



Facultad de Educación - PPP

Asignatura: Proyectos de Investigación Pedagógica

Profesora: María Teresa Rojas

Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje

Juan Ramírez M.

Resumen:

El problema de investigación abordado en el presente artículo, es el *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Sin dudas, una problemática que, según los actores involucrados y la bibliografía consultada, reconoce diversos y multidimensionales orígenes. En este sentido, se recoge de forma prioritaria lo que dice relación con los aspectos sensibilizadores para lograr intervenir efectivamente el problema y poder mejorar, en definitiva, dichos inconvenientes para la enseñanza-aprendizaje. Por ello, la Investigación Acción (IA) que se ha llevado a cabo responde a una modalidad investigativa que propone un amplio programa de integración de procesos que miran abierta y reflexivamente el problema de sensibilización acerca del Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje, cuyo acento está puesto en la participación, la colaboración, el diálogo y la reflexión pedagógica propiamente tal.

Palabras claves: Clima y comunicación en el aula, investigación-acción, diálogo.

Introducción:

El problema de comunicación y clima de aula, que existe al interior de la sala del octavo año básico “B”, es un obstáculo para el desarrollo profesional como docente y sobre todo para lograr un satisfactorio proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, en este artículo se dará cuenta de una modalidad investigativa que propone un amplio programa de integración de procesos reflexivos y colaborativos que abordan dicho problema. Se indaga con un carácter ético basado en la propia actividad educativa o práctica, a diferencia de la actividad técnica instrumental en educación que por lo general tiene objetivos extrínsecos. Dicho de otro modo, ha significado involucrar individual y colectivamente a los distintos actores sociales en el proceso de comprensión para la acción, de forma contraria a la unilateralidad del determinismo social y también en oposición al objetivismo científico investigador que se da regularmente en el ámbito educativo.

En este sentido, si bien existe un investigador que podríamos denominar ‘ejecutor principal’, éste coexiste en la acción con otros protagonistas con los cuales se ha relacionado y coordinado el proceso investigativo. En palabras de Elliot “la investigación acción incluye el diálogo libre de trabas entre el investigador (se trate de un extraño o de un profesor investigador) y los participantes, donde debe haber un flujo libre de información entre ellos” (ELLIOT, 2005; 26). Vale decir, se considera al diálogo y la colaboración como una cualidad intrínseca de la práctica y de la reflexión educativa, puesto que ello determina y caracteriza el rol pedagógico que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo constitutivo, el artículo da cuenta de tres partes fundamentales: a) el problema de investigación; b) la revisión de antecedentes bibliográficos y el desarrollo de aproximaciones conceptuales sobre el problema; y c) el plan de intervención sensibilizador. El desarrollo de estos tres puntos, forman la columna vertebral de la IA y cuyo fundamento está a la base de una epistemología de la práctica educativa centrada en la ‘reflexión en la acción’, lo cual, se reitera, se hace desde una perspectiva cíclica del proceso o como Latorre la denomina: “una espiral de espirales” (LATORRE, 2003; 39). Finalmente, se esboza una pequeña reflexión a modo de palabras al cierre.

I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

El problema de investigación que nos convoca, surge de la reflexión conjunta y cotidiana de que existen inconvenientes generalizados con el Clima y la comunicación de aula en el curso de octavo año básico “B”, del Liceo Nuestra Señora de las Mercedes, de financiamiento compartido, ubicado en la comuna de Puente Alto. Es un tema recurrente entre los docentes, ya sea en pasillos como en la propia sala de profesores; comúnmente se habla de lo difícil que resulta hacer clases en dicho curso. De hecho, y en un plano personal, todo parte cuando se pretende saludar y normalizar la sala de clases, es casi imposible comenzar sin perder diez o quince minutos en que recojan los papeles, se sienten y guarden silencio. Luego siguen los ruidos molestos y se genera una tensión permanente entre el intento por iniciar o continuar la clase y quienes hablan, desatienden o gritan sin parar. El problema se ha conversado con los estudiantes, tratando de explicarles que para una clase de Lenguaje, por ejemplo, es muy importante la situación comunicativa y ésta tiene que darse de forma natural, dialógica y no impuesta. Sin embargo, persisten las interrupciones y el diálogo se torna imposible, lo cual afecta obviamente los aprendizajes esperados. Es así, que el problema se ha detectado en forma conjunta y tras una reflexión informal de pasillo y donde, dicho sea, existen variadas explicaciones que supuestamente originan la problemática; de ahí la inquietud por abordar el tema desde un ámbito más formal y desde la propia acción.

Precisamente para conocer cómo se construyó y articuló dicho problema, es necesario comenzar estableciendo las primeras interrogantes o inquietudes que surgieron en torno a la situación problemática, a saber: el Clima y la comunicación en el aula para el aprendizaje. Se enfocará desde una mirada de cómo dicho inconveniente afecta el trabajo o desarrollo profesional, y cuál es la responsabilidad en torno a ésta de los diferentes actores involucrados, cuáles podrían ser los distintos orígenes de la problemática y qué aspectos se podrían eventualmente mejorar.

Primeras preguntas o inquietudes:

La primera inquietud que surgió fue conocer cuál es el sentido o el marco valórico que mueve a la construcción del problema de investigación y, acto seguido, qué situación problemática visualizada en la práctica profesional docente me gustaría cambiar y para qué.

En este contexto, cabe comenzar diciendo que la escuela y el aula constituyen un escenario propicio para desarrollar un buen clima de convivencia y también un desarrollo profesional dialógico, no directivo, que sirva para el aprendizaje. De tal forma, que a través de esta IA se destaca la posibilidad de generar conocimientos acerca de cómo funciona el espacio educativo de un octavo año básico en particular, mediante un intento deliberado y explícito de impulsar cambios en los mismos (ELLIOT, 1990). Y también, por qué no, de dar cuenta de que “igualmente existe una

teoría crítica del curriculum que trata de trascender la oposición entre las teorías técnicas y prácticas en cada uno de los niveles, de discurso, de organización social y de acción” (KEMMIS, 1988; 131). Bajo esta perspectiva, mi propuesta de enseñanza parte de la base que los alumnos son sujetos históricos que deben dialogar y que pueden con-formarse no sólo con un sentido práctico e inmediato en la educación, sino además tienen la posibilidad cierta de transformarse paulatinamente en sujetos críticos y activos socialmente hablando. Por estas creencias, es necesario mejorar el clima y la comunicación en el aula, sobre todo cuando no es óptima, para poder desarrollar una práctica adecuada a los fines que se persigue con el aprendizaje.

