

## ¿Que dicen los docentes sobre la formación en comunicación?

### RESUMO

Este artículo ha buscado analizar las opiniones, valoraciones y transferencias sobre la problemática de la comunicación en el aula de ciencias, tecnología y salud. El trabajo es parte de una investigación más amplia realizada entre la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y la Universidad de San Paulo, Brasil. Con abordaje cualitativo, fueron realizadas entrevistas a 15 docentes que habían recibido formación específica en el posgrado. El análisis de contenido, modalidad temática fue realizado a partir de dos núcleos orientadores: La formación docente en comunicación y las dificultades en el proceso comunicativo. Se identificaron cuatro unidades, considerando el primer núcleo orientador: 1.a-Valorización de la comunicación y del lenguaje en la construcción del conocimiento, 1.b-Cambios en las prácticas educativas, 1.c- (Auto)-reflexión sobre el trabajo docente, 1.d-Demandas de formación en comunicación. Del segundo núcleo se obtuvieron las siguientes unidades temáticas: 2.a- Predominio del modelo pedagógico tradicional 2.b- Características del contenido en su expresión escrita y oral; 2.c- Características de los estudiantes. Como conclusión fue posible identificar las estrategias comunicativas usadas por los docentes, así como las reflexiones y cambios propuestos en sus clases a partir de la formación recibida. En los procesos de formación docente en comunicación es necesario superar la idea de que esta es algo que surge espontáneamente en la enseñanza y sea vista como una acción intencional que requiere formación, desarrollo de habilidades y planificación en el marco de un modelo didáctico. Esto nos invita a seguir enfatizando la necesidad de ampliar su abordaje en las instancias formativas, considerando la realidad de la práctica docente. Dicha formación debería atender al tipo de demandas y dificultades que los docentes señalan.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educación. Docencia. Comunicación. Formación docente.

#### Lidia Ruiz-Moreno

[lidia.ruiz@unifesp.br](mailto:lidia.ruiz@unifesp.br)  
[orcid.org/0000-0002-5898-3260](https://orcid.org/0000-0002-5898-3260)  
Universidade Federal de São Paulo,  
(UNIFESP), São Paulo, SP, Brasil

#### Ana Lia Teresita De Longhi

[analiadelonghi@yahoo.com.ar](mailto:analiadelonghi@yahoo.com.ar)  
[orcid.org/0000-0003-2249-6302](https://orcid.org/0000-0003-2249-6302)  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC),  
Córdoba, Argentina

#### Maria Soledad Martinez

[solmartinz@hotmail.com](mailto:solmartinz@hotmail.com)  
[orcid.org/0000-0001-8316-1675](https://orcid.org/0000-0001-8316-1675)  
Universidad Nacional de Córdoba (UNC),  
Córdoba, Argentina

## INTRODUCCIÓN

El saber de los profesores constituye un saber social ya que sus propios objetos pertenecen a este ámbito. El docente trabaja con las personas y tiene la función de transformarlas y educarlas. De esta forma el saber docente no es una sustancia cerrada en sí misma, sino que se manifiesta a través de las numerosas relaciones que se sustancian entre él y sus estudiantes (TARDIF, 2002), las cuales necesariamente incluyen al proceso de comunicación entre todos los participantes de la experiencia educativa. A pesar de la importancia que tiene la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, y por tanto, en el conocimiento didáctico del profesor, son escasos los estudios que describen la interacción discursiva en contextos de formación docente. Estos trabajos consideran que es la comunicación uno de los ejes fundamentales para orientar y problematizar el conocimiento en el proceso de formación docente en los diferentes niveles educativos (DE LONGHI; ECHEVERRIARZA, 2007; RUBIO, 2009). Cabe destacar que la comunicación ha tenido un rol destacado en la investigación didáctica desde sus inicios (COLL; SOLÉ, 2001; ABELL; LEDERMAN, 2007).

Es así que la comunicación se incluye como un contenido fundamental en la formación docente dentro de la Didáctica de las Ciencias. Es a través de ella que se pone de manifiesto la última etapa de la transposición del contenido en las aulas permitiendo la negociación de los significados entre los participantes de la situación didáctica. El estudio de esta problemática se complementa con otras, como son las características del conocimiento específico que se enseña, sus procesos de construcción, los fundamentos y decisiones del diseño, así como la influencia de los contextos personales y sociales (DE LONGHI et al., 2014).

Para cada clase los docentes elaboran propuestas didácticas realizando una transformación y adecuación del contenido y también de los discursos en el que este se expresa. Lo hacen en el diseño de la clase al seleccionar los textos que utilizarán y particularmente durante las interacciones comunicativas con los estudiantes. Por ello, en toda actividad educativa hay interacciones desde el lenguaje oral, escrito y gestual ya que aquel no solo es un instrumento cultural, sino que además permite construir conocimientos (JORBA; GÓMEZ; PRAT, 2000).

