



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TESIS

***EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN ASERTIVA EN LOS PROCESOS DE
APRENDIZAJE EN EL AULA.***

EN SU MODALIDAD DE INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL.
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

ISELA PÉREZ MARTÍNEZ

ASESORA:

DRA. LAURA REGIL VARGAS

MÉXICO, CDMX, MARZO, 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
MARCO REFERENCIAL	6
CAPITULO I. Procesos de Aprendizaje Escolar	6
1.1 Constructivismo	6
1.2 Socioculturalismo	11
1.2.1. Zona de Desarrollo Próximo	15
1.3 Aprendizaje Significativo	17
1.4 Aprendizaje Cognitivo Social	25
CAPITULO II. Comunicación Aseriva en el Aula	29
2.1 Pensamiento y Lenguaje	29
2.2 Comunicación	34
2.3 Comunicación asertiva	39
2.4 Triángulo Interactivo en el Aula	45
CAPITULO III PROCEDIMIENTO	50
3.1 Identificación de la problemática	53
3.2 Participantes	58
3.3 Contexto	59
3.4 Técnicas, instrumentos y estrategias	61
3.4.1 Técnicas	61
3.4.2 Instrumento	62
3.4.3 Estrategias	62
3.5 Fases del trabajo	63
3.5.1 Primera Fase: Integración Grupal	64
3.5.2 Segunda Fase: Detección de la problemática	67
3.5.3 Tercera Fase: Intervención	75
CAPITULO IV Análisis de los Resultados	81
4.1 Primera Fase	81
4.1.1 Relación del aprendizaje con la comunicación asertiva	81
4.1.2 Relación del aprendizaje con el contexto	83
4.2 Segunda Fase	86
4.2.1 Relación del aprendizaje con la comunicación asertiva	86
4.2.2 Relación del aprendizaje con el contexto	88
4.3 Tercera Fase	91

4.3.1 Relación del aprendizaje con la comunicación asertiva.....	91
4.3.2 Relación del aprendizaje con el contexto.....	92
CONCLUSIONES.....	94
REFERENCIAS	97
ANEXOS	101

INTRODUCCIÓN

La psicología educativa constituye la base sobre la cual se forma la conducta humana, porque esta aporta significativamente al desarrollo humano de manera intra e interpersonal, lo que hace que el individuo participe activamente en la sociedad consciente e inconscientemente.

La educación, entendida como el proceso de enseñanza-aprendizaje, no puede definirse sin la vinculación del individuo con el sistema social, sus condiciones externas e internas, en las cuales el desarrollo de la comunicación asertiva podría contribuir a la construcción del aprendizaje significativo. El análisis y reflexión de este fenómeno es de vital importancia debido a que, al interior del aula, en la relación profesor-alumno y alumno-profesor, ocurren situaciones que son resultado de la comunicación e interacción social, influyentes en el aprendizaje, dentro del proceso educativo. Dentro estas situaciones la ausencia de la comunicación asertiva puede derivar en dificultades para el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyos resultados son manifiestos en la vida carente, de los individuos y por ende de la sociedad.

El análisis de este fenómeno se incluye dentro del objeto de estudio de la psicología educativa, cuyo fin es comprender la conducta humana en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta tesis tiene como objetivo identificar la relación que existe entre la comunicación asertiva y el aprendizaje, construido en la educación formal; reconociendo que para la construcción de aprendizajes significativos se requiere de un proceso sistemático, claro, organizado y consiente, tanto individual como colectivamente.

El informe se centra en la intervención realizada a manera de prácticas profesionales, en el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETis) 154 "Adela Velarde" de la Ciudad de México, con un grupo de estudiantes de 3er semestre de la especialidad de Mantenimiento. Fue desarrollado en tres fases: Integración grupal, Detección de la problemática e Intervención para contrarrestar la problemática.

El contenido de esta tesis se presenta en dos bloques: marco referencial y procedimiento; elementales para sustentar al final, el análisis de los resultados y las conclusiones.

En el primer capítulo del Marco referencial se explican las diferentes perspectivas teóricas de uno de los ejes rectores de este informe de intervención: el “aprendizaje”. Perspectivas como el constructivismo, el socioculturalismo, aprendizaje significativo y aprendizaje cognitivo social, cada una de ellas con sus respectivos apartados. Se presentan análisis que van de lo general a lo particular, con la información orientada al cumplimiento del objetivo de esta tesis.

En el segundo capítulo, se presentan las aportaciones de autores como Vygotsky y César Coll, entre otros, relacionadas con la comunicación asertiva en la educación formal; también presentados con la estructura desde lo general a lo particular.

El tercer capítulo corresponde propiamente al Procedimiento y está organizado en cinco apartados. En los tres primeros se describe el procedimiento para la identificación de la problemática, así como las características de los participantes y del contexto sociocultural donde se encuentra el centro educativo. En el tercer apartado, la descripción de las técnicas, los instrumentos y las estrategias diseñadas y utilizadas para atender la problemática. Y, en el último apartado se presentan las fases en las que se desarrolló el trabajo de intervención; cada fase incluye la descripción general de las observaciones con un breve análisis de estas.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados de cada fase del trabajo el análisis con base en las dos dimensiones de interés planteadas en el objetivo general: aprendizaje y comunicación asertiva.

Por último, se presenta el apartado de conclusiones, en el que se manifiesta la reflexión de esta tesis a partir de los resultados observados y en relación a los principales referentes teóricos y conceptuales. La importancia de atender este fenómeno educativo que abre una brecha hacia un amplio escenario de líneas de investigación e intervención, para ser atendidos desde la psicología educativa.

MARCO REFERENCIAL

CAPITULO I. Procesos de Aprendizaje Escolar

El contenido de este capítulo delimita el marco teórico y conceptual dentro del cual se analiza el trabajo realizado en esta Intervención de Prácticas Profesionales.

El tema central es el proceso de aprendizaje basado en la comunicación asertiva, el cual tienen relación directa con el desarrollo integral de la conducta humana. Se sabe que el aprendizaje es una construcción mediada por herramientas y artefactos que permiten construir el conocimiento, darle sentido y significado a lo que existe alrededor de los individuos, de manera física y/o abstracta.

1.1 Constructivismo

Es una teoría enfocada a la construcción cognitiva y social del individuo, que toma en cuenta la interacción de este con el contexto cultural y todo lo que en él interviene para la creación de aprendizajes. Dentro de esta teoría existen ramas propuestas por distintos investigadores desde distintas perspectivas. Algunas de ellas son la teoría psicogenética de Piaget, la sociocultural de Vygotsky y la cognitivo social de Ausubel.

Arceo, Rojas y González (2010), parafraseando a César Coll (1990; 1996) mencionan:

La postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: en enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos; la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vygotsky, así como algunos teóricos instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares (p.29).

A pesar de las diferentes características de cada teoría, hay un principio en el que coinciden: “la actividad mental constructiva del individuo con respecto a la realización de los aprendizajes, que buscan promover procesos como el crecimiento personal en el marco cultural de la comunidad a la que pertenece”.

Mario Carretero (1993) responde a la pregunta ¿qué es el constructivismo?:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos, no es mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores [cognitivos y sociales]. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (p.24).

De acuerdo a lo que menciona Carretero (1993) se afirma que, el aprendizaje está condicionado por la sociedad en la que nacen y se desarrollan los individuos. Además, que esta teoría concibe al individuo como un ser eminentemente social que le permite construir conocimientos basados a partir de lo que ya conoce, desde su nacimiento.

Esta corriente teórica dentro del aprendizaje tiene dos aspectos fundamentales:

1. Los conocimientos previos y representaciones respecto a la información que se le muestra.
2. La actividad externa o interna que el estudiante realice para enfrentar la nueva información.

Rogoff (1993) plantea que no existe la posibilidad de estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico al margen del contexto cultural en que está inmerso el individuo, que trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinadas y organizadas. El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos físicos y psicológicos, cuando participa en actividades en relación con otros individuos que son expertos al uso de ciertos instrumentos.

Bruner (1988) hace referencia y da a entender los procesos educacionales en general como “foros culturales”. Es decir, espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares, en un sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no solo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades; valores, actitudes, normas, etc. Dichos saberes no son transmitidos por unos y reproducidos por otros, sino que en este proceso de mediación se crean interpretaciones y asimilaciones de significados variados, gracias a la participación en conjunto de los participantes.

La concepción de la enseñanza desde esta perspectiva es que el “desarrollo psicológico individual” no es independiente o autónomo de los procesos educacionales, sino también involucra todo aquello que interviene en el desarrollo humano fuera del centro educativo.

El aprendizaje intencional, en cuanto a esta corriente explica que es aquel proceso que se construye en el ámbito de la educación formal; entonces, ¿cómo podría darse el aprendizaje en el aula a partir de la interacción docente-contenido o medio-alumno?

Los aprendizajes que se espera adquiera el alumno podrán ser contruidos tomando en cuenta la participación activa de este en actividades con intención, planificación y organización; que permitan los respectivos análisis, reflexiones y pensamientos para propiciar la actividad mental constructivista. Esto lleva a encontrar dos vertientes para comprender el proceso educacional: “a) *Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje* y b) *los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar el aprendizaje*” (Arceo, et al. 2010, p.30).

La primera vertiente establece que hay que situar el conocimiento actual del individuo, para que durante el recorrido se logre que el estudiante aprenda de manera consciente, o sea significativamente. La segunda vertiente explica la influencia del contexto social y cultural que intervienen en la construcción del aprendizaje.

Esta teoría busca comprender, en el caso de la educación formal, como es que los estudiantes y docentes construyen, seleccionan, organizan y transforman la información que reciben externamente, y el favorecimiento a la identidad personal.

En virtud de que esta corriente busca comprender y mostrar cómo se adquieren aprendizajes con significado y sentido, que permiten a docentes y alumnos desarrollarse consciente y metacognitivamente, Coll (1990) explica que existen tres ideas para el desarrollo integral humano en la educación formal:

1º El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje:

él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y este puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2º la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que

poseen ya un grado considerable de elaboración: Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

3º la función docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado: Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad (p. 441-442).

Actualmente puede observarse que la “construcción”, es un enfoque instruccional en el campo de la educación que está siendo relevante, porque permite la búsqueda y creación de estrategias que favorecen al aprendizaje escolar con sentido y significado. Por ejemplo, “la cognición situada” que promueve la enseñanza de información para construir conocimientos que más adelante formarán parte de aprendizajes significativos. Es decir, buscar en la vida el acercamiento con la realidad basada en la vida cotidiana de los estudiantes, ya que sólo así se construirán conocimientos con sentido, sustancia y significado. Enseñar no desde la creación de cuentos, historias o suposiciones elaborados en la imaginación.

En síntesis, esta teoría involucra concepciones no aisladas del entorno cultural en el que los estudiantes y docentes se desarrollan a nivel intra e interpersonal. Arceo et al. (2010) ejemplifica a través de principios dichas concepciones.

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos, es decir experiencias previas que tiene el aprendiz.

- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos. (p.36)

1.2 Socioculturalismo

Este apartado tiene como finalidad explicar la construcción del conocimiento que formaliza el aprendizaje significativo que los mismos individuos al interior del aula llevan a cabo mediante el proceso de enseñanza aprendizaje. También pretende sintetizar las características esenciales del socioculturalismo en el ajuste de las funciones cognitivas de cada individuo desde que nace hasta que muere.

Una de las bases de esta teoría refiere que el aprendizaje se adquiere como resultado de la interacción de los individuos con el medio social, por lo que las características biológicas y genéticas desempeñan un papel de poca actividad en el desarrollo cognitivo del individuo. Es decir, solo son el esqueleto en el que se asentarán las bases sobre las cuales, el pensamiento y el lenguaje se van a desarrollar y moldear.

Desde esa perspectiva, sostienen que no es posible la evolución de una especie sin una influencia cultural, como las creencias, hábitos, lenguas y costumbres diferentes, ya que estas dependen del lugar de nacimiento. Debido a estas características, esta corriente teórica también se le denomina “histórico cultural” o “socioculturalismo”.

Vygotsky (1978), teórico constructivista y creador del socioculturalismo, aportó a una “nueva psicología” retomando el planteamiento marxista. Él se interesó por el uso de los principios psicológicos en el ámbito pedagógico para ayudar activamente en el proceso histórico y de construcción para una sociedad contextualizada, en mejora de las prácticas teórico-académicas. Aportó ideas para solucionar algunas situaciones educativas cuando estas eran llevadas a la práctica.

Dentro del principio de construcción en esta corriente se plantean dos funciones mentales, que son:

- **Inferiores:** se refiere a, aquellos conocimientos que son innatos que, se adquieren desde el nacimiento y que están determinadas genéticamente.
- **Superiores:** son aprendizajes que se adquieren a partir del contexto, donde la sociedad es quien ayuda a los individuos a construir dichos aprendizajes a través de medios, como el juego, la cultura, el pensamiento, el lenguaje, entre otros.

Estas funciones mentales permiten el desarrollo de las habilidades cognitivas, las cuales se crean en interacción del individuo con el ambiente social y cultural. Por lo tanto, las funciones inferiores se desarrollan a nivel individual o intrapsicológico y las funciones superiores permiten el desarrollo interpsicológico, es decir, socialmente.

Por ejemplo, cuando un niño llora porque algo le duele, es resultado de una función mental inferior, ya que es una reacción al ambiente. Sin embargo, cuando el niño llora por llamar la atención, es una función interpsicológica, porque tiene la función de comunicar a alguien que tiene alguna necesidad. En otro momento el llanto del niño también se puede volver intencional, ya que lo utiliza como instrumento para comunicarse; eso sería una función mental superior o una habilidad psicológica propia, dentro de su mente o llamada función intrapsicológica. Entonces, el desarrollo se da a medida en que se interiorizan las habilidades interpsicológicas y pasa a lo intrapsicológico o viceversa.

Con el ejemplo anterior se puede explicar otro de los puntos de esta teoría que es la, “ley de doble formación de conocimientos”; la base para comprender en amplitud esta ley de aprendizaje, es bajo la interacción del contexto social. Es decir, el individuo aprende de un experto que fue mediador dentro del propio contexto social más el lenguaje y los símbolos empleados, que fueron herramientas para que el niño llorara con cierta intención. Cabe destacar que el aprendiz también es un factor de mediación para otros individuos ya que aprenderán de él, y esto ayudará a los otros aprendices a reconstruir o construir nuevos conocimientos, mismos que se convertirán también en mediadores de otros individuos, así consecutivamente.

La actividad de mediación social del aprendiz no significa que la información que éste recibe deba incorporarla a sus conocimientos de manera memorística, sino que se requiere de un proceso gradual que llevará al aprendiz de un estado a otro para el logro de aprendizajes significativos. Es decir, mediante ciertas herramientas y con ayuda de un experto, el aprendiz pasará de sus conocimientos previos a la construcción de nuevos o bien va a reforzar esos conocimientos previos, que al mismo tiempo podrán construir aprendizajes con sentido.

Para comprender lo que pasa internamente en el individuo como resultado de las funciones psicológicas superiores, existen dos características, que surgen durante el proceso de construcción, reconstrucción y transición. Son el proceso progresivo interindividual y posteriormente intraindividual en los que se producen cambios estructurales y funcionales.

Lo intraindividual no es simplemente una copia de lo interindividual, sino más bien, hay una reconstrucción o construcción del conocimiento, cualitativamente diferente, reconocido a través del proceso de asimilación que depende del contexto social en el que se encuentra el individuo.

Esta teoría puede ser considerada como un instrumento en el ámbito educativo. Y, Gerardo Hernández (2008) resalta la importancia del socioculturalismo desde los siguientes aspectos:

- a) [porque es] un enfoque holístico antes que un enfoque fragmentado de enseñanza-aprendizaje de habilidades o saberes aislados y separables
- b) [Por] la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje (de hecho, la zona es un proceso esencialmente social antes que personal, elaborado para explicar la mediación entre lo interindividual y lo intraindividual).
- c) [Ya] que permite el análisis de los procesos de transición y de cambio (p. 67).

Las características esenciales de esta teoría refieren, que el aprendizaje se encuentra en el contexto, dentro de las comunidades de practica; el aprendizaje es construido y mediado a través de instrumentos de origen netamente social; el desarrollo de las funciones mentales superiores son de origen social; existe un andamiaje o también conocido como un proceso de ayuda y ajuste pedagógico; se enfatiza que el aprendizaje debe ser guiado y al mismo tiempo cooperativo, además requiere de la enseñanza recíproca, evaluaciones dinámicas y apegadas al contexto.

En síntesis, el alumno se apropia, construye y/o reconstruye saberes culturales. Por otro lado, el docente es el mediador porque es el encargado de realizar los ajustes pedagógicos de enseñanza. La enseñanza es la transmisión de funciones psicológicas desarrolladas por el medio y la cultura, realizada durante la Zona de desarrollo Próximo (ZDP) (Arceo, et al. 2010).

La mediación que surge al momento en el que se ponen en acción las funciones mentales se le conoce como “proceso histórico en la vida cultural del individuo” que, en lo particular Vygotsky le llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este concepto será explicado en el siguiente apartado.

1.2.1. Zona de Desarrollo Próximo

Ésta es uno de los conceptos relevantes dentro del socioculturalismo al momento de analizar la construcción de aprendizajes. Pues reconoce el proceso bajo el cual se logra.

El desarrollo humano a lo largo de la vida es dependiente de la interacción social para la construcción del aprendizaje, y como resultado de la interacción se conduce al desarrollo cognoscitivo, situación en la que el individuo aprende de la cultura y posteriormente interioriza lo aprendido. Esto indica que, es primero el aprendizaje social porque en él influyen las funciones psicológicas mentales, inferiores y superiores. A este proceso de construcción de aprendizaje se le denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

En la **figura 1** podemos observar que la ZDP depende de un nivel anterior, “Zona de desarrollo real” y otro superior “Desarrollo real y potencial” y en medio de éstas se encuentra la ZDP.

Figura 1. Esquema zonas de desarrollo



Fuente: Elaboración propia

Vygotsky dice:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (1988, p.133)

A continuación, se describen las características de cada una de las Zonas:

Zona de desarrollo real: son aquellas soluciones realizadas independientemente por el individuo, es decir los aprendizajes que hasta ese momento ha adquirido el estudiante, y sin mayor dificultad puede resolver el problema.

Zona de desarrollo próximo: para Vygotsky (1978) es la distancia entre el nivel del desarrollo actual, determinando por la solución, independiente, de problemas y del nivel de desarrollo potencial. Esta es llevada a cabo bajo la dirección de un adulto que sería el experto.

En la zona de desarrollo próximo la solución de problemas puede ser de tres tipos:

- a) Aquellas realizadas independientemente por el estudiante
- b) Aquellas que no pueden realizarse aun con ayuda
- c) Aquellas que pueden realizarse con ayuda de otros.

Zona de desarrollo potencial: son aquellos aprendizajes que puede llegar a adquirir el individuo con ayuda de un guía o experto.

Se puede decir que uno de los principios del constructivismo es la ZDP en donde se construye el aprendizaje en el que se toma en cuenta el contexto sociocultural porque ahí existen herramientas que llevan al individuo a la zona de desarrollo potencial.

Conforme a lo expuesto por Anita Woolfolk (2010) cabe señalar que la ayuda del guía o experto es también conocido como “andamiaje”, que involucra las herramientas que intervienen para favorecer el aprendizaje del individuo, construyendo así “andamios” (simulación de escalones), que le permitan llegar al desarrollo potencial.

Andamiaje: Apoyo para el aprendizaje y la resolución de problemas. El apoyo consiste en indicios, recordatorios, motivación, división del problema en pasos, ejemplos o cualquier otro recurso que permita que el estudiante se convierta en un aprendiz independiente. (Woolfolk, 2010, p. 50)

Finalmente, como se observa la ZDP es un concepto que contribuye al análisis y mejora de la comprensión hacia el estudiante, desde la realidad, para lo que previamente se debe tomar en cuenta: cuáles son sus conocimientos previos. Porque a partir de ellos se podrían crear las adecuaciones pertinentes, apegadas a sus conocimientos previos, recibiendo ayuda y guía del docente, para finalmente construir o fortalecer el conocimiento.

La ZDP puede ser considerada como una herramienta para analizar el proceso de aprendizaje, misma que lleva al individuo de la zona de desarrollo real a zona de desarrollo potencial. En este proceso se considera la siguiente teoría del aprendizaje, en la que se podría explicar lo que ocurre durante la llegada a la zona de desarrollo potencial, que es el “Aprendizaje Significativo” que se podría decir que tiene similitud con el proceso de la ZDP o andamiaje.

1.3 Aprendizaje Significativo

La construcción de conocimientos y aprendizajes son el factor determinante para el desarrollo cognitivo e integral del individuo. Es por esto que se ha considerado esta teoría que explica el proceso bajo el cual se construyen los aprendizajes dentro del aula.

En este apartado se describe las bases principales de la teoría desarrollada por Ausubel, un referente del proceso de enseñanza al aprendizaje, además se explican los diferentes tipos de aprendizaje que existen, tomándolos en cuenta como base del proceso educativo.

Esta teoría desarrollada por David Ausubel menciona, que para conocer y comprender mejor a los educandos es importante reconocer que el aprendizaje humano va más allá de cambiar conductas, ya que este proceso ocasiona un cambio significativo en la experiencia.

La cual no solo incluye la forma de pensar, sino también la afectividad y, cuando ambas se encuentran es posible capacitar al individuo que enriquecerá el significado de su propia experiencia.

