

2016-01-01

La comunicación de los docentes en instituciones educativas distritales de Bogotá con los mejores resultados en las pruebas Saber 2006-2008

Guillermo Hernández Ochoa
Universidad de La Salle, ghernandez@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Hernández Ochoa, G.. (2016). La comunicación de los docentes en instituciones educativas distritales de Bogotá con los mejores resultados en las pruebas Saber 2006-2008. *Actualidades Pedagógicas*, (67), 73-96. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.1749>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

La comunicación de los docentes en instituciones educativas distritales de Bogotá con los mejores resultados en las pruebas Saber 2006-2008*

Guillermo Hernández Ochoa

Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia

ghernandez@unisalle.edu.co



Resumen: la investigación se centró en identificar estrategias comunicativas en la población docente que favorecen procesos de enseñanza-aprendizaje, caracterizables desde los resultados en la pruebas Saber. Para lograr este objetivo se analizó la comunicación de docentes de distintos planteles educativos distritales, cuyos estudiantes de grado quinto se destacaron en los resultados de las pruebas mencionadas. Esto involucra un enfoque sobre la comunicación, sobre la construcción del conocimiento y sobre la misma forma de transmitir y apropiar el conocimiento en los procesos que ocurren en el aula. La pregunta que se configuró y dio cuenta de una de las macrocategorías de la investigación es la siguiente: ¿cómo se caracteriza la comunicación oral del docente de Español en la interacción con los estudiantes de grado quinto, en el aula de clase? La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de corte descriptivo y analítico. Se hizo, en primer lugar, la recolección de datos a partir de una matriz de observación que integraba el discurso oral y el discurso escrito, tanto de profesores como de estudiantes, con sus respectivas grabaciones audiovisuales. El trabajo permitió un acercamiento más integral a la realidad del aula de clase en colegios oficiales de Bogotá.

Palabras clave: pruebas Saber, comunicación, construcción del conocimiento, análisis crítico, contexto.

Recibido: 16 de enero de 2015
Aceptado: 19 de agosto de 2015

Cómo citar este artículo: Hernández Ochoa, G. (2016). La comunicación de los docentes en instituciones educativas distritales de Bogotá con los mejores resultados en las pruebas Saber 2006-2008. *Actualidades Pedagógicas*, (67), 73-96. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.1749>

* Investigación financiada por la Universidad de La Salle. Participaron los profesores lasallistas Floralba Angulo, Joaquín Restrepo, Adriana Gordillo, Jairo Galindo, Aurora Cardona y Miryán Trujillo.





Communication among Teachers in Public Schools in Bogota with the Highest Saber Test Scores

Abstract: The investigation focused on identifying communication strategies among the teacher population that favor the teaching-learning process, based on the Saber test scores. To that end, communication among teachers from different public schools whose students stood out in the aforementioned tests was analyzed. This involves a focus on communication, on the construction of knowledge and the same way of transmitting and appropriating knowledge in the processes taking place inside the classroom. The question that was formulated and which accounts for one of the macro categories of research is: How is the verbal communication of Spanish teachers characterized in the interaction with fifth grade students inside the classroom? The research was developed from a descriptive-analytical qualitative approach. Data was collected in the first place from an observation matrix integrating the oral and written discourse of both teachers and students, with their corresponding audiovisual recordings. This work allowed a more comprehensive approach to the reality of the classroom in Bogota schools..

Keywords: Saber exams, communication, construction of knowledge, critical analysis, context.



A comunicação dos docentes em instituições educativas distritais de Bogotá com os melhores resultados nas provas Saber 2006-2008

Resumo: a pesquisa se centralizou em identificar estratégias comunicativas na população docente que favorecem processos de ensino-aprendizagem, caracterizáveis desde os resultados nas provas Saber. Para alcançar este objetivo se analisou a comunicação de docentes de diferentes instituições de ensino distritais, cujos estudantes de quinto ano se destacaram nos resultados das provas mencionadas. Isto envolve um enfoque sobre a comunicação, sobre a construção do conhecimento e sobre a mesma forma de transmitir e apropriar o conhecimento nos processos que ocorrem na classe. A pergunta que se configurou e deu conta de uma das macro categorias da pesquisa é a seguinte: como se caracteriza a comunicação oral do docente de Espanhol na interação com os estudantes de quinto ano, na sala de aula? A pesquisa se desenvolveu desde um enfoque qualitativo de corte descritivo e analítico. Fez-se, em primeiro lugar, a coleta de dados a partir de uma matriz de observação que integrava o discurso oral e o discurso escrito, tanto de professores como de estudantes, com suas respectivas gravações audiovisuais. O trabalho permitiu uma aproximação mais integral à realidade da sala de aula em colégios oficiais de Bogotá

Palavras chave: provas Saber, comunicação, construção do conhecimento, análise crítico, contexto.



Introducción

La comunicación es el instrumento más importante para interactuar, el eje de la transmisión y la construcción del conocimiento en cualquier sociedad humana. El mismo concepto de sociedad y de ser humano se definen desde la identificación y justificación del acto de comunicar como característica ingénita a la especie, desde la propia facultad lingüística de codificar y decodificar signos y símbolos. El aula de clase es el laboratorio de comunicación por excelencia para cualquier ejercicio pedagógico; sin importar la tecnología, el espacio de interacción subsecuente al proceso de enseñar-aprender se sostiene en la claridad y eficacia del ejercicio comunicativo, al punto de poder afirmar que la principal característica de un buen pedagogo es ser un excelente comunicador.

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación, la Universidad de La Salle y su grupo Comunicación y Aprendizaje se han preocupado por observar cómo este laboratorio de ejercicios pedagógico-comunicativos puede reconocerse a sí mismo como tal y desde allí entender cómo es que la relación comunicación-aprendizaje se potencia simplemente desde la cualificación de prácticas comunicativas, que desembocan en mejores prácticas pedagógicas.