Ahora como concepción particular, resulta fundamental asumirse como un actor protagonista que guía el aprendizaje de los estudiantes y cuya base tiene correspondencia con el diálogo y el respeto, ya sea del clima de aula como también del tramado intercultural que representa cada estudiante en una sala. En este escenario, el aula se plantea como un escenario para desarrollar una situación comunicativa, de diálogo, para el logro de los aprendizajes. Respecto a lo que se entiende por comunicación en el aula, cabe señalar que es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra, lo cual sirve de medio para posibilitar y generar confianza, efectividad, respeto y bienestar, lo que a su vez deviene y se constituye en clima de aula. Por lo tanto, las claves de una comunicación eficaz en el sala de clases requiere de un clima de aula también propenso para establecer “relaciones de confianza, de planificadas actividades comunicativas y de facilitar la comprensión de los mensajes” (SANZ PINYOL, 2005; 40).

En este sentido, es importante lo que opinen y reflexionen los propios actores de la enseñanza-aprendizaje y lo que piensan acerca del problema, esto corresponde a la primera evidencia concreta para construir la problemática. De esta forma, cabe “observar y/o aproximarnos a las culturas juveniles, desde distinto ángulos, que nos plantean cada vez más nuevos desafíos para quienes estamos realizando investigación e intervención en este ámbito” (ZARZURI Y GANTER, 2005; 21).

Factibilidad de la investigación:

Lo primero a considerar, es el carácter colaborativo al momento de investigar. Esta IA, y en específico la construcción del problema, surge y se caracteriza precisamente por ser un proceso de reflexión conjunta que nace al interior del Liceo Nuestra Señora de las Mercedes. Desde este punto de vista, la función de investigador que reflexiona sobre la práctica educativa surge en colaboración con otros docentes que conocen y han ayudado también a reflexionar protagónicamente en torno a la problemática, con los propios alumnos y también con directivos. De esta manera, la práctica pedagógica permite integrar conocimientos y pautas de actitudes y conductas de los propios actores, lo que implica el mejoramiento funcional del Sistema Educativo desde una mirada de J. Elliot, “enmarcada dentro de un esquema de valores y normas deseables socialmente” (ELLIOT, 1990).

Ahora en relación a cuándo se investigó para construir el problema, cabe situarse en el segundo semestre del año 2011.

Metodología de trabajo para el levantamiento de información y la articulación del problema:

La metodología de trabajo, está acotada principalmente a la base de dos estrategias: Por una parte, el trabajo de campo, con registro y bitácoras de algunas clases y con entrevistas con los protagonistas y colaboradores de la IA. Y, en segundo término, la revisión bibliográfica, la cual servirá de sostén teórico para comprender la problemática desde otros puntos de vista y así procurar una relectura del problema (reflexión espiral).

En relación a la articulación del problema, éste ha surgido al alero de tres formas. Primero, durante las propias clases en el octavo básico "B". En segundo lugar, el problema también se ha articulado fuera del aula, pero dentro del recinto educacional, en colaboración y diálogo, como ya se anticipó, con profesores, directivos y los propios estudiantes, con quienes además se ha dialogado fuera del aula. Y en tercer lugar, mediante correcciones y observaciones monitoreadas del proceso llevado a cabo en la Universidad Alberto Hurtado, en la asignatura de Proyectos de Investigación Pedagógica. En síntesis, la metodología de trabajo para la articulación del problema ha surgido de un trabajo conjunto y con mucha conversación y colaboración de parte de los propios involucrados.

Diagnóstico participativo:

Para el problema de *Clima y comunicación para el aprendizaje*, del curso ya citado, existe la tendencia a buscar su origen en los propios estudiantes, ya sea en sus capacidades, su motivación o en la situación social o familiar de cada uno; son los denominados 'casos problemáticos de conducta'. Para ilustrar, un estudiante nos señaló en su momento: "*creo que nunca voy a estar en una sala tranquila porque siempre me van a dejar con los más desordenados, por eso yo actúo igual de desordenado que mis compañeros*"¹.

Sin embargo, también fue crucial para la construcción del problema conversar con otros profesores y con la coordinadora de ciclo. Un profesor nos argumentó: "*Creo que la planificación conjunta ofrece mayores ventajas puesto que cada estamento no es una isla, este tipo de planificación incrementa la coherencia para establecer el problema y para buscar posibles acciones a seguir*"².

¹ Entrevista realizada el 28 de septiembre de 2011.

² Entrevista realizada el 5 de octubre de 2011.

Por esto, el principal antecedente del problema surge de la propia práctica y de la reflexión conjunta en torno a la pregunta ¿Qué podríamos hacer para mejorar el clima de aula y la comunicación de este curso? En este escenario, el espacio educativo ha servido para evidenciar y construir la problemática y poner en relieve la necesidad de un intercambio comunicativo entre los distintos actores al momento de iniciar acciones. A partir de esto, y dada las evidencias que permitieron construir el problema, y el cómo afrontarlo desde una primera reflexión según los propios involucrados, las hipótesis de acción arrojadas fueron las siguientes:

- Cambiar la noción de que el clima y la comunicación en el aula es un problema exclusivo del estudiante.
- Generar instancias de comprensión y mejoramiento atendiendo a diversos factores culturales. Esto, en la medida que “proporcione herramientas teóricas y metodológicas que permitan al profesor enfrentar positivamente la presencia, en el ámbito escolar, de estas manifestaciones culturales juveniles” (BENAVENTE, 2005:12).
- Construir dinámicas reflexivas conjuntas.
- Intervenir en distintos niveles: A nivel de toma de decisiones, en el quehacer pedagógico, y a nivel de los propios estudiantes.

En síntesis, la construcción de la problemática se logró articular como resultado reflexivo constante y en colaboración con los distintos actores involucrados. Si bien es un problema que tensiona el aprendizaje en cada una de las asignaturas o áreas, no es una dificultad que deba reflexionarse aisladamente o mirarse como responsabilidad propia y exclusiva de algún estamento educativo en particular, más bien cabe afrontarla de manera conjunta y sensibilizadora. De esta forma, construir una mirada que sea flexible y esté abierta a nuevas propuestas, donde nada se preconice. La idea es fomentar, en adelante, acciones consultadas y flexibles, dialogadas y en estrecha relación con los propios involucrados.

A continuación, se dará cuenta de una revisión bibliográfica que considera distintas evidencias del desarrollo conceptual respecto al *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*. Con ello, se tratará de responder a los requerimientos del problema planteado, donde se expondrán ideas relevantes de diferentes autores, y en torno a distintos resultados de investigaciones que tienen relación con la problemática.

II. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y DESARROLLO CONCEPTUAL SOBRE EL PROBLEMA:

Lo primero a determinar, es el concepto de comunicación, un elemento crucial para generar un buen clima para el aprendizaje al interior de un aula. La etimología de la palabra comunicación nos lleva al vocablo latino *communis*, que significa común. De allí

que comunicar signifique transmitir ideas y pensamientos con el objetivo de ponerlos en común, con un otro. Un autor que da luces al respecto, es Manuel Martín Serrano, quien plantea que la comunicación “es una de las formas posibles de producir información. Se distingue porque esa información ha sido elaborada por Uno o Varios, para indicar algo a Otro u Otros. Las interacciones comunicativas son una importante fuente de conocimiento; pero no la única. Cada cual obtiene información cuando observa el entorno y lo que en él ocurre, por ejemplo prestando atención lo que hacen él mismo o los demás. También se obtiene información si se reflexiona, elucubra, fabula; y al experimentar o manipular con las cosas y objetos. El agente o los agentes procesan conjuntamente la información de la que dispone cualquiera que sea su origen. En consecuencia los usos comunicativos de la información son distintos de los no comunicativos, pero hay que tomar en cuenta sus relaciones” (MARTÍN, 2000; 44). Por lo tanto, este acto de comunicar es un proceso complejo, todavía más cuando se trata de dialogar con más de treinta jóvenes. De esta forma, en este acto comunicativo, participan dos o más personas que tratan de comprenderse e influirse, de forma que sus objetivos sean aceptados en la forma prevista, utilizando un canal y un contexto que actúa de soporte en la transmisión. Para efectos didácticos en una sala de clases, podemos descomponer la comunicación en diferentes elementos que la integran y que hoy alternan en este proceso. Ello supone la intervención activa y dinámica en un contexto concreto (un aula) y con un código específico, utilizando al menos un canal determinado (principalmente la voz), con la intervención de un emisor y un receptor que dialogan y que pueden cambiar o alternar su rol, dialogicidad. Un estudiante de octavo básico, generalmente presenta un repertorio de respuestas conductuales en una sala de clases que requiere de una intervención profesional y de un acto comunicativo óptimo que guíe u oriente su comportamiento en aras de una mayor comprensión y un mejor aprendizaje, lo que debiera traer también como consecuencia una buena o aceptable convivencia escolar al interior del aula.

De la misma forma, el estudiante conforma su devenir educativo de acuerdo con el desarrollo de una serie de habilidades que pone en juego para lograr su aprendizaje y un conocimiento que debiera movilizar, a su vez, recursos y energías que van generando acciones y reacciones, lo que propicia el encuentro de actitudes y de normas distintas y, eventualmente, el surgimiento de conflictos de poder. La comunicación aparece aquí como elemento fundamental, ya que no sólo propicia el encuentro dialogado entre actitudes y comportamientos diferentes, sino además permite el diálogo entre pares y entre el profesor y los estudiantes, lo que a la larga resulta fundamental. Por tal razón, es que la comunicación y el clima de aula resulta un binomio inseparable a la hora de afrontar el desafío de la enseñanza desde una óptica dialógica, no directiva o lineal, que supera el paradigma del profesor visto sólo como el experto que traspasa información a estudiantes aprendices. Se observa entonces que “(...) la lectura e interpretación del conocimiento positivista es coherente con una concepción curricular rígida, conductista, academicista, transmisionista de conocimientos y caracterizada por una evaluación medicionista, por objetivos o metas.

Mientras que desde la mirada de la teoría crítica, se asume el currículo como un proyecto y proceso, dado que el pensamiento crítico es en sí mismo un proceso dinámico y social que exige juicio y deliberación, y que descansa en prácticas dialogadas, evaluativas formativas y de aprendizaje significativo” (GARCÍA, 2009; 33).

Asimismo, también hay que reconocer que hoy una de las mayores demandas en los centros educativos se refiere a resolver problemas de clima de aula provocados por comportamientos alejados de lo que los adultos entendemos como normal (niños que hacen dos o tres cosas a la vez, que interrumpen sin levantar la mano, que se paran reiteradamente, entre otros) lo que se cataloga como ‘anormal’, por lo que surge la necesidad de abordar esta dificultad desde una óptica que nos permita comprender primero qué entendemos ‘por clima de aula (a)normal’ y luego qué creemos respecto a la comunicación efectiva para mejorar este clima o cómo con una buena comunicación podemos encausar las dificultades para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para recoger pistas sobre lo anterior, Sanz Pinyol plantea que el diálogo y la comunicación corresponden a discursos plurigestionados en el aula. Esto, porque la situación de diálogo además de interpretar los signos del destinatario, requiere de buenas estrategias verbales que faciliten la comprensión y el aprendizaje y, de paso, mejorar el clima de aula. Al respecto, señala textualmente que “(...) la dimensión oral y comunicativa en general de los profesores ha sido un aspecto de su formación bastante descuidado sin tener en cuenta que constituye la más importante herramienta profesional utilizada en las aulas. Sólo hay que recordar los temores de los profesores noveles al enfrentarse al aula y no siendo el contenido lo que más les preocupaba: era la expresión, la comunicación, la relación” (SANZ, 2005; 390). Vale decir, la preparación de las intervenciones comunicativas dentro del quehacer profesional del docente resulta fundamental no sólo para hacer llegar los contenidos, sino también para adaptar mejor el discurso al lugar, a los aspectos netamente organizativos dentro de una sala de clases, lo que eventualmente podría ayudar a mejorar la intervención y sus resultados.

Sin embargo, también es común escuchar hablar sobre categorías de estudiantes; los hay normales y los ‘otros’, los diferentes, o los ‘anormales’. Siempre se busca la normalización del ‘otro’, en tal sentido, Claudia Díaz nos dice: “Las prácticas de atención a la diversidad evidencian la comprensión de las diferencias humanas como rasgos del sujeto que deben ser corregidos, borrados o, al menos, disimulados, pues ponen de manifiesto la incomplitud del otro y sellan la distancia de nosotros, materializando su pertenencia a un espacio distinto, un espacio donde es rehabilitado y atendido, desde la lógica binaria normalidad/anormalidad” (DÍAZ, 2011; 53). Sin dudas, un rasgo de asistencia controladora y no de valoración, en el sentido de validación, de la diferencia. En este aspecto, queremos expresar -tal cual se evidencia en el levantamiento del problema-, que el buen clima de aula no tiene relación con una sala quieta, tranquila y donde lo normal es que todos asuman una conducta pasiva. En una práctica dialógica, es necesaria la interacción y el articular un escenario educativo

en el que se participa democráticamente, se asumen co-responsabilidades y se implica a los alumnos en sus problemas y conflictos, en el aprendizaje y, en definitiva, hacer del aula un lugar educativo cada vez más cercano a la realidad social y cultural del estudiante.