Para construir aprendizajes, no solo se trata de vaciar información a una mente en “blanco” o en “ceros” sino que es importante (re)conocer los aprendizajes previos, información que posee, conceptos, preposiciones y el grado de estabilidad que nos llevara a comprender la estructura cognitiva del individuo, que está aprendiendo.

Por estructura cognitiva, se entiende que, es la información organizada, denominada “anclaje” que son las creencias, conceptos y experiencias de cada individuo.

Para reforzar lo anterior se puede explicar desde lo que dijeron Ausubel, Novak y Hanesian, (1983) “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa en un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (p.1).

Para el logro del aprendizaje significativo se deben conocer los factores que intervienen al momento de construirlo, también implica identificar y adecuar el escenario en el que se va enseñar, utilizando herramientas que sirvan para despertar en cada individuo el deseo de aprender. Esto ayudara a detonar un estado de receptividad consciente, logrando que el alumno experimente y aprenda de forma significativa.

Dentro del ambiente áulico es importante reconocer, que tanto el estudiante como el docente son actores principales en la construcción de conocimientos, determinantes para el aprendizaje significativo. Por lo que, si en el aula de clases hay alumnos que no les interesa aprender, sumado de profesores que no les interesa enseñar, la educación podría verse menospreciada y, por lo tanto, el aprendizaje significativo será desvirtuado.

Se considera que para la construcción del aprendizaje tendrá que vivirse y adecuarse a la realidad del contexto interindividual e intercultural, tomando en cuenta primeramente los conocimientos previos y después integrarlos a la estructura cognitiva como nuevo conocimiento. Para integrar los conocimientos previos con los conocimientos nuevos, se puede realizar desde el proceso de asimilación en donde los conocimientos construidos se pueden modificar o ampliar la estructura cognitiva, por lo que pasan por un estado

consciente, donde se encuentra el sentido y significado del conocimiento, permitiendo el logro de aprendizaje significativo.

Después de explicar cómo se construye el aprendizaje significativo, a partir de considerar los conocimientos previos y el proceso bajo los cuales se construye, es importante explicar las dos dimensiones a las que hace referencia esta teoría.

1ª Modo en que se adquiere la información: por descubrimiento vs recepción

2º Forma en que el conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva del aprendiz: mecánico vs significativo

Con base a estas dimensiones es posible conocer las condiciones y herramientas utilizadas para el proceso de enseñanza aprendizaje puestas en práctica por el docente. Se presentan en los siguientes aparatos.

1.3.1 Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción

En la vida cotidiana se realizan actividades y aprendizajes que en determinado momento pasan a formar parte de la estructura cognitiva.

Por ejemplo, el niño en etapa preescolar donde el aprendizaje construido, frecuentemente es por *descubrimiento*, porque adquiere conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica. Para llegar al aprendizaje por recepción puede ocurrir cuando el niño alcanza un nivel de madurez cognitivo que le permite comprender conceptos y proposiciones presentados verbalmente sin que sea necesario el soporte empírico.

El aprendizaje por descubrimiento requiere de la colaboración del alumno, ya que, durante el proceso de construcción de aprendizaje, deberá reordenar la información, integrarla a la nueva estructura cognitiva, reorganizar o transformar la combinación, de manera que se produzca el aprendizaje esperado.

Es una condición del aprendizaje por descubrimiento que la información presentada interactúe con la estructura cognitiva previa y que además exista disposición e interés del que aprende.

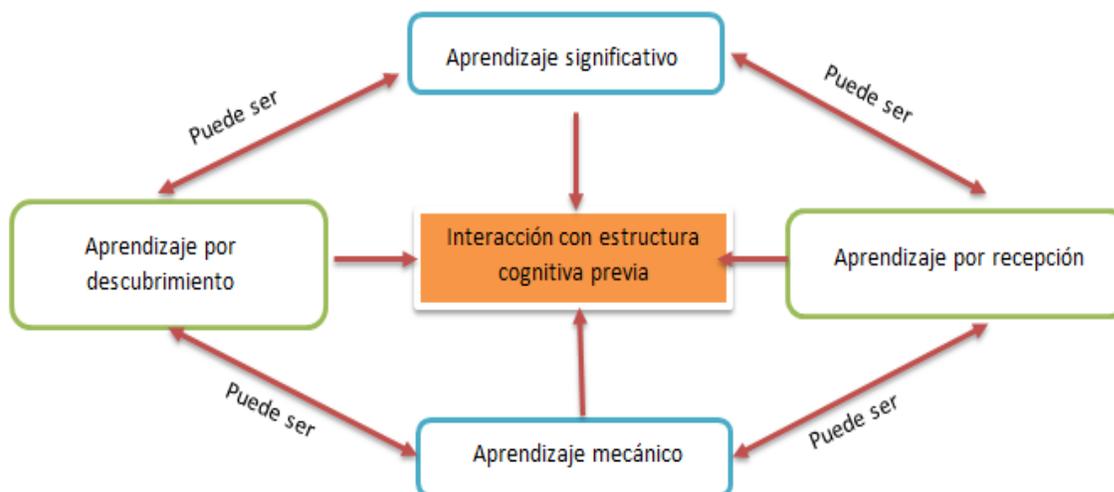
Por otro lado, el aprendizaje por *recepción* surge cuando al estudiante se le presenta de forma final el contenido a aprender, solo se le exige que internalice o incorpore la información presentada (poema, teorema, leyes, etc.) o sea, aprendizaje memorístico; de tal forma que posteriormente pueda reproducirlo o recuperarlo. De inicio, este tipo de aprendizaje no es potencialmente significativo, pero puede llegar a serlo solo si el material presentado brinda significancia, de modo que sea factible para su comprensión y que al mismo tiempo encuentre conexión con los conocimientos existentes en la estructura cognitiva.

Ahora, el aprendizaje por descubrimiento, no implica necesariamente que sea significativo y que el aprendizaje por recepción sea aprendizaje mecánico, porque ambos pueden ser significativos; sin embargo, dependen de la manera en cómo la nueva información es almacenada. Por ejemplo, un armado de rompecabezas por ensayo y error es un tipo de aprendizaje por descubrimiento. Por otro lado, una ley de la física puede ser aprendida por el alumno significativamente, sin necesidad de ser descubierta. Puede ser aprendido a través de la comprensión, del oído o utilizar un ejemplo de la vida cotidiana.

Es importante recordar que el aprendizaje por descubrimiento o por recepción puede ser significativo o mecánico (véase figura 2), de acuerdo con el contenido y la forma en que se presenta al alumno, teniendo en cuenta que en la estructura cognitiva puede existir o no conocimientos previos acerca del tema a enseñar.

A manera de síntesis de estas ideas se presenta a continuación una representación gráfica.

Figura 2: Esquema de aprendizajes y la relación con la estructura cognitiva



Dentro del aprendizaje significativo y el proceso que ocurre para que este sea significativo, Ausubel distingue los siguientes tipos de aprendizaje:

Aprendizaje de representaciones: es cuando se atribuyen significados a determinados símbolos, Ausubel dice: “ocurre cuando se igualan en significados símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983, p. 46).

Este aprendizaje se presenta cuando un objeto representa un símbolo, por ejemplo: la palabra “manzana”, se convierte en un equivalente de lo que representa la “manzana” para el individuo; no se trata de una asociación simple entre el símbolo y el objeto, sino que se relacionan de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, con una equivalencia representacional con los contenidos relevantes ya existentes en su estructura cognitiva.

Aprendizaje de conceptos: En este tipo de aprendizaje, los conceptos se definen como “objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo” (Ausubel, 1983, p. 61). Este tipo de aprendizaje también puede entenderse como aprendizaje de representaciones. Sin embargo, este aprendizaje tiene características particulares para ser llamado de esta manera, debido que los conceptos formados a partir del objeto y el símbolo, son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación, mismos que se explican en los siguientes párrafos.

En la *formación* de conceptos los atributos o características del concepto se adquieren a través de la experiencia directa en etapas de formulación y de prueba. En el ejemplo anterior de la manzana, el individuo adquiere el significado general de la palabra “manzana”, ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural “manzana”, y en este caso se establece una equivalencia entre este símbolo y sus atributos comunes. De allí que el individuo aprenda el concepto de “manzana” a través de varios encuentros con una manzana, es fruta, brinda energía y ciertas vitaminas, etc.

El proceso de *asimilación*: se produce cuando el individuo amplía su vocabulario, porque los conceptos pueden ser definidos usando las combinaciones en la estructura cognitiva por esto mismo en el ejemplo anterior, el individuo podrá distinguir entre tipos de manzana, colores y formas; entonces podrá afirmar que se trata de una “manzana”, cuando vea otras en cualquier momento.

Aprendizaje de proposiciones: este aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que se requiere captar los significados de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

Este aprendizaje implica la combinación y relación de varias palabras, cada una de las cuales constituye un referente unitario, de ahí que, la idea resultante es la suma de los significados de palabras componentes individuales. Que produce un nuevo significado que, es procesado en la estructura cognitiva. En el ejemplo de “manzana, puede explicarse que estas ideas que formaran el concepto unitario de la palabra que, “es una fruta, por lo tanto, puede comerse”.

En síntesis, las condiciones necesarias para que ocurran aprendizajes significativos, Ausubel dice:

El alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (Ausubel, 1983, p. 48).

Con base en la información anterior es posible generar las siguientes reflexiones:

- Que el material sea potencialmente significativo, lo que estaría implicando que este material pueda relacionarse de forma libre y sustancial con alguna estructura cognoscitiva específica que alumno tenga previamente, misma que, debe poseer un “significado lógico”, es decir, relacionable de manera intencional con las ideas correspondientes y pertinentes, disponibles en la estructura cognitiva.

- Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado y con rasgos de personalidad y conducta del alumno en particular da como resultado aprendizajes significativos, lo que se comprende que ha adquirido un “significado psicológico”, donde no solo transforme la materia lógicamente significativa, “sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios” (Ausubel, 1983, p.55), que permitan las condiciones para el cambio de conducta.
- En cuanto a significado psicológico, importa subrayar que no necesariamente es individual, debido a que incluye la posibilidad de que existan significados compartidos entre diferentes individuos, lo que posibilita la comunicación y el entendimiento entre las personas.
- La disposición para el aprendizaje significativo es una condición necesaria, debido a que tanto el docente como el alumno son actores relevantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos deben mostrar interés, que a su vez les permitirá relacionarse de manera sustantiva y no arbitraria con el nuevo conocimiento en relación con la estructura cognitiva existente, entonces se estará abriendo la puerta a aprendizajes significativos.
- Aun cuando el material posea significancia y potencialidad, será insuficiente para construir aprendizaje significativo, si tanto el docente como el estudiante tienen intención de memorizar arbitrariamente y literalmente el proceso de aprendizaje ya que sus resultados serán mecánicos; de manera inversa podría suceder si el material no es potencialmente significativo, y no relacionable con la estructura cognitiva.

1.3.2 Aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico

Como se ha mencionado, el aprendizaje significativo se construye cuando la información se enlaza con las ideas existentes en la estructura cognitiva del individuo y es construido no de manera arbitraria y si, sustancial, es decir, “no al pie de la letra”. En el proceso educativo, se considera lo que el individuo ya sabe, de forma que establezca relación con lo que puede aprender. Esto es logrado solo si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos (ideas, proposiciones) estables y definidos, con los cuales la nueva información pueda interactuar.

Entonces, el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información “se conecta” con un concepto relevante, denominado “subsunor”, preexistente en la estructura cognitiva, lo cual implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones podrán ser aprendidos significativamente, en la medida en la que estas ideas, conceptos y proposiciones ya existentes sean claras y estén disponibles en la estructura cognitiva, funcionando como un punto de anclaje entre uno y otro.

Por ejemplo, un estudiante de nivel medio superior en la clase de tutoría tendrá que reconocer sus debilidades y fortaleza personales. Explica la idea que tienen del concepto de fortaleza y debilidad, posteriormente se comparan las definiciones de los dos conceptos. Se logra relacionar las definiciones y consecuentemente se llega a la asimilación, momento en el que el alumno empieza a interiorizar y reconocer su propias debilidades y fortalezas, las cuales repercuten en su vida personal, en espera de que pueda autoconocerse para poder actuar ante cualquier situación.

Una de las principales características del aprendizaje significativo se produce en la interacción de los conocimientos relevantes (previos) de la estructura cognitiva, y la nueva información. Esto no sucede por simple asociación, sino que estos nuevos conocimientos adquieren un significado y/o sentido, entonces, son integrados a la estructura cognitiva de manera no autoritaria u obligada, con contenido y sentido, favoreciendo a la diferenciación, evolución y estabilidad de los conocimientos pre existentes y consecuentemente a toda la estructura cognitiva.

En cambio, el aprendizaje mecánico, contario al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen conocimientos previos o “subsunores” adecuados, de manera que la información recibida es almacenada arbitrariamente, sin la interacción con conocimientos pre-existentes, un ejemplo de esto sería las fórmulas algebraicas seno, coseno y tangente ¿por qué? Porque son asociaciones arbitrarias, ya que el alumno carece de conocimientos previos, relevantes y casi innecesarios para realizar esta tarea.

Evidentemente, el aprendizaje mecánico no es dado en el “vacío cognitivo”, puesto que de alguna manera debe existir algún tipo de asociación, pero, no con vista desde la interacción, como sucede en el aprendizaje significativo.

Este aprendizaje es útil en ocasiones, al iniciar un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar.

Sin embargo, entre ambos aprendizajes es, el aprendizaje significativo es el más utilizado porque facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

Finalmente, Ausubel no establece alguna distinción entre aprendizaje significativo y mecánico como una división o separados en gran medida, sino como un “continuum”, siendo así que ambos aprendizajes pueden ocurrir simultáneamente en el mismo proceso de aprendizaje (Ausubel, 1983). Como ejemplo, la memorización de las fórmulas de física se ubicará en uno de los extremos y el aprendizaje de relaciones entre conceptos se situará al otro extremo. Cabe señalar que entre unos y otros aprendizajes también ocurren aprendizajes intermedios.

1.4 Aprendizaje Cognitivo Social

Una de las razones para incluir esta teoría como parte del marco referencial de esta tesis, es la intención de fortalecer el argumento de, cómo el medio social interviene permanentemente en la construcción de aprendizajes y la formación de la vida intrapsicológica e interpersonal de los individuos, que se encuentran en el ámbito de la educación formal.

Con la teoría cognitivo social Albert Bandura, teórico principal de esta corriente, pretende desplazar uno de los paradigmas de la psicología que, es el conductismo, mismo que condiciona el actuar de los individuos.

Bandura (1987) llegó a la convicción de que los determinantes de la conducta no residen al interior del organismo, sino en las fuerzas del medio. Aunque plantea, que si el medio controla la conducta entonces el estado debe variar cuando cambian las circunstancias, pero no en su generalidad ya que se deben entender antes, estas circunstancias de la consistencia humana. Es decir, las personas poseen ciertos rasgos o disposiciones que dan lugar a una conducta consistente aun cuando las circunstancias cambien.

Mischel (1968), psicólogo estadounidense e investigador, discute acerca de cuáles son los factores que llevan a las personas a ver consistencia de comportamiento donde no la hay. Entre estos factores que crean la impresión de consistencia están las físicas: la apariencia, el habla y la conducta expresiva; la regularidad de las circunstancias ambientales en que se suele observar a una persona; el hecho de basarse en categorías de rasgos, amplias y ambiguas. Todo ello hace que los cambios de conducta tiendan a despreciarse, ignorarse o reinterpretarse.

Bandura (1987) acepta que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante e instrumental y rechaza los aprendizajes que se realizan según el modelo conductista. Pone en el centro de esta teoría, la intervención de factores cognitivos, como la observación y la imitación, que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. El comportamiento no se desarrolla exclusivamente a través de lo que aprende el individuo de manera directa, por medio del condicionamiento operante y clásico, sino también a través de lo que aprende indirectamente (vicariamente) mediante la observación y la representación simbólica de otras personas y situaciones. Estas representaciones simbólicas pueden crear la adquisición de nuevas respuestas.

En el aprendizaje vicario, la imitación juega un papel relevante respecto a la adquisición de la conducta desviada y de la adaptada. Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de respuestas previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta, ni recibir ningún refuerzo directo. En algunos casos, el observador puede aprender de hecho, tanto como el ejecutante (McBrearty, Martson y Kanfer, 1961).

Las variantes que permitieron a Bandura establecer que existen ciertos pasos envueltos en el proceso de modelado son:

1. **Atención:** primera fase, en la que el observador capta los rasgos del referente y consiste en observar la conducta del modelo cuando este es más influyente. En el aula el docente es el principal modelo y su influencia dependerá del carisma y el grado en el que los alumnos se identifiquen con él.
2. **Retención:** segunda fase caracterizada por el análisis de los comportamientos observados y consiste en procesar la información obtenida y posteriormente se guarda en la memoria como imágenes mentales y pueden ser extraídas cuando sean necesario.
3. **Reproducción:** tercera fase, momento en el que se pone en práctica los comportamientos apropiados y útiles, que han sido guardados en la memoria. Para realizar esta acción, es necesaria la correcta traducción de la información retenida de la fase anterior. Consiste en llevar a cabo la conducta aprendida.
4. **Motivación:** cuarta fase, que llega a partir de las consecuencias, momento en el que se comprueba la utilidad de los conocimientos aprendidos. Consiste en generar ya sea un incentivo o motivación para que este aprendizaje se vuelva a repetir o también extinguir.

Esta teoría incluye dos factores en el aprendizaje social: el conductual y el cognitivo, sin los cuales no pueden entenderse las relaciones sociales. Se centra en el estudio de los procesos de aprendizaje y la interacción entre el aprendiz y el entorno.

Cabe destacar que el aprendizaje también es construido a través del proceso de asimilación, mediante las cuatro fases mencionadas, mismas que refieren la construcción del aprendizaje a través de la imitación.

Al interior del aula, al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden existir limitantes, así como oportunidades para lograr que el estudiante aprenda de manera significativa. Sin embargo, durante la interacción docente y alumno, pueden ocurrir hechos que parecen algunas veces, ser insignificantes en la construcción del aprendizaje. Pero, como lo explica Bandura, existe el aprendizaje vicario, el alumno observa e imita. Esto puede verse reflejado al momento de la interacción y comunicación, directa e indirectamente en el uso del lenguaje verbal y no verbal.

Para cerrar este capítulo es importante señalar que, desde las perspectivas de cada una de las teorías mencionadas, es posible la comprensión y la reflexión del panorama de los procesos bajo los cuales se construye el aprendizaje. Paralelamente, se reconoce a través de la meta-cognición, que la enseñanza al interior del aula no es un quehacer aislado de los contextos culturales en los que están inmersos los estudiantes y los docentes.

Este reconocimiento permite sostener que, consecuentemente, el docente tendría que investigar, buscar nuevas formas y técnicas de enseñanza para que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Esto, sin soslayar los factores que intervienen para el logro del mismo, como la asimilación que permite reestructurar y organizar los conocimientos y pensamientos, que se crean no solo hacia el interior del individuo, sino también en relación con otros.

En los procesos meta-cognitivos existe un factor trascendental para el logro del aprendizaje significativo, es la comunicación asertiva, tema central del siguiente capítulo.

CAPITULO II. Comunicación Asertiva en el Aula

Este capítulo contiene postulados de corrientes teóricas que han estudiado desde su propia perspectiva la comunicación. Vale la pena reflexionar en la pregunta, que se intenta responder durante el desarrollo de este capítulo: ¿para qué y cómo la comunicación asertiva se relaciona con el aprendizaje, en el contexto de educación formal o intencional?

2.1 Pensamiento y Lenguaje

En este apartado se consideran las ideas principales que explican y aportan a la descripción de la comunicación asertiva.

Pensamiento y lenguaje es una investigación que indica que el lenguaje se puede dar en tres etapas, *el habla social, habla egocéntrica, habla interna*:

- En la primera, el niño se sirve del lenguaje para comunicarse, donde el pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes.
- En la segunda, se utiliza el lenguaje para regular su conducta y pensamiento.
- En la tercera, donde el pensamiento y el habla interna se usan para dirigir la conducta, reflexionar sobre problemas y planear acciones. En los dos últimos pasos del habla egocéntrica al interiorizado es un proceso fundamental en el desarrollo cognoscitivo.

Las ideas principales y el motivo por el cual esta investigación fue realizada por Vygotsky, Kozulin y Abadía (1995), fue con la búsqueda de retomar y criticar lo que propuso Piaget en sus investigaciones de la psicología genética establece que dentro del desarrollo humano, como el lenguaje egocéntrico de un niño, desaparece de un momento a otro. Pero, Vygotsky debate esta idea a través de sus investigaciones, afirmando que, para él, el lenguaje egocéntrico existe y es evolutivo, es decir, no desaparece, sino que evoluciona a la par del lenguaje interno (Hernández,2008).

Las explicaciones de esta investigación consideran, que el pensamiento y lenguaje tienen diferentes raíces genéticas, es decir, cada una de ellas se desarrolla de forma independiente y posteriormente se unen; el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje racional.

El pensamiento entendido como una construcción social permite la interacción del individuo con el medio que le rodea. Para este proceso de construcción, surge el lenguaje egocéntrico, que, se da en la infancia, para posteriormente desarrollar el lenguaje interiorizado, que, se transforma en pensamiento verbal. Esta construcción del pensamiento requiere de herramientas como, las del lenguaje que intervienen al momento de expresar o manifestar ideas u opiniones.