Desde un análisis didáctico se observa que tanto en la enseñanza como en el aprendizaje se integran los procesos lingüísticos y cognitivos de alumnos y docentes al explicar, debatir, preguntar, responder, escuchar, repetir parafrasear y resumir (JORBA, GÓMEZ Y PRAT, 2000). La interacción discursiva varía según el contexto de actividad y a su vez influye sobre los participantes a medida que ella ocurre. Estos procesos deben contribuir en la construcción de significados compartidos para superar fallas en la comprensión y malentendidos (DE LONGHI, 2016).

Considerando esto, pueden plantearse algunos interrogantes respecto al proceso de comunicación didáctica: ¿Todo docente puede interactuar con los alumnos a partir de los contenidos de la disciplina que enseña? ¿Cómo hacen los docentes para transformar el contenido en una interacción fructífera con los alumnos? ¿De qué manera construyen los alumnos el contenido en su mente a partir de dichas interacciones y de las actividades propuestas? (DE LONGHI et al, 2014).

Se sabe que no hay una única respuesta a estas preguntas, ya que pueden darse tantas posibilidades como situaciones didácticas se concreten a lo largo de una clase y para cada grupo de alumnos. Como expresa Jackson (1992) una de las características de la clase es su singularidad, en tanto se combinan, en cada una de ellas y de una manera específica, una determinada actuación docente, una forma de participación de los alumnos y un tipo de construcción conceptual en un contexto particular. El discurso, como parte de esta clase, es dinámico y es así que cada episodio de interacción, oral, gestual o escrito, es también singular y ocurre en un momento determinado, solo entre esas personas y con un tipo de construcción conceptual propio de ese grupo social. Por ello la formación docente en comunicación, más que dar una respuesta a las preguntas anteriores, debe brindar un marco de análisis para la variedad de alternativas que surgen en las diferentes clases.

El marco teórico para la formación docente en comunicación toma elementos de la Didáctica y también de la Sociolingüística y de la Psicología del aprendizaje. Particularmente, desde la Didáctica se interpretan problemáticas asociadas a los contextos de actividad, a la construcción del conocimiento, al clima afectivo y emocional del aula y a la organización social de la clase, desde indicadores relacionados con la comunicación. Consideramos además necesario comprender los procesos comunicacionales desde una doble perspectiva, una sincrónica, haciendo cortes en la génesis de un proceso (individual, institucional y social) y una diacrónica observando su evolución temporal (DE LONGHI, 2016).

Por todo lo anterior, diversas propuestas curriculares definen como contenido de las Didácticas, en el campo de la formación pedagógica, los procesos interactivos en el aula, considerando que se deberá garantizar la acreditación de competencias e habilidades discursivas / comunicativas y la producción y análisis de textos. Así, en las Directrices Curriculares Nacionales –DCN (Brasil, 2001,2014) para los cursos de grado del área de la salud en Brasil, la comunicación es definida como una competencia general a ser desarrollada en todas las profesiones de esta área. En tanto en Argentina forma parte de los programas de algunas Maestrías en Educación en Ciencias, como son las de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP).

En la enseñanza de las ciencias, la reflexión sobre los procesos comunicativos ha sido señalada por numerosos autores desde la década del 90 del siglo XX e inicio del XXI (CANDELA, 1999; COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2001; LEMKE, 1990; ABELL; LEDERMAN, 2007; MORTIMER; SCOTT; EL-HANI, 2012; DE LONGHI et al., 2012). En todos ellos se destaca la necesidad de comprender la complejidad de variables que inciden en dicho proceso y se reconoce la importancia del lenguaje, oral y escrito, en la construcción de los conocimientos científicos y tecnológicos.

El objetivo del presente trabajo es analizar las opiniones, valoraciones y transferencias sobre la problemática de la comunicación en el aula de ciencias, tecnología y salud, enunciadas por un grupo de docentes que ha recibido formación docente específica.

## MÉTODOS

Esta investigación es fruto de una colaboración entre la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina y del Centro de Desarrollo de la Enseñanza Superior en Salud (CEDESS) de la Universidad de San Pablo (UNIFESP), Brasil. La investigación fue financiada por La Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT-UNC, Res. Rectoral 1565/14 ) y por el CNPQ en Brasil respectivamente y fue aprobada por el Comité de Ética e Pesquisa de la Unifesp Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 683.669).

Una parte de dichas investigaciones fue un trabajo conjunto, de carácter cualitativo (MINAYO, 2004), donde la recolección de datos consistió en entrevistas a quince docentes (denominados de D1 a D15) que realizaron un curso de formación docente en comunicación y accedieron voluntariamente a la entrevista. Dicho curso se ofreció en los programas de posgrado de: Maestría en Educación en Ciencias-UNC, Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de La Plata (UNLAP) y Maestría en Enseñanza en Ciencias de la Salud, en la Universidad Federal de San Pablo, (UNIFESP).

El conjunto de docentes entrevistados estuvo formado por cinco docentes de Ciencias del nivel medio, seis docentes de ciencias que ofrecían materias pedagógico-didácticas del nivel superior y cuatro docentes del área de la salud que actuaban en el nivel superior en esa área.

