de las palabras con una precisa categoría semántica. Se trata de establecer una comunicación más asertiva mientras se interactúa (Barona, 2014) que pone al receptor en la postura de demostrar las afirmaciones.

Estas demostraciones se producen dentro de una estructura grupal y favorece significativamente el aprendizaje autodirigido, pues obliga al estudiante a buscar razones. Constituye una modalidad de trabajo colaborativo grupal, cuyo fin determinado es que el estudiante logre los desarrollos deseados por medio de la interacción y la comunicación (Paz, 2014). Una relación que funciona como nivel estructural y aporta mucha independencia a los papeles del estudiante.

Las posturas críticas en la comunicación adoptan formas y ordenan estructuras a través de la producción de ideas, la intencionalidad de los mensajes, y la ejercitación crítica; que pueden constituir etapas para el aprendizaje autónomo logradas desde una atención a la configuración de la comunicación docente. La conjugación de actitudes productivas en la recepción ilumina la importancia de la función cultural que activa los atributos y los redimensiona en un proceso interno de eficacia simbólica. Eficacia que se sintetiza en un modelo de comunicación que labora con las oposiciones entre la constitución unidireccional y bidireccional en las prácticas de consumo de bienes culturales (Gómez, 2016). Para lograrla se impone desarrollar un nuevo modo de comunicación docente.

Landivar (2013) define la comunicación educativa como el área de conocimientos teórico-instrumentales, cuyo objeto de estudio son los procesos de interacción propios de toda relación humana, en donde se transmiten y recrean significados; a ello adiciona que en la práctica de la comunicación educativa, al menos uno de los actuantes persigue una finalidad educativa, a partir de la cual se ha apropiado de conocimientos y técnicas para la acción y la ha organizado mínimamente. Esta acotación intenta contextualizar el proceso comunicativo, intención que expresa un

origen autoritario que es la causa de las dificultades para ejercer un rol docente democrático.

Al margen de esa complejidad es oportuno señalar que los modelos de comunicación educativa se han polarizado por sus intenciones políticas y pedagógicas, que corresponden a las prácticas desplegadas en el aula o fuera de ellas y se diferencian por la constitución de los receptores, comunidad estructural diversa para las intenciones sociopolíticas y comunidades grupales homogéneas en los contextos pedagógicos.

Las cualidades constitutivas presentadas en el párrafo anterior determinan las relaciones de comunicación que se establecen en el ámbito educacional, y el carácter y funciones de las acciones. Estas prácticas comunicativas, muchas veces contradictorias entre sí, ejercen un importante papel en la formación de los educandos y en las relaciones que se establecen entre los protagonistas del proceso docente.

Esas relaciones corresponde analizarlas en un modelo de proceso comunicativo con enfoque procesual, por su utilización y estudio con una centralidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Ojalvo (2002), citado por Perdomo (2010), esa concepción aprecia a la comunicación educativa, y constituye un ecosistema sustentado en la interacción sujeto-medio. En ese enfoque las relaciones posibles remiten a interacciones maestro, y alumnos, sujetos y mensaje, de los sujetos con sus matrices culturales, y los sujetos al interior del proceso de interacción. En ellas son propicias las contradicciones y tensiones, pues resultan la fuente de un pensamiento productivo; por ello es apropiado instalar un pensamiento crítico que coadyuve al despliegue de un método activo donde los roles sean flexibles con una orientación horizontal, es decir, donde el cuestionamiento no sea considerado como una actitud contestaria o irreverente.

Para pensar de modo crítico es condición hacerlo en el contexto del conocimiento porque ahí es donde habitan las posibilidades de desarrollo que Ramírez (2008) ve como:

...un rango amplio de habilidades cognitivas necesarias para identificar, analizar y evaluar (eficientemente) argumentos y conclusiones verdaderas para descubrir y sobreponerse a prejuicios y sesgos personales; para formular y presentar razones convincentes a favor de una conclusión, tesis o postura, y para tomar decisiones razonadas acerca de qué creer y qué hacer. (p. 103)