De acuerdo con Vigotsky, Kozulin y Abadía “El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella” (1995, p. 174). Es decir que está determinado por el lenguaje y las herramientas lingüísticas socioculturales, por lo que, para construir un pensamiento verbal, se requiere de la inteligencia y la palabra. Cuando se habla acerca de la palabra no se hace referencia a un solo objeto, sino a un grupo o una clase de objetos y cada una de ellas es por lo tanto una generalización. Lo que da paso a la adquisición del concepto, que no se adquiere de forma aislada, sino que al ser resultado de las funciones superiores requiere de la mediación de signos y símbolos.

También, el pensamiento interiorizado evoluciona, ya que, el niño desarrolla la capacidad de procesar y solucionar situaciones complejas del exterior de manera interna, por ejemplo, resolver operaciones matemáticas de forma mental, sumar, restar, multiplicar, etc.

Ahora, se sabe que el lenguaje egocéntrico es transitorio en el desarrollo y evolución humana, donde las operaciones mentales tienen como propósito dotar al niño de conocimientos a partir de la interacción y el contacto a través de los sentidos y los estímulos externos. Este lenguaje es adquirido en la primera infancia, se presenta bajo condiciones objetivas y subjetivas; también puede considerarse deficiente por el nivel de conciencia del niño, con respecto al contexto social. Es provocado por la falta de diferenciación entre el lenguaje para uno mismo y el lenguaje para los otros, además, como ya se ha mencionado evoluciona ante la necesidad de ser comprendidos, logrando desarrollar el lenguaje social.

Vygotsky (1995) sostiene que la función primaria del lenguaje, es la comunicación dentro del intercambio social. Esto fue sustentado a partir de la investigación realizada con animales.

Por ejemplo: un ganso asustado que se da cuenta súbitamente de un peligro y altera a toda la manada con sus gritos, no les cuenta a los otros lo que ha visto, pero les contagió su miedo. Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje no es necesariamente cognitivo, sino resultado de la interacción con el medio social.

El individuo biológicamente posee las estructuras necesarias para crear signos; estos serían el primer medio de comunicación, poniendo en el centro la palabra y el sonido, que pueden asociarse de forma simultánea, a partir de una experiencia que podría volverse útil para transmitir lo mismo a otros seres humanos.

Para Vygotsky el lenguaje es primero social, luego es egocéntrico y más adelante es interiorizado. El lenguaje social surge cuando el niño transfiere las formas de comportamiento sociales a la esfera personal interior. En los siguientes párrafos se describen cada una de las fases del lenguaje:

Fase 1: el lenguaje es primitivo o natural lo que quiere decir, que es pre intelectual.

Fase 2: surge el pensamiento verbal, adquirido a través de la experiencia y la manipulación de objetos. En esta fase la gramática se desarrolla antes que la lógica.

Fase 3: se distingue por los signos externos; operaciones externas para ayudar a solucionar problemas. En esta fase el niño es capaz de contar con los dedos.

Fase 4: se caracteriza por el crecimiento interno; pasa del externo al interno por lo que sufre un cambio profundo en el proceso. El niño comienza a usar la memoria lógica algo así como una etapa sin sonido. Aquí es donde se puede observar que el niño se encuentra bajo el lenguaje interiorizado y externo, los cuales influyen en la conducta del mismo.

El lenguaje interior depende de factores externos presentados por las funciones mentales superiores, en donde el crecimiento intelectual depende del dominio de los medios sociales del pensamiento.

Una vez explicados los tipos de lenguaje y el desarrollo evolutivo de cada uno de ellos, vale la pena plantearse la siguiente pregunta: ¿por qué hablar de pensamiento y lenguaje en la comunicación asertiva?

Como se explicó al inicio de este apartado: la relación entre el pensamiento y lenguaje del individuo se da a partir de un largo proceso evolutivo, sin soslayar el desarrollo que cada uno surge de manera independiente al mismo tiempo que los hace ser interdependientes, sin ser lo mismo.

Este cuestionamiento se puede resolver desde el punto de vista filogenético y ontogenético. Por un lado, de acuerdo al desarrollo filogenético, el ser humano evolutivamente es provisto de ciertas estructuras adaptativas, que han hecho posible que este construya pensamientos, concretos y abstractos, además del lenguaje verbal. Por otro lado, en el desarrollo ontogenético, las estructuras son activadas en interacción con otros individuos, pueden ser los cuidadores, profesores o personas expertas en cierto tema. Que consecuentemente se ocasiona el pensamiento y el lenguaje.

El habla no depende necesariamente del sonido; se tiene como ejemplo los signos lingüísticos de los sordomudos y la interpretación de la lectura con los labios. Por lo que se resaltan los gestos y sonidos que juegan un papel sustancial dentro de la comunicación.

Son tres características que permiten la comprensión del pensamiento y el lenguaje como constructos principales para desarrollar comunicación, detectados en una de las investigaciones científicas de Köhler (1922) con chimpancés:

1. Las coincidencias de la producción de sonidos con gestos afectivos, especialmente notables en la investigación realizada con chimpancés. Cuando ellos están muy exaltados no se limitan a los antropoides, sino hacen uso de los dos. Seguramente el lenguaje humano se origina en el mismo tipo de reacciones vocales expresivas.
2. Los estados afectivos que producen reacciones vocales en los chimpancés, no son favorables para el funcionamiento de la inteligencia.
3. Debe hacerse hincapié nuevamente en que la descarga emocional como tal, no es la única función del lenguaje en los monos, como en otros animales y el hombre, ya que también es un medio de contacto psicológico con otros de su misma especie. Esta reacción se origina en la emoción, pero cumple una función específica tanto biológica como psicológica.

El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de la conciencia, que abarca las inclinaciones e intenciones, dependiendo de las necesidades, intereses e impulsos, afectos y emociones individuales. Entonces, detrás de cada pensamiento existe una tendencia afectivo-volitiva y por lo tanto la comprensión real del pensamiento de los otros es posible cuando se descubre la trama (afectivo-volitiva). Por ejemplo, Stanislavski denota que detrás de cada frase de algún personaje hay un deseo y paralelamente lo evidencia en cada una de las frases de una de sus obras teatrales. Se puede observar a través de la siguiente interpretación que se aproxima al argumento anterior (citado por Vygotsky, 1995, p.188).

Texto de la obra. Diálogos

Sofía. — Chatski, ¡qué contenta estoy de que hayáis venido!»

Chatski. — contenta, enhorabuena. Pero, ¿es sincera tanta alegría? A fin de cuentas, parece que haciendo tiritar a hombres y caballos he buscado sólo mi propio consuelo.»

Liza. — Pero señor, si usted hubiera estado tras la puerta, le juro que habría escuchado mencionar su nombre no hace ni cinco minutos. ¡Dígaselo usted, señorita!»

Sofía. — «Ni ahora, ni nunca habéis podido reprocharme nada»

Chatski. —«Supongamos que así es.

Bienaventurado el que cree, la fe endulzará su vida.»

Intenciones paralelas.

Trata de ocultar su confusión.

Trata de avergonzarla, ironizando en el reproche.

Trata de obligarla a sincerarse.

Trata de calmarlo y ayudar a Sofía a salir de la difícil situación

Trata de tranquilizar a Chatski. ¡No soy culpable de nada!

Dejemos esta conversación.

La comunicación como herramienta principal del lenguaje y esté al servicio del pensamiento, se ponen en acción en el espacio de la educación formal, porque son una fuente necesaria para desarrollo de aprendizajes significativos ya que el proceso de construcción del pensamiento y lenguaje, son formados a través del contexto sociocultural. Es decir, los estudiantes llegan al aula y traen consigo aprendizajes adquiridos de manera formal o informal, ya sea adquiridos en ciclos escolares anteriores o dentro y fuera de la escuela, mismos que son construidos por medio de la comunicación, en uso del lenguaje y pensamiento.

Educar para la adquisición de la comunicación asertiva, es considerar que el individuo tiene habilidades que pueden estar y ser aprendidas significativamente, porque representan el sentido del conocimiento. Tomando en cuenta que los sonidos, el volumen de la voz, el contenido de las palabras empleadas y sobre todo el lenguaje verbal, no verbal o interiorizado, más el pensamiento, son la fuente principal para considerar como podría ser la enseñanza, teniendo en cuenta los posibles resultados, derivados de estas consideraciones.

La educación formal exige la conciencia consciente de lo que se enseña, para que se aprenda significativamente a partir de lo que se dice y se hace. También se requiere tomar en cuenta la forma en cómo se comunica y que es lo que se comunica. Planteándose así cuestionamientos como: ¿Lo que estoy diciendo es lo que en verdad quiero decir? ¿Qué entendiste de lo que dije? ¿La forma en que lo dije es congruente con lo que pienso?, las respuestas a estos cuestionamientos podrían beneficiar al aprendizaje.

2.2 Comunicación

La comunicación es una actividad que se realiza constantemente, es un conjunto de prácticas y saberes diversos, que en algunas ocasiones no se concientiza el proceso. Darse cuenta de cómo es la comunicación, es reconocer que, en todo momento está latente, al hablar con otras personas, al escuchar una conferencia, al hacer señas o gesticulaciones, al leer un libro o escribir un correo electrónico, ahí, existe la comunicación. Como explica Mattelart (1997), la comunicación remite a todo intercambio y circulación de bienes, personas y mensajes. Una definición que vas más allá de la interacción, que refiere a la comprensión de vías de comunicación y los medios de intercambio simbólico, tales como

la cultura de cierta región, la religión, la lengua nativa y los medios utilizados para comunicar.

Daniel Bougnoux (1998) explica las implicaciones de estudiar un fenómeno heterogéneo como la comunicación: “La comunicación aparece como la parte maldita, o mal dicha, de nuestros intercambios, la que no se deja cuantificar, tecnificar ni describir de manera objetiva” (p.14). Cuando los contenidos de la comunicación se ocultan o no son claros al momento de la interacción, o en las relaciones y el intercambio de ideas o pensamientos existe un problema de comunicación, por la falta de claridad. Esta es una razón para comprender que la comunicación está presente en la mayor parte de las prácticas cotidianas y que los mensajes que las personas realmente quieren comunicar podrían encontrarse ocultos.

¿Acaso el conocimiento para consolidarse y formar parte de las estructuras cognitivas como lo plantea Ausubel (1987), no requiere de una relación afectuosa o amistosa? Hay que reconocer que la comunicación es un fenómeno sin forma, tal y como lo dice Bougnoux (1998):

Es preciso que nuestra comunicación siga siendo esa cosa turbulenta y vaga, que no tiene ni ciencia ni técnica, pero que mira desde arriba o enmarca a la mayoría de las ciencias y de las técnicas. No será posible dedicarse a este dominio sino se es un poco brujo, o artista; de hecho, la comunicación se acumula, o sea satura, en la relación interpersonal, en el psicoanálisis, en el arte o en el marketing publicitario o político, que nunca se originaran, más allá de lo que algunos piensen, una técnica adecuada ni en rutinas programables. (p.14).

Al parecer, esta postura de Bougnoux (1998), no implica que, la “comunicación” deberá ser un tema que se quede en el aire. Merece y debe ser estudiada para comprenderse aún más, buscando nuevas áreas de oportunidad para fortalecer y encontrar las vías más asertivas y efectivas de relacionarse con el entorno. Ya que, precisamente lo que enriquece

la comunicación son las múltiples y diversas formas de interactuar, conocer, aprender y enseñar; y, además, se construyen intersubjetivamente.

La formación intrapsicológica del individuo, como se ha dicho, es resultado de las relaciones sociales. Es decir, pasa de ser fundamento ahistórico a ser una posición variable y situado históricamente. No existen individuos aislados y universales, sino identidades sociales que se forjan constantemente en las relaciones cotidianas, establecidas en contextos sociales e históricos, concretos. Esto ejemplifica la teoría constructivista, en la que el aprendizaje es adquirido a través de su entorno social y cultural. Gergen (1994) dice:

Si no son los yoes individuales los que crean las relaciones, sino estas las que crean el sentido del yo, entonces el yo, deja de ser el centro de los éxitos o fracasos, el que merece elogio o el descredito, etcétera; más bien, yo soy un yo solamente en virtud de cumplir un determinado papel en una relación (p. 240).

Comprender que la comunicación es un fenómeno que ayuda a la creación y mantenimiento del orden social a partir de la detección de habilidades, contribuye y favorece a la consciencia de otros individuos y el ser mismo.

Es necesario continuar con la conceptualización. Se busca comprender qué es la comunicación, a partir de lo que se ha mencionado respecto a las relaciones sociales y la construcción de identidad individual. Desde la óptica de la psicología social -disciplina que estudia este fenómeno y cuyo objeto de estudio es precisamente la sociedad y la interacción humana- incorpora a la comunicación como eje rector de lo social donde la interacción es esencial para la convivencia de estas; estudia todos los elementos que forman y transforman a las comunidades en las que se vive dándole sentido e identidad. Mead (1934) lo explica de la siguiente manera: “el principio que yo he planeado como fundamental en la organización social humana es el de la comunicación, que implica una participación con los demás” (p.34).

También vale la pena comprender la relación e importancia de este fenómeno y/o acción, como un constructo, que a través de la historia se ha modificado.

No se puede olvidar el eje principal de esta tesis, que activamente mantiene relación con la comunicación. ¿Por qué? Porque para que exista comunicación y sea efectuada se aprende, para después enseñar a otros a que aprendan. La comunicación depende de la evolución del aprendizaje o viceversa, ambas pueden evolucionar a través de la enseñanza y del entorno que rodea al individuo.

La comunicación es aprendida y evoluciona a partir de la interacción humana en relación con el aprendizaje. Es importante reconocer los factores que intervienen en este proceso, mismos que son utilizados por los individuos para entenderse entre sí, explicar, debatir, preguntar, etcétera, de manera bidireccional. Se sabe que esta acción de comunicar favorece al proceso de enseñanza aprendizaje (Duarte, 2005). Por eso mismo el interés de explicar la comunicación a través de la interacción y el lenguaje como factores que intervienen activamente en la educación formal que es una de las herramientas para propiciar el aprendizaje pudiéndolo construir significativamente.

Desde la perspectiva constructivista, la comunicación se puede definir como un proceso mediante el cual se construye la personalidad del estudiante, adquirida, formada y transformada por el contexto. La teoría de la doble formación de Vygotsky (1995) tiene similitud con esto, ya que establece que el estudiante recibe información de su medio y mediante el proceso intrapsicológico reelabora la información obtenida en la interacción con el medio y/o el contexto, pasando a formar parte de las características personales del estudiante.

En este mismo contexto constructivista y en relación con el del aprendizaje significativo no es reductible a un solo esquema de comunicación; por lo que en cuanto al estudiante no es un ente pasivo, sino al contrario; es una persona que adquiere y reelabora los mensajes para hacerlos pasar a su estructura cognitiva, algunos pueden ser nuevos y otros solo se reelaboran.

En el ámbito escolar este fenómeno tiene características que son necesarias llevar a cabo el proceso de aprendizaje significativo, que inicia con conocer e identificar los conocimientos previos, el contexto cultural tanto del docente, del estudiante y de la misma institución, el contenido del material a enseñar y los medios que se utilizan para el proceso educacional. Desde este punto también se puede explicar parte importante de la comunicación educativa que simboliza la tendencia del sociocconstructivismo que favorece

al aprendizaje autónomo de los estudiantes (Olivar 2006). Es a través de este último concepto donde el aprendizaje va más allá de la educación, porque en este proceso se pone en el centro también la práctica docente, el dialogo educativo, el dialogo significativo.

Con esto último se puede desarrollar y promover la responsabilidad por construir el propio aprendizaje y hacerlo así por el contacto con el entorno, como puede verse reflejado en las postulaciones teóricas del marco referencial de esta tesis.

Por consiguiente, entre esta misma línea se encuentra la comunicación asertiva que, también se puede relacionar con la teoría del aprendizaje significativo; teoría que explica la construcción del aprendizaje significativo a partir de la consideración o la toma en cuenta la estructura cognitiva previa de los estudiantes, necesario porque en esta se incluyen, creencias, ideas, conceptos y proposiciones. Por lo que, el estudiante no es un ente, sin historia, sin conocimientos previos, al que se le introduce información, como “botella vacía”, que necesita ser llenada. Tal como lo nombra Paulo Freire (2008) en su concepto de "educación bancaria" que dice: “Así el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente” (p.74).

Por eso dice Freire que la educación bancaria es necrófila, pues termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación. Más bien, se tiene que conocer y entender tanto al docente y estudiante como seres humanos, sumergidos y formados por un medio social y cultural.

Como lo ha expuesto Bandura en la teoría cognitivo social, en referencia con el aprendizaje vicario, y por cuanto la comunicación también se aprende, se puede comprender que esta, es aprendida, adquirida y transformada a través de la observación o de manera inductiva, enseñada por unos y aprendida por otros.

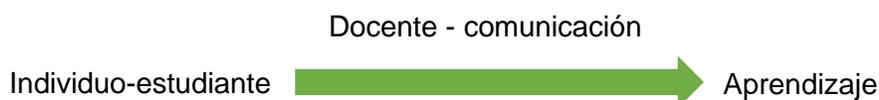
Es así como en el contexto escolar-áulico se hace uso de la comunicación, un proceso que no es independiente de lo que “deben aprender” los estudiantes y cómo “debe enseñar” el docente.

No es posible observar de manera aislada a la comunicación y el aprendizaje. Porque de acuerdo a lo que, se ha venido describiendo y observado, estos están altamente ligados.

Debido a que, ambos son construidos en interacción con el medio; aun cuando cada uno tiene sus matices por los cuales se distinguen.

La existencia tanto del aprendizaje significativo como de la comunicación en el individuo-estudiante se coloca por un extremo, y al otro lado, el aprendizaje significativo, al centro de estos se encuentra el mediador del proceso que es el Docente- comunicación (véase figura 3).

Figura 3: Esquema de comunicación.



Nota: Cuadro de elaboración propia

Se reafirma que la comunicación también es aprendida, debido a que se construye a partir de otros factores internos y externos del individuo.

Hay variaciones comunicativas, es decir, existen distintos estilos de comunicación, que para su comprensión y reconocimiento también se deben conocer sus características, como el volumen y tono de voz, el lenguaje corporal y el contenido de las palabras.

Uno de los tipos de comunicación que se analiza en esta tesis es la “Asertividad”, entendida como una habilidad que puede llevarse a la práctica en la interacción, docente-alumno, favoreciendo al “aprendizaje significativo” en los estudiantes. En el siguiente apartado se profundiza en el concepto.

2.3 Comunicación asertiva

En este apartado se describe uno de los tipos de comunicación que, por su influencia en el aprendizaje significativo permite comprender a detalle las características, las condiciones y el proceso bajo el cual se construye la asertividad.

Se entiende por comunicación asertiva la habilidad social que permite la interacción como una manera de expresarse conscientemente. En el uso de esta se pueden expresar ideas, preguntas, deseos, opiniones o sentimientos de forma congruente, clara, directa, equilibrada, honesta y respetuosa, actuando desde la autoconfianza (Mayorca, V., Camacho, M., Trujillo, E. y Artunduaga, L., 2009).

Un aspecto del proceso y acción de comunicar se puede observar desde la comunicación al interior del aula, definida por Duarte (2005) como el conjunto de procesos de intercambio de información entre el docente y estudiante, así como entre compañeros, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es necesario explicar los resultados de las relaciones interpersonales y grupales que se dan en el aula, considerando que son producto de la necesidad de comunicarse, de acuerdo a las funciones que realiza cada uno de los individuos, a partir de sus roles dentro del aula (docente y estudiantes); roles que están presentes en la comunicación de uno a otros.

La comunicación entre el docente y el estudiante es esencial cuando surge algún conflicto, cuando se necesita de intercambiar información o diferentes puntos de vista acerca de la realidad o algún otro tema. Esa comunicación va más allá de que el docente habla y el alumno escucha; es entonces, la forma de expresarse y la manera de dirigir el mensaje, las cuales tienen dos significados, el directo a través de las palabras y la meta comunicativa, dado por la relación simbólica entre el docente y el estudiante (Monje, Camacho, Rodríguez y Carvajal, 2009).

La comunicación está latente en todas las interacciones porque cada vez que se usa, envía y recibe algún mensaje.

Algunas veces, el docente puede estar convencido de que, los alumnos reciben la información que él envía, pero no se percata de que el volumen de voz, las posiciones de su cuerpo, las palabras que utiliza y sus gestos crean una comunicación con doble significado (Fragoso, 1999). En este sentido, también se ha explicado a partir de algunos de los principios del socioculturalismo, expuesto por Vygotsky (1995), como el lenguaje con doble sentido.

Existen momentos en los que el paralenguaje que emite el docente a través de su diálogo externo, puede evidenciar agresividad, cinismo o burla. Que algunas veces es expresado desde esas reacciones por los comentarios que expresan los estudiantes. Lo que podría ocasionar, que no exista comprensión por parte de los estudiantes para saber qué quiere decir realmente el docente o a qué se debe la agresividad, cinismo o burla con la que se comunica. Por lo tanto, si el docente no tiene claridad de lo que realmente quiere comunicar, podría tener como respuesta de sus estudiantes, una reacción de indiferencia.

Y eso mismo ocurre con la agresividad, cuando inicialmente se expresa desde esa misma acción, porque incluso puede ser imitada. También puede ocurrir que las palabras expresadas difieran de lo que se comunica con el rostro, volumen de voz o el cuerpo. Hay que recordar que una forma de aprender es vicariamente como lo expone Bandura (1997).