Ante esto, un ambiente que se niega al diálogo, o que es muy pasivo, dificulta la interacción y el sondeo de la comprensión. Por ello, cabe también mirar al conflicto y al desorden en una sala de clases como un resultado de distintas interacciones sociales, lo cual aparece no como un lugar privilegiado para el desarrollo de las habilidades, pero sí como un lugar abierto para la actividad en grupo, la colaboración y la educación sobre el respeto de las diferencias entre pares. En este sentido, por conflicto se entenderá aquella actitud y conducta inherente al ser humano producto de una diferencia, y que le permite madurar y desarrollarse como persona en tanto aprenda a solucionarlos de forma inteligente y respetando las normas de convivencia. Por lo tanto, debemos evitar encasillar al conflicto como algo negativo, todo lo contrario, puede ser un estado inevitable y muchas veces necesario en las vidas de las personas o comunidades, lo que sí cabe evitar son las respuestas o las manifestaciones violentas para resolver esas diferencias, todavía más cuando se trata de su resolución dentro de una sala de clases. Por eso los estudiantes pueden y deberían optar por otras vías alternativas que permitan gestionar el conflicto a través del diálogo y del respeto. Un autor que entrega una particular visión al respecto, es Ortega quien afirma que “(...) existe una demonización del conflicto que los asocia indiscriminadamente a conductas no deseables, a veces delictivas. Pero el conflicto es también confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. que en una sociedad democrática que se rige por el diálogo y la tolerancia, encuentran su espacio y ámbito de expresión” (en HERNÁNDEZ, 2004). Por su parte, el desorden corresponde a la categoría de pérdida del respeto por la norma, ya sea ética y/o de convivencia escolar que definen las relaciones al interior del centro de estudio, lo cual también es conocido como *indisciplina*.

Por lo tanto, una sala de clases donde el estudiante participa, es continuamente más ventajosa, siempre y cuando también se trabajen positivamente los silencios, el respeto por la opinión del otro y los tiempos; he ahí justamente donde el desempeño docente resulta fundamental. En este contexto, Gavilán plantea que “el aprendizaje cooperativo es, sin duda, una alternativa a tener en cuenta en la enseñanza actual. Podemos situar el aprendizaje cooperativo en un punto de confluencia de las aportaciones hechas desde la Pedagogía, resaltando el papel que encierra la escuela como potenciadora de cambio, a través de todo el proceso educativo, y desde la Psicología Social, enfatizando la influencia de la relación con los iguales, del grupo y de los refuerzos sociales” (2009; 131). En tal sentido, también es llamativo lo planteado por la misma autora, en relación a que “la participación en interacciones sociales, donde se confrontan opiniones diversas, es enriquecedora, y es preciso que el sujeto disponga de los prerrequisitos cognitivos y sociales necesarios” (GAVILÁN, 2009; 146). En otras palabras, que los estudiantes sean capaces de adecuarse a un

contexto real donde existen reglas mínimas para elaborar nuevas y mejores relaciones, sin homogeneizar el aula, para dar y recibir explicaciones verbales, ampliar la interactividad, como un mecanismo que proporciona beneficios para todos los interlocutores en una sala de clases.

Otra autora que da cuenta de distintas tensiones que suceden en los establecimientos escolares, como perspectiva relacional en el que los hechos conflictivos que ocurren en las aulas deben analizarse en función a las transformaciones sociales actuales, es Mayer, quien en un artículo académico sostiene que: “La integración social de los hombres y mujeres a la sociedad en la que viven nunca fue un fenómeno apromblemático. Los procesos de inclusión se confunden, muchas veces, con uniformidad y homogeneidad y, en consecuencia, con la ausencia de conflicto. Esto trasmite una sensación engañosa que supone el funcionamiento de un grupo, sociedad o institución, en este caso, de manera armoniosa. Sin embargo, sabemos que detrás de esa imagen ideal se esconden conflictos, luchas, asimetrías de poder y tensiones en ese espacio y tiempo compartidos” (MAYER, 2008; 86). En tal ámbito, su planteamiento sociológico supone una labor donde el profesor debe ser capaz de entender que en una sala de clases hay distintas vidas y realidades, por lo cual la comunicación y el clima de aula debe buscar un equilibrio y no la uniformidad; de hecho, la misma autora sostiene que la escuela cumple una función integradora, que “se enfrenta a fenómenos de fragmentación social, crisis de cohesión y desigualdades sociales que muchas veces dificultan la inclusión en ese espacio y tiempo compartido que es el aula” (MAYER, 2008; 87).

Otra perspectiva teórica, la entregan un par de autores que realizaron un interesante estudio empírico donde lograron establecer las posibles diferencias entre profesores con experiencia y profesores principiantes en cuanto a la comunicación verbal, y cómo éstos enfrentan las actividades en el aula cuando hay jóvenes con problemas de diversa índole. Los autores recogen estrategias que emplean docentes con diferentes bagajes de experiencia y se señala que “(...) los maestros con más experiencia registraron casi el doble de interacciones en el mismo tiempo, lo que sugiere una mayor intensidad de la actividad conjunta; si bien no se detectaron diferencias claras en cuanto a la proporción de interacciones con un mayor grado de participación de los alumnos, sí hicieron más alusiones a las metas o a la funcionalidad de la tarea y dedicaron más tiempo a la gestión y contextualización de la actividad” (GARCÍA Y MONTANERO, 2004; 557-558). Es decir, los profesores con más años haciendo clases atendieron más los diversos contextos y las distintas realidades de los estudiantes y lograron, en consecuencia, mayores interacciones comunicativas para el logro del aprendizaje. No obstante, y pese a la mirada empírica de dicha investigación donde se grabaron y transcribieron los intercambios verbales de 12 sesiones de apoyo a alumnos con necesidades educativas especiales, también se podría argumentar que todo depende de la formación del docente y de cómo éste siente o cree la educación, ya que para muchos el educar es simplemente el traspaso de conocimientos y

contenidos, mientras que para otros, entre los cuales me incluyo, es un proceso dialógico reflexivo de enseñanza-aprendizaje más simétrico.

Por otro lado, cuando existen cursos donde cuesta realizar una buena clase por la escasa atención y la insuficiente comunicación que se logra, que a su vez deviene en un clima de aula dificultoso, es necesario también reflexionar sobre las acciones implicadas en el 'concepto' que tienen los profesores sobre los alumnos. En este sentido, Rosenthal y Jacobson (1968) estudiaron el *efecto Pigmalión* desde la perspectiva de la teoría de la profecía autorrealizada que influye en la motivación de los alumnos en el aula. Aparentemente es un efecto mágico, pero no lo es, lo que ocurre es que los profesores formulan expectativas acerca del comportamiento en clase de diferentes alumnos y los van a tratar de forma distinta de acuerdo con dichas expectativas. Es posible que a los alumnos que ellos consideran más capacitados les den más y mayores estímulos, más dedicación y tiempo, y al ser tratados de un modo distinto, responden de manera diferente, confirmando así las expectativas de los profesores. Pero qué sucede con los estudiantes con necesidades educativas especiales, qué expectativas se manejan.