El tipo de pensamiento descrito se expresa a través de los lenguajes del profesor y del alumno, en lo que es requisito hacer correspondiente las relaciones horizontales desmontando la manera tradicional de diálogo en la cual el profesor desde un lenguaje de la autoridad es quien controla la comunicación en el aula, determina el tema, los aspectos a debatir, preguntas, etc., establece las reglas del comportamiento lingüístico de los alumnos, fija los límites y las posibilidades del diálogo. A través de todo esto crea la pauta de las relaciones con sus alumnos. (Ojalvo, 2008)

Una de las vías para contrarrestar estos efectos consiste en emplear modos de ejercitar el pensamiento crítico en las diferentes modalidades de interacción profesor-alumno; al respecto puede citarse la crítica

bibliográfica basada en localizar elementos cuestionables como es visible en el concepto de pensamiento crítico que da Ramírez, allí acota que la evaluación debe ser eficientemente, con lo cual sugiere que hay algunas que no lo son y eso cuestiona el carácter de evaluación; otras formas son el contraargumento o antítesis de la tesis, las proposiciones mediante diagramas, o los argumentos tipo falacias (Urquijo, 2008), esa práctica forma a estudiantes y profesores en un modelo comunicativo democratizador.

Modelo teórico de la comunicación educativa democratizadora

Cuando en el párrafo anterior se anunciaba un modelo de comunicación educativa democratizador, se estaba infundiendo la posibilidad de crear un instrumento que viabilizara los acuerdos y necesidades de profesores y alumnos para expresar el aprendizaje alcanzado.

Esta herramienta tiene un fundamento establecido entre el modelo funcional del maestro y el modelo receptor activo del alumno. Su principio sería la emisión-recepción de un texto como una interacción que, al democratizarse, se torna creativa. Los elementos que lo operacionalizan son el emisor, el receptor y las mediaciones del currículo, de las relaciones comunicativas, de las metodologías y del lenguaje determinados por el contexto donde se utiliza. Sus relaciones serían triangulares, inspiradas en el modelo ternario y permitirían pensar en el ejercicio docente desde diferentes ángulos, posibilidad que acostumbraría a una práctica diversificada de enseñanza que influiría sobremanera en el redimensionamiento del juicio reflexivo y la capacidad creativa del estudiante y del profesor; identificaría al protagonista del discurso y a la vez el reconocimiento de las reglas de su protocolo de comunicación. Este modelo además tiene la ventaja de que no es exclusivo para un currículo. En la figura que sigue se presenta la dinámica del comportamiento de los docentes y estudiantes.

Gráfico 1- Modelo comunicativo democratizador

Fuente: Elaboración propia

Las relaciones profesor alumno se desarrollan mediante la asociación y la comunidad. Todo ello enfatiza las relaciones sociales en la medida que la actitud en la acción social se inspira por una compensación de intereses y motivos racionales, mientras que una comunidad son relaciones que se fundamentan afectiva y tradicionalmente. Estos puntos de vista fueron considerados en la construcción de este modelo que aspira a generar acuerdos que integren la asociación educativa con la comunidad de la cual forma parte para lograr una formación activa, lo que indica que se posiciona la institución educativa por su eficacia en la enseñanza y el aprendizaje. Metodológicamente se inspira en fases que pasan por activar conocimientos al modo de la intersubjetividad, atribución de sentido orientativo al aprendizaje donde se genera:

- Un ambiente comunicativo que viabiliza los significados dispuestos en la orientación.
- La elaboración progresiva del currículo basado en niveles de complejidad, cuya visión es la amplitud, y donde el docente centraliza

su comunicación en función de direccionar la atención en el sentido del pensamiento reflexivo.

Es evidente que el papel de los alumnos será ejercitar desde la convicción de los significados orientados y la posibilidad de polemizar. Estas actitudes del estudiante constituirán estrategias discursivas para la apropiación, comportamientos comunicativos para interpretar los textos como reacciones de comportamiento. Esa lógica científica permitirá referir lo conocido y lo desconocido en continuum, formados por polos como pueden ser: argumentos y contraargumentos, diagramas y textos, falacias y verdades como estructuración semántica del discurso.