Es importante reconocer que el papel que desempeña el docente al interior del aula no solo se limita a enseñar términos académicos o técnicos, sino que es también un líder o guía que encamina a sus estudiantes a adquirir habilidades para la vida, dentro y fuera de la institución. No es que realice el trabajo que educativamente deberán hacer los padres o tutores del estudiante, sin embargo, éste influye en la vida del estudiante. Lo anterior se puede explicar desde la óptica constructivista, porque lo que hay en el contexto sirve para la construcción de aprendizajes y conocimientos, es decir, construye al individuo dándole identidad personal.

Uno de los primeros pasos para la comunicación entre estudiante y docente, es “escuchar” lo que realmente dicen. Principalmente, los estudiantes, que son quienes requieren adquirir aprendizajes significativos para su vida académica y social.

Escuchar, requiere de ciertas habilidades, como la atención, la receptividad y sensibilidad para captar sentimientos subyacentes en las palabras de los individuos, en este caso docentes y estudiantes.

Los estudiantes requieren desarrollar y adquirir estas habilidades para comprender lo que el docente realmente está diciendo. Esto les ayudará a pedir aclaración de conceptos, actitudes y formas de expresión, y les encaminaría hacia la comunicación asertiva, tanto como emisores como receptores.

Para comprender este apartado, también es preciso mencionar el compuesto de dos palabras, comunicación y asertividad, que en esta última forma parte de la habilidad de comunicar conscientemente. Con la que se reconoce el sentir y el pensamiento en ese instante y al mismo tiempo puede ser expresado, de tal manera que sea claro, coherente y respetuoso.

Este concepto ha sido explicado desde diferentes perspectivas, como la humanista. Sin embargo, antes de mencionar la postura de esta corriente respecto a la asertividad y para reforzar la explicación del párrafo anterior, cabe señalar que es una habilidad que permite expresar pensamientos, sentimientos y percepciones que favorecen al individuo, al permitirle reaccionar y hablar cuando sea el momento bajo las condiciones pertinentes para hacerlo.

El desarrollo de esta habilidad ayuda a mejorar autoestima y autoconfianza, ambas permiten expresar acuerdos y desacuerdos cuando es importante e incluso explicar y pedir a otros un cambio de comportamiento cuando sea ofensivo. También favorece al establecimiento de relaciones sin producir ansiedad o frustración, permite reforzar conductas de un individuo a otro, lo que podría llevar a manifestar sus pensamientos desde una conducta positiva, directa y amable, en búsqueda de que la otra persona pueda alcanzar o lograr metas.

Uno de los factores para el desarrollo y construcción de la comunicación asertiva es la Inteligencia Emocional (IE), expuesta por Daniel Goleman (1996). Quien sostiene que, la IE constituye una habilidad o capacidad consciente del individuo, que reconoce sus emociones con precisión y que a causa de ellas reacciona oportunamente, hace uso de la responsabilidad y honestidad, se plantea: hablar desde lo que siente sin criticar, humillar u ofender a los demás, escucha receptivamente y busca soluciones. Este tipo de inteligencia forma parte de habilidades socioemocionales.

Ahora, el análisis, encuadre y fusión de los dos conceptos, se toma desde la idea de Parra (2003), quien describe la comunicación asertiva como un conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, con las cuales el individuo puede expresar en un contexto social determinado, sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos, sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva. Respeta en todo momento a los demás, lo que consecuentemente aumenta la probabilidad de conseguir reforzamiento oportuno y positivo.

La visión desde el enfoque humanista, explica a la comunicación asertiva como la capacidad de expresarse con seguridad, sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores. Ya que la capacidad de ser plenamente consciente contribuye a adquirir autoconocimiento, lo cual permite responder, a partir de escuchar y comprender

las necesidades de los demás, sin descuidar los propios intereses del individuo o defraudar los principios y valores que le dan identidad.

Cuando al estudiante se le enseñan aspectos normativos y/o cognoscitivos, la comunicación asertiva en este proceso involucra el conocimiento y la expresión de deseos, valores, necesidades, expectativas y disgustos, dependiendo del contenido y el actuar docente. No solo involucra “estar bien con uno mismo”, sino también implica estar consciente de que eso influye, aunque no es determinante, en el entorno o el clima áulico al momento de la interacción.

Fragoso (1999) plantea que los maestros son asertivos cuando tienen claras sus expectativas. Algunos maestros son ineficientes en este sentido porque no prestan la suficiente atención o pasivos porque son hostiles y agresivos. Lo que implica escasez de inteligencia emocional y un aprendizaje receptivo o mecánico.

Los docentes que comunican asertivamente son aquellos que establecen claramente lo que esperan de su asignatura, sin autoritarismo y flexibles a las necesidades del grupo, haciendo adecuaciones pertinentes, que favorezcan al aprendizaje. Docentes que miran a los ojos, se dirigen a los alumnos por su nombre, algunos pueden dar muestra corporal de estima, no discuten lo justo de las reglas, negocian y se adaptan a los cambios, refuerzan desde el respeto y la honestidad, sin exhibir sarcásticamente las conductas inadecuadas del estudiante, mostrándose tal cual es, ser humano en su profesión.

Entrar al terreno de la comunicación asertiva es también entrar al terreno del conflicto, por cuanto el conflicto puede dejar ver como es la comunicación entre el docente y alumno. Bognoux (1998) explica la comunicación como un fenómeno sin forma y variable, que al ser así podría desencadenar conflictos, mismos que en se anteponen al aprendizaje cuando es de termino conductual.

Actualmente parece que el conflicto conductual se ha convertido en el blanco de atención en el proceso de la enseñanza aprendizaje, donde las medidas para terminar con conductas negativas es la disciplina inflexible. Sin tomar en cuenta que esto podría perder de vista el enfoque principal del tema a enseñar.

Como podrá verse reflejado en el desarrollo del siguiente capítulo de Procedimiento, en algunos casos el docente termina el conflicto cuando decide y pide al estudiante se abandone la clase. Lo que ocasiona que tanto el docente y el estudiante, así como el grupo, se centren en el problema desde la subjetividad y no en la solución colectiva y objetiva, lo cual provoca pérdida de tiempo e incluso podría distorsionar el aprendizaje significativo en relación con la situación de conflicto.

Parte de la solución de conflictos deberá ser sometido al pleno conocimiento de la fuente del problema ¿cómo puede saberse cuál es la fuente del conflicto? Esto es posible, a través de la comunicación asertiva y con base en preguntas específicas. Es decir, invitar al diálogo, buscando desencadenar tolerancia y creando así espacios de confianza.

Habib (2005) plantea que para el proceso de negociación se debe conocer qué estilo de comunicación se establece en la interacción; esto facilitará y dará claridad a la discusión, poniendo fin al conflicto, en un esquema de ganar-ganar. Porque cuando se es asertivo en la forma de comunicación, es posible obtener resultados positivos, en este caso aprendizajes significativos.

Por otro lado, se debe romper con el mito de que el conflicto es negativo, Paulo Freire (1970) invita a los docentes a crear una educación problematizadora, que mejore la estructura cognitiva de los estudiantes planteando problemas que desencadenen lo que Ausubel (1983) describe como aprendizaje por descubrimiento.

En conclusión, es importante mencionar una de las múltiples técnicas que favorecen la comunicación asertiva: el “parafraseo”. Esta técnica consiste en que antes de que se permita a cualquier participante dentro del aula, incluyendo al docente, responder a otro durante una exposición en una clase, este debe resumir lo que el otro dijo. Si el relato está equivocado, quien lo dijo deberá volver a explicarlo, es decir se vuelve a parafrasear. Esta técnica terminará hasta que la persona que habló esté de acuerdo con la exactitud de lo que entendió la otra persona (Monje, et al., 2009).

Hasta este punto se han presentado diferentes acepciones y reflexiones sobre la relación que existe entre la comunicación asertiva y el aprendizaje. Para profundizar un poco más, se desarrolla el siguiente apartado, cuyo propósito es comprender la interacción del docente y alumno.

2.4 Triángulo Interactivo en el Aula

El objetivo de este apartado es comprender el proceso de interacción entre el docente, el estudiante y los contenidos involucrados en la construcción de aprendizaje significativo, así como el desarrollo y la práctica de la comunicación asertiva al interior del aula.

Schmuck (1978) menciona que el proceso educativo es el lugar donde la enseñanza y el aprendizaje se limitan solamente a los individuos que se involucran, o sea el docente y estudiante, vistos individualmente y una interacción que parece soslayar la atención en la dinámica grupal.

Se sabe que la interacción social y el aprendizaje dentro del aula, incluyendo la conducta, tienen lugar en el contexto social. Estudiar y conocer el contexto social del estudiante sirve para comprender lo que ocurre dentro del aula y evidentemente ayuda a crear estrategias para mejorar la práctica educativa. Como menciona César Coll (2008) en el triángulo interactivo, la existencia de tres ejes rectores que, en el cumplimiento de sus roles se desarrollan aprendizajes simbólicos y significativos. Bajo la premisa de promover entre los estudiantes la iniciativa de crear conocimientos sin condicionamiento, y sí aprehender los beneficios que ofrece el contexto social.

Indudablemente es el aula el espacio que permite tanto al profesor como al estudiante construir conocimientos y así mismo lograr aprendizajes significativos. En tanto que en ella ocurre el proceso de “enseñanza-aprendizaje” y, desde la visión de Passmore (1983), que refiere a la enseñanza como el verbo *dar* y explica lo siguiente:

Toda enseñanza está centrada en el alumno en el sentido de que no es su propósito único el exponer una materia, sino ayudar a que alguien aprenda algo; no importa que virtudes lógicas tenga como exposición, fracasaran como enseñanza si no da como resultado tal efecto. Pero, al mismo tiempo, el maestro está intentando enseñar a los alumnos algo, y ese algo de ninguna manera carece de importancia: tal vez se trate, como el caso de Fagin, de enseñar a robar carteras o, como en el de Sócrates, de enseñar a pensar de modo crítico. Tiene que enseñar por igual a los alumnos y una “materia” (p.37).

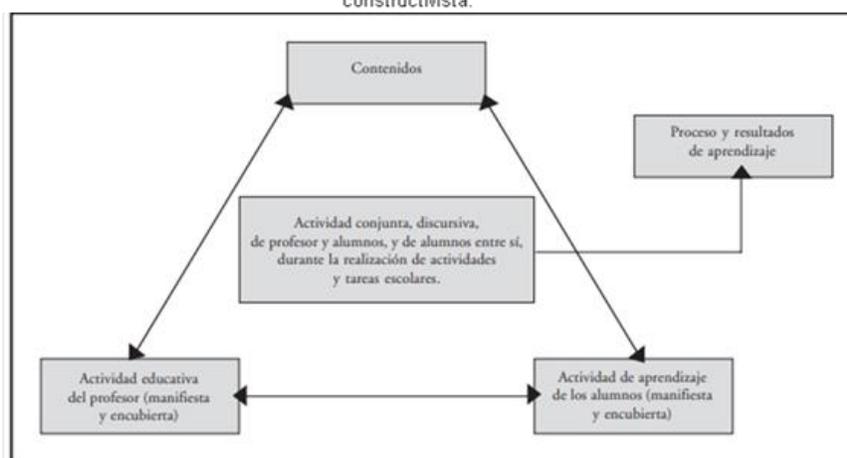
La amabilidad tanto como la inteligencia tiene valor funcional en diversos contextos, por lo cual su constante práctica producirá efectos positivos en distintas situaciones, solo si, es puesta en práctica. Por ejemplo, es difícil encontrar adolescentes que, sean agresivos con sus padres, profesores, compañeros y agentes de policía, reaccionando de la misma manera, porque que las consecuencias de una misma conducta son diferentes.

Desde la teoría del sociocultural y su relación con el concepto de la doble formación se sabe que las personas aprenden del exterior y luego, entonces, lo interiorizan, dando como resultado una práctica dialogal para el aprendizaje. Es ahí en donde se encuentran distintas características que coinciden con la teoría de la inteligencia emocional, mencionada en el apartado anterior. Goleman (1996) señala que en el proceso de construcción de aprendizajes a través de la interacción se desarrollan conductas como la motivación, interés, confianza, amabilidad, respeto, responsabilidad, etcétera.

Estas conductas son indispensables para crear un clima áulico sano, para fortalecer y construir los conocimientos que se espera el alumno construya y al mismo tiempo genere un ambiente áulico escolar en condiciones necesarias y para el proceso de enseñanza al aprendizaje. Para el docente, quien es el indicado para liderar el proceso de enseñanza, implica un reto, respecto a la escuela tradicional al romper paradigmas, principalmente porque los métodos de comunicación están evolucionando, y son métodos a los que el docente tendrá que actualizarse. Cabe señalar que este aspecto no está en debate, se hace referencia porque es parte de la construcción del aprendizaje significativo, que depende de los medios utilizados para que se logre y pasa a formar parte de un área de la comunicación, no meramente lingüística. El triángulo está centrado en la interacción del docente y el estudiante a través del lenguaje donde interviene la asertividad, considerada como una habilidad cognitiva e intersubjetiva que está relacionada directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje al interior del aula. Por lo que se incluye la interacción como parte fundamental de la comunicación asertiva, explicada desde el triángulo interactivo.

Hacer mención del triángulo interactivo (véase figura 4) que César Coll expone en el artículo “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista” (2004), permite hilar las teorías descritas en el capítulo I y II; porque en la interacción que surge entre los sujetos y actores dentro del aula y los mecanismos empleados para enseñar (docente), sumado a lo que se va a enseñar (contenidos) más quien los aprende (estudiante), son resultado de una serie de características que los seres humanos utilizan para comunicarse que incluyen la semiótica y el simbolismo.

Figura 4
 "el aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, un esquema constructivista."



Tomado en: Coll, Cesar e Isabel Solé. "Enseñar y aprender en el contexto del aula", en Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps). Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. Alianza, Madrid, 2001, pp.357-386.

Existen tres vértices determinados al interior del aula, César Coll (2010) expone lo siguiente:

La clave de los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos que conforman el triángulo interactivo (...): el *contenido* que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del *profesor* y las actividades de aprendizaje de los *estudiantes*. (p.6)

La claridad de saber quiénes son los actores principales para la construcción de aprendizaje, comprende que no solo el aprendizaje es el objetivo principal al interior de la aula, sino que hay que reconocer a la enseñanza como punto de partida de la construcción de conocimientos que demanda la educación formal.

El triángulo interactivo se ha convertido en herramienta para los psicólogos educativos, porque brinda claridad al análisis de la educación formal.

En ese mismo sentido del triángulo interactivo cabe señalar que la educación formal va más allá de brindar información al estudiante, debido a que en el núcleo áulico, “el cómo y el qué se enseña”, son factores que intervienen en la construcción del aprendizaje. Sin embargo, desde la óptica constructivista las funciones mentales inferiores y superiores se desarrollan desde el nacimiento. Por lo tanto, el individuo, trae consigo estructuras cognitivas previamente formadas, las cuales pone en acción el estudiante dentro del aula, sean conocimientos y aprendizajes adquiridos formal o informalmente.

Dentro del proceso de enseñanza que es el paso principal para llegar al aprendizaje, se encuentra la interacción que se da entre el docente y estudiante entorno al contenido. Conocer cómo interactúa y trabajan conjuntamente para construir el aprendizaje, puede ayudar a identificar los puntos fuertes y débiles del proceso de enseñanza. Lo que ayudará a buscar la forma de darle sentido a lo que se conoce, sea nuevo o para reforzar los conocimientos previos, así como lo plantea Ausubel (1983).

Esta interacción entre docente y estudiante podría equipararse al trabajo colaborativo, en donde cada integrante realiza tareas para favorecer el aprendizaje significativo de los contenidos formales. Ninguno de los integrantes construye conocimientos de manera aislada porque son mediados a través de lo que hay al momento de construir dicho aprendizaje, ya sea de forma física o abstracta.

Por otro lado, uno de los tres roles a destacar en el aula es el del docente que como Daza y Vega (citadas en Chau, Lleras y Velásquez, 2004) afirman:

En este contexto el papel del maestro es fundamental: tiene la doble tarea de dar ejemplo y de dirigir las acciones que conduzcan a que los estudiantes establezcan relaciones armoniosas tendientes al bienestar individual y del grupo, a promover la participación de los alumnos en la toma de decisiones y solución de problemas, a reconocer la individualidad, y a respetar y valorar las diferencias (p. 38).

Tomar consciencia de las características de cada uno de ellos también favorecerá al aprendizaje significativo, debido a que el docente es aquel que desarrolla funciones como experto y funge ser un referente activo en el que los aprendices (estudiantes) se apoyan para construir mediante procesos intrapsicológicos y cognitivos sus propios conocimientos, para después transformarlos en aprendizajes situados o formales, así como informales.

Hay que reconocer que tanto el docente como los estudiantes construyen y organizan en conjunto el aprendizaje significativo, abre camino a la investigación y la búsqueda de estrategias que sean soporte para la interacción entre ambos, utilizando como principal habilidad, la comunicación asertiva en el lenguaje verbal.

Finalmente, cabe señalar que desde el enfoque constructivista apegado a este triángulo interactivo y retomando la teoría del aprendizaje significativo y el aprendizaje cognitivo social, requiere del interés y motivación, tanto del que enseña como del que aprende.

La educación puede movilizar y transformar el fracaso en éxito. ¿Cómo? regresando la educación del exilio a la realidad. Se sabe que no hay educación con estudiantes que no les interesa aprender y profesores que no les interesa enseñar.

CAPITULO III PROCEDIMIENTO

En este capítulo se relata la experiencia particular de la práctica profesional, realizada en el Centro de Estudios Industrial y de Servicios (CETis) N° 154 “Adela Velarde”, escuela de nivel medio superior.

La primera fase “Integración grupal”, tuvo una duración de 2 semanas, 4 sesiones, 45 min por sesión; el objetivo construir a través de actividades y dinámicas previamente organizadas, el clima adecuado para llevar a cabo las fases 2 y 3.

La segunda fase “detección de la problemática”, con duración de 4 semanas 9 sesiones; el objetivo, detectar las debilidades de la comunicación para el aprendizaje entre el docente y estudiante.

Tercera fase “intervención para contrarrestar la problemática”, duración de 3 semanas, 7 sesiones; el objetivo, lograr que el docente y los estudiantes logren establecer una interacción sana para cumplir las metas. La intervención se realizó para contrarrestar la situación de conflicto detectada al interior del aula, que fue la falta de asertividad en la comunicación durante el proceso de aprendizaje.

El Taller de prácticas profesionales es una asignatura del programa educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa, este se cursa durante séptimo y octavo semestre. El objetivo del taller es, aprender a partir de un contexto y escenario real, donde se ponen en acción los conocimientos adquiridos previamente, para detectar e intervenir en necesidades educativas que se presenten, en las que, la psicología educativa tiene injerencia.

El escenario real que se describe en este apartado fue a partir del trabajo realizado directamente en el área de Orientación Educativa. Área en la que se realizan actividades administrativas, tutoriales, atención de estudiantes con condiciones de vida, apoyo e intervención con docentes, talleres o pláticas que estén calendarizadas con el Programa de Fomento a la Salud (FOMALASA) e impartición de pláticas derivadas de alguna situación conflictiva que surja durante el semestre.

Este informe de intervención profesional es producto de las actividades realizadas durante la impartición de la asignatura de Tutoría. Asignatura que tiene como objetivo general, “la formación integral de los estudiantes orientada no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan aprender permanentemente y acceder a mejores condiciones de vida.” Plan de Acción Tutorial (PAT) 2019. Es preciso señalar que el PAT esta realizado por administrativos del área de Orientación Educativa del CETis “154”.

Los responsables para impartir esta asignatura, son docentes que cuentan con el perfil y el reconocimiento interinstitucional de un programa en específico, que tiene el CETIS a nivel nacional, denominado “Construye t”.

A cada grupo de estudiantes se le asigna un tutor-docente, el cual, debe atender las necesidades grupales, como por ejemplo: dificultades grupales respecto a las conductas o calificaciones generales del grupo o de cada estudiante, estar al tanto de los casos de estudiantes con condiciones de vida, notificar a cada docente las características de estudiantes con condiciones de vida, ser intermediario entre los padres de familia y el docente cuando así se le requiera, asistir reuniones con padres de familia en entrega de boletas de calificaciones o reuniones en las que sea necesaria su presencia respecto al grupo asignado, entre otras; esto ocurrirá durante un semestre.

Otros de los quehaceres del tutor-docente, también es impartir actividades de desarrollo integral humano, teniendo presente el Programa de Intervención Tutorial, por lo que, se le asigna un horario de clases, dos veces por semana de 45 min cada sesión.

Institucionalmente se ha elegido no evaluar los aprendizajes adquiridos de esta asignatura, por lo cual, no tiene registro en las boletas de calificaciones; ese puede ser el motivo por el que algunos docentes decidieron encargar las actividades de esa clase a los practicantes. En donde, incluso, algunos estudiantes solamente asistían a la clase para obtener las firmas con las que la institución condiciona su reinscripción al siguiente semestre, como parte del trámite burocrático; bajo la condición de que, sí, cuentan con las firmas que cada clase pone el docente, podrán reinscribirse. Cabe destacar que en varios casos esta condición no fue respetada por las autoridades escolares, argumentando que “no podían negar a los estudiantes su derecho a la educación.”

En este preámbulo de las actividades tutoriales y para llevar a cabo las prácticas profesionales, a cada uno de los practicantes se le asignó como actividad principal apoyar al tutor-docente. En esta tesis se describe la intervención con el grupo 3B de Mantenimiento, turno vespertino. Cabe señalar que el docente tutor del grupo también imparte la asignatura de Ética al mismo grupo.