Un buen estudio base para responder lo anterior, donde se entrevistaron en profundidad a 13 profesores voluntarios para indagar las formas de entender y relacionarse con estos niños, lo proporcionan tres autores mexicanos que llegan a la siguiente conclusión: "Al alumno con necesidades educativas especiales (NEE) 'indisciplinado' los maestros lo etiquetan como antisocial e inadaptado y no le ven posibilidades de beneficio académico; mientras que sobre el alumno con NEE 'dócil' expresan tener menos dificultades para mantenerlos en el aula independientemente del aprendizaje académico. Se concluye que tanto el concepto como las expectativas del docente están en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos" (MARES, MARTÍNEZ Y ROJO, 2009; 969). Es decir, nuevamente aparece el gusto por los estudiantes pasivos en el aula y que, pese a tener problemas o necesidades especiales, se le prefiere por su actitud más tranquila.

Ahora igualmente debemos prestar atención al 'desinterés' por parte de algunos alumnos en el aula, lo cual es denominado por Benavente y Figueroa (2005) como "la deserción simbólica", en alusión al proceso de abandono relativo por los jóvenes escolares de las prácticas, conocimientos y valores instituidos por la autoridad en el ámbito tanto del funcionamiento de la escuela como de sus fines educativos. Los jóvenes no se identifican con el aula, con sus docentes; por ello, es muy sugerente lo que plantean estas autoras en cuanto a dejar de ignorar los fenómenos culturales presentes y sobre los cuales evidentemente hay que dialogar. Hay que poner atención sobre este fenómeno, en la medida que "(...) proporcione herramientas teóricas y metodológicas que permitan al profesor enfrentar positivamente la presencia, en el ámbito escolar, de nuevas manifestaciones culturales juveniles" (BENAVENTE, 2005; 12). Por ejemplo, cuando los jóvenes en lugar de escuchar al profesor prefieren conversar con sus pares, ponerse los audífonos o, en caso de estar trabajando en una

sala equipada con computadores e internet, prefieran -en lugar de hacer las actividades exclusivamente para el aprendizaje- navegar o estar en “facebook”, escuchar música y ver videos, todo de forma paralela.

En tal sentido, Martín Barbero señala que: “(...) estamos ante la formación de comunidades hermenéuticas que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos” (MARTÍN, 2002; 5). Es decir, existe una empatía de los jóvenes con la cultura tecnológica que muchas veces los adultos no comprendemos. El mismo autor elabora la metáfora del ‘palimpsesto’ para referirse a este fenómeno y para “(...) aproximarme a la comprensión de un tipo de identidad que desafía tanto nuestra percepción adulta como nuestros cuadros de racionalidad, y que se asemeja a ese texto en que un pasado borrado emerge tenazmente, aunque borroso, en las entrelíneas que escriben el presente. Es la identidad que se gesta en el movimiento desterritorializador que atraviesan las demarcaciones culturales pues, desarraigadas, las culturas tienden inevitablemente a hibridarse” (MARTÍN, 2002; 8). En este aspecto, se produce un cierto desconcierto de parte de los adultos que vemos emerger una generación formada por sujetos dotados de más plasticidad y elasticidad cultural sujeta, y abierta al mismo tiempo, a muy diversas formas de comprensión e identificación.

En este ámbito, también es interesante la postura de dos autoras que trabajaron en una investigación que recoge la palabra de un grupo de alumnos secundarios en contexto de pobreza, los cuales dan a conocer sus percepciones relacionadas con los medios de comunicación, sus vidas cotidianas y la escuela. Saiz y Maldonado parten de una pregunta sobre “¿qué ha sucedido para que los alumnos hayan ido adquiriendo una actitud ligada a la apatía y al desgano en relación con las actividades y también con los vínculos que allí suceden? Esta nueva forma de estar en el aula ha ido intensificando, con sus matices, cierto desencanto e indiferencia por lo que ofrece la escuela. Los profesores se quejan reiteradamente y dicen que los alumnos están cada vez más vagos y desinteresados por el conocimiento y las prácticas educativas que la escuela ofrece, mientras que los jóvenes en su intento por explicar lo que sienten mencionan al aburrimiento y la falta de atractivos que les provoca las propuestas de los profesores” (SAIZ Y MALDONADO, 2010; 258-259). Este estudio, nos sirve para comprender la reconstrucción de la mediatización escolar que vive un grupo de alumnos, lo cual de paso ayuda a entender cómo los medios están desacomodando la legitimidad que la escuela poseía en torno a qué y cómo enseñar, y nos da pistas de nuevas formas comunicativas para llevar los contenidos al aula y así tener un mejor clima para el aprendizaje. En tal sentido, existe un desafío por parte de los profesores que es valorar que los medios ofrecen nuevas formas de conocer la realidad, y que “(...) el contacto permanente de los jóvenes con las tecno-comunicaciones modela nuevas formas de relación con el conocimiento, deslegitimando formas tradicionales de aprender como la que ofrece la escuela” (SAIZ Y MALDONADO, 2010; 259).

Ya con este recorrido teórico, nos hemos dado cuenta que no todo ocurre por el contexto o EN los estudiantes, sino también hay una constatación de que el desarrollo práctico profesional docente es muy importante al respecto. La investigación que realiza Ortiz (2006) precisa y confirma algunos métodos empíricos que facilitan la investigación de la comunicación, el manejo grupal y el aprendizaje en el aula, así como algunos resultados obtenidos que permiten la determinación de varios indicadores de carácter personalógicos, didácticos, de oratoria y sociopsicológicos. El autor revela que: “La competencia comunicativa constituye un complejo fenómeno que es el resultado de la integración de los indicadores antes mencionados, mezclados y condicionados entre sí, por lo que no pueden ser analizados aisladamente sino en un sistema. Por tanto, resultan elementos de utilidad práctica para detectar insuficiencias en el desempeño profesional de los profesores, así como para estimular su adquisición y desarrollo en la formación” (ORTIZ, 2006; 66). Del mismo modo, el estudio arroja las principales dificultades constatadas entre las cuales por ahora destacamos la ausencia de diálogo con los estudiantes, el uso inadecuado de la voz, pausas en la clase que son demasiado extensas, lo que provoca, en definitiva, la distracción de los estudiantes, el abandono de actividades, la no comprensión, entre otros. Sin dudas, un estudio que pone de manifiesto el quehacer práctico y cómo desarrollar el profesionalismo comunicacional por parte del docente para una mejor enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, y a la luz de los diversos autores que se aproximan o abordan la temática, se puede concluir que existe una relectura del problema de *Comunicación y clima de aula*. Queda claro que un plan de intervención multidimensional sobre el tema, parece ser lo más conveniente, ya que existen variadas respuestas no excluyentes para un mismo nudo. Para comprender en su justa dimensión el plan de intervención sensibilizador, a continuación se expone en detalle.