Para este estudio, el grupo tomó una variable primaria: estable y general para todas las instituciones educativas distritales (IED), y una variable secundaria: diferencial y reconocible para aquellas que habían ocupado los lugares de mayor y menor reconocimiento es esa primera variable. La variable primaria correspondió a las pruebas Saber 2006-2008; la secundaria fue precisamente el eje del estudio: las características de la comunicación de los docentes en aquellas IED que habían sido reconocidas por sus resultados en esas pruebas.

El objetivo general que orientó la investigación fue identificar estrategias comunicativas en la población docente que favorecen procesos de enseñanza-aprendizaje caracterizables desde los resultados en las pruebas Saber. Es un objetivo sin duda riesgoso, por cuanto busca identificar características de procesos de comunicación dentro de un aula de clase, y además logrará evidenciar elementos que favorecen o no buenos resultados en una prueba estandarizada nacional. El estudio de la comunicación en el aula nos acercó a diversas tendencias conceptuales que se han planteado sobre el tema. Autores connotados en los campos de la lingüística, de la pedagogía y de la investigación, quienes conciben la comunicación y el aula desde diferentes miradas. A su vez, estos trabajos abordan el tema desde diversos intentos, como definir el término *comunicación* en el ámbito escolar, determinar los elementos para una comunicación asertiva, definir nuevos modelos de comunicación pedagógica y educativa, aclarar la relación entre educación y comunicación, las tecnologías como herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros. Dichos intentos corroboran la importancia de la reflexión pedagógica que viene ganando el estudio de la comunicación en las aulas escolares; sin embargo, a nivel investigativo, no son muchos los estudios que se encuentran en torno al tema.

76

En primer lugar, Helena Calsamiglia (1991) sostiene que la lengua oral en la enseñanza encuentra un problema en la concepción misma que tiene el profesor sobre la cuestión. Lo que piensa el profesor repercute en la manera de plantear su trabajo; es decir, en la forma como orienta e interviene su accionar pedagógico. En segundo lugar, Amparo Tusón (1991) reflexiona sobre cómo la práctica docente está inmersa en intercambios verbales orales y sobre el desconocimiento que tienen los profesores de las características específicas de ese uso. Su estudio se centra en establecer una propuesta para el análisis y la producción del discurso oral, y su propuesta se inscribe en la etnografía de la comunicación (siguiendo los postulados de Hymes y de Gumperz. Entre los presupuestos básicos que orientan sus estudios está la lengua como parte integrante de la realidad social y cultural; es decir que si observamos cómo se comunican las personas, podemos entender sus normas de comportamiento, sus valores, sus logros en términos de interacción comunicativa, entre otros. Finalmente, está Luci Nussbaum (1991), que reflexiona en torno a la relación escuela y uso oral; además, presenta dos razones que validan sus estudios:

la primera es el hecho de que en la escuela el uso oral de la lengua haya estado relegado a favor del uso de la lengua escrita; la segunda razón es el presupuesto de que, en parte, el niño o el adolescente posee la competencia oral suficiente para actuar en su vida cotidiana, tanto en la escuela como en su entorno familiar y social. En síntesis, sus planteamientos buscan mejorar el repertorio verbal de los estudiantes para que estos puedan usarlo con eficacia en diversas situaciones de comunicación.

Por otro lado, hay un grupo de autores que abordan el tema de la comunicación, desde la relación comunicación-aprendizaje-educación. Ellos son Courtney Cadzen (1991) con el texto “El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje”, en el cual se sistematiza una experiencia de innovación investigativa escolar centrada en la formación humana desde una perspectiva educacional. Carlos Lomas (2002), con su texto “La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación”, plantea que el principal objetivo de la enseñanza es mejorar el uso de la herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje. Asimismo, propone la conveniencia de que la educación lingüística se oriente al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación humana, y por tanto a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas del hablar, escuchar, leer, entender y escribir. Finalmente, Josep M. Castella, Salvador Comelles, Anna Cros y Monserrat Vila (2007) plantean que un buen docente debe poseer una sólida formación disciplinar, psicológica y pedagógica, características fundamentales que, “en la actual concepción de educación que sitúa al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje”, se requieren para asumir los nuevos roles que la escuela de hoy nos demanda, contrario a la educación tradicional en la que bastaba el dominio disciplinar para asumir el rol de docente. Los autores también presentan las competencias del docente, basados en estudios que sobre el tema han realizado otros autores, destacando entre ellas la relación interpersonal. De igual manera, plantean la relevancia que tienen el clima de comunicación en el aula, aspecto significativamente importante en el rendimiento escolar.

Las pruebas Saber y la importancia de la comunicación en el marco pedagógico de las instituciones educativas distritales (marco teórico)

Con el objetivo de identificar y caracterizar la comunicación que se promueve desde el docente en el ámbito de la educación básica primaria (oficial) y su incidencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de los resultados de las pruebas Saber 2006-2008, este estudio se abocó en la tarea de indagar por el significado de las pruebas, un estado del arte en comunicación en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias Naturales, y revisar el concepto de *comunicación* en el aula desde la perspectiva lingüística.

Las pruebas Saber

En el marco de las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación pública, a principios de los años noventa, se diseñaron las pruebas Saber como instrumento de evaluación que diera cuenta de qué saben y saben hacer los estudiantes del nivel de educación básica. Estas pruebas se aplicaron a muestras de estudiantes de grados y áreas específicas del conocimiento.

En este sentido, a partir de la transformación educativa que emprendió el Gobierno en los años noventa con la Ley General de Educación para “evaluar periódicamente a todos los actores y componentes del servicio educativo, entre los cuales se incluyen los resultados de aprendizaje”, y la Ley 715 de 2001 con la que se establece como obligatoria la medición trienal de competencias conocida como las pruebas Saber, el mejoramiento escolar según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha podido concretarse en metas claras y factibles.

Desde entonces, estas pruebas se han venido aplicando sistemáticamente en quinto y noveno grados y los resultados obtenidos se han tomado como referente importante para trazar políticas educativas a nivel nacional.