Conclusiones

La comunicación docente no es un monólogo ni una transmisión esencial de conocimientos, es un complejo proceso de negociación y contradicciones de donde emerge un receptor activo cuya producción es el estado real del aprendizaje; en este modelo comunicativo la diversidad de canales es una condición para la verdad de la comunicación vista como acuerdos racionales.

El rol del docente en un aprendizaje autónomo no debe conducir a una indefensión consciente formada por la simple reproducción del conocimiento, y requiere una traducción en el comportamiento lingüístico que estimule el pensamiento crítico.

La comunicación educativa en la contemporaneidad es el ámbito del pensamiento crítico que exige establecer relaciones horizontales y roles flexibles que construyan un horizonte de papeles apreciados como democráticos.

Operar un modelo comunicativo democratizador es otorgarle la capacidad al estudiante para activar la memoria colectiva, viabilizar su conciencia crítica y desarrollar su capacidad dialógica demandando recursos comunicativos para actuar en un escenario que lo desafía. Para el profesor es penetrar con legitimidad y posicionamiento en una forma de enseñanza en la que el alumno es protagonista, porque el docente construye las situaciones y el estudiante las reflexiona no para memorizar, sino para colocar las visiones que le produce el ámbito donde fue colocado, es facultarlo para su autorrealización. La comunicación es un ámbito de ciencia muy desarrollado en la actualidad que tensiona todos los espacios sociales y por ello también la docencia. Esa razón argumenta la necesidad de estudiar la orientación que tiene lugar en el proceso docente en el diálogo profesor y alumno en el que se manifiestan variados conflictos que requieren su revelación y solución epistemológica y práctica como una de las formas para alcanzar resultados educativos. Al respecto Lomov (1989) plantea: “la actividad educativa es comunicativa por excelencia, en la que se manifiestan todas las funciones que le son inherentes a esta última: informativa, afectiva y reguladora de la conducta” (p. 14). La alusión a las funciones refiere diversas estructuras que son creadas durante la enseñanza y el aprendizaje.

Una de las estructuras más complejas resulta el aprendizaje ya que opera bajo la orientación del profesor, pero se constituye en una traducción que efectúa el alumno para su provecho. La pedagogía, en su desarrollo,

ha desplegado argumentos que sustentan la visión del aprendizaje activo, pero constantemente emergen nuevos retos como es el aprendizaje por competencias; en tanto tendencia en construcción se revela como uno de los desafíos que en el campo de la enseñanza tienen ante sí los docentes: el aprendizaje autónomo, que implica para el alumno tomar control personal de este proceso (Pérez, 2013). Una postura que sintetiza aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos, entre otros, pues se trata de llegar a una conciencia posible, una concepción en la que la sociopsicología enfatiza que el receptor en la clase debe ser pensado desde la perspectiva de saber no lo que piensa un grupo, sino cuáles son los cambios susceptibles de producirse en su conciencia, sin que haya ninguna modificación en la naturaleza esencial del grupo (Goldman, 1980). Idea que instala los aciertos y los riesgos en que se puede incurrir cuando la recepción se visiona como capacidad para obtener el conocimiento con métodos y medios a crear, y donde no se construye un saber distante de la reproducción como esencialidad colegida para una categoría o concepto.

Esa intencionalidad conduce hacia la acción que corresponde desempeñar a los profesores en su emisión de mensajes, sobre todo porque deben reconfigurar el modo tradicional de comunicación docente. La primera exigencia remite a los hechos que tienen lugar en los vínculos que surgen cuando se dialoga con los estudiantes y estos reaccionan de manera diversa. En esa situación son frecuentes los conflictos relacionados con la comprensión que realizan los estudiantes de las interrogantes y acciones indicadas por los profesores, oportunidad que debe ser empleada para enriquecer la orientación hacia un aprendizaje que deje atrás una mirada simplificadora; ello lleva a arribar a lo que Habermas denomina cultura de ciencia y su significado, pues “no es el contenido informativo de las teorías, sino la formación de un hábito reflexivo e ilustrado en los teóricos mismos lo que produce, en definitiva, una cultura científica” (Habermas, 1986, p. 2).