III. PLAN DE INTERVENCIÓN SENSIBILIZADOR:

El plan de intervención para mejorar el *Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*, del curso de octavo año básico “B”, es un problema que abarca una diversidad de ámbitos y además un trabajo que requiere permanencia en el tiempo. Sin embargo, este plan sólo dará cuenta de la dimensión sensibilizadora del problema y será asumido en todo lo concerniente a lo realizable durante un plazo de tres meses. Para ello, la intervención requiere de un grado de compromiso de los actores involucrados, es decir, de convocar su participación directa y efectiva. Además, ver con qué condiciones y recursos se cuenta para la intervención y cómo se flexibilizará el plan en caso de posibles eventualidades o nuevas propuestas. Para ello, detallaremos una secuencia ordenada de la estrategia de intervención: Primero, se explicitarán los objetivos. Un segundo paso, será explicar brevemente la trayectoria de esos objetivos y sus alcances. Luego, identificar y describir a los actores

comprometidos para llevar a cabo el plan, cómo dialogarán y cómo se llevará a cabo su monitoreo. En cuarto lugar, se señalarán las condiciones y recursos para la acción. Un quinto paso, será describir brevemente los posibles obstáculos a vencer y qué estrategias utilizaremos para superarlas. A partir de esto, se elaborará una tabla *gantt* que contemple las principales actividades a desarrollar y el tiempo o duración en que serán ejecutadas.

Objetivos del plan de intervención sensibilizador:

- A) Sensibilizar a los diversos actores sobre el problema de *clima y comunicación en el aula para el aprendizaje*.
- B) Atender y comprender que para mejorar el diálogo entre profesores y estudiantes, o entre alumnos dentro de una sala de clases, además es necesario considerar diversos factores culturales, por ejemplo, contexto escolar y contexto sociocultural de la escuela.
- C) Construir dinámicas de mayor vínculo con toda la comunidad escolar involucrada para resolver el problema, de forma tal que sea intervención conjunta y no aislada. Además, intervenir de forma interdisciplinar la problemática, considerando a una variedad de actores que incluso desde el exterior pueden también aportar a la solución de una problemática interna y de desarrollo profesional.

Traectoria de los objetivos y cómo se llevarán a cabo:

Sobre el punto **A**, cabe iniciar una intervención sensibilizadora con varios actores de la educación para promover un cambio en la percepción del problema. Principalmente, hacer hincapié en que el tema no es de exclusiva responsabilidad de los estudiantes, sino que es un problema conjunto. El profesor, por ejemplo, tiene la responsabilidad, en el buen sentido de la palabra, de sensibilizarse y actuar conforme a que el clima y el diálogo al interior de la sala de clases depende en gran medida de factores prácticos de manejo y experiencia comunicacional y de cómo cada profesional cree y práctica la educación (de forma directiva o dialogada). Es decir, y en términos puntuales, poner énfasis en que el tema de clima y comunicación en una sala de clases no se da exclusivamente porque los estudiantes tienen una actitud poco colaborativa para lograr un buen aprendizaje, sino que también existen otros orígenes sobre los cuales hay que poner atención y comenzar a trabajar de forma conjunta. Y cómo se llevará a cabo este punto, mediante conversaciones durante las primeras semanas de intervención. En lo concreto, se pondrá una agenda en común y ya se ha gestionado un espacio en algún consejo regular de profesores donde se expondrán y dialogarán los posibles y diferentes orígenes del problema (reunión durante el primer mes, y cuyo audio será grabado).

En este contexto, se pondrá el énfasis en el manejo práctico de la comunicación al interior de una sala de clases. Se hará alusión a la plurigestión del aula y a cómo podemos, en conjunto, desarrollar dinámicas más dialogadas y con herramientas básicas comunicacionales para una mejor manejo de aula. Por ejemplo, se pondrá como inicio y propuesta tentativa el tema de metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje con dificultades y que influyen de manera decisiva en la dinámica comunicativa y de aprendizaje en el aula.

Para lo anterior, será necesario desarrollar una plataforma común y cuya base y propuesta sea construir indicadores didácticos y de oratoria en torno a: “autopreparación para la clase; estimulación del diálogo y el debate relacionados con la experiencia y la vida cotidiana de los alumnos; incitación a la búsqueda y desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes; el uso constante de interrogantes que obligan a pensar; uso adecuado del tiempo previsto para la clase; presentación al inicio de los tópicos y objetivos principales que serán monitoreados durante la clase; (...) fluidez y precisión de los contenidos que se dialogan o transmiten; carácter persuasivo de la comunicación; hablar a los alumnos de manera convincente; uso adecuado, consciente y complementario de la comunicación no verbal en función de la comunicación verbal; evitar palabras parásitas y frases clichés; uso de la comunicación verbal para lograr el interés y la atención de los estudiantes hacia el contenido de la clase” (ORTIZ, 2006; 65-66). En definitiva, que todos los docentes que se enfrenten al problema tengan la responsabilidad de sensibilizarse frente al tema y comenzar la búsqueda de diferentes formas de abordar el clima y la comunicación en el aula. Con ello, se pretende superar la explicación centrada sólo en la resistencia del alumno hacia el aprendizaje (tema recurrente en la sala de profesores), y buscar alternativas concretas y efectivas desde el punto de vista del docente.

Este punto, además se abordará a través de correos electrónicos. Se entregará, en lo concreto, una propuesta sensibilizadora sobre distintas metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje con dificultades (para discusión y retroalimentación por correo y síntesis en el tercer consejo de profesores del mes).

Por otra parte, cabe comprometer a los estudiantes a un cambio de actitud frente a la problemática, de tal forma que también exista reflexión al respecto y una autoevaluación constante (sensibilización actitudinal). Que sean capaces, en definitiva, de analizar periódicamente los orígenes del porqué, según ellos, se dificulta el clima y la comunicación en aula, lo que entorpece su propio aprendizaje. Para lo anterior, y en un primer momento de la intervención (en el mes uno), será necesario consensuar una pauta de autoevaluación personal y a nivel de curso sobre las fortalezas y dificultades en torno al clima y comunicación en el aula. Luego, que mediante el uso de esa pauta sean ellos los que se autoevalúen y asimilen los progresos o persistencias actitudinales hacia la problemática.

Sobre el punto **B**, cabe llevar un plan de acción concreto para sensibilizarse, comprender y mejorar el clima y la comunicación en el aula atendiendo a diversos factores culturales.