Las pruebas Saber contemplan la evaluación por competencias, entendidas estas como el saber hacer de un sujeto frente a una tarea particular, destacando que ese saber hacer es posible gracias a las operaciones que realiza el sujeto a propósito de un reto particular.

Evaluar por competencias plantea dos principios: el primero considera que lo fundamental no es saber qué tanto ha aprendido un estudiante, sino saber cómo pone en uso los conocimientos apropiados. El segundo se refiere a que la competencia no puede darse sino en situaciones particulares mediante las cuales se manifiesta. Por ello se dice que un sujeto es competente según el grado de exigencia que el medio le exige.

La comunicación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales

Lenguaje

Las competencias evaluadas en esta área son:

- Competencia textual: el estudiante distingue las tipologías textuales, identifica los rasgos específicos predominantes en cada clase de textos (enumerativos, descriptivos, argumentativos, narrativos, líricos, con sus distintas variantes: listados, publicitarios, periodísticos, científicos, divulgativos, políticos, literarios, etc.), los analiza desentrañando sus mensajes, reconstruyendo estructuras locales y globales, y explicando sus estructuras retóricas. También reconoce y produce superestructuras, entendidas como el seguimiento de un principio lógico organizativo.
- Competencia discursiva: el estudiante selecciona los recursos y estrategias pertinentes para interpretar o producir sentido. Establece de qué modo usa los recursos textuales para situarse como sujeto del discurso, haciendo uso de un saber tanto conceptual del mundo social y físico, como de las convenciones sociales que regulan los intercambios comunicativos. Asume que situarse en el lenguaje es situarse como sujeto productor de sentidos y transformaciones.

Asimismo, se evalúan otros aspectos como:

- La sintaxis: relacionada con la organización textual (coherencia y cohesión: cómo se dice).
- La semántica: relacionada con la sustancia de contenido (significado y sentido: qué se dice).
- La pragmática: relacionada con la situación de comunicación (actos de habla y contextos: para qué se dice).

En cuanto al proceso de lectura, se evalúa la capacidad de los estudiantes para abordar diferentes tipos de textos desde los niveles literal, inferencial y crítico, de tal manera que se privilegian los niveles de comprensión de texto, más allá de preguntar por definiciones de categorías gramaticales o por información memorística relacionada con la literatura.

Matemáticas

La prueba Saber evalúa la competencia matemática, referida al saber hacer en el contexto matemático escolar, es decir, a las formas de proceder asociadas al uso de los conceptos y estructuras matemáticas. La aproximación que se hace a la competencia matemática en la prueba tiene en cuenta las significaciones que el estudiante ha logrado construir y que pone en evidencia cuando se enfrenta a diferentes situaciones problema. Esto implica indagar acerca de los conceptos y estructuras, y sobre las formas de proceder asociadas a ellos.

Según los lineamientos curriculares del área, es primordial relacionar los contenidos del aprendizaje con la experiencia cotidiana y con los saberes que circulan en la escuela, entre estos, desde luego, las disciplinas científicas. En concordancia con este planteamiento, se deben tener en cuenta para la organización curricular tres aspectos: los conocimientos básicos, los procesos generales y el contexto.

Por lo anterior y retomando lo propuesto en los lineamientos curriculares y estándares de calidad del área, se definen a continuación tres componentes y tres competencias.

Componentes:

- Numérico-variacional.
- Geométrico-métrico.
- Aleatorio.

Competencias específicas:

- Comunicativa: está referida a la capacidad del estudiante para expresar ideas, interpretar, representar, usar diferentes tipos de lenguaje, describir relaciones; relacionar materiales físicos y diagramas con ideas matemáticas; modelar usando lenguaje escrito, oral, concreto, pictórico,

gráfico y algebraico; manipular proposiciones y expresiones que contengan símbolos y fórmulas, utilizar variables y construir argumentaciones orales y escritas.

- **Razonamiento:** relacionado con el dar cuenta del cómo y del porqué de los caminos que se siguen para llegar a conclusiones. Justificar estrategias y procedimientos puestos en acción en el tratamiento de situaciones problema. Formular hipótesis, hacer conjeturas, explorar ejemplos y contraejemplos, probar y estructurar argumentos. Solución de problemas: está ligada a formular problemas a partir de situaciones dentro y fuera de la matemática. Traducir la realidad a una estructura matemática.

Ciencias naturales

Teniendo en cuenta los documentos curriculares que orientan el trabajo de los docentes en el aula, la prueba tiene tres componentes que reúnen, en su mayoría, el trabajo de ciencias naturales en el aula. La caracterización de cada uno de estos componentes de la prueba está relacionada con las acciones de pensamiento propuestas en los estándares en ciencias naturales del MEN.

Componentes:

- **Entorno vivo:** este componente hace referencia a la comprensión y el uso de nociones y conceptos relacionados con la composición y el funcionamiento de los organismos, a sus niveles de organización interna, su clasificación, sus controles internos (homeostasis) y a la reproducción como mecanismo para mantener la especie. Además, involucra el conocimiento de la herencia biológica, las adaptaciones y la evolución de la diversidad de formas vivientes.
- **Entorno físico:** en este componente se integran los conocimientos relacionados con el mundo físico para entender el medio donde viven los organismos, las interacciones y relaciones que se establecen con este y los fenómenos que observamos en el entorno.
- **Ciencia, tecnología y sociedad:** involucra la comprensión y el uso de nociones y de conceptos que permitan comprender los aportes de las ciencias naturales en el mejoramiento de la vida de los individuos y de las comunidades, así como el análisis de los peligros que puedan originar los avances científicos y tecnológicos. La prueba de ciencias naturales,

además, está estructurada desde la mirada de competencias. Las competencias que trabaja el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), interpretar, argumentar y proponer, son competencias generales que el estudiante trabaja a diario en la escuela, de las cuales se derivan las tres competencias específicas que se proponen para la evaluación: identificar, explicar, indagar.