Esto es, que la interacción de los polos que representan el profesor y el alumno requiere un comportamiento del profesor cuestionador, en busca de lo productivo y alejado de la simple memorización; esa producción mediante el intercambio de información que constantemente realiza el docente, y al cual el estudiante incorpora sus traducciones, serán inversiones del alumno en el desarrollo personal como actor de la cultura científica que requiere dominar.

Esa autonomía comunicativa contiene una alta dosis de afectividad en las relaciones interactivas ya que configura un entorno de sentimientos que matizan las conductas asumidas por los sujetos que intercambian. Precisamente, en el supuesto de que todo diálogo es una transferencia de conocimientos, se ubican las preocupaciones que este artículo trata de abordar, ya que hay una tendencia a considerar que la información per se instruye, cuando tal postura exige evaluar que la formación de un hábito reflexivo no se sustenta exclusivamente en el contenido informativo.

El presente artículo tiene como objetivo analizar los problemas de la comunicación en la docencia cuando no son empleados los fundamentos epistemológicos que conduzcan la postura crítica en los estudiantes, de

manera que conviertan la interacción social en un mecanismo constructor de sujetos del desarrollo sostenible. Ese propósito facilitará proponer metodologías para la comunicación en el ámbito educativo mediadas por lo instructivo-pedagógico, que transformen la docencia en una herramienta acorde a las urgencias de la sociedad del siglo xxi. Para lograr ese resultado fue utilizado la revisión bibliográfica y el análisis de contenido como manera de construir una visión de la trascendencia teórica y práctica de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo

Los atributos culturales son las cualidades adquiridas en el decurso de la vida como producto de la apropiación de conocimientos, y que operan en la comunicación y estipulan muchas veces su viabilidad; un hecho que es determinado en gran medida por la manera en que el docente atiende el universo simbólico del alumno y pueda facilitar o entorpecer su función en el aprendizaje. Las razones que explican la función de la comunicación en la situación docente emergen de la consideración de que la comunicación es base de la interacción social ya que interrelaciona personas; es además un proceso mutuamente influyente y resultan una referencia con respecto a cosas y objetos desde interpretaciones y símbolos (García, 2013).

El hecho social producido responde a un entramado de elementos los cuales configuran una situación comunicativa sobre la base de signos verbales y no verbales que se expresan por objetos físicos y culturales que son decodificados en el acto comunicativo. Un punto de vista teórico de la semiótica ha definido ese acto como gramática de producción y gramática de reconocimiento, formada por reglas que norman ambos campos y los delimitan (Verón, 1998), son mecanismos que el sujeto emplea para dinamizar la lectura del texto y la generación de ideas a propósito.

Dentro de la gramática de producción se ubican los papeles que dentro del rol de orientación configuran los docentes. Al respecto Martínez (2007) plantea:

Los roles del docente son: poseer una vocación comunicativa e interactiva; invitar a la interacción por su discurso claro y conciso; ser facilitador; crear situaciones pedagógicas que simulen la vida real, de manera que fomenten la cooperación y la interacción; informar a los estudiantes sobre sus roles como profesor para que los estudiantes comprendan su propio papel y asuman la responsabilidad del mismo. (p. 31)

Lo que este autor designa como roles son en realidad papeles asumidos por el profesor para configurar un horizonte con el cual efectuar su obligación social de enseñar. El primero de ellos sitúa una dimensión que establece un método de actuación: el diálogo pensado como reacción, algo que obliga a elegir las palabras con las cuales motivar conductas. La precisión y claridad, sin embargo, en poco contribuyen a una invitación a intervenir, ya que se trata de colocar audaces construcciones discursivas en lo que su contraste produzca la posibilidad de alcanzar el sentido que se está proponiendo.