Para las entrevistas se construyó un protocolo y las respuestas fueron analizadas desde la técnica de análisis de contenido, modalidad temática (MINAYO, 2014, BARDIN 1986). Los datos obtenidos fueron agrupados en unidades de contexto (UC), segmento mas amplio del texto que tiene sentido en si mismo del cual se pueden extraer las unidades de registro (UR) que constituyen el menor recorte de orden semántico, representada por una palabra, frase u oración a partir de las cuales fueron identificadas las unidades temáticas. Los dos núcleos orientadores del análisis que consideramos en este artículo fueron: La formación docente en comunicación y las dificultades en el proceso comunicativo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 1- La formación docente en comunicación

Del primer núcleo orientador, denominado la formación docente en comunicación, se derivaron cuatro unidades temáticas: 1.a-Valorización de la comunicación y del lenguaje en la construcción del conocimiento, 1.b- Cambios en las prácticas educativas, 1.c- (Auto)-reflexión sobre el trabajo docente, 1.d- Demandas de formación en comunicación.

**1.a-** La primera unidad temática evidencia que los entrevistados valorizaron la formación docente en comunicación y reconocieron la relevancia de las interacciones discursivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellas son vistas como un contexto mediador que posibilita la construcción del conocimiento. A continuación, se transcriben ejemplos de las unidades de contexto y de registro extraídas de las expresiones de los participantes:

As oficinas me fizeram refletir sobre a dinâmica de minhas aulas e ficar mais atenta a comunicação, em especial ao diálogo (D12).

[el curso] abre la perspectiva de prestar más atención al lenguaje, ya que uno todo el tiempo está preocupado por él pero no es consciente de su potencial (D4).

Por meio do diálogo ocorre o entrelaçamento de contextos diversos que levamos a refletir, conhecer e reconhecer, juntos, o objeto de estudo, considerando valores, culturas, dimensões social e pessoal dos participantes da aula. No meu entendimento o diálogo é condição para a construção do conhecimento (D11).

Poner atención en la comunicación en la formación docente, y su papel en la construcción del conocimiento, implica un cambio respecto del modelo tradicional de enseñanza, en el cual el docente es transmisor de mensajes estructurados. Asumir el papel de mediador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje propone procesos más complejos con una circularidad de los mensajes e intercambios (PALACIOS, 2013; DE LONGHI et al., 2014).

Las prácticas del lenguaje utilizadas por docentes y estudiantes, tanto en su forma oral como en la escrita, fueron mencionadas por todos los entrevistados quienes destacaron su función mediadora en la construcción del conocimiento en sus aulas:

Si nos focalizamos en la oralidad y en la escritura como formas de comunicación, creo que aportan a la construcción del conocimiento, en primer lugar aportan las visiones a través de otro, ese otro puede ser un docente o puede ser un alumno, en particular ambas instancias tienen la posibilidad de, a través de poner en palabras, oralmente o por escrito, lo que estás pensando (D4).

...en realidad te hace cuestionar muchas cosas y revisar si eso que estabas pensando, pero que lo terminas de pensar recién cuando lo pones en palabras, hay un ida y vuelta, o sea que tienen un gran potencial en esa construcción del conocimiento, la escritura te hace volver y repensar lo que pensabas antes (D7).

Estos datos acuerdan con estudios sobre la incidencia de la comunicación sobre la mediación del proceso de construcción del conocimiento. Es esta mediación la que permite poner en escena las ideas previas, visiones, significados y concepciones, así como explicitar consensos (EDWARDS; MERCER, 1988, ENGEL; ONRUBIA, 2013). Además dicha construcción ocurre tanto desde los lenguajes orales como escritos (CASSANY, 2006).

La comunicación es considerada actualmente como parte del conocimiento didáctico del profesor (ACEVEDO DÍAZ, 2009; DE LONGHI et al. 2014) y esto la convierte en un eje de formación, así como un indicador de la manera en que ocurre el proceso de enseñanza (BERMUDEZ et al., 2016).

**1.b-** Los participantes también resaltaron que los aprendizajes propiciados durante la experiencia formativa aproximaron nuevas referencias teóricas que les permitieron implementar cambios en sus prácticas configurando la segunda unidad temática.

Pude tener, a partir del curso, un marco teórico que antes no tenía, lo que me permitió organizar mejor la comunicación en el aula [...] Quizá el mayor logro fue obtener mejores resultados, ya que podía orientar el proceso comunicativo (D2).

O diálogo revela um novo paradigma para a construção do conhecimento que é inverso aos paradigmas conservadores e se contrapõe às clássicas formas de fazer educação e de transmissão autoritária do saber, que se concentram apenas na dimensão cognitiva (D11).

Fico mais atenta à comunicação em sala de aula por meio do planejamento didático da aula, buscando romper o paradigma da aula expositiva [...] (D15).