El primer reto a enfrentar en esta realidad implica comprender, por un lado, la dinámica institucional y el cumplimiento del curriculum y, por otro, comprender a las personas como seres pensantes con contextos culturales y personalidades distintas.

Durante la estancia como practicantes se realizó un plan de trabajo para el grupo a tuturar. En el plan de trabajo se consideraron tres fases:

- **Primera fase “integración”**, se trabajó durante 4 sesiones que sirvieron para familiarizarse con el grupo. El objetivo: conocer a cada estudiante, identificar el clima áulico, conocer la percepción que los estudiantes tenían del docente; el docente que pensaba de ellos y como era la dinámica comunicativa dentro del grupo. Así mismo se trabajó con dinámicas “rompe hielo” para que los estudiantes nos integraran como parte de su comunidad áulica.
- **Segunda fase “detección de la problemática”**, un proceso para la detección de los conflictos más recurrentes dentro del aula. La dificultad más representativa que se observó fue la comunicación asertiva.
- **Tercera fase “intervención”**, se tomaron en cuenta los resultados que habían dejado las dos primeras fases. Cuidar la forma de comunicación que se utilizaba en el grupo, la interacción que surgía, los límites de confianza y el respeto entre los individuos, la aceptación por los distintos estilos de aprendizaje y el uso adecuado de las herramientas de trabajo, fueron algunos alcances que se llevaron a cabo en esta fase.

Cabe señalar que cuando el docente no asistía a impartir la clase era necesaria la intervención de los practicantes para no dejar al grupo sin atención. El practicante tenía que actuar como el tutor responsable frente al grupo. Para llevar a cabo este ejercicio se debía tomar en cuenta el Plan de estudios de Educación Media Superior 2018, en específico la consideración de los catorce principios pedagógicos que son los siguientes:

1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje
4. Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes
5. Dar fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento
7. Diseñar situaciones didácticas que propicien aprendizaje situado
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje
9. Modelar el aprendizaje
10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal
11. Promover la relación interdisciplinaria
12. Favorecer la cultura del aprendizaje
13. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza
14. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas

3.1 Identificación de la problemática

En este apartado se describe el proceso mediante el cual fue detectado el problema. Un proceso con duración de cuatro semanas, en las que se llevaron a cabo nueve sesiones, en el horario asignado por el centro educativo, que sirvió para la detección de la problemática.

Antes de llegar a la identificación de la problemática fue importante reconocer en los estudiantes el desarrollo intra e interpersonal, y los factores que intervienen en la construcción de aprendizajes esperados.

Los estudiantes son adolescentes entre los 16 y 17 años, considerada una etapa de individuación, un encuentro y búsqueda de identidad personal, que a su vez se ve reflejada en la conducta y repercute en cada uno de los ámbitos en el que se desenvuelven.

Hall (1924, citado por Delval, 1994) afirma que:

La adolescencia es una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que él/la joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas. Además, que la adolescencia supone un corte profundo con la infancia, es como un nuevo nacimiento (p.545).

La información anterior puede ser de utilidad para identificar las probables conductas que podrían manifestar los estudiantes; sin embargo, no se limita a tal afirmación dada por Delval. Dado que esta etapa, simboliza un cambio significativo en la vida de los adolescentes, lo es también en la conducta que muestran en el centro educativo, ya que tiene relación con la forma en la que aprenden, porque intervienen sus creencias, los cambios psicofisiológicos por los que atraviesan y, por supuesto, los conocimientos previos.

Se sabe que la intencionalidad de la docencia es propiciar aprendizajes individuales y socialmente significativos; El reconocimiento de esto, es para esclarecer que la actividad docente además del dominio de la disciplina o área de conocimiento, requiere de una formación específica y de dedicación, que trasciende del trabajo áulico, pero que al mismo tiempo tiene que cumplir el curriculum. También pertenece o es parte de la estructura y organización institucional escolar, que rebasa la actividad individual del docente, misma que debe ser asumida como una tarea colectiva junto con los involucrados en dicha labor: docentes, estudiantes, autoridades, padres de familia, etcétera.

Al respecto Morán (1995) afirma que:

La docencia es un espacio atravesado por muchos factores e intenciones en el que maestros y estudiantes aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. Es decir, la docencia es un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con un objeto de conocimiento, develando así su propia lógica de construcción y transformándose mutuamente. Ello supone a la docencia como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos. (p.14-15)

Al interior de aula el docente asume el papel como líder pedagógico y por ende requiere de las herramientas necesarias para lograr metas, que son impuestas en cada asignatura dentro del currículo escolar. Lograr que los aprendizajes adquiridos sean significativos -no solo para conocimientos técnicos sino también para la vida- es un trabajo que se le deja al docente. Por lo anterior, invitar a mostrar una actitud comprensiva en la que se logre entender que el exceso de carga de trabajo para el docente, es un factor de la problemática detectada.

También la información con el que el docente impartía sus clases fue desde dictar por una o 2 cuartillas sobre alguna definición, pudo haber sido uno de los factores que debilitaba la interacción entre estudiantes y docente, porque la mayoría de las clases era basarse en la enseñanza a través de la lectoescritura. Otro factor fue, que al momento de exponer la clase el docente lo hacía con rapidez. Quizá esto se debía a sobrecarga de trabajo, ya que el docente no solamente atendía la asignatura de Tutoría, sino también la asignatura de Ética, que impartía a distintos grupos.

La consecuencia del exceso de trabajo por desempeñar dos labores al mismo tiempo, parece ser que, trajo consigo dificultades en la enseñanza-aprendizaje, debido a que la comunicación era interrumpida al intentar cumplir ambas labores. El docente era interrumpido constantemente para que cumpliera con labores administrativas o por estudiantes a los que también impartía otra asignatura.

El problema de la comunicación asertiva era perceptible en situaciones tales como:

- Los conceptos enseñados por el docente eran explicados a través de tecnicismos, desconocidos por los estudiantes.
- El exceso de ruido por parte de los estudiantes que hablaban al mismo tiempo, dificultaba que se entendieran.
- Se presentaban dificultades para compartir opiniones entre estudiantes y docente, al momento de reconocer emociones y explicarlas, era motivo de burla entre los estudiantes.
- Frente al autoritarismo impuesto por el docente, ante la falta de atención de los estudiantes tenía como consecuencia un ambiente tenso.
- En las ocasiones en las que los ejemplos utilizados por el docente para explicar algún tema, ponían en evidencia a algún estudiante, sin darse cuenta, que causaba molestia en ellos.
- La ausencia del docente era una fuente de desahogo para los estudiantes. Aprovechaban esos momentos para expresar, qué no les gradaba de la clase con el docente y su deseo de no tomar clase con él.

Se observó y detectó la fragilidad de una interacción sin comunicación asertiva; una especie de separación amplia entre el docente y el estudiante, como si fuesen extraños. La mayoría de las veces, cuando el docente impartía clase el ambiente áulico se tornaba tenso.

Esta fragilidad en la interacción, en cuanto a la comunicación asertiva, fue detectada como una problemática educativa. Por lo tanto, era una situación susceptible de ser analizada y explicada desde distintas teorías.

Este análisis ha mostrado que el proceso de aprendizaje significativo y los factores que intervienen para que se construya, como lo es la comunicación asertiva, son los ejes rectores del proceso educacional en el que se encuentra el problema. Porque tal como se ha descrito: la falta de empatía, la falta de consciencia de que los individuos son formados por contextos diverso, la poca apertura al diálogo y la exigencia por continuar con la educación tradicionalista -modelo en el cual el estudiante oye y el docente es quien habla- son algunas de las limitantes que se presentan con cierta frecuencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, las funciones mentales inferiores son suficientes para sobrevivir, pero en condición "animal". Sin embargo, las funciones mentales superiores son necesarias para el desarrollo "humano" y a la vez, son adquiridas por el contacto de los individuos en relación con el medio. Estas funciones superiores son las que permiten cambiar las conductas impulsivas de supervivencia en acciones conscientes. Llega un momento en el que ambas funciones se ven interrelacionadas a pesar de ser independientes en un inicio. El lenguaje verbal es parte de las funciones mentales superiores, son funciones que se adquieren a partir del contacto con los medios que existen en el contexto, a través de lo que se observa, de lo que se piensa y de lo que se cree.

3.2 Participantes

En este apartado se describe el perfil de las personas involucradas directamente en esta intervención.

Se trata de una población homogénea de estudiantes activos de nivel medio superior del CETis 154 “Adela Velarde”; estudiantes del grupo 3B, de la especialidad en mantenimiento automotriz. Es un grupo formado por jóvenes adolescentes, con edades entre los 16 y 17 años. Del total de veinticinco estudiantes, tres son mujeres.

Todos los integrantes del grupo son considerados regulares porque están en el promedio de estudiantes, que hasta este momento no adeudan materias de otros semestres. Residen en alcaldía de Tlalpan, lugar donde se encuentra el centro educativo. Más del 50% estudia y trabaja, algunos de estos estudiantes no viven con su familia nuclear.

Con base en los datos recabados a través de entrevistas hechas a los participantes y de acuerdo a las tres clasificaciones de familia que menciona el Instituto de Investigaciones Sociales, en México, existen 11 tipos de familia de los cuales en este grupo hay seis subtipos:

1. Tradicionales: papá, mamá e hijos y/o miembros de otra generación como abuelos o nietos
2. Transición: mamá soltera y co-residentes
3. Emergentes: padre soltero y reconstituidas

El grupo ha sido clasificado como un “grupo conflictivo”, así lo describen encargados del área de Orientación Educativa. Argumentan que sus integrantes tienen problemas con algunos docentes e incurren en faltas de respeto verbales.

La mayoría de los estudiantes iniciaron en dicho grupo desde el primer semestre. Anteriormente se encontraban inscritos 33 estudiantes, de los cuales ocho fueron dados de baja, es decir no fueron inscritos para este tercer semestre. Los motivos de las bajas fueron proporcionados por el área de orientación educativa, a continuación, se mencionan:

- 1 casos de embarazo en adolescencia
- 3 casos por suspensión definitiva por conductas que infringen el reglamento escolar
- 2 casos por alto nivel de materias no acreditadas
- 2 casos por falta de economía

Cabe señalar que para efectos de tal informe se reserva la identidad de los participantes, a los cuales se hace alusión con un seudónimo y en fotografías no se muestra su rostro.

3.3 Contexto

El CETis 154 “Adela Velarde” (Ver fotografía 1) se ubica en un pueblo originario de la Ciudad de México, San Pedro Mártir en la alcaldía Tlalpan, localidad en la que la principal actividad económica es la agricultura.

Fotografía1. Instalaciones del Centro educativo CETis 154 “Adela Velarde”



Nota: Fotografía de elaboración propia

Esta alcaldía en comparación con las otras, es la que más conserva su zona ejidal; un motivo que sirve para diferenciar la economía familiar, debido a la actividad económica de los habitantes que son campesinos, hay quienes son dueños de parcelas y otros son jornaleros por lo tanto sus ingresos no son los mismos, lo que hace que esto sea un factor que determina el acceso a la educación, cultura y entretenimiento; además influye en la formación intra e interindividual de los estudiantes, debido a sus tradiciones y costumbres.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) la Alcaldía Tlalpan cuenta con 677 104 habitantes, el 47.4% de esta población es de sexo masculino (321 125 habitantes), mientras que la población femenina representaba el 52.6% (355 979 habitantes). Esta proporción contrasta lo que se ve al interior del aula del grupo 3B de mantenimiento, debido a que no corresponde con la proporción entre hombres y mujeres en el grupo.

Tradicionalmente, el rol del hombre y la mujer están basados en las costumbres y tradiciones de un pueblo originario, como lo es San Pedro Mártir, lugar donde la mujer es la encargada del hogar y el hombre es quien sostiene económicamente a la familia. Esa podría ser una de las razones por las cuales, en el grupo en cuestión, existe una marcada desproporción, al haber una proporción de 22 hombres y sólo tres mujeres estudiantes u otra hipótesis podría ser por la carrera técnica a la que pertenecen.

3.4 Técnicas, instrumentos y estrategias

En este apartado se describen las técnicas, instrumentos y estrategias con las cuales se realizaron las actividades que integran este informe de prácticas profesionales.

Se seleccionaron técnicas del método etnográfico, a fin de obtener los datos para la detección de la problemática. Además, un instrumento específico para registrar los datos observados durante cada clase.

3.4.1 Técnicas

La observación fue la técnica que se utilizó para el registro de datos. La manera en que se fueron registrando las observaciones fue con la guía y el apoyo de la Maestra responsable del Taller de Prácticas Profesionales. Explicó que la observación debía basarse en la objetividad, porque debe estar despojada lo más posible de todo elemento subjetivo, evitando los juicios valorativos que puedan verse reflejados al momento de registrar la información.

Otra parte de la observación fue poner en el centro de esta técnica, la interacción entre el docente y el estudiante. Registrando aspectos específicos como:

- Conducta del estudiante ante la figura de autoridad
- Conducta del docente frente al grupo
- Forma de comunicar (lenguaje: corporal y verbal)
- Dinámica grupal: contenido de los temas y herramientas para explicarlos

Esta técnica permitió, a través de la observación, identificar las necesidades en el ambiente áulico y la raíz de estas.

Cabe señalar que el método etnográfico favorece a la interacción humana y la comprensión de la misma, debido a que permite conocer a la o las comunidades. Por esto, fue que se tomó la decisión de considerar a la observación como la técnica de esta intervención.

La naturalidad que se vive en la cultura áulica permite observar y, al mismo tiempo permite ser parte de la comunidad.

3.4.2 Instrumento

Para el registro de las observaciones se utilizó el diario de campo (Anexo 1). En él se sistematizaron las observaciones y se tomaron notas con relación a los aspectos mencionado en el subapartado anterior:

- Conducta del estudiante ante la figura de autoridad
- Conducta del docente frente al grupo
- Forma de comunicar (lenguaje: corporal y verbal)
- Dinámica grupal: contenido de los temas y herramientas para explicarlos

El diario de campo contiene información general de la institución, en él se describen las actividades y su desarrollo, aspectos relevantes de cada sesión, registro de la observación, comentarios y situación detectada en cada clase.

La decisión de trabajar con el diario de campo se basó en el reconocimiento de que es un instrumento que permite registrar de forma sistemática características relevantes, relatar y describir sucesos importantes de la cotidianidad del todo en el entorno áulico, estudiantes, docente y dinámica grupal.

Al término de cada fase, este instrumento fue útil para analizar los datos observados y registrados.

3.4.3 Estrategias

El método etnográfico como estrategia para el trabajo de campo, fue de utilidad para describir el procedimiento del informe de prácticas profesionales. Ya que, como mencionan Lukas y Santiago (2009): "(...) se centra en comprender los significados de las acciones humanas para las distintas personas implicadas en la acción social" (p.26).

La estrategia de la observación fue: detectar la interacción entre los participantes del grupo "3B" de mantenimiento del CETis 154 "Adela Velarde", los cuales son el docente, los estudiantes y el contenido. Para llevar a cabo la estrategia fueron tomadas en cuenta seis características específicas del método etnográfico que son las siguientes (Lukas y Santiago, 2009):

- 1) Evitar tener percepciones de subjetividad sobre los participantes.
- 2) Utilizar el enfoque cualitativo humanista, es decir concebir a los participantes como seres humanos y no como objetos de estudio.
- 3) Considerar y concebir tanto el escenario como a los participantes desde una perspectiva holística. Todo es parte de un todo.
- 4) Tratar de comprender a las personas desde dentro del contexto real. Ser partícipe del contexto como un actor más en la interacción.
- 5) Considerar que todas las perspectivas humanas son valiosas, para este informe de prácticas profesionales.
- 6) No intentar manipular el escenario, dejar que los ambientes se den de forma natural.

Al tener claridad de la técnica, el instrumento y la estrategia, se realizó un plan de trabajo y que llevó a la obtención de los resultados.

3.5 Fases del trabajo

En este apartado se describen las tres fases en las que fue desarrollado el trabajo. En las fases dos y tres solo se describen las sesiones cuya información es útil para esta tesis.

1. Integración grupal
2. Detección de la problemática
3. Intervención para contrarrestar la problemática.

Cada una de las fases contiene:

- Tabla 1 con los aspectos generales:
 - objetivo principal de la fase:
 - características generales de la fase: semanas, sesiones y tiempo; En la tabla, los aspectos de cada sesión se dividen a) por número, b) nombre de la sesión, c) objetivo de la sesión y d) actividad específica que se llevó a cabo.
- Evidencia fotográfica de algunas sesiones que se realizaron.

Las imágenes fueron tomadas con aceptación de los participantes, haciéndoles mención que se guardaría el anonimato de sus datos personales y que dichas fotografías son de carácter ilustrativo para esta tesis.

- Registro de las observaciones
 - Tabla 2 que expone y describe la información registrada en el diario de campo por cada sesión; contenido de la tabla: información de cada clase organizada en cuatro columnas que detallan, el nombre de la sesión, la descripción de la actividad y las observaciones registradas al interior del aula.

Es importante mencionar que, el plan de trabajo, fue presentado a los estudiantes antes de iniciar cada fase, con la finalidad de darles a conocer los temas que se verían por clase.

3.5.1 Primera Fase: Integración Grupal

Para esta fase el objetivo principal a lograrse es la integración de los practicantes como parte de la comunidad estudiantil dentro del aula, generar un ambiente confiable que permita a los participantes tener conductas con naturalidad y puedan ser observables. La forma para llegar a cumplir el objetivo, fue considerar que el escenario debe ser lo más real posible, sin manipulación del mismo o de los participantes.

A continuación, se presenta el plan de intervención (ver cuadro 1) para este primer momento.

Cuadro 1: Planeación didáctica. Primera fase

Primera fase: Integración Grupal			
Objetivo de la fase: construir con el grupo de estudiantes el clima adecuado para llevar a cabo las actividades.			
Características de la fase: 2 semanas, 4 sesiones, 45 minutos.			
Número	Sesión	Objetivo	Actividad
1	“Quién soy y que valoro”	Que el estudiante sea capaz de: - Identificar diversos factores que conforman su propia identidad.	Lectura del fragmento de libro “El mundo de Sofía”. Se trata de encontrar el fragmento de este libro sobre la historia de la filosofía, que trata sobre una de los principales cuestionamientos filosóficos, sobre la pregunta: ¿quién eres? Se analiza la respuesta escrita en el libro, para de ahí partir hacia el ejercicio de autorreflexión de cada alumno, en el que describirán, características de personalidad que distinguen a cada alumno.
2	¿Cuáles con mis metas?	Que el estudiante sea capaz de: - Identificar conductas, actitudes o pensamientos que desea evitar.	Pensar en las actitudes o comportamientos de una persona que no quisiera imitar.
3	¿Qué me impide o ayuda alcanzar mis metas?	Que los estudiantes sean capaces de: - Identificar algunas fortalezas y áreas de oportunidad relacionadas con la atención y las emociones.	Se les presentara el cuestionario “estilos emocionales” desarrollado por el Centro de Mentes Saludables. Ellos responderán y de manera opcional podrán compartir sus respuestas frente al grupo y se analizarán en colectivo.
4	“La posibilidad de cambiar mi mundo interno”	Que los estudiantes sean capaces de: - Identificar pensamiento y creencias que en el supuesto “son imposibles de cambiar” sobre lo que ellos pueden realizar a lo largo de sus vidas.	Se realizarán preguntas para reflexionar acerca de pensamientos que impiden reconocer las habilidades emocionales, y traen consigo algún sufrimiento. Se trabajara con música y se proyectara un video acerca de la neuroplasticidad ¿qué es y cómo desarrollarla?

Fuente: cuadro de elaboración propia.

Observaciones

Tras las observaciones obtenidas y registradas en el diario de campo, en la primera fase se identificó que:

- Existen conductas de desorganización,
- Falta de capacidad para escuchar y comprender,

- La autoridad del docente se ve entorpecida por el ruido
- La desorganización del inmobiliario,
- El volumen de la voz del docente es de volumen bajo, pero en ocasiones es alto, cuando los estudiantes desatienden las indicaciones.

Las conductas mencionadas fueron detectadas a partir de los datos registrados en el diario de campo, los cuales se describen en la siguiente tabla:

Cuadro 2: Observaciones de la Primera Fase

Número de Sesión	1	2	3	4
Nombre de la Sesión/actividad	<i>¿Quién soy y que valoro?</i>	<i>¿Cuáles son mis metas?</i>	<i>¿Qué me impide o ayuda alcanzar mis metas?</i>	<i>“La posibilidad de cambiar mi mundo interno”</i>
Descripción de la actividad	La actividad consiste en plantear preguntas que podrían responderse de forma grupal.	Se les presenta la historia de una persona desagradable; que tiene como objetivo que los estudiantes identifiquen conductas que a ellos no les gustaría repetir.	Aplicar el test de “Estilos emocionales” Reflexionar sobre las oraciones que aparecen en el cuestionario y que al mismo tiempo tendrán que responder. A terminó los estudiantes expondrán frente al grupo sus resultados en el que se mide: a) Atención b) Consciencia de uno mismo y c) resiliencia	Explicar acerca de hábitos que se han desarrollado a partir de las emociones. Como, por ejemplo: - morderse las uñas o - distraerse con facilidad, etc. Se va proyectar un video que trata sobre la neuroplasticidad, los estudiantes tendrán que relacionar la neuroplasticidad en la escuela y su salón de clases planteando tres preguntas: <i>¿Por qué estudias?</i> <i>¿Para qué aprendes? ¿Qué representa para ti el docente?</i>

Fuente: cuadro de elaboración propia.