Las situaciones pedagógicas aluden a la colocación de objetos culturales que deben estar instalados en la conciencia del alumno para activarse al modo de una vigilancia epistemológica y cuestionar las propuestas docentes. Existen profesores que temen a esas actitudes cuando son la base de un estudiante autónomo; Williams (1992), ha señalado los males que una actitud indefensa en la comunicación docente acarrea:

...debemos distinguir siempre entre dos tipos de conciencia: el reconocimiento alerta, abierto y con frecuencia conflictivo de la especificidad y la complejidad que siempre, en miles de casos, está cuestionando las hipótesis de trabajo y las generalizaciones.(p.107)

Este autor apuesta por las ventajas que una comunicación crítica proporciona ya que contrasta con un sistema educativo dirigido a inducir una indefensión eternamente consciente, de la cual será muy difícil extraer al discente. En estos casos son frecuentes las prácticas docentes con una pobre intencionalidad en la propuesta de orientación, lo cual torna al discurso profesoral en un mensaje banal donde no se requiere el uso de las palabras con una precisa categoría semántica. Se trata de establecer una comunicación más asertiva mientras se interactúa (Barona, 2014) que pone al receptor en la postura de demostrar las afirmaciones.

Estas demostraciones se producen dentro de una estructura grupal y favorece significativamente el aprendizaje autodirigido, pues obliga al estudiante a buscar razones. Constituye una modalidad de trabajo colaborativo grupal, cuyo fin determinado es que el estudiante logre los desarrollos deseados por medio de la interacción y la comunicación (Paz, 2014). Una relación que funciona como nivel estructural y aporta mucha independencia a los papeles del estudiante.

Las posturas críticas en la comunicación adoptan formas y ordenan estructuras a través de la producción de ideas, la intencionalidad de los mensajes, y la ejercitación crítica; que pueden constituir etapas para el aprendizaje autónomo logradas desde una atención a la configuración de la comunicación docente. La conjugación de actitudes productivas en la recepción ilumina la importancia de la función cultural que activa los atributos y los redimensiona en un proceso interno de eficacia simbólica. Eficacia que se sintetiza en un modelo de comunicación que labora con las oposiciones entre la constitución unidireccional y bidireccional en las prácticas de consumo de bienes culturales (Gómez, 2016). Para lograrla se impone desarrollar un nuevo modo de comunicación docente.

Landivar (2013) define la comunicación educativa como el área de conocimientos teórico-instrumentales, cuyo objeto de estudio son los procesos de interacción propios de toda relación humana, en donde se transmiten y recrean significados; a ello adiciona que en la práctica de la comunicación educativa, al menos uno de los actuantes persigue una finalidad educativa, a partir de la cual se ha apropiado de conocimientos y técnicas para la acción y la ha organizado mínimamente. Esta acotación intenta contextualizar el proceso comunicativo, intención que expresa un origen autoritario que es la causa de las dificultades para ejercer un rol docente democrático.

Al margen de esa complejidad es oportuno señalar que los modelos de comunicación educativa se han polarizado por sus intenciones políticas y pedagógicas, que corresponden a las prácticas desplegadas en el aula o fuera de ellas y se diferencian por la constitución de los receptores, comunidad estructural diversa para las intenciones sociopolíticas y comunidades grupales homogéneas en los contextos pedagógicos.

Las cualidades constitutivas presentadas en el párrafo anterior determinan las relaciones de comunicación que se establecen en el ámbito educacional, y el carácter y funciones de las acciones. Estas prácticas comunicativas, muchas veces contradictorias entre sí, ejercen un importante papel en la formación de los educandos y en las relaciones que se establecen entre los protagonistas del proceso docente.

Esas relaciones corresponde analizarlas en un modelo de proceso comunicativo con enfoque procesual, por su utilización y estudio con una centralidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Ojalvo (2002), citado por Perdomo (2010), esa concepción aprecia a la comunicación educativa, y constituye un ecosistema sustentado en la interacción sujeto-medio. En ese enfoque las relaciones posibles remiten a interacciones maestro, y alumnos, sujetos y mensaje, de los sujetos con sus matrices culturales, y los sujetos al interior del proceso de interacción. En ellas son propicias las contradicciones y tensiones, pues resultan la fuente de un pensamiento productivo; por ello es apropiado instalar un pensamiento crítico que coadyuve al despliegue de un método activo donde los roles sean flexibles con una orientación horizontal, es decir, donde el cuestionamiento no sea considerado como una actitud contestataria o irreverente.