Prestar atención a la comunicación en sus clases posiciona a los docentes en un paradigma didáctico que supera la perspectiva proceso-producto y los aproxima a modelos mediacionales e integrados (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2001) en los cuales interactúan numerosas variables y donde las actividades se movilizan desde los procesos de comunicación (DE LONGHI; ECHEVERRIARZA, 2007, VILLALTA PAUCAR; MARTINIC VALENCIA, 2013).

Lo anterior repercute en mejoras en las prácticas docentes, en el tipo de actividades que se generan y fundamentalmente en la manera de guiar dialógicamente las secuencias didácticas para el desarrollo del contenido (DE LONGHI et al. 2012).

Antes de cursar la maestría, no conocía ni aplicaba casi ninguna estrategia de comunicación. Me limitaba a enseñar cómo me enseñaron a mí. Como yo, hay muchos docentes que carecen de formación específica de cómo enseñar ciencias. A partir del cursado de las materias de la maestría, mis prácticas docentes han cambiado radicalmente y el reflejo de ello, se ve en el aprendizaje real de mis alumnos (D15).

(El curso) me ayudó a poder establecer estrategias para analizar los diálogos [...] Tratando de escuchar a los alumnos, haciéndolos participar, preguntando, escuchando las respuestas, tratando de vincular lo que puede decir un alumno con otro (D4).

[...] mayor interés (de los estudiantes) en mis clases, más confianza por parte de los alumnos para preguntar, porque sabían que sus preguntas iban a ser tenidas en cuenta y generalmente contestadas, la explicación de un tema nuevo se volvió menos duro para los alumnos (D5).

La planificación de las interacciones, el desarrollo de estrategias y la implementación de variados circuitos de comunicación, para diferentes momentos de la clase, promueve la construcción de significados compartidos y procesos de legitimación en niveles de complejidad creciente (DE LONGHI et al., 2014).

Como expresa Rodríguez Izquierdo (2003), si bien el aprendizaje es personal, también representa un proceso fundamentalmente social, en el cual participan la comunicación y una actitud de búsqueda ante el saber. A su vez, el habla es una acción situada (CANDELA, 1999), de manera que cada diseño se adecua a una realidad y por lo tanto genera un modo de interacción propio para cada grupo de participantes. Tal como lo expresa Rosenberg (2001), aprender a enseñar es aprender a interactuar, reconociendo que dicho proceso ocurre de forma diferencial en cada aula porque siempre que se desarrolla un proceso comunicativo se está pensando en el otro, que recepta y resignifica el mensaje

(RUIZ CARRILLO et al. 2010). Es esta tarea colaborativa, (considerando los aportes de la psicología de la actividad de Vigostky (1979), la que que permite la construcción de significados a partir de la relación con los demás y principalmente desde el andamiaje proporcionado por el docente (NELSON, 2007).

Los participantes que actúan en el área de la salud destacaron la influencia positiva de la experiencia de formación docente en actividades de investigación, administrativas y de trabajo en equipo docente. La importancia de la comunicación, escrita y oral, como competencia o habilidad también fue resaltada, para la práctica profesional en salud, en contextos de atención básica, en una perspectiva interdisciplinar.

Penso, inclusive, que a influência das oficinas foi além da sala de aula e repercutiu também no cotidiano docente, como na preparação de aulas conjuntas e nas atividades de projeto, seminários internos e mesmo, nas atividades administrativas do trabalho (D12).

A comunicação em sala de aula contribui para a aprendizagem dessa habilidade por parte do estudante de enfermagem na sua futura prática profissional junto a usuários do Sistema de Saúde, contribui também no processo de diálogo com os pares, habilidade que também pode se mostrar útil para o futuro trabalho dentro de uma equipe interdisciplinar (D14).

[...]a escrita é relevante para a prática profissional em prontuários, escrita de relatórios e artigos (D13).

Como se mencionó antes la formación profesional en el área de salud en Brasil sufrió profundos cambios con la implantación del Sistema Único de Salud y las DCN (BRASIL, 2001, 2014). La necesidad de adecuar el perfil profesional para el trabajo en equipos interprofesionales y aumentar la eficiencia y eficacia de la atención de salud, especialmente para las poblaciones más carenciadas, llevo a valorizar dichos aspectos comunicacionales, orales y escritos, durante la formación de grado y posgrado (CIUFFO; RIBEIRO, 2008, PENA CASANOVA et al, 2015).

**1.c-** La tercera unidad temática corresponde a la (Auto)-reflexión sobre el trabajo docente, posibilitada por la atención de lo que ocurre con la comunicación en el aula. En el registro de dicho proceso los docentes consideraron los diferentes niveles de desarrollo conceptual de los estudiantes, las características del contenido o del área de conocimiento, así como la diversificación de estrategias y uso de variados géneros discursivos para incentivar y mejorar la comunicación en los distintos niveles educativos. Finalmente, los participantes, reflexionan sobre los modelos docentes vivenciados por ellos durante los cursos de grado:

Refletir sobre a comunicação e o diálogo me levou a tentar assumir uma postura comunicativa/dialógica no desenvolvimento de minhas atividades cotidianas (D12).