La comunicación en el aula

Las perspectivas teóricas que se consideraron para el estudio de la comunicación en el aula se fundamentan en la distinción clásica de Morris (1938) y Carnap (1942), quienes agrupan las distintas teorías en tres dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática.

La comunicación desde la perspectiva semántica

82 ■ El enfoque semántico de la comunicación nos enseña que la sociedad es un sistema polisémico, en el que la mayor parte de los signos posee más de un significado (Serrano Martín, 1977). Si a esto añadimos que la realidad también es polisémica, es fácil entender por qué los seres humanos redecodificamos los mensajes en distintos niveles en la búsqueda de su sentido último. A partir de estas ideas surgieron dos aproximaciones distintas.

La primera, que Flórez (2001) agrupa con el título de “teorías de extracción del significado”, puso su atención en la estructura del lenguaje más que en el proceso de la comunicación. Estudios posteriores (Katz y Fodor, 1963, citados en Chomsky, 2007; Lashley, 1951, citado en MacNeilage, 2008) pusieron en evidencia que la concatenación de palabras por sí sola no es suficiente para explicar la comprensión. A partir de este hecho, surgieron otras teorías de la extracción de significado que reclamaban una aproximación más lingüística y menos matemática a la comprensión (Chomsky, 1965; Davidson, 1967; Fodor, 1975, 1983; Pinker, 1984). Tales teorías, al asumir el lenguaje como un sistema altamente complejo, propusieron conocer las reglas del lenguaje. El problema surge en la complejidad de las propias reglas, lo que lleva a algunos de sus teóricos, como Chomsky y Pinker, a buscar su explicación en el innatismo. Sin embargo, esta explicación fue rechazada y aunque se buscaron explicaciones alternativas, el problema de

fondo seguía siendo el mismo: no haber superado las limitaciones que impone el paradigma informacional (Duchan, Bruder y Hewitt, 1995).

La segunda corriente, agrupada con el título de las teorías de la representación estructurada (Pérez, 2001), plantea que ni la sintaxis ni la semántica por sí solas explican toda la información y sostiene que la información necesaria para entender el evento o la situación en discusión no está presente a menudo en las frases enunciadas. En consecuencia, debe haber algo más para entender un texto. De esta forma fue como en los años sesenta la investigación aplicada se fijó de nuevo en el componente narrativo del discurso (Freedle, 1977, 1979; Pompei y Lachman, 1967, citados en Duchan *et al.*, 1995). Además, desde distintas voces se reclamó la recuperación de lo implícito (Pompi y Lachman, 1967; Brewer, 1977; Schank y Abelson, 1977, citados en Duchan *et al.*, 1995) y del contexto (Dooling y Lachman, 1971, citados en Duchan *et al.*, 1995). Es importante resaltar que se reivindicó la idea de que la mayor fuente de información para entender un mensaje radica en los oyentes y no en las palabras enunciadas (Adams y Collins, 1979).

La comunicación desde la perspectiva sintáctica

La teoría de la comunicación, como fue concebida por Shannon y Weaver (1949) en su texto *The mathematical theory of communications (Teoría matemática de las comunicaciones)*, es un análisis de la comunicación desde la perspectiva de las personas que se envían y reciben mensajes a través de sistemas como el telégrafo y la radio. En realidad, se trata de una teoría de la información, como se la denomina desde Mackay Winkin (1984). De hecho, esta teoría se ocupa de los problemas que plantea la transmisión de información. Shannon era ingeniero de una compañía telefónica y el problema que intentaba resolver era mejorar el funcionamiento del telégrafo. De ahí su modelo lineal y telegráfico.

Es importante detenernos en cómo se concibe la comunicación y la información desde la perspectiva sintáctica. En este sentido, el modelo originario describe la comunicación como el proceso en el que un mensaje procedente de una fuente alcanza un destinatario a través de un canal. En este orden de ideas, si la comunicación es el proceso, ¿qué es entonces la información?

La noción de información en esta teoría no se identifica con la noción que nos es comunicada, sino que es una magnitud estadística abstracta que califica el mensaje independientemente de su significación. Es una información “ciega” (Winkin, 1974). Lo que nos es comunicado no tiene importancia; lo que realmente importa es el número de alternativas necesarias para definir el acontecimiento/mensaje sin ambigüedades. Es aquí donde la noción de entropía juega un papel fundamental. Shannon generalizó la fórmula de Boltzman elevándola del nivel termodinámico a un nivel más general: la teoría de la probabilidad, y de esa manera proporcionó un sentido preciso al término *información*. Ya que la medida de la probabilidad o de la improbabilidad de un mensaje equivale a su banalidad y a su originalidad, es fácil comprender que su grado de información pueda equivaler a su grado de organización. De esta forma, Shannon equiparó información con entropía.

Si la entropía permite la medida de la información, su unidad de medida sería el bit (de *binary digit* o señal binaria) término sugerido por W. Tukey para referirse a la unidad de disyunción binaria que sirve para individualizar una alternativa. Matemáticamente, equivale al logaritmo de base dos de las alternativas capaces de definir un sistema sin ambigüedad. Supongamos que una fuente de información puede elegir entre dos mensajes posibles. Mediante una codificación sencilla, 1 puede corresponder a un mensaje, y 0 al otro. Un simple interruptor puede simular estos dos mensajes: cerrado = 1 y abierto = 0. En esta situación, el número de elecciones posibles es 2, y necesitaríamos un bit. Si se trata de individualizar un elemento entre 8, habremos recibido 3 bit de información; en el caso de 64 elementos, habríamos recibido 6 bit. Por el método de disyunción binaria es posible individualizar una eventualidad entre un número infinito de posibilidades (Eco, 1972).