Observaciones:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mayoría de los estudiantes hablaba al mismo tiempo, el docente estuvo presente. Sin embargo, permaneció la mayor parte del tiempo sentado en el escritorio, y solo en ocasiones cuando el grupo parecía no atender las indicaciones para hacer el ejercicio de forma ordenada, el docente gritaba diciéndoles: "guarden silencio". ▪ Algunos estudiantes se burlaban de él. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No obstante, aunque el grupo permaneció en silencio, resultó no ser comprendida la lectura; porque al momento de plantear las preguntas que los estudiantes debían responder la mayoría no pudo explicar las conductas, que no les gustaría tener en su persona. ▪ Hablar de lo que piensan les costó mucho trabajo, esto se observó cuando los estudiantes tartamudeaban o hablaban en voz baja. ▪ La mayoría de ellos confundieron el concepto de "actitud en relación con las metas". Preguntaron escasas 20 ocasiones lo mismo, sobre qué era lo que tenían que hacer. ▪ Lo que se destaca en la observación es que la mayoría de los estudiantes no comprendió la finalidad de la actividad. ▪ El docente estuvo presente y dejó que el control del grupo fuera tomado por los practicantes, solo tenía intervenciones para pedirle al grupo que guardara silencio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes se negaban a ingresar a la tutoría, porque argumentaban que "es muy aburrida". ▪ El docente no estuvo presente en la clase; Los estudiantes hablan de conflictos que enfrentan con él diciendo: "el docente no sabe escuchar y con el tono de su voz, no se entiende lo que quiere decir". "Le decimos que si nos repite lo que acaba de decir y se enoja". ▪ Los estudiantes se mostraron receptivos en atención y escucha, cuando se les habla de las emociones utilizando ejemplos de la vida cotidiana. Se muestran más participativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fernando uno de los estudiantes catalogado por el docente como el "rebelde", comentó: "yo estudio porque mis padres me obligan a venir a la escuela", se ríe. El docente de inmediato responde con un gesto de desagrado y expresa: "¿por qué no puede ser serio señor? ¿no le da vergüenza ser así, tan cínico?". ▪ A partir de esto se genera un ambiente tenso. Todos guardaron silencio y se miraban entre sí. ▪ El docente sale del aula y los estudiantes comienzan a expresar su malestar por la actitud del docente. Algunos estudiantes comentan que se sienten tontos cuando él los pone en evidencia. Además, no les permite expresar y dar su punto de vista de forma abierta. ▪ El docente regresa y todos callan. ▪ El docente hace preguntas sobre la neuroplasticidad nadie responde de manera voluntaria. El docente pregunta directamente a algún estudiante y es como responden, sin embargo, si no le parece la respuesta, reacciona con gestos de desagrado, frunce el ceño, mira hacia arriba, hace sonido con la boca como: ¡hummm!, ¡ash!, etc.
----------------	---	--	---	---

Fuente: cuadro de elaboración propia.

3.5.2 Segunda Fase: Detección de la problemática

Después de la integración y familiarización, se desarrolla la fase: "detección de la problemática", cuyo objetivo, como su nombre lo dice, es detectar la problemática al interior del aula.

El primer referente a observar es la comunicación que se da a través de la interacción y es uno de los factores que intervienen para la construcción de aprendizajes significativos.

Para este proceso de intervención, se tomaron en cuenta dos aspectos útiles para el logro del objetivo:

- *Evitar percepciones de subjetividad sobre los participantes.*
- *No intentar manipular el escenario, dejar que los ambientes se den de forma natural.*

El siguiente cuadro contiene la descripción general de la segunda fase, los temas a exponer, el objetivo y la actividad a realizar.

Cuadro 3: Planeación didáctica. Segunda fase.

Segunda fase: Detección de la Problemática			
Objetivo de la fase: Detectar las debilidades y fortalezas de comunicación entre el docente-estudiante			
Características de la fase: 4 semanas, 9 sesiones, 45 minutos por sesión			
Núm.	Sesión	Objetivo	Actividad
5	¿Con que ojos veo a mis docentes?	Que los estudiantes describan la perspectiva que tienen del docente, ¿qué piensan de ellos?, ¿cómo es el docente que imagino?, ¿cómo me relaciono con los docentes?	“dígalos con mímica de emociones”
6	“Mi materia favorita”	Que los estudiantes identifiquen como el aprendizaje se ve limitado cuando se enfocan en lo negativo de una actividad y no logran identificar lo positivo de ella.	Mi materia favorita.
7	“La confusión y sus problemas.”	Que los estudiantes expliquen porque en ocasiones, se confunde la realidad con una interpretación personal de alguna situación.	¿Ver las cosas como son, o ver las cosas como somos?
8	Nuestros vínculos con los demás	Que los estudiantes identifiquen las consecuencias de acciones motivadas por una mentalidad auto centrada en ellos mismos y en otras personas.	¿Primero yo, después yo y al último yo?
9	Detective de fortalezas	Que los estudiantes reconozcan las personas que tienen fortalezas y que, a veces hay que descubrirlas al observar las fortalezas de otras personas, indirectamente se observan las propias. Si el docente participa, bien sea como detective o como sujeto observador recibe los mismos beneficios que los estudiantes.	“Detective de Fortalezas”
10	Me siento atorado ante esta situación	Que los estudiantes analicen una decisión tomada por ellos y evalúen si fue una buena decisión. Con argumentos convincentes.	“me siento atorado ante esta situación”
11	Asertividad	Identificar si los estudiantes son capaces de hablar clara y honestamente, pedir lo que desean, y tienen capacidad de decir sí o no.	¿Qué tan asertivo soy?
12	Consciencia social	Que los estudiantes analicen la forma en la que enfrentan un conflicto y encuentren que actitudes positivas les ayudan a manejar los conflictos interpersonales.	¿Cómo reacciono ante el conflicto?
13	Relaciona t	Que los estudiantes conozcan el concepto de asertividad y explorar a través del juego diferentes tipos de comunicación.	“Adivinanzas de asertividad”

Fuente: cuadro de elaboración propia.

Observaciones

Se recuerda que, para fines prácticos en del registro de observaciones solo se describirán aquellos datos registrados en el diario de campo que contengan datos representativos y útiles para el análisis de resultados en esta tesis (véase cuadro 4).

En las observaciones recabadas para detectar la problemática, en la mayoría de las clases se mostraron dificultades en conducta, actitud y comunicación, de estudiantes y docente.

Las situaciones observadas que más se repitieron fueron:

- Poca fluidez para expresar asertivamente lo que piensan los estudiantes.
- La comunicación es un problema de casi todas las sesiones tanto el docente como los estudiantes muestran problemas para dialogar y comprender lo que se explica; existe dificultad para explicar o manifestar sus desacuerdos, referentes algún tema visto en clase.
- Conductas apáticas por falta de interés hacia la asignatura de tutoría. Los estudiantes consideran que es una asignatura no importante.
- Cooperación por parte del docente cuando hay actividades que tienen que ver con detectar problemáticas individualidades de los estudiantes.
- Falta de asertividad para comunicar lo que el docente piensa y opina referente algún tema. Su lenguaje verbal llega a ser poco entendible y comprensible para los estudiantes. Alarga sus conversaciones y por consiguiente se desvía del tema central.
- En algunas clases el docente prefiere llevar el control de la clase y es quien más habla.
- Incapacidad de resolver conflictos. Cuando el docente se veía ante la desorganización del grupo salía del aula, sin regresar, ese hecho paso escasas cuatro ocasiones.

Existen situaciones que fueron registradas en la fase anterior y se repiten en esta. Por ejemplo: falta de atención, escucha y comprensión por parte de los estudiantes y el docente.

Las características que destacan en esta fase son, falta de empatía, la interacción de estudiante-estudiante es irrespetuosa, se burlan de lo que opinan sus compañeros, toman a broma los temas medulares para sus vidas. Hay dificultad para expresar las emociones con asertividad.

El docente muestra poca receptividad para solucionar conflictos que se generen en clase; Ejerce control con autoritarismo y en consecuencia se crea un ambiente tenso y sin confianza, en varios casos se puso en evidencia a los estudiantes que no entendían sus indicaciones, lo hacía no como una conducta que lleva a consecuencias poco efectivas, haciéndolo ver como juicio de exhibición a partir de la subjetividad.

El material de trabajo es escaso, en ocasiones no se contó con las herramientas necesarias para la clase, como, por ejemplo: si se requería de algún dispositivo de cómputo, proyector o incluso materiales para pizarrón;

Los conflictos que ocurren dentro del aula no se resuelven, ni se vuelven a tocar por ningún motivo; El rendimiento áulico al interior es cooperativo cuando los estudiantes trabajan en un ambiente confiable y positivo; de igual manera sucede cuando los estudiantes son tomados en cuenta para el desarrollo de la clase.

Cuadro 4: Observaciones de la Segunda Fase.

Número de Sesión	5	6	7	11	12	13
Nombre de la sesión	<i>¿Con qué ojos veo a mis docentes?</i>	<i>“Mi materia favorita es”</i>	<i>“La confusión y sus problemas”</i>	<i>Asertividad</i>	<i>Consciencia Social</i>	<i>“Relaciona t”</i>
Descripción de la actividad	<p>Diálogo con mímica de emociones.</p> <p>Por equipo de 5 integrantes los estudiantes describirán a sus docentes mencionando (véase fotografía 4):</p> <p>1- Cuál de sus docentes es el que más les inspira confianza.</p> <p>2- Cuál es la asignatura que más les gusta.</p> <p>Y al final explicaran por qué les gusta esa asignatura.</p>	<p>Se presentará un cuestionario en el que se debe responder que contendrá preguntas:</p> <p>¿La materia que más me gusta, es?, ¿la más me desagrada?, ¿por qué te gusta/desagrada?, ¿qué piensas, haces y sientes cuando estas en clase? y ¿cuál es tu desempeño general en la materia?</p> <p>Analizar las respuestas y lograr conscientemente la identificación de características que pasan cuando estamos frente algo que gusta, puede estar más receptivo con mayor atención, mayor concentración y un trabajo más a gusto. Darse cuenta que también es posible lograr lo mismo con la materia que menos agrada si se cambia la perspectiva.</p>	<p>Presentar a los estudiantes diferentes pensamientos de ciertas situaciones que detonan, partiendo desde la premisa de “ver las cosas como son, o ver las cosas como somos”; reflexionar ¿por qué confundimos la realidad con una interpretación personal?</p> <p>Construir un breve debate acerca de temas actuales, como la amistad, la relación con los padres y problemas cotidianos de noviazgo.</p>	<p>Aplicar el test “¿Qué tan asertivo soy?”</p> <p>Después de responder, los estudiantes divididos por equipos construirán una escena (Véase fotografía 5) sobre cómo sería la asertividad en la comunicación.</p>	<p>La dinámica ¿Cómo reacciono ante el conflicto?</p> <p>Se solicita de manera voluntaria la participación de 3 estudiantes, a quienes se les pide exponer el último conflicto que hayan tenido:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la escuela 2. En la casa 3. Con alguna amistad o novia(o) <p>En grupo deberán reflexionar sobre el conflicto de sus compañeros e identificar como se sentirían, si ellos estuviesen en la misma situación, ¿qué emoción fue la detonante al conflicto? ¿Cómo enfrentarían el conflicto?, y ¿qué harán para solucionarlo?</p>	<p>“Adivinanzas de asertividad”</p> <p>Tratar el tema de los distintos tipos de comunicación (véase fotografía 6): pasiva, agresiva y asertiva.</p> <p>Presentar en tarjetas algunos mensajes y tipos de comunicación.</p> <p>Por equipos de 5 integrantes los estudiantes elijarán por equipo, al azar una tarjeta de mensaje y una tarjeta del tipo de comunicación, ambas personas deberán ejemplificar con actuación una escena de cómo se sería el mensaje de acuerdo al tipo de comunicación que eligieron. Los otros equipos deberán adivinar qué tipo de comunicación es.</p>
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> La sesión se imparte en el patio central de la escuela. El docente no estuvo presente en el desarrollo de esta sesión. El ambiente se siente cálido y de confianza, existe cooperación por 	<ul style="list-style-type: none"> Para llevar a cabo esta actividad, cabe mencionar que previo, se obtuvieron las calificaciones del grupo para identificar el promedio general por materia, el más alto y la que representa el promedio más bajo. 	<ul style="list-style-type: none"> El docente estuvo presente en esta clase. El docente decide participar en el desarrollo de la dinámica. Ante esto los estudiantes muestran asombro por la actitud del 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes llegan cinco minutos antes al salón de clases, expresan sentirse gustosos por lo visto en la clase anterior. Se abre una retroalimentación de forma natural porque los estudiantes desean seguir 	<ul style="list-style-type: none"> En esta sesión el docente no asiste a la clase de tutoría. Los estudiantes mencionan que durante la semana de clases tuvieron de forma grupal un conflicto con el docente que les imparte la asignatura de Ética, mismo profesor que es el tutor del grupo. Muestran su disgusto, hablando todos al 	<ul style="list-style-type: none"> Debido a lo acontecido la sesión pasada y como parte de la intervención, se hace el reporte pertinente para buscar el diálogo con el docente con quien se tuvo el conflicto, con la finalidad de conocer su punto de vista y como es que él se siente con respecto al grupo.

<p>parte de los estudiantes para llevar a cabo esta actividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> En las representaciones con mímica la mayoría de los estudiantes manifestó sentirse a gusto con el docente Enrique quien les imparte la asignatura de Biología. En el siguiente paso de la actividad que era responder el porque les gustaba esa asignatura, manifestaron que el docente es amigable, los escucha y aprenden mejor cuando expresa de forma ordenada los objetivos que tienen que aprender de cada clase, además de que la clase parece que se les va el tiempo rápido, les ayuda ante conflictos escolares y explica las veces que sean necesarias si es que no comprenden muy bien los temas. 	<ul style="list-style-type: none"> Se detectó que la asignatura con alto promedio es la de Geometría analítica y con promedio más bajo es la asignatura de Ética que imparte el mismo docente que les imparte tutoría. Cuando los estudiantes comienzan a reconocer características de las asignaturas que más les disgusta reaccionan molestos y quejosos, hablan del docente de ética y sistemas, diciendo que ambos son muy flojos para enseñar y que les da sueño hasta escucharlo por su voz y su forma de caminar y pararse frente al grupo. El grupo permanece ordenado y se distrae con facilidad. 	<p>docente, que saluda y sonríe.</p> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes son participativos para dar ejemplos acerca de este tema. Muestran interés por reconocer que tanto en su vida cotidiana y dentro de la escuela surgen distorsiones cognitivas, que es un concepto empleado para esta clase. El docente muestra asombro cuando empieza a escuchar las reflexiones de los estudiantes, se ve interesado en el tema y dice: "Es verdad, me pasa muy frecuentemente, ver solo e interpretar lo negativo de las situaciones". En el aula se respira un clima de confianza y compañerismo. Sin darse cuenta los estudiantes querían seguir hablando acerca del tema. Ellos 	<p>conversando del tema visto.</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente se incorpora a la mesa redonda de la conversación, escucha atentamente, sin mediar alguna palabra. Se da paso a esta clase, se les presenta a los estudiantes el test que deberán responder para asertividad. El grupo permanece en silencio mientras cada uno resuelve su test. Fernando uno de los estudiantes que muestra más desorden en el grupo pide la palabra y expresa "Todas las clases que nos han dado maestra, están conectadas, porque entiendo que lo que ustedes quieren que aprendamos es a reconocer nuestras emociones y darnos cuenta de cómo nos relacionamos entre compañeros". Iván, estudiante del grupo se burla de su compañero. El docente con voz fuerte calla al grupo y les dice "no saben ni de lo que se están 	<p>mismo tiempo y en el que expresan que quieren reportarlo para que les deje de dar esa asignatura. (Debido a que el docente se expresó con groserías por el caso del estudiante Joel quien tiene una condición de vida que es Síndrome de Muenke¹ y que por cuestiones de salud el estudiante no había podido asistir a la clase y realizar el examen que evaluaría parte del semestre. Cuando el estudiante afectado dice al docente y presenta la razón del porque no asistió a clase, el docente, según cuentan los estudiantes, que, con una fuerte intensidad de voz, le dice a su compañero: "eso es mentira, no me quieras engañar, a mí no me ves la cara", "eres un mentiroso". Raúl estudiante jefe de grupo se levanta de su asiento y confronta al docente diciendo "que por favor se dirija con respeto a su compañero, además de que él estaba diciendo la verdad", comienzan a alzar la voz, y los demás estudiantes reaccionan hablando al mismo tiempo todos y tratando de hacer entender al docente lo que había pasado con su compañero. Se dice por los estudiantes que entonces el docente a cinco de sus compañeros les pidió salirse de clase y los lleva a orientación pidiendo la expulsión de estos de su clase, por faltarle al respeto, además de que les mencionó que estaban reprobados en su clase.)</p> <p>El ambiente del aula era tenso, los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> El docente accede a la charlar y manifiesta sentirse muy enojado con el grupo por las faltas de respeto hacia la autoridad que es él. Él menciona que prefiere no entrar más a clases de tutoría diciendo que prefiere que seamos nosotros quienes corriamos a los estudiantes, ya que él tiene otras cosas más importantes en que poner atención. Se pregunta sobre el caso de los cinco estudiantes, que dijo reprobaría, menciona que no los reprobará, pero que no quiere lidiar más con ellos que prefiere que solo entreguen trabajos que él les dejará y que durante su clase permanezcan en la biblioteca. El docente se muestra tranquilo por su forma de hablar. No expresa en sí la raíz que inicia la discusión. El docente no entra a la clase. Se expone al grupo la intención de este tema. <ul style="list-style-type: none"> Hay tranquilidad y un ambiente de colaboración. Los estudiantes en la dinámica de la clase exponen el conflicto que tuvieron con el docente y lo utilizan como ejemplo para hablar de los tipos de comunicación. El estudiante Raúl y Romina quienes
--	---	---	---	---	--

¹El Síndrome de Muenke es una alteración a nivel genético, se percibe en aspectos físicos de la persona que lo padece ya que existen malformaciones a nivel craneal. Por ejemplo, ojos muy separados, deformaciones en la cara como la boca, labios o dientes, pulgares anchos, pérdida o disminución de la audición y estrabismo. En relación al desarrollo intelectual, pueden presentar problemas para el aprendizaje y retraso psicomotor (Gómez González, C. S., 2019).

			<p>mismos hacían expresiones conscientes y decían a sus compañeros "eso que me dices es distorsión cognitiva, no es que me caigas mal, es que hoy estoy estresado".</p> <ul style="list-style-type: none"> Se dio una especie de juego de concientización. 	<p>burlando, mejor guarden silencio o se salen de la clase".</p> <ul style="list-style-type: none"> El ambiente paso de un estado agradable a un ambiente con tensión. Los estudiantes al explicar sus opiniones se limitan a responder solamente con un Sí y no. No hay fluidez de palabras. el docente sale del aula antes de que termine la sesión. 	<p>piden de nuestro apoyo como parte del grupo para que intervengamos con el docente, que no reprobemos a sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> La sesión para este día no fue posible llevarla a cabo por la situación tensa y del conflicto que estaba en el grupo. Se optó por la escucha y buscar la forma de llegar a la solución del conflicto. Durante esta escucha y retroalimentación, los estudiantes comienzan a detallar conflictos que han tenido con otros docentes en donde los docentes califican al grupo como "conflictivo y problemático", ellos se muestran molestos porque les parece injusto que los vean así cuando ellos demuestran su inconformidad. Al final de la clase ellos piden consejo para saber cómo hablar con el docente y tener una mejor relación con sus docentes, ya que el problema, manifiestan ellos, no es entre compañeros, pero sí con los docentes. 	<p>manifestaron su desacuerdo con y hacia el docente; Manifiestan sentirse arrepentidos; puesto que identifican que su comunicación es "agresiva" y la del docente también. Entonces no llegarían a resultados buenos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Un ambiente cooperativo y de confianza, cierra esta segunda fase.
--	--	--	---	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Fotografía 4: Sesión 5
¿Con qué ojos veo a mis docentes?



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 5: Sesión 11
¿Qué tan asertivo soy?



Fuente: Elaboración propia.

Fotografía 6: Sesión 13
“Relaciona t”



Fuente: Elaboración propia.

3.5.3 Tercera Fase: Intervención

Como resultado de la etapa anterior se realizó esta fase de “intervención (véase cuadro 5), cuyo propósito fue adquirir, construir y modificar conductas que abrieran camino hacia el aprendizaje significativo a través de identificar la forma directa o indirecta del uso de la comunicación entre los participantes.

Con los registros obtenidos en la fase dos se clasificaron las problemáticas más frecuentes en el aula. Problemáticas que pueden ser resueltas utilizando a la comunicación asertiva.

- Falta de comunicación asertiva
- Organización grupal
- Falta de empatía
- Poca colaboración y disciplina dentro del grupo

Para lograr que el docente y los estudiantes vean en la educación formal una herramienta que beneficia no solo a la construcción de conocimientos técnicos, sino a aquellos que permiten un conocimiento intrapersonal, la meta fue, trabajar a través de comunicar asertivamente, conscientes de que es un factor que repercute en el aprendizaje. Se tomó en consideración la premisa de que, los individuos son mediados por el contexto “Así como aprenden, también enseñan”. Se buscó que los estudiantes hicieran consciente este proceso de mediación.