Durante o mestrado, encontrei muitos docentes que valorizavam essa questão da comunicação, da discussão, da aula que não é apenas expositiva. Costumo dizer que tive com esses docentes, as primeiras aulas de verdade da minha vida. Pois parece que agora tudo faz sentido, os assuntos passam a ter significado maior quando a gente discute, ouve os colegas, debate (D14).

[...] a oficina ocorreu justamente quando estava no início da minha atividade como professora de Ciências... valorizo mais a comunicação com a turma, mesmo aquela comunicação que surge espontaneamente, pois não foi o que vivenciei no meu ensino básico e na minha graduação (D13).

El análisis, tanto de la propia interacción con los alumnos, como con otros docentes, es una herramienta de autorreflexión y formación para los educadores. (TRIPP; RICH 2012). Los saberes docentes se constituyen a partir de una reflexión en la práctica y sobre ella. Esta actitud reflexiva configura un nuevo paradigma en la formación de profesores, lo que abre espectro para una perspectiva más amplia de desarrollo personal y profesional de los docentes. Para Pimenta (2003), esta reflexión de la práctica propicia la auto-formación, a partir de la reelaboración constante de los saberes que aplican en el cotidiano docente. El posicionamiento anterior coincide con los de autores que marcan el potencial de los saberes en comunicación como herramienta de autorreflexión y formación (TRIPP; RICH 2012; DE LONGHI et al. 2012).

Así y tal como lo expresa Masetto, (2012) el conocimiento docente constituye parte de un proceso de reflexión de la práctica pedagógica con aporte teórico y conocimiento sistematizado sobre las estrategias de enseñanza, planificación, prácticas evaluativas y metodologías de comunicación e información.

**1.d-** Respecto a la demanda en formación sobre comunicación se enfatizó la necesidad de propiciarla, tanto en el nivel de grado como en la formación continua. Surge como propuesta, en la opinión de los participantes, el desarrollo de proyectos conjuntos interdisciplinarios e intercambio de saberes con profesores de otras disciplinas.

Al asumir la formación docente como um processo complexo, permanente, interdisciplinario y múltiplo, en contraposición al entrenamiento tecnicista, se privilegia el análisis crítico-reflexivo de las propuestas de formación materializadas en la enseñanza superior (ALMEIDA et al, 2012; CASANOVA et al, 2015). El análisis de los procesos de formación docente, tanto em ambientes presenciales como a distancia, permite identificar diversidade de perspectivas: una centrada en el formador, enfatizando la inclusión de referencias para la enseñanza; otra centrada en el diálogo profesor-aluno, articulando los saberes de ambos, privilegiando la construcción de síntesis propias a partir de interacciones sociales.

## 2- Dificultades relacionadas a la dimensión comunicativa

A partir del segundo núcleo orientador, Dificultades en el proceso comunicativo, se obtuvieron las siguientes unidades temáticas: 2.a- Predominio del modelo pedagógico tradicional 2.b- Características del contenido en su expresión escrita y oral; 2.c- Características de los estudiantes.

**2.a-** Esta unidad fue extraída de las expresiones de crítica al modelo pedagógico tradicional a partir del estudio la comunicación.

No entanto, encontro dificuldades por parte dos alunos que muitas vezes não reconhecem no diálogo uma forma de aprender e construir conhecimento, e vêm na transmissão de informação a única forma de conhecer; assim como há dificuldades também nas demais atividades docentes, onde muitos



colegas mostram demasiadamente una postura autorit aria e individualista (D11).

[...] percebo que os docentes da área da saúde reproduzem com os seus alunos a forma o tradicional que tiveram na gradua o, por isso não conseguem aplicar os fundamentos da comunica o. O que vejo   transmissão de informa es. H  algumas exce es, mas ainda   muito pouco (D14).

Creo que son pocos los (docentes) que conocen y además aplican conocimientos de la comunicación en sus clases (D5).

En numerosas aulas del nivel secundario y superior se sigue implementando un modelo de transmisión recepción. Estudios de Ruiz Moreno y Sonzogno, (2011), evidencian también esta realidad en el área da salud, a pesar de que desde los años noventa del siglo XX se plantean propuestas constructivistas, para la cual abunda bibliografía. Existe consenso que dicho modelo ayuda al aprendizaje de los alumnos y que debe formar parte de la agenda actual para la formación docente (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2011; SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO; PONS PARRA, 2011).

**2.b-** Otro grupo de dificultades incluyeron señalamientos sobre las características del contenido en su expresión escrita u oral.

A comunica o escrita, no meu entendimento,   a que apresenta maior dificuldades para os alunos. Além de requerer maior aten o e cuidado, exige domínio da regra gramatical, o que muitos alunos apresentam defasagem. Além de tudo isso, na linguagem oral há a possibilidade de se explicar, voltar ao que se disse e esclarecer quando os que escutam n o compreendem o que se diz. Essa possibilidade n o existe na escrita (D12).