Para pensar de modo crítico es condición hacerlo en el contexto del conocimiento porque ahí es donde habitan las posibilidades de desarrollo que Ramírez (2008) ve como:

...un rango amplio de habilidades cognitivas necesarias para identificar, analizar y evaluar (eficientemente) argumentos y conclusiones verdaderas para descubrir y sobreponerse a prejuicios y sesgos personales; para formular y presentar razones convincentes a favor de una conclusión, tesis o postura, y para tomar decisiones razonadas acerca de qué creer y qué hacer. (p. 103)

El tipo de pensamiento descrito se expresa a través de los lenguajes del profesor y del alumno, en lo que es requisito hacer correspondiente las relaciones horizontales desmontando la manera tradicional de diálogo en la cual el profesor desde un lenguaje de la autoridad es quien controla la comunicación en el aula, determina el tema, los aspectos a debatir, preguntas, etc., establece las reglas del comportamiento lingüístico de los alumnos, fija los límites y las posibilidades del diálogo. A través de todo esto crea la pauta de las relaciones con sus alumnos. (Ojalvo, 2008)

Una de las vías para contrarrestar estos efectos consiste en emplear modos de ejercitar el pensamiento crítico en las diferentes modalidades de interacción profesor-alumno; al respecto puede citarse la crítica bibliográfica basada en localizar elementos cuestionables como es visible en el concepto de pensamiento crítico que da Ramírez, allí acota que

la evaluación debe ser eficientemente, con lo cual sugiere que hay algunas que no lo son y eso cuestiona el carácter de evaluación; otras formas son el contraargumento o antítesis de la tesis, las proposiciones mediante diagramas, o los argumentos tipo falacias (Urquijo, 2008), esa práctica forma a estudiantes y profesores en un modelo comunicativo democratizador.

Modelo teórico de la comunicación educativa democratizadora

Cuando en el párrafo anterior se anunciaba un modelo de comunicación educativa democratizador, se estaba infundiendo la posibilidad de crear un instrumento que viabilizara los acuerdos y necesidades de profesores y alumnos para expresar el aprendizaje alcanzado.

Esta herramienta tiene un fundamento establecido entre el modelo funcional del maestro y el modelo receptor activo del alumno. Su principio sería la emisión-recepción de un texto como una interacción que, al democratizarse, se torna creativa. Los elementos que lo operacionalizan son el emisor, el receptor y las mediaciones del currículo, de las relaciones comunicativas, de las metodologías y del lenguaje determinados por el contexto donde se utiliza. Sus relaciones serían triangulares, inspiradas en el modelo ternario y permitirían pensar en el ejercicio docente desde diferentes ángulos, posibilidad que acostumbraría a una práctica diversificada de enseñanza que influiría sobremanera en el redimensionamiento del juicio reflexivo y la capacidad creativa del estudiante y del profesor; identificaría al protagonista del discurso y a la vez el reconocimiento de las reglas de su protocolo de comunicación. Este modelo además tiene la ventaja de que no es exclusivo para un currículo. En la figura que sigue se presenta la dinámica del comportamiento de los docentes y estudiantes.

Gráfico 1- Modelo comunicativo democratizador

Fuente: Elaboración propia

Las relaciones profesor alumno se desarrollan mediante la asociación y la comunidad. Todo ello enfatiza las relaciones sociales en la medida que la actitud en la acción social se inspira por una compensación de intereses y motivos racionales, mientras que una comunidad son relaciones que se fundamentan afectiva y tradicionalmente. Estos puntos de vista fueron considerados en la construcción de este modelo que aspira a generar acuerdos que integren la asociación educativa con la comunidad de la cual forma parte para lograr una formación activa, lo que indica que se posiciona la institución educativa por su eficacia en la enseñanza y el aprendizaje. Metodológicamente se inspira en fases que pasan por activar conocimientos al modo de la intersubjetividad, atribución de sentido orientativo al aprendizaje donde se genera:

- Un ambiente comunicativo que viabiliza los significados dispuestos en la orientación.
- La elaboración progresiva del currículo basado en niveles de complejidad, cuya visión es la amplitud, y donde el docente centraliza su comunicación en función de direccionar la atención en el sentido del pensamiento reflexivo.