A partir de esta idea, la teoría de la información se basa fundamentalmente en la búsqueda de la cantidad de información presentada por un mensaje. El mensaje cuya cantidad de información se desea calcular se traduciría previamente al sistema binario para, posteriormente, medir su longitud. De esta forma, sabemos que 100 palabras de radio contienen 10 bits o que los órganos de los sentidos del ser humano tienen una capacidad de recepción limitada a 10 bits por segundo. Dado que la información es muy elevada en un estado de equiprobabilidad inicial (entropía), las posibilidades de selección han de ser reducidas en beneficio de la transmisión de la información, y es precisamente el código el que opera esta reducción. Un

código es un repertorio cerrado de señales (signos a los que por convención se les ha dado un único significado) y de reglas (de ahí su carácter sintáctico) que rigen sus combinaciones (por ejemplo, los colores de los semáforos y las reglas que rigen su secuencia). El rojo del semáforo significa únicamente “prohibido pasar” y no caben interpretaciones subjetivas, lo que aporta fiabilidad al sistema. Las mismas reglas que rigen su codificación rigen su descodificación, pues solo si el código es común al emisor y al receptor la información será compartida. En este esquema, las perturbaciones son consideradas como obstáculos (ruidos) provocados por imperfecciones técnicas. En un modelo ideal, como aparece en el campo teórico, estas imperfecciones pueden ser omitidas (Lotman, 1998, citado en Galindo, 2009).

Se puede afirmar que la utilidad que esta teoría de la comunicación, desde la perspectiva sintáctica, persigue alcanzar es la máxima fiabilidad del proceso comunicativo y mostrar la comunicación como un proceso de transmisión de información. A pesar de que el objetivo explícito de los padres de la teoría matemática de la información fue resolver problemas de calidad y fiabilidad de transmisión de mensajes entre máquinas (telégrafo), entre los años cincuenta y sesenta se produjeron muchos intentos por convertir la teoría matemática de la información en una verdadera teoría de la comunicación humana. Lo que habría de darle una profunda resonancia, tanto en Estados Unidos como en Europa, en diversas disciplinas científicas, no solo en la ingeniería, sino también en psicología y lingüística. Sin embargo, los métodos desarrollados sobre el telégrafo y los teléfonos no probaron ser provechosos en el estudio de la transmisión de información humana. En este sentido, Serrano (1981) afirma que si el modelo de Shannon se aplica al estudio de intercambio entre máquinas, no hay problema epistemológico, en la medida en que el proceso es cerrado. Si el modelo se aplica al ámbito de los seres vivos, los agentes de la transmisión asumen en el modelo el papel de los componentes, con lo cual se incurre en un esquema mecanicista de la comunicación humana en el que se pierden de vista, entre otras, las nociones de significación, contexto, niveles de redecodificación y efectos.

Un buen ejemplo lo aporta Roman Jakobson (1963, citado en Gorrée, 1994), cuyo modelo inspirado en el de Shannon se utiliza actualmente. Pero a pesar de que la propuesta de Jakobson representa un avance hacia una mejor comprensión de la comunicación humana, puesto que la sustitución del término código por el de lengua no es tan ingenua como pudiese parecer

a simple vista, no por ello se escapa de las duras críticas de Luri Lotman (1998). Este último hace ver que ese, como tantos otros supuestos de aplicación analógica del modelo matemático de la información a la comunicación humana, implica:

- Una visión de la comunicación como “algo” que el emisor hace a un receptor.
- La transferencia a la realidad comunicativa de la abstracción que prevé una identidad completa entre el emisor y el destinatario.
- Sobreentender no solo el uso de un mismo código, sino también un mismo volumen de memoria entre el emisor y el destinatario.
- Como consecuencia de estas y otras críticas parecidas, a finales de los sesenta se produjo un rechazo de la comunidad científica, tanto europea como norteamericana, a esta perspectiva mecanicista. El mensaje que se habría pasado era claro: la teoría de Shannon ha sido concebida para ingenieros en telecomunicaciones y hay que dejársela a ellos. Es evidente que a partir de esta concepción de la comunicación se pueden diseñar nuevas generaciones de computadoras, celulares y canales digitales, pero no estrategias de comunicación. La comunicación humana debe estudiarse en las ciencias humanas según el modelo que le es propio; sin embargo, es importante resaltar y reconocer el legado que nos dejó la teoría matemática y el hecho de que aquellos intentos sirvieron para determinar la necesidad de una teoría.

86

La comunicación desde la perspectiva pragmática

La comunicación desde la perspectiva pragmática es el resultado de dos líneas de estudio disímiles, pero que llegan a converger en la noción de acción comunicativa. La primera línea plantea la tesis de que la acción está cargada de sentido y, en consecuencia, toda acción es una forma de comunicación (visión sociológica); la segunda línea plantea que la comunicación es una forma de acción (visión lingüística y matemático-formal de la información). Aquí se muestra claramente una conexión entre acción y comunicación; en este sentido, para la pragmática la comunicación es una forma de acción. Concretamente es una subcategoría de la interacción. Hollander (1971, citado en Perearnau, 1982) afirma que la interacción social es “una relación recíproca entre dos o más individuos cuya conducta

es mutuamente dependiente” y la interacción comunicativa es “un proceso que lleva a ejercer influencia sobre las acciones y las perspectivas de los individuos”. Según Lundberg (citado en Ianni, 2005), la comunicación es vista como una categoría de la interacción humana, concretamente “la forma de interacción que tiene lugar a través de símbolos”. En consecuencia, los procesos de interacción se suelen agrupar en tres grandes categorías: química, física y simbólica. Estos procesos pueden transmitir información, pero la noción de comunicación humana se encuentra en la categoría simbólica, ya que se habla de un proceso interactivo en el que los sujetos ejercen su mutua influencia para cambiar el entorno geográfico y sociopolítico. Esta forma de interacción simbólica representa un poder que hay que administrar con criterios específicos para hacer una sociedad mejor. Desde la perspectiva pragmática, lo que hace tan poderosa a la comunicación es su capacidad para influir, y esto a su vez se debe a la naturaleza axiológica de la comunicación y a su uso estratégico.