En esta fase fueron tomados en cuenta tres aspectos:

1. Considerar y concebir tanto el escenario como a los participantes desde una perspectiva holística en donde se toma en cuenta el Todo de igual forma que a cada una de las partes que lo componen.
2. Evitar tener percepciones de subjetividad sobre los participantes.
3. Utilizar el enfoque cualitativo humanista, es decir concebir a los participantes como seres humanos y no como objetos de estudio.

Cuadro 5: Cuadro de planeación didáctica tercera fase

Tercera fase: Intervención			
Objetivo de la fase: lograr que tanto el docente y los estudiantes logren establecer una interacción sana para cumplir las metas en esta asignatura. La intervención que se realiza es para contrarrestar la situación de conflicto detectada al interior del aula.			
Características de la fase: 3 semanas, 7 sesiones, 45 minutos por sesión.			
N°	Sesión	Objetivo	Actividad
14	Conversaciones efectivas	Buscar que los estudiantes apliquen el “modelo de los cuatro jugadores” para generar conversaciones afectivas.	¿Qué nos detiene?
15	Estrategias para trabajar la atención	Que los estudiantes conozcan y apliquen una técnica para regular el estrés.	Técnicas de relajación.
16	Trabajar con la situación	Contribuir a que los estudiantes puedan expresar sus ideas y sentimientos de manera clara y directa.	Comunicación clara vs difusa.
17	pensar e interpretar con claridad	Estimular la búsqueda de soluciones creativas ante los conflictos.	“Busquemos juntos una manera de resolverlo”
18	la posibilidad de cambiar al mundo	Experimentar los efectos que tiene realizar acciones que benefician a mi comunidad o plantel. Desarrollar la habilidad de comportamiento pro social.	“¡Va por ti, va por todos!”
19	Atención, escucha y colaboración	Fortalecer la relación positiva entre los estudiantes y docentes, a partir del fomento de los lazos afectivos.	Viaje escolar
20	“comunicación asertiva”	Comprender y practicar la comunicación asertiva.	Practicando la comunicación asertiva.

Fuente: Elaboración propia.

Observaciones

Para describir cómo fue el desarrollo de intervención (véase cuadro 6), se señala que hay conductas que no pueden ser modificadas de un día a otro y que requieren un trabajo constante para su mejoría. Sin soslayar que durante este proceso hubo conductas y actitudes que fueron determinadas por la dinámica grupal.

En algunos momentos se requería de actividades que funcionaran como una especie de descubrimiento, es decir, se sabía que algo estaba mal, solo hacía falta reconocer y aceptar lo que no funcionaba.

También en esta fase se siguió observando que la actitud es un factor que interviene entre el aprendizaje y la comunicación asertiva, lo que constituye crear un ambiente adecuado para enseñar y aprender significativamente. La actitud abierta y proactiva de la autoridad que es el docente al interior del aula, es indispensable para construir una dinámica grupal que detone en asertividad dentro del triángulo interactivo en donde el aprendizaje tenga lugar como el eje rector del conocimiento.

A continuación, se expone el registro de observaciones, cuatro de las seis sesiones vistas en esta fase:

Cuadro 6: cuadro de registro observaciones de la tercera fase

Sesión	14	16	19	20
Nombre de la sesión	Conversaciones efectivas	Trabajar con la situación	Atención, escucha y colaboración	Comunicación asertiva.
Descripción de la actividad	<p>Presentar el modelo de “los cuatro jugadores” por David Kantor (2012), de cuatro variaciones de la comunicación efectiva que son:</p> <p>Actuar, seguir, observar y oponerse. Cuando alguno de esta falta en el diálogo puede ser poco productivo o incluso bloquearse. Presentaremos dos problemáticas en la que los estudiantes de forma individual brindarán una posible solución</p> <p>Para la mejora de la omunicación efectiva.</p>	<p>Se presentará a los estudiantes distintas formas de comunicarse clara va difusa.</p> <p>Dividir al grupo en cuatro equipos para repartirles tarjetas que contengan cuatros situaciones de comunicación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Madre preocupada porque sospecha que su hijo consume drogas. 2. Papás contentos porque su hijo terminó la preparatoria. 3. Adolescente que quiere decirle a su papá que no está de acuerdo en estudiar para veterinaria y no quiere que lo presione para estudiarla. 4. Novia está molesta porque su novio no llegó a tiempo para entrar a la función de cine. 5. El docente está molesto con Eduardo porque no guarda silencio. 6. Estudiantes no están de acuerdo por la lista de materiales de alto costo que les pide le docente de taller. <p>A partir de las siguientes situaciones los estudiantes construirán un diálogo en donde se pueda identificar cada una de las cuatro formas de comunicar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claro directo - Claro e indirecto - Enmascarado y directo - Enmascarado y indirecto. 	<p>A través de recortes de imágenes, dibujos, collage (véase fotografía 7 y 8) expresar simbólicamente dos puntos importantes para el curso de tutoría que contendrán por un lado “el punto de partida de la clase”, es decir cómo iniciamos, por otro lado “el punto de llegada” cómo está siendo el momento actual del grupo de cara al cierre del curso.</p> <p>Los estudiantes recordaran como fue el comienzo de grupo: sensaciones, sentimientos, emociones, experiencias, descubrimientos, etc...</p> <p>Lo mismo pasar con el otro punto que es el “punto de llagada” reflexionando sobre si estado actual: ¿cómo se sienten?, ¿Qué han aprendido de sí mismos?, ¿Qué han aprendido de su relación con sus docentes?</p> <p>Los estudiantes explicarán el porqué de estas imágenes.</p> <p>Al final todo reflexionaremos sobre los aprendizajes alcanzados.</p> <p>¿Qué diferencias detectan a partir del proceso vivido en las sesiones de tutoría? ¿Qué nuevas habilidades hemos desarrollado? ¿Cómo podemos trasladarlas a nuestra vida cotidiana?</p>	<p>Previo a esta actividad a los estudiantes se les da conocer los estilos de comunicación: agresiva, pasiva y asertiva; seguido se forman equipos (véase fotografía 9) aleatoriamente y se les pide a los estudiantes desarrollen una escena de cada uno de los estilos de comunicación, a partir de características generales que tienen cada estilo.</p> <p>Posteriormente se hace la presentación de las escenas para llegar al punto de la reflexión e identificar cómo nos comunicamos y en qué condiciones obtenemos mejores resultados.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente no asiste a la clase. ▪ Los estudiantes se muestran cooperadores sin embargo existe desorden, hablan al mismo tiempo. ▪ Hay estudiantes que prefieren no realizar la actividad, manifiestan sentirse aburridos de estudiar. ▪ Cabe destacar que en el aula algunos de los estudiantes expresan su opinión con confianza y se muestran atentos a las indicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La receptividad de la mayoría del grupo es organizada y los estudiantes se muestran interesados por conocer el tema. ▪ Uno de los estudiantes al escuchar la opinión de su compañero, comienza a reír, sin embargo, los demás estudiantes le piden que no se burle de su compañero, respete las opiniones y escuche atentamente. ▪ Al momento de explicar el proceso de la actividad los estudiantes preguntan levantando la mano y confiadamente. ▪ Cuando los estudiantes hablan acerca de su relación con los docentes, se observa incomodidad debido a que ellos dicen "solo vienen a enseñar, pero no lo hacen bien, además que no nos comprenden". 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe participación voluntaria. ▪ Acondicionan los mismos estudiantes su lugar de trabajo para hacerlo en equipo, moviendo el mobiliario del aula. ▪ Existen momentos de silencio, mientras eligen y observan los recortes. ▪ Deciden elegir a sus líderes de grupo para que los coordine mejor. ▪ Hay quienes no atienden las indicaciones, están con distintos distractores (véase fotografía 8), que son estudiantes poco frecuentes en su asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al cierre de esta sesión previamente se hace la invitación al docente titular, que también es docente de la asignatura de ética que nos acompañe a la actividad. ▪ Asiste el docente, se observa en una actitud relajada y los estudiantes manifiestan sentirse bien porque ya va a terminar el curso. ▪ Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes mostraron una actitud participativa. ▪ Al momento de realizar las escenas respecto a la comunicación asertiva, piden que se les mire sin juzgar. ▪ Juguetean con el docente pidiéndole que él también actúe, el docente menciona que él no puede y el solo fue a verlos. ▪ Los estudiantes siguen su participación, realizan su actividad con dificultades meramente por el escenario. ▪ Los estudiantes preguntan, ¿si yo tuviere un problema con un docente por alguna actividad no realizada como es que debería ser mi comunicación asertiva? ▪ Se les brinda los ejemplos. ▪ El docente al inicio se mostró como observador posteriormente hace intervenciones acerca de los estados emocionales que impiden el diálogo. ▪ Los estudiantes en juego le dicen "hubiera venido las clases que faltó para que supiera maestro". ▪ El docente escucha y responde con mucha serenidad "las clases son para ustedes no para mí". ▪ Los estudiantes reaccionan diciendo "de todos aprendemos profe".
---	---	--	--

Fuente: cuadro de elaboración propia

Fotografía 7: sesión 19
"Atención escucha y colaboración".



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 8: sesión 19
elaboración de collage.



Fuente: Elaboración propia

Fotografía 9: sesión 20
Comunicación asertiva.



Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar actividades que sucedieron al término de esta fase: el cierre del curso que se finalizó con un convivio grupal, a través de dinámicas retroalimentarias de todos los que participantes del grupo 3B de mantenimiento. Los estudiantes fueron quienes tuvieron iniciativa para cerrar el curso, con una convivencia donde se expresaron lo aprendido en el curso.

El docente fue partícipe y permaneció hasta el final del convivio y durante su intervención para explicar lo que había aprendido del curso, se disculpó con el grupo por su reacción del conflicto que tuvieron las sesiones pasadas, diciendo “quiero disculparme por mi actitud y mis palabras que dije en el problema que tuvimos anteriormente. Ustedes aprenden de mí y yo soy ejemplo, lamento que las cosas se hayan dado así, pero me siento alegre por el grupo, que es muy unido y dan muestra de compañerismo. Además, agradezco que sigan estudiando a pesar de tener docentes como nosotros, que traemos dificultades de otros lados a la escuela. Algunos no sabemos separar esos problemas y se vuelve inevitable no contagiarlos a ustedes” [sic].

La reacción de los estudiantes al escuchar las palabras del docente, fue mostrarse tranquilos, escucharon atentamente en silencio y al finalizar aplaudieron al docente.

Hubo retroalimentación por parte de los estudiantes y docente hacia los practicantes con respecto a la forma de impartir las clases. Manifestaron que al inicio del curso tenían poca confianza debido a que era la primera vez conviviendo con personas ajenas a la escuela, dentro de eso, lamentaron que la estancia fuera solo temporal. Agradecieron los aprendizajes. Se cerró el curso con la fotografía grupal (véase fotografía 10).

Fotografía 10: Grupo de alumnos “3B de Mantenimiento Automotriz”.



CAPITULO IV Análisis de los Resultados

En este capítulo se analiza la relación que existe entre los dos ejes rectores de esta investigación: el aprendizaje y la comunicación asertiva, comprendido desde las observaciones registradas en las fases del trabajo.

Se presentan las reflexiones analíticas desde las cuales se busca explicar lo teórico en relación con la práctica, enfocado desde lo expuesto en el marco referencial de esta investigación.

Desde las observaciones expuestas es posible analizar la construcción del aprendizaje y las herramientas que se necesitan para que este sea construido. En la psicología educativa se deben considerar las estrategias necesarias puestas en acción durante la construcción del aprendizaje significativo y, al mismo tiempo, brindar a los estudiantes una educación paralela; es decir, no necesariamente académica sino también brindar estrategias para la vida, como lo puede ser la utilidad de la comunicación asertiva.

La organización del análisis corresponde directamente a las fases de trabajo que se presentan en el capítulo anterior.

4.1 Primera Fase

4.1.1 Relación del aprendizaje con la comunicación asertiva

En esta fase se observaron características relacionadas con la comunicación, sin embargo, no se logra identificar con claridad la comunicación utilizada, debido a que en algunas clases los factores externos y de conducta como: el ruido, interrupciones administrativas, inmobiliarias y materiales didácticas, requirieron ser controlados. Por ejemplo, en la primera sesión el docente aumentó el volumen de su voz para ser escuchado, característica que tienen relación con la comunicación asertiva, ya que el volumen de voz influye en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo que requiere tener en cuenta el cuidado y modulación de la voz, de manera que se logre el objetivo principal de las clases.

Daniel Goleman (1996) en la teoría de inteligencia emocional expone que esta, es aprendida a través de la participación del individuo en los diversos grupos y espacios, como la familia y el aula de clases, en donde se lleva a cabo un proceso de socialización. Este

puede ser exitoso cuando se tiene consciencia plena de quién enseña y de quién aprende; ¿Quiénes son y cómo es su contexto social, psicológico y fisiológico?

La relación del aprendizaje con la comunicación asertiva puede explicarse desde la óptica del Socioculturalismo (Vygotsky, 1979), donde la ZDP entra en función cuando el aprendizaje es construido a partir de la interacción, y lleva a la evolución del desarrollo cognoscitivo. En esta teoría se explica que el individuo aprende de la cultura y posteriormente interioriza el aprendizaje.

La comunicación asertiva podría ser es considerada como una función superior, basada en el lenguaje, porque es aprendida del medio, donde hay un experto y un aprendiz (Vygotsky 1995).

En este caso, entre las observaciones obtenidas en la primera fase, se destaca que el aprendizaje y la comunicación se ven estropeados por la forma de interacción que hay entre los participantes al interior del aula. Por un lado, el docente que desarrolla su rol como docente y máxima autoridad frente al grupo y por otro, los estudiantes que manifiestan su incomodidad con el docente por la intensidad de su voz y la actitud que muestra cuando habla con ellos. No comunicar lo que piensan unos de otros, en este caso los estudiantes del docente, entorpece el aprendizaje, porque no existe diálogo entre el emisor-receptor, y por lo tanto no es posible plantear dudas y resolverlas.

Comprender la falta de comunicación y entorpecimiento del aprendizaje también se explica con la teoría del aprendizaje cognitivo social en donde la imitación juega un papel importante. Por ejemplo: los estudiantes preguntan lo mismo constantemente, al término de las actividades algunos no seguían las indicaciones, daban respuestas que estaban fuera del contexto; mostraron conductas de desorganización, pues hablaban al mismo tiempo.

Desde la postura de Albert Bandura (1987) se explica la relación de estas conductas con el aprendizaje, ya que son consecuencias de que el comportamiento no se desarrolla solo de lo que aprende el individuo directamente, por medio del condicionamiento operante y clásico, sino también a través de lo que percibe indirectamente (vicariamente), es decir, por la observación y representación simbólica de otras personas y situaciones. Cabe señalar que en los procesos simbólicos se pueden originar y adquirir respuestas nuevas o diferentes.

Es posible que los estudiantes reflejen estas conductas porque las han aprendido anteriormente en otro contexto; pero lo que llama la atención es que algunas conductas de los estudiantes son iguales a las del docente, principalmente cuando él se dirige hacia los estudiantes, con una intensidad de volumen alto en su voz y la falta de escucha.

Se observa que la falta de participación de los estudiantes, la desorganización, la poca escucha en el aula, el trato que recibe el docente por los estudiantes y viceversa, son factores que intervienen en la comunicación. Además, al interior de aula no existe un dialogo comprensible y la atención también fue nula; había un ambiente tenso por la actitud tanto del docente, así como de los estudiantes, escucha carente de efectividad, falta de asertividad para explicar y dar opiniones. Esto evidencia un proceso de aprendizaje que no se logra desarrollar con claridad por la falta de atención que repercute en el proceso de educacional. Hay limitantes que en un primer plano tienen que ver con la comunicación y que, si se atienden oportunamente, pueden potencializar oportunidades para la construcción del aprendizaje significativo.

4.1.2 Relación del aprendizaje con el contexto

Para identificar el vínculo del aprendizaje con el contexto a partir de lo observado, se toma en cuenta principalmente la teoría sociocultural. La cual explica que el desarrollo de las habilidades cognitivas se crea a partir de la interacción con el ambiente social y cultural, donde se involucran las funciones mentales inferiores y superiores, que al mismo tiempo establecen el desarrollo intrapsicológico e interpsicológico.

También, desde la teoría del aprendizaje significativo se deben considerar los conocimientos que previamente ha construido el estudiante, esto con la finalidad de interactuar eficazmente a favor de la construcción de aprendizajes, además que requiere de la consideración de estos para emplear el método adecuado para la enseñanza, como Ausubel (1983) los expone:

- Aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico
- Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción

Considerar que estos tipos de aprendizaje son guiados por el docente permitirá relacionar lo que ya conoce el estudiante y repercute en la construcción de nuevos o refuerza los existentes, manteniendo así la consideración del contexto como del espacio en el que se desarrolla y desenvuelve el docente y estudiante.

Cuando en el aula la forma de interacción es unidireccional, es decir, solamente el docente es quien habla y da indicaciones; la consecuencia puede ser que el aprendizaje y el contexto no estén en equilibrio y que por lo tanto el aprendizaje no sea significativo, porque las condiciones del aprendizaje son determinadas por el ambiente social y cultural, así como lo plantea la teoría sociocultural.

En el análisis para esta fase se observa que, el mobiliario y la dinámica grupal, son factores directamente intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basta con identificar que en la sesión 1:

- La desorganización tanto del mobiliario físico y la falta de disciplina en los estudiantes, llevó aproximadamente 20 minutos de la clase, para adecuar el espacio y controlar a los estudiantes. Solo veinticinco minutos, fue el tiempo disponible para realizar las actividades planeadas. El ruido, el autoritarismo, la falta de escucha y la poca empatía, entorpecían el proceso de enseñanza.
- Se observa dificultad para asimilar e interiorizar la información que se explica a los estudiantes.
- La mediación social a través de los instrumentos que se utilizan para construir el conocimiento, como las dinámicas, la enseñanza por medio de lectoescritura, explicaciones como si fuese cátedra, pueden ser la razón por la que los estudiantes no logren comprender la información que se les presenta. Y, por lo tanto, no se construyen los conocimientos esperados, ocasionado que no se llegue al aprendizaje significativo.

Para el aprendizaje significativo, no contar con las herramientas necesarias para su construcción, ocasionaría una falta de discernimiento en el estudiante, para identificar la utilidad del aprendizaje adquirido.

El contexto social es fundamental para al momento de construir el aprendizaje y cabe señalar que, si en este proceso los estudiantes no construyen los conocimientos necesarios en esta etapa de su desarrollo académico, la consecuencia en un largo tiempo causará dificultad para adquirir nuevas habilidades sociales y académicas.

Por otro lado, desde la perspectiva del triángulo interactivo, el aprendizaje y el contexto, pueden verse relacionados cuando el proceso educativo no se limita solamente a las personas que intervienen en este proceso, es decir al docente y estudiantes; por lo que ellos no deberían ser concebidos individualmente, sino también requiere tomar en cuenta la dinámica grupal en clase, tal como lo propone César Coll (2008).

La dinámica grupal empleada en clase puede observarse en la interacción del docente con los estudiantes, la cual es limitada a dar instrucciones y el docente es el único que habla y solo brinda información. Los estudiantes permanecen callados y muestran indiferencia con gestos y acciones, cuando el docente pregunta si tienen alguna duda, nadie pregunta y algunos están distraídos, no saben de qué les está hablando el docente; ya que, en bajo volumen de voz, entre compañeros, se preguntan ¿qué es lo que deben hacer?

La interacción social dentro del aula, incluyendo la conducta, tiene lugar en un contexto social. Por ejemplo, en la cuarta sesión ocurre un momento interesante para este análisis, ya que, el docente expresa su molestia por las respuestas que dan sus estudiantes y al mismo tiempo tiene una reacción que genere un ambiente tenso. Después, cuando el docente sale del aula los estudiantes se sienten en confianza para exponer lo que les molesta del docente argumentando: “él siempre quiere tener la razón”.

Entonces, un factor determinado por el contexto que repercute en la interacción y se ve entorpecida, entre el docente y los estudiantes es por opiniones de los estudiantes que no pueden exponer ante el docente, por temor a ser evidenciados y tomados como “tontos”, así como ellos lo mencionan. Por lo tanto, en el contexto primario que es al interior del aula, la interacción exhibe las dificultades para crear aprendizajes significativos.

4.2 Segunda Fase

4.2.1 Relación del aprendizaje con la comunicación asertiva

Una parte fundamental para lograr el aprendizaje significativo se debe a la comunicación asertiva, vista como un factor que interviene en este.

Tanto el aprendizaje como la comunicación son mediados por dos procesos, como el lenguaje y el pensamiento, que surgen de las funciones mentales, de las que habla la teoría sociocultural; además se constituye a través de la imitación como consecuencia del proceso de asimilación. Por lo tanto, no se puede soslayar que el proceso de enseñanza aprendizaje se da por sí mismo, ajeno a cualquier mediación o contacto con lo intra e interpersonal.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da al interior del aula, es regulado por el contexto, tanto individual como interpersonal, mismo que exige consciencia plena de lo que “se debe enseñar”, lo que “se debe aprender”, “cómo” y “con qué” deben ocurrir ambos procesos. Por esta razón se reconoce que la comunicación acompañada de asertividad favorece al aprendizaje significativo.

Ahora, para detectar y recocer situaciones que manifiestan complejidad en el aprendizaje y comunicación en esta fase, es importante mencionar que durante el desarrollo de las actividades ocurrieron situaciones que no pueden observarse con claridad, pero que pueden percibirse en el clima áulico, que en ocasiones fue tenso, confiable, cooperativo, estresante, entre otros.

Así pues, el asertividad se considera como una parte fundamental de la comunicación, y es una actitud que se observa escasa en esta fase.