Escribir siempre les cuesta m s, porque manejarse oralmente, quizás algunos no tienen la riqueza, el lenguaje, pero logran comunicarse, pero a veces en la escritura ni siquiera logran comunicarse (D6).

[...] encontrou tambi m desafios em trabalhar a habilidade escrita dos estudantes, a qual   de extrema relevancia para a sua forma o (D12).

En diversas investigaciones se encuentra una coincidencia con las apreciaciones de que escribir requiere demandas diferentes que el hablar y que es fuente de dificultades para los alumnos (CARLINO, 2004). El escribir implica situarse en un doble rol de productor del discurso y lector ya que se dice y al mismo tiempo se decodifica para verificar lo que se está diciendo, pero situándose en la perspectiva del receptor del texto. La escritura, cuando no es una mera copia, requiere una interacción permanente entre el conocimiento y las habilidades ling sticas del autor constituyéndose en una actividad epistémica que logra resignificar el propio conocimiento (NAVARRO; REVEL CHION, 2013) y, por lo tanto, aprender.

Tal como dice Cassany (2006) escribir permite explorar lo que se sabe. Llamar la atención también sobre la interacción comunicativa escrita en la práctica docente constituye un aporte directo a la posibilidad de desarrollo y una regulación continua de los aprendizajes en el aula por parte de los docentes y de los alumnos (SANMARTI; IZQUIERDO; GARCIA, 1999).

## 2.c- Dificultades derivadas de las características de los estudiantes y del cuidado en atender a la diversidad de opiniones en un clima de respeto mutuo

[...] tiene que ver con la forma que se expresan, o hablan en su casa, o en el grupo de amigos. Ese lenguaje esa forma de hablar, se notan en el discurso que emplean en la clase (D4).

[...] hay algunos alumnos muy buenos que me han dicho que no les gusta pasar al pizarrón o hablar para todos, en estos casos igualmente a veces participan de la conversación porque se enganchan pero no son de hablar mucho y les preocupa que les baje la nota por esto (D1).

Existem varias dificuldades no âmbito da comunicação: o desafio de mobilizar essa habilidade em todo o grupo de estudantes, tendo em vista as distintas personalidades. É importante o ouvir para buscar uma clareza na comunicação, respeitar o ponto de vista e os conhecimentos dos estudantessem anular ou bloquear opiniões que são divergentes (D 12).

Las expresiones de los entrevistados permiten diagnosticar diferentes obstáculos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tales problemas se refieren a la comunicación escrita, al carácter de evaluación punitiva establecido habitualmente en los circuitos de comunicación establecidos por los docentes, a la escasa participación de los estudiantes. Otros aspectos identificados fueron, el uso de terminología específica sin referencia a la teoría o a los conocimientos previos de los estudiantes y discontinuidades del patrón temático. Este aspecto condice con aquellos que señalan que en las clases hay discontinuidades del patrón temático (QUSE; DE LONGHI. 2010)

Prestar atención a la comunicación en el aula implica atender a la diversidad individual y social de los participantes y ello repercute en las orientaciones curriculares. Este autor defiende que la escuela debe tomar en consideración la diversidad cultural y lingüística, en lo que respecta a las orientaciones curriculares, pues estas dos dimensiones debieran ser vistas como bienes de valor cultural. Es necesario, por tanto, que las prácticas docentes amplíen su sensibilidad intercultural, formando educandos capaces de integrar estas fronteras lingüísticas y culturales. En relación con las propuestas curriculares es necesario abordar contenidos que desarrollen no simplemente las habilidades de las áreas específicas de conocimientos mas también que propicien discusiones críticas sobre asuntos que afectan a la sociedad en su conjunto.

## CONCLUSIONES

Los docentes participantes de esta investigación enfatizan que la comunicación es un contenido relevante de formación docente en el área de ciencias y de la salud y a posteriori de los cursos realizados expresan el valor del rol mediador que cumple el proceso de comunicación en la construcción de conocimientos. La apropiación de elementos teóricos para reflexionar sobre las problemáticas asociadas al tema permitió en varios casos concretar modificaciones de sus prácticas superando modos transmisivos de enseñanza. Del estudio realizado se puede deducir una íntima relación entre la formación recibida, lo que planifica el docente y las practicas comunicacionales que se observan luego del proceso de formación.

Las entrevistas posibilitaron la reflexión sobre el papel de la comunicación en el aula y la identificación de las estrategias que habitualmente usan los docentes en sus clases. Muchos de los cuales son reflejo de los modelos pedagógicos vivenciados en su trayectoria de formación, en el papel de alumnos.