Métodos (diseño de investigación, la forma de selección y asignación de sujetos)

87

Este estudio se enmarcó en el ámbito de la investigación educativa, campo en el que se encuentra la comunicación en el aula como objeto de indagación; se trató de una investigación cualitativa con un diseño de tipo descriptivo. Este tipo de investigación denota procesos “inductivos, generativos, constructivos y subjetivos” (Goetz y LeCompte, 1998, p. 32). De acuerdo con la tipología propuesta por Sierra (2001), se trató de una investigación descriptiva, dado que se ocupó de enunciar cómo se dio y cómo se presentó el fenómeno objeto de estudio. Del mismo modo, fue una investigación de tipo básico dado que se pretendía comprender los hechos sin intervenir para modificarlos; asimismo, fue seccional en cuanto se refería a un momento específico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula en lo relacionado con la comunicación y el rendimiento escolar. Por último, se trató de un estudio microsocia, dado que se refiere a un grupo social pequeño en el interior del sistema educativo en el sector público de Bogotá.

A continuación se hace una descripción de los elementos que caracterizan la metodología, a través de la cual se desarrolló el proyecto de investigación; específicamente se hace referencia a lo relacionado con los momentos denominados problematización, teorización y validación (Flórez, 1999).

En lo que tiene que ver con los momentos mencionados anteriormente, en el primero se llevaron a cabo la exploración del campo de estudio, el establecimiento de la situación problémica, la determinación del entorno y la población, la consolidación de los interrogantes de investigación, la definición de los objetivos y la justificación del estudio. En el segundo momento se elaboró el marco teórico que permitió conceptualizar y establecer sentido a los términos *pruebas saber*, *teorías de la comunicación*, *comunicación en el aula*. En el tercer momento, se diseñaron y aplicaron dos instrumentos para la recolección de los datos: uno es la matriz de captura de datos, caracterizada por incorporar una serie de categorías previas, datos generales sobre las instituciones y los profesores; el otro es una serie de registros videográficos, caracterizados por incorporar dos horas de grabación en audio y video en las clases de Matemáticas, Español y Ciencias Naturales en el grado quinto de educación básica, en tres colegios del sector público en Bogotá.

88 ■ Para el análisis de los datos, la matriz de observación se estructuró en tres categorías: comunicación oral (voz, contenido, uso de la lengua, elaboración del discurso, uso de recursos didácticos); comunicación escrita (ortografía, escritura de las palabras, signos de puntuación, estructura de los párrafos y manejo de ideas); y comunicación en clase (disposición espacial de la clase, elementos kinésicos, registro de habla del docente y del estudiante, estructura de la clase, actitud y proyección, tipo de preguntas y géneros discursivos). Es de considerar que el levantamiento de la información se hizo a través de la aplicación simultánea de los dos instrumentos para la recolección de los datos.

Discusión

Después de haber caracterizado la comunicación en el aula, tanto del profesor como del estudiante, se observa que el contraste entre lo que hace el uno y el otro en cuanto a la comunicación oral y la comunicación escrita es significativo, en la medida en que los papeles comunicativos de cada uno de ellos crean un clima adecuado en el aula para las relaciones y el aprendizaje. En este orden de ideas, los diferentes tipos de comunicación, y en especial la comunicación interpersonal, producen efectos específicos, no solamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también sobre el comportamiento de los estudiantes.

Con relación a los papeles comunicativos, el profesor es quién más toma la palabra para dar instrucciones, hacer preguntas, sancionar positiva o negativamente, corregir, ordenar, dar la palabra; es decir, es el que gestiona los turnos, los temas, los contenidos y además evalúa. Por su parte, los estudiantes responden a las demandas del profesor, dan cuenta de las lecturas y de los trabajos. Particularmente, es importante resaltar cómo dependiendo de la actividad en clase los estudiantes se interrelacionan entre sí, ya sea discutiendo puntos de vista sobre el tema tratado o, en su defecto, haciendo preguntas a sus compañeros o pidiendo algún material prestado.

La comunicación en el aula es un elemento que puede elevar la calidad del proceso escolar sin importar el área —ya sea de matemáticas, lenguaje o ciencias naturales— y en consecuencia el rendimiento académico de los estudiantes, siempre y cuando el profesor como administrador del aula de clase maneje y cumpla con las siguientes formas de comunicación: tener una voz fuerte, clara y con buena entonación, un manejo adecuado de las palabras que utiliza, una construcción discursiva acorde con el grado de desarrollo de los estudiantes, presentar los temas a través de unos contenidos que claramente son de su dominio, involucrar a los estudiantes mediante preguntas que sirven de estrategia de participación y de comunicación, para que estos hagan parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, debe tener en cuenta que cuando escriban en el tablero lo hagan con letra legible y clara, buena ortografía, teniendo en cuenta el buen uso de las tildes y por ende de las reglas de acentuación; que hagan uso de diferentes tipos de textos (representaciones semióticas) como ayuda didáctica para la explicación del tema en el tablero: gráficos, tablas, dibujos, cuadros esquemáticos, entre otras. Si cumple con estas formas de comunicación, el profesor podrá establecer un mejor ambiente en el aula y logrará en sus estudiantes una disposición hacia el aprendizaje.

Resultados

En el campo de la educación se distinguen unos sujetos y unos espacios donde se desarrolla la comunicación pedagógica y las actividades de enseñanza y aprendizaje. La interrelación de estos elementos conforma un campo discursivo a partir de la suma de los tipos de comunicación que se pueden dar en el aula como la comunicación oral y la comunicación escrita,

entre otros. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye tan solo un campo dentro de los demás que conforman la práctica social. Así es como en el aula, la comunicación se puede definir como la relación que se da entre el profesor y el estudiante sobre el objeto de enseñanza en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, al indagar acerca de las formas de comunicación en las instituciones de donde se obtuvo la información, se ha partido de considerar, en primera instancia, al profesor y en segunda instancia, al estudiante para luego determinar la incidencia de estas formas de comunicación en el rendimiento académico de los estudiantes.

Específicamente, en relación con las categorías establecidas en la matriz para captura de datos y descritas en la metodología, se obtuvieron los siguientes resultados.