En este sentido, y dado que los espacios para una intervención mayor son difíciles de llevar a cabo, se realizará una lectura sensibilizadora mensual sobre estudios y experiencias al respecto. Los textos se enviarán previamente mediante correos y luego se hará un análisis, durante los consejos, para abordarlos desde la perspectiva de considerar el contexto escolar y los elementos primordiales del contexto sociocultural de la escuela. La idea es, en definitiva, que mediante una pequeña reflexión se recojan elementos que proporcionen herramientas teóricas y metodológicas que permitan comprender las distintas manifestaciones culturales juveniles.

Para cumplir el objetivo del punto “**C**”, cabe promover en complicidad dinámicas de mayor vínculo con toda la comunidad escolar involucrada. Para esto, la sensibilización se inicia al momento de comprometerse voluntariamente a participar y a iniciar intercambios de opinión, ya sea de consensos o disensos, acerca de la problemática y su intervención, lo cual también permita llevar un registro para la posterior sistematización. En lo concreto, se dialogará mediante correos, en línea quincenalmente, sobre algún tema puntual que pueda supuestamente originar el problema de clima y comunicación en el aula. Asimismo, se dialogará permanentemente en pasillos y sala de profesores, la idea es generarse los espacios.

De igual forma, la acción debe propiciar una sensibilización interdisciplinar, considerando -por ejemplo- la atención profesional de especialistas para aquel alumnado en que se detectan mayores dificultades, ya sean comunicativas como también de adaptación. Dichas dificultades, en términos de necesidades educativas particulares, tendría que dar pie a un pre-diseño conjunto de respuestas en función de dichas necesidades. De esta forma, se pretende una reunión quincenal con la psicopedagoga del colegio, con el orientador y con la encargada de pastoral para lograr una intervención participada y multidimensional. De la misma manera, se pretende -a partir de la primera semana del segundo mes-, invitar a algún sociólogo a hablar sobre la problemática y también a algún apoderado que quiera manifestar su particular punto de vista. En la cuarta semana de cada mes, se realizará la sistematización de la intervención a la base de todos los objetivos y actividades señaladas, la idea es que ésta sirva no sólo para levantar un registro del plan de acción, sino también para poder reflexionar y re-construir, en forma de espiral, a partir de la experiencia.

Ahora en cuanto al porqué se modificó el plan de acción descrito en las hipótesis de acción mencionadas en el planteamiento del problema, simplemente porque se amplió el rango de análisis de los supuestos orígenes de la problemática. Es decir, y tras el recorrido bibliográfico, se llegó a la conclusión que había que concebir una relectura del problema, fundamentalmente, que diera cuenta de distintas perspectivas

sensibilizadoras que valoren y acojan las similitudes y diferencias en tanto intervención multidimensional sobre el tema.

Actores y grado de compromiso:

Los actores son variados y pertenecen básicamente a la comunidad escolar del Liceo Nuestra Señora de las Mercedes, comuna de Puente Alto. Sin embargo, a continuación se describen a los responsables que llevarán a cabo específicamente el plan de intervención y su monitoreo, y también a aquellos que en alguna medida colaborarán en tal acción:

Profesora jefa de curso: será la encargada de llevar a cabo buena parte del plan sensibilizador con los estudiantes, ya que tiene la voluntad y el compromiso de intervenir directamente sobre el tema. Lo hará en las horas de consejos de curso y orientación. Monitoreará la autoevaluación y los posibles cambios actitudinales frente al problema por parte de los estudiantes.

Jefa y coordinadora académica del segundo ciclo: Es una de las representantes de la cúspide de la institucionalidad escolar, en tanto es la cara visible de las orientaciones del liceo y de dirigir y controlar a los cursos del segundo ciclo, mediante gestión administrativa, curricular y organizativa. En tal sentido, su función gerencial constituye un factor determinante en el logro de los objetivos establecidos para llevar a cabo el plan de acción, además de ella dependerá la autorización, la puesta en marcha y los espacios para las acciones concretas en cada uno de los niveles descritos.

Estudiantes: Los 32 alumnos del curso tendrán un rol directo en la intervención. Por una parte, serán ejecutores de la acción y, por otro lado, beneficiarios de la misma. Elaborarán la pauta de autoevaluación personal y a nivel de curso; luego, iniciarán el proceso de auto-evaluación durante tres meses, donde registren progresos y dificultades.

Responsable de la IA: Profesor de Lenguaje y Comunicación, quien, al igual que el resto de los profesores, tiene la oportunidad y el compromiso de trabajar directamente con el curso y por lo tanto de intervenir con estrategias cuyo resultado sea el logro o consecución de los objetivos. Monitor y coordinador responsable de la intervención; lo hará de forma directa, mediante reuniones, y en estrecha relación con los actores involucrados y comprometidos.

Otros colaboradores: En primer término, los profesores. De su intervención depende gran parte el diagnóstico continuo del proceso sensibilizador (lo harán mediante conversaciones, en el consejo de profesores y a través de correos electrónicos). Serán los encargados de participar las reflexiones sobre la intervención. En segundo lugar, la psicopedagoga, el orientador y la encargada de pastoral, quienes estarán a cargo de lidiar y allanar los problemas que existen en el ámbito de la convivencia escolar y también de propiciar mejoras en tanto clima de aula y la escuela. Apoyarán la

intervención sensibilizadora, y también el camino de búsqueda de soluciones conjuntas (mediante reuniones periódicas con el responsable de la IA, para monitorear su colaboración en tanto visión-acción). Otro actor lo constituyen los apoderados, quienes tienen mucho que decir sobre el contexto, los avances en el comportamiento de sus hijos y la actitud de éstos hacia el aprendizaje y la escuela, por lo tanto, es un actor a considerar. Para ello, el responsable de la IA asistirá a una reunión de apoderados, a través de un pequeño espacio cedido en medio de éstas por la profesora jefa. Por último, un invitado para otorgar una mirada externa sobre el problema, será la visita e intervención de un sociólogo experto en educación (charla-conferencia), la cual está contemplada para sensibilizar respecto al tema y también para conocer la visión profesional externa sobre la problemática.

Condiciones y recursos:

El tiempo de duración de la intervención será de tres meses. La acción se llevará a cabo en las propias dependencias del Liceo Nuestra Señora de las Mercedes. Se hará intervención directa en el aula, en los consejos de profesores, en una reunión de apoderados, en la sala de conferencia y mediante correos electrónicos. La idea es superar las limitaciones de tiempo y espacios. Por lo tanto, el espacio virtual será también de suma importancia.

Obstáculos y estrategias para superarlos:

Un primer problema, la disposición y voluntad de algunos profesores para realizar reuniones periódicas (principalmente por motivos de tiempo). Otro obstáculo, es lograr el compromiso total de los estudiantes del curso; muchos presentan una actitud indiferente. Por último, el tiempo para sistematizar y monitorear la intervención.

Como estrategias para superar estos obstáculos, se solicitaron autorizaciones para trabajar brevemente en los consejos de profesores ya existentes y que en estos espacios se otorgue un momento para dialogar en torno a la intervención. Además, se hablará de forma personal con todos los actores involucrados. También, se tiene planificado trabajar complementariamente la reflexión vía internet.