En las propuestas de formación docente en comunicación es necesario avanzar la idea de que ella constituye una acción intencional deliberadamente planificada, reconociendo que es difícil pensar en su diseño por la inmediatez que la caracteriza. Esto nos invita a seguir enfatizando la necesidad de ampliar su abordaje en las instancias formativas, considerando la realidad de la práctica docente. Dicha formación debería atender al tipo de demandas y dificultades que los docentes señalan, por ejemplo, la implementación de propuestas interdisciplinarias para promover el aprendizaje del lenguaje, el desarrollo personal y profesional de los participantes atendiendo a su diversidad, la planificación e implementación de la comunicación oral, gestual y escrita por su relevancia tanto en el área de ciencias como de la salud.

---

## What teachers say about communication training?

### ABSTRACT

This article analyzes the opinions, evaluations and transfers on the problem of communication in the science, technology and health classroom. The work is part of a wider studies carried out between the National University of Córdoba, Argentina and the University of São Paulo, Brazil. With a qualitative approach, interviews were conducted with 15 teachers who had received specific training in the postgraduate course. Content analysis, thematic modality was carried out based on two guidelines: Teacher training in communication and difficulties in the communication process. Four units were identified, considering the first guiding nucleus: 1.a-Valorization of communication and language in the construction of knowledge, 1.b- Changes in educational practices, 1.c- (Self) -reflection on teaching work, 1.d- Training demands in communication. From the second nucleus the following thematic units were obtained: 2.a- Predominance of the traditional pedagogical model 2.b- Characteristics of the content in its written and oral expression; 2.c- Characteristics of students. As a conclusion, it was possible to identify the communicative strategies used by the teachers, as well as the reflections and changes proposed in their classes based on the received training. In the processes of teacher training in communication it is necessary to overcome the idea that this is something that arises spontaneously in teaching and is seen as an intentional action that requires training, skills development and planning within the framework of a didactic model. This invites us to continue emphasizing the need to broaden its approach in the training instances, considering the reality of the teaching practice. This training should address the type of demands and difficulties that teachers indicate.

**KEY-WORDS:** Education. Teaching Communication. Teacher training.

## REFERÊNCIAS

ABELL, S. Y LEDERMAN, N. (Edited by) **Handbook of research of science education**. New Jersey, London: LEA, 2007.

ACEVEDO DÍAZ, J. A. Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 6, n. 1, 2009. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/920/92012978001.pdf>. Acceso en: 15 Ago. 2017.

ALMEIDA, L.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; AMARAL, A.; DIAS, D. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

BARDIN, L. **Análisis de contenido**. Madrid (España): Akal Universitaria, 1986.

BERMUDEZ, G. M.; RIVERO, M. E.; RODRÍGUEZ, P. E.; SÁNCHEZ, M. D.; DE LONGHI, A. L. Las clases de Biología I: Un análisis sobre las dimensiones situaciones y modelos didácticos. **Rev. Fac. Ciencias Exactas, Físicas y Nat.**, v. 3, n. 2, p. 151-161. 2016. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/FCEFN/article/view/14221>. Acceso en: 20 Sept 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1291](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1291)>. Acesso em: 01 Out 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 3**, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação de Medicina e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192) (acessado em 25/09/2015).

CANDELA, M.A. **Ciencia en la escuela**. Buenos Aires: Paidós Educadores. 1999.

CARLINO, P. El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. **Educere, Revista Venezolana de Educación**, 8(26), 321-327, 2004

[CASANOVA, I. A.](#); BATISTA, N. A.; RUIZ- MORENO. L. Formação para o trabalho em equipe na residência multiprofissional em saúde. **ABCS Health Sciences**, v. 40, p. 229-233, 2015.

CASSANY, D. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporânea. Barcelona: Anagrama. 2006

[CIUFFO, R. S.](#); [RIBEIRO, V. M. B.](#) Brazilian Public Health System and medical training: possible dialog?. **Interface** (Botucatu) [online]. v.12, n.24, p.125-140, 2008. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-32832008000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832008000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en). Acceso en: 23 Sept 2017.

COLL C.; SOLÈ, I. **Enseñar y aprender en el contexto del aula**. Madrid: Alianza, 2001

COLL C.; PALACIOS J.; MARCHESI, A. Desarrollo Psicologico y educación. En: **Psicología de la educación escolar**. Madrid: Alianza Editorial, 2001

DE LONGHI, A.; ECHEVERRIARZA, M. P. **Diálogo entre diferentes voces**. Un proceso de formación docente en Ciencias Naturales en Córdoba, Argentina. Córdoba: Universita, 2007.

DE LONGHI, A. L.; FERREYRA, A.; PEME, C.; BERMUDEZ, G. M. A.; QUSE, L.; MARTÍNEZ, S.; ITURRALDE, C.; CAMPANER, G. La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través circuitos discursivos. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**. v. 9, n. 2, p. 178-195. 2012. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/920/92024542002.pdf>. Acceso en: 09 Ago 2017.

DE LONGHI, A.L.; BERMUDEZ, G.M.A.; DUBEUX ABENSUR, P.L. ; RUIZ-MORENO, L. Una estrategia didáctica para la formación de educadores en salud en Brasil: la indagación dialógica problematizadora. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v. 18, n. 51, p. 759-69. 2014. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18n51/1807-5762-icse-18-51-0759.pdf>. Acceso en: 15 de Ago 2017.