La voz se determinó como uno de los aspectos más importantes para que el profesor se pueda comunicar con sus estudiantes en la clase. Los profesores observados se caracterizan porque tienen una voz fuerte y clara con buena entonación y buena modulación; también porque cambian el tono de voz para llamar la atención, ya sea en la presentación de los temas o en la organización de los grupos para el desarrollo de la clase. Otro aspecto fundamental por tener en cuenta en la comunicación oral de los profesores es el uso del vocabulario; aspecto que en el grupo de profesores observados se caracteriza por un manejo adecuado de las palabras que utilizan y una construcción discursiva acorde con el grado de desarrollo de los estudiantes. Aquí se muestra por parte de los profesores una constante preocupación por la utilización de un vocabulario acorde con los estudiantes, con el grado en el cual enseñan y que corresponda con los temas en desarrollo. Así, en su discurso los profesores demuestran tener siempre presente a los estudiantes, a quienes finalmente les quieren comunicar un conocimiento y es aquí donde la elaboración de su discurso está sujeta a la presentación del tema objeto de enseñanza.

En las clases observadas, para la presentación del tema, los profesores utilizan ciertas estrategias: iniciar la clase con un sumario, dar ejemplos, hacer reiteradamente preguntas sobre el tema, aclaración sobre dudas de los estudiantes; además del uso de diversos tipos de representaciones escritas, esquemáticas y gráficas que refuerzan el tema tratado en la clase. En este orden de ideas, presentan los temas a través de unos contenidos que claramente son de su dominio; en consecuencia, dan instrucciones orientadas

principalmente a la manera como los estudiantes deben desarrollar las actividades en el proceso de aprendizaje.

Igualmente, los profesores involucran a los estudiantes mediante preguntas que sirven como estrategia de participación y de comunicación. En algunos casos las respuestas que dan los estudiantes a estas preguntas son predecibles; es decir, los profesores conocen de antemano las respuestas ofrecidas por los estudiantes. Al respecto, consideremos el siguiente ejemplo:

P._ De los bloques lógicos existen formas, ¿qué más existe?

E._ Tamaño.

P._ Muy bien, tamaño.

E._ Colores.

P._ Colores.

E._ Diferencias.

P._ No, hay uno, a ver si me lo van a descubrir ustedes, mira este (muestra un bloque lógico) ¿Cuál sería la cuarta característica?

E1._ Triángulo.

E2._ Rectángulo.

E3._ Ancho.

P._ Sería el espesor, grueso y...

Todos los estudiantes responden al tiempo. Delgado.

Este tipo de estructura conversacional, que se presenta en la clase de matemáticas, se podría denominar *pregunta de acertijo* y merece especial atención, ya que se evidencia un tipo de intercambio en el que los estudiantes tienen que adivinar qué palabra o expresión concreta está pensando el profesor.

Otro tipo de preguntas tienen que ver con la solicitud de cierta información, que son las llamadas preguntas objetivas, orientadas a indagar por qué y cómo. También se encuentran en el discurso de los profesores preguntas encaminadas a buscar un razonamiento; preguntas que exigen la observación, recordar algo de memoria; preguntas de control que tienen la función de regular la clase y tienen la intencionalidad de ordenar.

Se constata, en efecto, que cuando el profesor pregunta casi siempre está solicitando información sobre hechos, controlando o manteniendo abierto los canales de comunicación con los estudiantes. Según Stubbs (1983), la formulación de este tipo de preguntas hace que los estudiantes

crean que los profesores formulan las preguntas, lo hacen no porque quieran saber algo, sino porque desean que los estudiantes demuestren sus conocimientos.

En relación con la comunicación escrita, cuando los profesores escriben en el tablero, lo hacen ordenadamente con letra legible y clara, buena ortografía y teniendo en cuenta el buen uso de las tildes y, por ende, de las reglas de acentuación. Es importante tener en cuenta que solo unos pocos profesores hacen revisión de la ortografía de sus estudiantes. En este mismo sentido, su escritura es legible independientemente de que la letra sea grande o pequeña. Otra de las características es que la escritura de las palabras es clara, se separa una oración de otra y así se entienden las ideas que conllevan las palabras y los enunciados; los párrafos que escriben son cortos y claros en cuanto a lo que quieren decir. De igual manera, se puede observar que los profesores hacen uso de diferentes tipos de textos (representaciones semióticas) como ayuda didáctica para la explicación del tema en el tablero: gráficos, tablas, dibujos, cuadros esquemáticos, entre otros. Particularmente, los profesores de Matemáticas cuando escriben en el tablero lo hacen de manera vertical (de arriba abajo) separando los distintos pasos en un procedimiento.

También en el proceso de comunicación del profesor se analizó la disposición espacial en clase. Al respecto, se encontró que dependiendo de las actividades por desarrollar organizan el salón en filas, en grupos o en mesa redonda. Con el objeto de observar y orientar el trabajo de los estudiantes, se desplazan por distintos lugares del salón o en su defecto se ubican al frente de la clase.

Después de haber caracterizado la forma como los profesores se comunican —teniendo en cuenta aspectos como el manejo de la voz, la manera como presentan el tema y los contenidos, de qué forma elaboran el discurso y cómo escriben en el tablero, entre otros—, se utilizarán estas mismas categorías de análisis para caracterizar la forma como los estudiantes se comunican en el aula de clase.

Los estudiantes se caracterizan por mantener la voz baja, alta, fuerte y clara dependiendo de la actividad que estén realizando; en algunas ocasiones, gritan al momento de comunicarse entre ellos y cuando se trata de participar, ya sea respondiendo al profesor o socializando alguna lectura, por lo general hablan en voz baja con actitud tímida. Lo anterior implica cierto tipo de dificultades en la comunicación en el aula, principalmente

en lo que tiene que ver con la apropiación de los contenidos, por cuanto interfiere en las intervenciones del profesor y en las de los estudiantes.