La comunicación acompañada de asertividad se entiende como una habilidad social de relación, una forma de expresión consciente, mediante la cual se expresan ideas, deseos, opiniones o sentimientos de forma congruente, clara, directa, equilibrada, honesta y respetuosa, sin la intención de herir o perjudicar. Además, permite a las personas conducirse desde la autoconfianza.

En el contexto áulico que se presenta, se observa más ampliamente en las últimas dos sesiones, en las que se originó un conflicto entre los estudiantes y el docente titular, que también les imparte la asignatura de Ética, un hecho en donde la comunicación asertiva se vio afectada por la falta de inteligencia emocional; hubo faltas de respeto, gritos y falta de empatía.

Hablar no siempre significa comunicar; si no hay diálogo entonces no hay comunicación. Por lo que en este análisis se comprenden los siguientes principios:

- Hablar desde lo que siento sin criticar, ofender, humillar o agredir al otro.
- Escuchar activamente no para responder, sino para comprender.
- Buscar soluciones, sin culpar al otro.

Debido al manejo de las emociones y actitudes que se presentaron en el contexto áulico, se evidenció la falta de comunicación asertiva y, en consecuencia, el aprendizaje fue afectado.

Tanto el docente como el estudiante son responsables de generar un ambiente en el que se ofrezca enseñar y aprender significativamente a través del uso de herramientas que los favorezcan, como lo es la comunicación asertiva. Reconocer y aceptar que ser parte de un todo es responsabilidad de todos, llevara a los estudiantes y docente a obtener un mejor entendimiento.

En la zona de desarrollo próximo existen agentes mediadores que sirven para construir o reforzar conocimientos, que a la larga permitirán la construcción de aprendizajes y pueden resultar simbólicos para la vida humana. Pero, la distorsión comunicativa es una característica que se viene observando desde la primera fase, porque el docente solo puede controlar al grupo desde el autoritarismo, aumentando el volumen de su voz, emitiendo juicios acerca del comportamiento de los estudiantes por sus actitudes y exhibiendo las malas conductas como una forma de represión y castigo. Los estudiantes actuando su enojo, con faltas de respeto, desorganización, falta de interés, inasistencias, poca cooperación, etc. Comunicación que limita que la mediación del profesor, entre lo que los alumnos ya saben y lo que pueden construir de nuevo, es ahí donde los alcances de la ZDP pueden distorsionarse.

En síntesis, los conflictos no son resueltos debido a la falta de empatía y comunicación asertiva que no se brindan en el contexto áulico, mismos que desfavorecen al aprendizaje significativo.

4.2.2 Relación del aprendizaje con el contexto

El aprendizaje como columna vertebral de esta tesis, permite comprender la importancia del medio y contexto social para su construcción. Ya que los individuos también aprenden a partir de lo que les rodea, teniendo las herramientas necesarias que se desarrollan como mediadoras o reguladoras para la construcción de conocimientos, que posteriormente serán construidos como aprendizajes en espera de que sean significativos para cada individuo.

En esta fase se observa la forma en la que el contexto influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido al desorden, la forma en que se enseña y la forma en que se expresan los participantes.

Las funciones mentales inferiores y superiores se hacen presentes en esta fase porque hay conductas que fueron aprendidas en un contexto o ambiente previo y que se reflejan en el aula. Estas conductas como el lenguaje, la personalidad, las emociones, así como también la percepción y la atención, pueden desencadenar dinámicas de interacción, favorables y no, en la construcción de nuevos aprendizajes ya que como hemos observado, el ambiente algunas veces hostil entre el docente y estudiantes, limitaba su interacción, porque afecta a la comunicación, misma que sirve para enseñar y aprender.

Durante el proceso de aprendizaje con respecto a la teoría cognitivo social se destacan factores cognitivos y conductuales características esenciales para comprender cómo es la interacción de los estudiantes del grupo 3B de mantenimiento. Y cómo éstas, a su vez, permiten la construcción de nuevos aprendizajes a partir de lo que observan-imitan-asimilan. Se reconoce que en el aula no solamente se aprende a partir de lo técnico, bajo el condicionamiento operante, sino también dentro de este proceso de enseñanza se brinda una enseñanza indirecta, que lo hace claramente social.

Por ello la importancia de desarrollar la meta-cognición como un proceso altamente consciente, ya que están en juego características que permiten darle sentido al aprendizaje. Características tales como la atención, retención, reproducción y motivación, que aportarán independencia al individuo que aprende y así mismo este encuentre la autorregulación, sin condicionantes.

Retomando al socioculturalismo y en relación con el escenario de práctica, el docente es el experto en su materia y el aprendiz es el estudiante y ambos son mediados y mediadores del contexto, Vygotsky (1987), a esto también se le conoce como “andamiaje”, porque son reguladores del ambiente para construir el aprendizaje significativo. Es decir, no solo se construye por lo que cada individuo ha adquirido en su contexto externo, sino también se tiene que reconocer que dentro del aula el aprendizaje significativo es producto de la aportación que hacen todos los participantes de lo individual a lo colectivo y viceversa; tal como lo describe Vygotsky (1987) en la teoría de la doble formación.

Dentro de este mismo análisis, la forma en la que el docente construye sus conocimientos, no es la misma forma en la que Luis Daniel, estudiante con Síndrome de Muenke aprende y así con cada uno de los estudiantes. Reconocer que la diferencia de estilos de aprendizaje es un parte aguas para que exista diálogo e interacción, permitirá que se cree aprendizaje. Para este punto en particular, se expone lo que sucedió con en la última sesión de esta fase, cuyo nombre de la sesión fue “Relaciona t”. Tuvo como objetivo que los estudiantes conocieran y reconocieran el concepto de comunicación asertiva a través del juego, con diferentes tipos de comunicación. Como se observó en días previos, el grupo había tenido un conflicto con el docente, lo que tuvo consecuencias tanto para los estudiantes que se enfrentaron en una discusión con el docente y en general para el grupo, porque el docente tomo la decisión de no seguir asistiendo a las clases de tutoría.

Entonces, si el contexto social es un proceso que ayuda al aprendizaje significativo se esperaría que los involucrados en dicho conflicto como primer paso reconocieran la condición bajo las cuales surgió el problema, sin embargo, el docente tomó la decisión de no asistir más al resto de las clases. Los estudiantes en cambio, no pueden renunciar tan fácilmente a esta clase debido a que existe una condición administrativa e institucional para “seguir estudiando en dicha escuela”. A pesar de lo anterior y por las circunstancias dadas al momento de realizar las actividades de la última sesión para explicar los tipos de comunicación, hubo un equipo que utilizó la escena del conflicto que se suscitó con el docente para explicar el tema central de la clase.

Ellos identificaron cómo fue la comunicación en esos momentos y cómo pudo haber sido desde el asertividad. Estos estudiantes reconocieron su error por no saber comunicarse con el docente y por consiguiente manifestaron estar dispuestos a corregir sus formas de comunicación con todos sus docentes, sobre todo por el bien de ellos y sus calificaciones.

Esta individuación, en la que se percibe a las personas solamente como “tabula rasa”, desencadena que la evolución cognitiva se quede estancada. En la teoría cognitivo social Bruner (1997) explica que concebir a los seres humanos solo como receptores de la información y no actores y creadores de la misma, no se obtendrá la distinción de estilos de aprendizaje. Dado a esto no surgirá entonces asertividad y significancia.

Hay otra observación interesante que surge del planteamiento de comunicación asertiva y una de sus características, que es la “escucha activa”, que está ligada al aprendizaje significativo y por lo tanto involucra al contexto, pasa por diversos procesos para llegar a dar el resultado que se espera del aprendizaje. En el aula se da, cuando el docente se involucra de manera natural en la clase, participa activamente, conversa con el grupo, trata de explicar su punto de vista con respeto, amabilidad y denota un amplio estado de conciencia cuando ejemplifica el concepto de “distorsión cognitiva” apegado a su realidad individual, diciendo: “Es verdad, me pasa muy frecuentemente, ver solo e interpretar lo negativo de las situaciones”.

Un indicativo del uso de la comunicación asertiva, es su utilidad para crear un ambiente áulico confiable, organizado y de escucha asertiva entre unos y otros. Esto dará como resultado un ambiente propicio para el aprendizaje significativo a partir de la construcción de conocimientos.

4.3 Tercera Fase

4.3.1 Relación del aprendizaje con la comunicación asertiva

La relación del aprendizaje, como eje rector de la educación, requiere de la comunicación; con lo que se puede plantear, que si esta es asertiva se logrará la construcción de conocimiento significativo.

Cuando se da pie al diálogo, es fundamental escuchar sin criticar y demanda tener en cuenta la empatía para, ser directos, respetuosos, honestos, apropiados y claros. Es decir, tener automanejo emocional óptimo, saber decir sí y no, ser positivos y expresar acuerdos o desacuerdos. Estas son solo algunas de las características de comunicación asertiva, que pueden beneficiar a los participantes dentro aula, sin dejar de lado al aprendizaje significativo. Donde concretamente es reconocer el sentido de la información que se enseña y los conocimientos que se construyen, de forma adecuada, y con los medios adecuados.

El constructivismo habla de dos características humanas, adquiridas a través de lo que rodea al individuo, que son lo intrapersonal e interpersonal, las cuales son construidas mediante el contexto social, necesitan de herramientas que las fortalezcan y sean útiles para el desarrollo integral humano que podría favorecer a la comunicación asertiva. Por ejemplo, la autorregulación y el desarrollo de habilidades emocionales, podrían permitir observar o reconocer claramente lo que se quiere y no se quiere, lo que se necesita o no se necesita, lo que se dice y lo que no. Tener en cuenta o estar consciente y atentos a las sensaciones y percepciones individuales o colectivas dentro del aula, servirá para la acción comunicativa desde el campo de asertividad.

No se puede soslayar que el docente es una figura de autoridad dentro del aula y un referente para el desarrollo integral del estudiante. Pero, cuando el rol de autoridad es sustituido por conductas o actitudes que rebasan los límites del diálogo o la comunicación, podrían disminuir las probabilidades de construir aprendizajes significativos y asertivos.

Una vez hecho las reflexiones ya mencionadas, en el grupo 3B de mantenimiento durante las sesiones fueron observadas conductas disruptivas de los estudiantes hacia el docente y entre los mismos estudiantes; cuando a ellos se les muestra y se les presenta otra forma de convivir e interactuar entre ellos, a través del trato respetuoso y cordial, se observó que generó satisfacción, por sentirse valorados y tomados en cuenta. Además, reconocieron que en el docente ven enseñanzas y aprendizajes para el resto de sus vidas.

Desde la comunicación asertiva genuina se puede observar, qué es lo que marca el inicio del camino hacia el aprendizaje significativo. Por ejemplo, en la penúltima sesión los estudiantes, no lograban comprender lo que debían hacer para la actividad, se les pide poner atención, con una voz tranquila, adecuada para que se escuche claramente, se les muestra visualmente el material y lo que deben realizar, además que se les motiva a conocer más acerca del tema y al final lograron comprender la actividad.

Para ser potencialmente claro y ecuánime en comunicación asertiva se sabe que requiere de atención, en la que intervienen factores como la metacognición, la cual permite estar consciente de que: “lo que voy a decir puede o no repercutir en la o las personas que están a mi alrededor”. Ese mismo aprendiz deberá reconocer que lo que aprende de forma técnica e implícitamente es dado por el contexto, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3.2 Relación del aprendizaje con el contexto

Para la reflexión del aprendizaje y la relación con el contexto se inicia a partir de lo que propone la teoría cognitivo social, como parte fundamental de la construcción de conocimientos, donde la conducta no reside al interior del organismo, sino en las fuerzas del medio, aun cuando el medio puede ser controlado. Por lo tanto, el medio debe ser adaptable teniendo en cuenta las condiciones y características para construir el aprendizaje significativo.

El docente, desde la perspectiva del triángulo interactivo y la zona de desarrollo próximo, es el experto y el medio más próximo para el logro del aprendizaje, debido a que el estudiante está en el proceso de construir andamios que lo lleven a construir su propio aprendizaje sea para reforzar los existentes o crear nuevos. Esto lleva también al estudiante a ser un experto, listo para enseñar a otros de manera deliberada o implícita, dentro y fuera del aula.

También hay que reconocer que no solo es el docente responsable de crear conocimientos y lograr el aprendizaje, también, es tarea y trabajo de todos, porque como se ha dicho anteriormente existen otros factores que intervienen en el logro del aprendizaje. Como lo son la educación desde el núcleo familiar de los estudiantes, el contexto administrativo y curricular de la institución, las condiciones externas de la escuela, las relaciones sociales, las características culturales del lugar donde se ubica la escuela, las condiciones de vida de los estudiantes de educación especial, entre otros.

Por consiguiente, el reconocimiento de las funciones de cada uno de los individuos puede ser un proceso lento para los participantes del grupo 3B de mantenimiento. Pero iniciarlo desde la aceptación de las diferencias individuales, en el que todos los forman parte del grupo ayudará a concientizar que ellos son así mismo parte de un todo y van hacia una misma meta que es adquirir habilidades para la vida, esto en la clase de tutoría.

Finalmente, desde tiempos antiguos se sabe que el aprendizaje y el medio juegan un papel importante para la educación por la interacción que existen entre los individuos y el medio; el contacto con sus iguales, la forma en que se ha desarrollado el pensamiento y evolucionado el lenguaje, permiten que el aprendizaje adquirido a partir de la mediación sea significativo. El proceso permite interiorizar lo que es simbólico para cada individuo y que a su vez contribuye al desarrollo integral humano.

CONCLUSIONES

La comunicación asertiva tiene una función en la construcción del aprendizaje significativo, misma que se incluye en el proceso de comunicación educativa, siempre y cuando haya consciencia plena de quién enseña, de quién aprende y la disposición e interés por aprender.

Si bien, la comunicación asertiva tiene una función en la construcción del aprendizaje en la educación, no es posible afirmar que tenga un papel determinante en tal construcción, debido a que la construcción de los aprendizajes no solo dependen de la comunicación asertiva, sino también requiere de contar con las herramientas didácticas necesarias para que este sea construido, como el mobiliario en condiciones óptimas, las herramientas virtuales, docentes especializados en sus asignaturas, entre otras.

El papel del psicólogo educativo toma sentido cuando este se desenvuelve profesionalmente a partir de los objetivos que esta disciplina exige, como lo es la comprensión y el mejoramiento de la educación (Alarcón, 2001). En ese ámbito los psicólogos educativos estudian lo que las personas expresan y así mismo lo que hacen durante el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, lo que los maestros enseñan y como los estudiantes aprenden de manera significativa en el marco del contexto curricular, en el entorno específico, que es aula.

Como Hernández P. (2008) expresa:

En México las autoridades educativas deben hacer más énfasis en que uno de los profesionales que pueden aportar mayores elementos para alcanzar la “calidad educativa de los centros escolares” es la intervención del psicólogo educativo, que hasta este momento solo participa en el nivel de educación especial y en educación secundaria dentro del ámbito de la educación básica [...]. Hasta la fecha las instituciones educativas particulares cuentan con un gabinete, departamento o coordinación de psicopedagogía que tiene múltiples funciones de integración para mejorar los procesos de aprendizaje de sus alumnos (p.13).

Expuesto lo anterior, en el centro educativo fue visible esta falta desinteresada por atender las demandas o necesidades que se exponían respecto a algún alumno o el grupo en general, esto por algunos directivos y docentes. Vale la pena cuestionar: “¿por qué las escuelas públicas no cuentan con una coordinación de psicopedagogía?” (Hernández, 2008, p.13).

El papel del psicólogo educativo se limitó a resolver asuntos administrativos, tales como realizar oficios y notificar a los docentes si es que había algún caso de algún alumno con condiciones de vida. Por lo que el reconocimiento y la integración de este profesional es parte medular para iniciar la práctica de la comunicación asertiva, ya que es quien establece un dialogo constante con los docentes, estudiantes, directivos y padres de familia; y, por lo tanto, es quien podría marcar los avances y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de docente y estudiantes.

No se puede soslayar que la experiencia permitió observar y escuchar lo que los estudiantes expresaron antes y después de la intervención, ya que en primera instancia algunos de ellos dijeron sentirse confiados cuando encontraron escucha y atención a sus demandas, tanto emocionales como académicas. Algunos de ellos hablaron que sentían desesperación por no saber cómo preguntar ante alguna duda del tema que exponía el docente o resolver dudas respecto a las actividades que realizaban, sentían temor o vergüenza por la reacción que pudiese tener el docente, ya que algunas veces la resolución de dudas o conflictos por parte del docente era a través de humillación, toma de decisiones radicales, sin escucha y con autoritarismo.

Hasta aquí, es posible reconocer que la interdisciplinariedad entre la psicología educativa y la comunicación. Son dos disciplinas que pueden unificar esfuerzos para identificar factores que influyen en las problemáticas educativas. Desde ambas disciplinas es posible diseñar estrategias y crear programas de intervención educativa para capacitar y realizar talleres para y con docentes, estudiantes, directivos, administrativos y padres de familia, que les permita estimular el desarrollo de la comunicación asertiva como herramienta en el logro de aprendizajes significativos, desde nivel básico a nivel superior.

Cabe señalar que durante esta intervención el tiempo de interacción con el grupo fue breve. Sin embargo, es posible abrir un espacio de reflexión y de acción para continuar la investigación y encontrar un camino hacia una educación asertiva.

Es importante reconocer que los individuos se desarrollan en diversos contextos y por ende los aprendizajes que han construido tienen que considerarse en la educación formal a través de habilidades que favorezcan la interacción y así mismo fortalezcan la vida intra e interpersonal de los estudiantes, docentes y administrativos dentro de las instituciones educativas, después de todo, se trabaja con SERES HUMANOS.

REFERENCIAS

- Arceo, F., Rojas, G. y González, E. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bruner, J. (1997) Cultura, mente y educación. En: J. Bruner. *La educación puerta de la cultura*. (pp. 19-62). Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Bougnoux, D. (1998). *Introducción a las ciencias de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carretero, M., Baillo, M., y Limón, M. (1996). *Construir y enseñar: las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- Chamoun-Nicolas, Habib. (2005). *Los estilos de comunicación y el proceso de negociación*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/Canales4/mkt/esticom.htm>.
- Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Coll, C., Mauri Majós, M. T., & Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(1), 135-154.

- Escobar, M. G. (1985). Paulo Freire y la educación liberadora. SEP cultura.
- Fragoso F. (1999). La comunicación en el salón de clases. *Revista Razón y Palabra*, (13).
Recuperado de en
<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n13/comsal13.html>.
- Freire, Paulo. (2008) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, S. XXI Editores. 20ª Edición.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gómez González, C. S. (2019). Diagnóstico molecular de Síndrome de Muenke y su descripción clínica en pacientes con craneosinostosis coronal. Reporte preliminar.
- Gergen, K. (1994). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. (2008). *Paradigmas en la psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, P. (2008). Los campos de acción del psicólogo educativo en
<http://www.psicologiacientifica.com>
- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico: Una propuesta alternativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 435-456.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI.
Recuperado de
<https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825082178>
- Köhler, W. (1922). A la psicología del chimpancé. *Investigación psicológica*, 1 (1), 2-46.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). Naturaleza de la investigación y evaluación en educación. En *Autos, Evaluación Educativa* (pp.13-61). Madrid: Alianza Editorial.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Mayorca, V., Camacho, M., Trujillo, E. y Artunduaga, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21), 78-95.
- McBrearty, J., Marston, A. y Kanfer, F. (enero de 1961). Acondicionamiento de un operador verbal en un grupo de configuración directa vs refuerzo vicario. *American Psychologist*. 16(7), 425-425.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehler, J. y Dupoux, E. (1990). *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza.
- Mischel, W. (2009). De la personalidad y la evaluación (1968) a la ciencia de la personalidad, 2009. *Journal of Research in Personality*, 43 (2), 282-290.
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 41-72.
- Nieto Olivar, J. M. (2006, julio). Para intentar encontrarnos: comunicación educativa en la promoción de derechos humanos sexuales y reproductivos con adolescentes. UNIrevista, vol. 1, núm. 3. Recuperado el 5 de junio de 2010 de http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Nieto.PDF
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Antioquía, Colombia: Editorial Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paulo, F. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores, SA.
- Rogoff, B. y Lacasa, P. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Romo, H. (octubre 2016). Los once tipos de familia en México. *Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado, AMAI*, (47), 26-31. Recuperado de http://www.amai.org/revista_amai/octubre-2016/AMAI_47_OCTUBRE_2016.pdf

Schmuck, P., Schmuck, R. y Méndez, J. (1978). *Hacia una psicología humanística de la educación*. Madrid: Anaya.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). *Planes de estudio de referencia (2017-2018). Principios pedagógicos*. Recuperado de <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12491/4/images/Principios%20pedagogicos%20de%20la%20labor%20docente%20de%20la%20EMS.pdf>

Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios. (2018). *Programa de Fomento a la Salud FOMALASA, 2018*. Recuperado de <https://uemstis.sep.gob.mx/index.php/acciones-y-programas/304-programa-de-fomento-a-la-salud-fomalasa>.

Vygotsky, L., Kozulin, A. y Abadía, P. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

ANEXOS

ANEXO 1: Diario de Campo



DIARIO DE CAMPO

Centro o Institución	
Fecha	
Horario	
Responsable	

Hora	Actividades	Descripción de la actividad	Observaciones.

Comentarios	
Situación Detectada	

Nota: Diario de campo proporcionado por la Maestra del Taller de Prácticas profesionales (ciclo2018-2019).