Es evidente que el papel de los alumnos será ejercitar desde la convicción de los significados orientados y la posibilidad de polemizar. Estas actitudes del estudiante constituirán estrategias discursivas para la apropiación, comportamientos comunicativos para interpretar los textos como reacciones de comportamiento. Esa lógica científica permitirá referir lo conocido y lo desconocido en continuum, formados por polos como pueden ser: argumentos y contraargumentos, diagramas y textos, falacias y verdades como estructuración semántica del discurso.

Conclusiones

La comunicación docente no es un monólogo ni una transmisión esencial de conocimientos, es un complejo proceso de negociación y contradicciones de donde emerge un receptor activo cuya producción es el estado real del aprendizaje; en este modelo comunicativo la diversidad de canales es una condición para la verdad de la comunicación vista como acuerdos racionales.

El rol del docente en un aprendizaje autónomo no debe conducir a una indefensión consciente formada por la simple reproducción del conocimiento, y requiere una traducción en el comportamiento lingüístico que estimule el pensamiento crítico.

La comunicación educativa en la contemporaneidad es el ámbito del pensamiento crítico que exige establecer relaciones horizontales y roles flexibles que construyan un horizonte de papeles apreciados como democráticos.

Operar un modelo comunicativo democratizador es otorgarle la capacidad al estudiante para activar la memoria colectiva, viabilizar su conciencia crítica y desarrollar su capacidad dialógica demandando recursos comunicativos para actuar en un escenario que lo desafía. Para el profesor es penetrar con legitimidad y posicionamiento en una forma de enseñanza en la que el alumno es protagonista, porque el docente construye las situaciones y el estudiante las reflexiona no para memorizar, sino para colocar las visiones que le produce el ámbito donde fue colocado, es facultarlo para su autorrealización.

Referencias

- Barona Balanta, J. R. (2014). Aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera. Universidad de San Buenaventura: Educación, Santiago de Cali, Colombia.
- García Hornazábal, R. (2013). Estudio del impacto del comportamiento comunicativo verbal y no verbal en profesorado en el aula. La percepción de docentes y estudiantes de enseñanza secundaria. Universidad de Extremadura, España. (Tesis doctoral).
- Goldmang, L. (1980). La importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación. En *La creación cultural en la sociedad moderna*, (27-37). Barcelona: Fontamara.
- Gómez Castells, M. (2014). Eficacia simbólica. Asturias, España: Ediciones Trea S. L.

- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Landivar, T.E. (2013). Comunicación educativa. Reflexiones para su construcción. *Revista Alternativas*, (4), 8.
- Lomov, B.F. (1989). *El problema de la comunicación en la psicología*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Martínez, M. (2007). *El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo*. Porta Linguarum. Departamento de Filosofía Inglesa. Alicante.
- Ojalvo Mitrany, V. (1999). ¿Cómo hacer más efectiva la comunicación? En: Colectivo de autores del CEPES (Ed.). Universidad de la Habana. CEPES.
- Ojalvo Mitrany, V. (2002). Comunicación educativa. En: Colectivo de autores del CEPES (Ed.). Universidad de la Habana. CEPES.
- Paz Penagos, H. (2014). Aprendizaje autónomo y estilo cognitivo: diseño didáctico, metodología y evaluación. Bogotá: Escuela Colombiana de Ingeniería. *Revista Educación en ingeniería*, 9(17), 63.
- Perdomo, A. (2010). Presencia de la dimensión ética en la formación de estudiantes. *Panorama Cuba y Salud*, 24-32.
- Pérez Cabrera, L. B. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *El Salvador*, 7(11). 45-62. doi: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2090/1/3>.
- Ramírez Mazón, Á. (2008). El conocimiento y el pensamiento crítico. En Ramírez, A. *Formación en el pensamiento crítico*. Estado de México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México.
- Urquijo Lago, A. (2008). Los argumentos. En Colectivo de autores (Ed.), *Formación en el pensamiento crítico*. Estado de México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México.
- Verón, E. (1998). *La semiosis social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Williams, R. (1992). *Sociología de la cultura*, Barcelona, España: Paidós.