DE LONGHI A. **La interacción discursiva y la construcción del conocimiento como tema didáctico y línea de investigación**. En La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos, Mónica Insaurralde (comp.). Colección Universidad. Buenos Aires: Noveduc. 2016. p. 103-110.

EDWARDS, D.; MERCER, H. **El conocimiento compartido**: El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós-MEC. 1988.

ENGEL, A.; ONRUBIA, J. Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. **Cultura y educación**, v. 25, n. 1, p. 77-94, 2013.

JACKSON, P.W. **La vida en las aulas**. Madrid: Morata, 1992.

JORBA J., GÓMEZ, I.; PRAT, A. (Eds.) **Hablar y escribir para aprender**. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis, 2000.

LEMKE, J.L. **Aprender a hablar ciencia**. Lenguaje, aprendizaje y valores. 1ª edición. Barcelona: Paidós, 1990.

MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 19. ed. Campinas: **Papirus**, p. 133-173, 2012.

MINAYO, M. C. **El desafío del conocimiento**: investigación cualitativa en salud. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P.; EL-HANI, C.N. The Heterogeneity of Discourse in Science Classrooms: The Conceptual Profile Approach. En: Fraser et al. (Ed.), **Second International Handbook of Science Education**. Dordrecht: Springer, 2012, p. 231-246.

NAVARRO, F.; REVEL CHION, A. **Escribir para aprender**. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria. Buenos Aires: Paidós, 2013.

NELSON, K. **Young minds in social worlds**. Experience, meaning and memory. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

PALACIOS, C. G. Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. **Investigación en Enfermería**: Imagen y Desarrollo, v.15, n. 2, p. 65-93, 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145229803005.pdf>. Acceso en 12 Sept 2017.

PENA CASANOVA, A.; CASANOVA PERDOMO A. R.; NOLLA CAO, N.; RADAMÉS BORROTO CRUZ, E. Evaluación de competencias comunicativas de especialistas en Imagenología. **Educación Médica Superior**, [S.l.], v. 30, n. 1, 2015. Disponible

en: <<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/682/324>>. Fecha de acceso: 09 Oct. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU; L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 267-269.

QUSE L.; DE LONGHI, A. L. Interferencias en la elaboración del patrón temático en la clase de Genética Humana. **REB**. n. 13, v. 1, p. 8-14, 2010. Disponible en: <http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/view/170>. Acceso en 30 Sept 2017.

RUIZ-MORENO, L.; SONZOGNO, M.C. **Formação Pedagógica na Pós-Graduação em saúde no Ambiente Moodle: um compromisso social**. Pró-Posições, UNICAMP (online), 2011.

RUIZ CARRILLO, E.; SUÁREZ CASTILLO, P.; MERAZ MARTÍNEZ, S.; SÁNCHEZ DE TAGLE, R.; CHÁVEZ CASTILLO, V. Análisis de la práctica docente en el salón de clase desde la aplicación del instrumento de Estrategias Discursivas (ESTDI). **Revista de la Educación Superior 54**, p. 7-18, 2010.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. Reaprender a enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 17, n. 2. 2003.

ROSENBERG, M.J. **e-Learning**. Strategies for delivering knowledge in the Digital Age. New York: McGraw-Hill, 2001.

RUBIO, M. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 35, n. 1, p. 273-286, 2009. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100017&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100017&script=sci_abstract). Acceso en 10 de Sept 2017.

SANMARTÍ, N.; IZQUIERDO, M.; GARCÍA, P. Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 281, p. 54-58., 1999.

SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M.; PONS PARRA, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. **Revista electrónica de investigación educativa**, n. 13, p. 1-27, 2011. Disponible en: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>>. Acceso en 1 Oct 2017.



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIPP, T.; RICH, P. Using video to analyze one's own teaching. **British Journal of Educational Technology**, 43 (4), 678-704. 2012.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. **Universidades**, v. 61, n. 48, 2011. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/373/37319199005/>. Acceso en: 25 Sept de 2017.

VILLALTA PÁUCAR, M.; MARTINIC VALENCIA, S. Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. **Universitas psychologica**, v.12, n. 1, 2013. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n1/v12n1a20.pdf>. Acceso en 22 de Sept 2017.

VIGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

**Recebido:** 12 mar. 2018

**Aprovado:** 18 abr. 2019

**DOI:** 10.3895/actio.v4n1.7861

**Como citar:**

RUIZ-MORENO, L. ANA DE LONGHI, A. L.; MARÍA SOLEDAD MARTINEZ, M. S. ¿Que dicen los docentes sobre la formación en comunicación?. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 178-193, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX

**Correspondência:**

Lidia Ruiz-Moreno

Rua Pedro de Toledo, n. 859, Bairro: Vila Clementino Cidade, São Paulo, SP, Brasil.

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