Un aspecto relevante en la relación que establecen los estudiantes con el profesor en la clase consiste en levantar la mano para participar, hacer preguntas, pasar al tablero, pedir explicaciones, responder, pedir la palabra, entre otros. Estas acciones del estudiante son normas del hablar establecidas en la clase que le permiten comunicarse de manera ordenada y por turnos. Asimismo, los estudiantes elaboran su discurso a partir de la formulación de preguntas, ya sea para reafirmar lo dicho por el profesor, para pedir información adicional sobre el tema que se está tratando, para aportar a la clase por medio de ejemplos o para saber cómo se escribe una palabra, entre otros. En este sentido, el estudiante construye sus propias ideas y pensamientos a partir de las instrucciones, las preguntas y las tareas propuestas por el profesor.

La formulación de preguntas resulta ser una estrategia comunicativa en la clase, que de alguna manera permite establecer entre profesores y estudiantes un juego de relaciones que los habilita para realizar acciones como preguntar acerca de lo que ya se sabe, dar órdenes de diferente manera, organizar el diálogo u otras formas discursivas que configuran un tipo relativamente estable de enunciados, a partir de los cuales se constituye una comunicación entendible desde la práctica pedagógica.

Otra estrategia comunicativa son las normas de comportamiento en el aula, donde el estudiante permanece en su lugar, de acuerdo con las actividades propuestas por el profesor, ya sea en filas, en grupos, en mesa redonda, entre otras, y se levanta principalmente cuando lo pasan al tablero. Estas situaciones generan una actitud caracterizada por los momentos cuando los estudiantes están atentos y en disposición de prestar atención a las explicaciones e indicaciones expuestas por el profesor, o cuando los estudiantes pierden el interés, se dispersan y parecieran no estar en disposición de aprender. Del mismo modo, se encuentra que los estudiantes mantienen interés y curiosidad por aprender, pero no es una característica constante que permita la comunicación adecuada para el aprendizaje.

Ahora bien, con relación a la comunicación escrita, los soportes que generalmente utilizan los estudiantes son los cuadernos que sirven como un tipo de comunicación indirecto o diferido. En las clases observadas los cuadernos son los soportes textuales utilizados por excelencia y tienen como características relevantes un carácter gráfico y un carácter tipográfico,

ya que generalmente los profesores orientan a los estudiantes, por una parte, con relación al carácter gráfico, a dibujar o a elaborar esquemas; por otra parte, con relación al carácter tipográfico al escribir cuentos. También se observa que los estudiantes elaboran distintos tipos de carteleras en las que transcriben los contenidos de temas abordados a manera de consulta, y que posteriormente son socializados en clase. En estas carteleras se pueden encontrar representaciones gráficas o tipográficas, dependiendo de la información obtenida.

En el análisis tipográfico a los cuadernos, se puede observar que generalmente tienen la letra pequeña y en algunos casos no es legible. En ocasiones escriben usando indiscriminadamente mayúsculas y minúsculas, y además se pueden observar problemas de ortografía literal y acentual. Esta situación demuestra insuficiencia en el dominio de las reglas ortográficas y de alguna manera falta de concentración, teniendo en cuenta que casi todo el tiempo están copiando de lo escrito por el profesor en el tablero.

Otra característica tipográfica vista en los cuadernos es el uso de diferentes colores para colocar los signos de puntuación, haciendo que la segmentación o distribución de los enunciados y párrafos se remarque, y visualmente se muestre una página dosificada y más fácil de leer. De esta característica se infiere que el profesor hace mucho énfasis en la utilización de los signos de puntuación, en especial, del uso de la coma, el punto seguido y el punto aparte como organizadores textuales y como señales gráficas que le dan sentido a lo que se escribe.

Por último, es importante resaltar que el profesor generalmente copia en el tablero y posteriormente pide a los estudiantes que transcriban a los cuadernos. Esta instrucción lleva a que ellos copien literal lo que ven en el tablero de forma lineal en el espacio de la página de sus cuadernos, como por ejemplo en la clase de español, o de manera vertical como en las clases de matemáticas cuando se desarrollan procedimientos.

Referencias

- Adams, M. y Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. En R. Reedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 1-22). Norwood: Ablex.
- Calsamiglia, H. (1991). El estudio del discurso oral. En C. Lomas (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A., y Vilà, M. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Courtney B., C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Chomsky, N. (2007). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Donald, D. (1967). *Truth and meaning*. Boston: Harvard University Press.
- Duchan, J., Bruder, G. y Hewitt, L. (Eds.) (1995). *Deixis in narrative. A cognitive science perspective*. New York and London: Routledge.
- Eco, U. (2011). *La estructura ausente*. Madrid: Penguin Random House.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, R. (2001). Investigación educativa y pedagógica. En *Colombia 2001*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Fodor, J. (1975). *The language of thought*. Cambridge: Harvard University Press.
- Freedle, R. (ed.) (1977). *Discourse production and comprehension*. Norwood: Ablex.
- Galindo C., J. (2009). *Sociología y comunicología. Historias y posibilidades*. Salta: Ediciones Universidad Católica de Salta.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gorlée, D. (1994). *Semiotics and the problem of translation*. Atlanta: Rodopi.
- Ianni, O. (2005). *La sociología y el mundo moderno*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2002). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse*. Vol. II. Bogotá: Magisterio.
- Lomas, C. (Comp.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- MacNeilage, P. (2008). *The origin of speech*. New York: Oxford University Press.
- Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Limusa.
- Nussbaum, L. (1991). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. En C. Lomas (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 67-84). Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14-21. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/clilsi/sites/grupsderecerca.uab.cat.clilsi/files/El%20aula%20como%20espacio%20cultural%20y%20discursivo.pdf>

- Perearnau T., M. A. (1982). *Psicología social de la educación*. San José: Editorial Euned.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability an language development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Serrano, M. M. (Comp.) (1981). *Teoría de la comunicación*. Madrid: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Sierra, B. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (14a. ed.). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Stubbs, M. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- Tusón, A. (1991). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula, relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Winkin, Y. (1984). *La nouvelle communication*. Tours: Éditions du Seuil.