En relación a los estudiantes y su participación, se pretende motivar su intervención apelando a su protagonismo y además a la importancia del ámbito actitudinal en el aprendizaje.

En relación a los tiempos para coordinar y monitorear la intervención, ya se habló con la profesora jefa y con la coordinadora de ciclo y, por consiguiente, sólo cabe acordar las fechas para las reuniones y retroalimentaciones.

Actividades a desarrollar y tiempo de duración (tabla Gantt):

Actividades	Mes 1				Mes 2				Mes 3			
	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Primera reunión para sensibilizar a los actores sobre el problema de clima y comunicación en el aula para el aprendizaje.	X											
Reunir la dirección de correos electrónicos de todos los actores involucrados.	X	X										
Se entrega propuesta tentativa sobre metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje con dificultades (para discusión por correo y en el consejo de profesores)			X									
Conversar sobre la problemática de forma regular con el curso.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autoevaluación de los estudiantes, según pauta consensuada.			X			X			X			X
Asistencia a reunión de apoderados del curso.						X						
Envío de textos que sensibilicen acerca de la importancia de considerar el contexto escolar y los elementos fundamentales del contexto sociocultural de la escuela (durante los consejos).			X				X				X	
Envío de preguntas simples y reflexivas que sirvan para analizar la intervención.		X		X		X		X		X		
Reunión con la psicopedagoga del colegio, con el orientador y con la encargada de pastoral (otros actores).	X			X			X			x		
Recolección de registros y sistematización de la intervención.				X				X				X

Palabras finales, a modo de cierre:

Suelen aparecer en la prensa situaciones relacionadas con violencia escolar, conflictos y tensiones al interior de establecimientos educativos que obligadamente nos remiten a pensar la forma en que se relacionan los alumnos en el aula y qué recursos tiene —y de cuáles carece— el profesor para asumir una gerencia participativa efectiva con miras a propiciar un ambiente lo suficientemente dinámico, interactivo, crítico y reflexivo que permita el diálogo con respeto y una mayor comprensión en el aula. En este sentido, el relato realizado no tiene conclusiones cerradas que puedan dar certeza de que el *Clima y la comunicación en el aula para el aprendizaje* es una

problemática fácil de abordar, por el contrario, es un tema complejo que requiere de variados tipos de intervención.

Por lo tanto, la presente IA no tiene más pretensión que abarcar una parte de la problemática, lo que tiene relación con los aspectos sensibilizadores al respecto, ya que todo lo que sea prejuicio, tratar de objetivarlo o preconcebirlo, o dar por cerrado un tema, sólo traerá como consecuencia la rigidez en su tratamiento. Lo que se necesita, a la luz de este relato, es su apertura, un diálogo continuo y una reflexión que potencie mecanismos colaborativos para convocar inagotablemente la participación de todos los actores de la educación en aras de mejorar éste y otros problemas que suceden a diario en los establecimientos educacionales.

Bibliografía:

BENAVENTE, Carolina y FIGUEROA, Gricelda (2005). Santiago. La deserción simbólica. Cultura juvenil y educación: perspectivas para un diálogo pendiente. Centro de Estudios Socio-Culturales (CESC). www.cesc.cl

GARCÍA, Blanquita; PIÑERO, María; IGLESIAS, Teodoro y CARRILLO, Alfonso (2009). Evaluación y gerencia participativa de los aprendizajes en el aula. Una mirada en la práctica evaluativa en el tiempo. Revista Educación Venezuela ISSN: 0379-7082, pp. 25-50. 2009.

DÍAZ Flores, Claudia. Nuevos conceptos, viejas representaciones: el reto de de-construir la normalidad. Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile, año 10, N°9, julio de 2011. 47-56.

ELLIOTT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

GARCÍA Gema y MONTANERO Manuel (2004). Comunicación verbal y actividad conjunta en el aula de apoyo. Un análisis comparativo entre profesores expertos y principiantes. Revista española de pedagogía, Universidad de Extremadura, año LXII, N° 229, septiembre-diciembre 2004, 541-560.

GAVILÁN, Paloma. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. Revista española de pedagogía. Año LXVII, N° 242, enero-abril 2009, 130-148.

HERNÁNDEZ, María (2004). Los conflictos en el aula, 9 de Febrero de 2004, en la sección de artículos de www.psicopedagogia.com www.psicopedagogia.com es un portal que proporciona información y recursos útiles, tanto para profesionales del

sector educativo (profesores, orientadores, psicólogos, psicopedagogos...) como para padres que desean conocer más acerca de la educación de sus hijos.

KEMMIS, S. (1988). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

LATORRE, Antonio (2003): La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

MARES Andrés; MARTINEZ Rodrigo y ROJO Hilda (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE, Julio-Septiembre 2009, VOL. 14, N° 42, PP. 969-996.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. Revista de Cultura Pensar Iberoamérica. Febrero de 2002. En Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

MARTÍN SERRANO, Manuel (2000). La epistemología de la comunicación, a los cuarenta años de su nacimiento. En revista TELOS, N°22. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad, como publicación pionera en el campo de la Comunicación y las Nuevas Tecnologías dedicada al análisis de las consecuencias de la convergencia sobre la información, la comunicación y la cultura. <http://www.quadernsdigitals.net>

MAYER, Liliana (2008). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. Universidad de Buenos Aires. Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. VI N° 6, diciembre 2009.

ORTIZ, Emilio (2006). ¿Cómo investigar la comunicación y el aprendizaje en el aula? Capítulo N°3, del libro "Comunicarse y aprender en el aula". Revista Pedagogía Universitaria Vol. XI No. 5, 2006. Director del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (CECES), Universidad de Holguín.

ROSENTHAL, Robert y JACOBSON, Leonor (1968). Pygmalion in the Class-room. Nueva York. Extracto traducido.

SAIZ, María y MALDONADO, Mónica (2010). Mediatizaciones y Procesos de Escolarización: Acerca del Desinterés que presentan hoy los alumnos en la escuela secundaria. Investigación de carácter etnográfico en un colegio público, ubicado en contexto de pobreza. Cuadernos de Educación, año VIII - N° 8 - octubre de 2010.

SANZ Pinyol, G. (2005). Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes. Editorial Graó, Barcelona. pp. 1-169.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo. (1999). Comunicación Educativa. Coordenadas, Abordajes y Travesías. Siglo del Hombre. Serie Encuentros. Colombia.

ZARZURI RAÚL Y GANTER RODRIGO (2005). Jóvenes: la diferencia como consigna. Ensayos Sobre la Diversidad Cultural Juvenil. Centro de Estudios Socio-Culturales CESC. Santiago de Chile.