

LAS COMUNICACIONES INTERPERSONALES COMO FACTOR DE APRENDIZAJE

Interpersonal Communications as Element of Learning

Paco Cerezo Sánchez
a3 networking, ingeniería del conocimiento, S.L.
infoa@a3net.net

Resumen

Durante la impartición de un curso en red aparecen múltiples comunicaciones, crecen como árboles que impiden ver el bosque, hasta que ese bosque de comunicaciones impide ver cada uno de los árboles. La formación en red funciona como un sistema complejo, donde las intervenciones de cada parte (alumno o docente) influyen en todos los demás. Este documento aporta instrumentos que sirven al docente para ordenar ese bosque, para convertir ese bosque en un jardín a goce de todos, facilitando así los procesos de aprendizaje.

El docente-formador, si actúa como facilitador de procesos, necesita comprender y manejar las comunicaciones y ese dominio es necesario tanto en el nivel semántico como en el nivel relacional de la comunicación. Este documento desarrolla las competencias de comunicación interpersonal del docente en su nivel relacional. Primero presenta un marco teórico para analizar las comunicaciones interpersonales que se dan en los grupos de aprendizaje en red, luego sugiere un gráfico en 2 coordenadas para situar dichas comunicaciones (y roles) y propone un orden en la toma de decisiones sobre qué hacer con dichas comunicaciones. Los ejemplos aquí expuestos provienen de numerosos cursos de formación continua impartidos en red entre 2002 y 2008 a formadores y a técnicos adultos de la Unión Europea y de Latinoamérica.

Palabras clave: Comunicación, nivel relacional, competencia, interpersonal, docente, formador, tutoría, relación tutorial.

Abstract

During the teaching of a learning course in network multiple communications appear, grow as trees that prevent from seeing the forest, until this forest of communications prevents from seeing each of the trees. The learning in network system works as a complex system, where the interventions of every part (pupil or teacher) influence all the rest. This document provides instruments that teachers could use to put in order this forest, to convert this forest into a garden of pleasure for all, facilitating in this way the learning processes.

The teacher/trainer while acts as process facilitator, needs to understand and to handle communications and this ability is necessary both in the semantic level and in the relational level of the communication. This document develops the interpersonal communication competence of the teacher in his relational level. First it introduces a theoretical framework to analyse the interpersonal communications that take place in network learning groups; it then suggests a graphic on 2 dimensions to locate those communications (and roles) and propose an order to make decisions on what to do with those communications. Examples provided came from several learning courses given in network during 2002/2008 for trainers and adult technicians from the European Union and Latin-America.

Keywords: Communication, relational level, competence, interpersonal, teacher, trainer, tutoring.

“La relación educador-educando es el factor decisivo en el aprendizaje”
(M. Pallares, 1990)

1. CONTEXTO

Durante la impartición de un curso en red aparecen múltiples comunicaciones, crecen como árboles que impiden ver el bosque, hasta que ese bosque de comunicaciones impide ver cada uno de los árboles. La formación en red funciona como un sistema complejo, donde las intervenciones de cada parte (alumno o docente) influyen en todos los demás, donde el manejo de las comunicaciones puede hacer cambiar el rumbo del curso.

Palacios (Palacios, 2006) hablando sobre eLearning, señala algunos datos y propone “recuperar la situación de comunicación en el aula”. Algunas de las consecuencias abajo descritas pueden solucionarse mediante un correcto uso de la relación tutorial.

“..... la escasa interacción entre los profesores, los materiales y sus propios compañeros de curso (Prieto Castillo, 2002); la alta deserción de los estudiantes (cerca de un 43%, según García Aretio (1987:313); según Azcorra, más de un 50% (2001:53..... la predilección por modelos centrados en los contenidos y escasamente en el proceso;

.....

Desde un inicio la pedagogía ha utilizado la palabra (del profesor) y el texto (soporte de contenido), sin embargo en un contexto a distancia interesa que el alumno sea capaz de crear su propio texto, un texto colectivo que dé cuenta de la experiencia y práctica educativas. **Se trata de recuperar la situación de la comunicación en el aula**, y para ello, **es fundamental contar con una metodología para intercambiar puntos de vista, contextos, experiencias y críticas del alumno al profesor y de los estudiantes entre ellos.**” (Palacios, 2006)

El docente-formador necesita comprender y manejar las comunicaciones cuando actúa como facilitador de procesos y ese dominio es necesario tanto en el nivel semántico como en el nivel relacional de la comunicación, un buen uso de la tutoría alegra la vida a los alumnos y facilita el éxito del curso.

Este documento se refiere a las competencias del formador, en concreto a la

“Unidad de competencia 2: proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos” (Real Decreto 7646/1997)

Este escrito se centra en las competencias en comunicación¹, competencias en comunicación detectadas como prioritarias en el oficio de formador (Zapata y Cerezo, 2007), y aporta instrumentos al docente que le sirven para facilitar el aprendizaje y para dirigir grupos de formación.

Los ejemplos provienen de varias experiencias de impartición de formación continua en red:

¹ Dentro de la competencia 2.3 del real decreto 7646/1997

- 4 cursos sobre *comunicación interpersonal*² (4 x 30 alumnos adultos cada una) impartidos a teletrabajadores y eFormadores españoles y latinoamericanos y
- Telecursos sobre informática, comunicación, gestión financiera, gestión empresarial³, diseño de guías de aprendizaje, eTurismo, eComercio, eFormadores⁴, etc. impartidos entre 2002 y 2007⁵ a formadores y técnicos de diversos países de la UE y
- Alguno ellos proviene de foros sobre eLearning

El análisis de casos y la reflexión sobre dichas experiencias se realiza ahora, en noviembre de 2010.

2. MODELO DE APRENDIZAJE

Del constructivismo y sus aportaciones

Conocimiento es la habilidad para transformar información en acción efectiva y exitosa⁶. El conocimiento es una construcción de la persona, es una creación, no es una copia de la realidad. En la actual sociedad digital, esa construcción se realiza en un nuevo contexto de filosofías y valores (democracias, participar, ser protagonista, compartir, crear, innovar) y con nuevas herramientas (redes sociales, información on-line, acceso inmediato). Nuestra sociedad funciona ahora mediante comunicaciones (racionales y emocionales) y esas comunicaciones también influyen durante el desarrollo de nuestros cursos de formación en red.

Según el modelo constructivista, el proceso de aprendizaje *construido* requiere de intensa actividad por parte de estudiantes y docentes. Por tanto, es una concepción participativa del proceso de aprendizaje (Cerezo, 2008), en el que:

1. El estudiante y el docente son pares, es decir, están en el mismo nivel jerárquico.
2. El estudiante es reconocido como un interlocutor válido, capaz y obligado a plantear problemas, buscar soluciones, recoger, construir y reconstruir informaciones.
3. La enseñanza y el aprendizaje basados en las tesis constructivistas fomentan la autonomía como finalidad de la educación y del desarrollo.

Consecuencias del constructivismo para el diseño de actividades de aprendizaje

El docente tiene que:

1. Partir de los conocimientos previos del aprendiz.
2. Activar los recursos personales del aprendiz: cognitivos, afectivos y valorativos.
3. Convertir el proceso educativo en un **diálogo** y no en un monólogo (ni del educador ni de un sistema computarizado que suministra información).
4. El aprendizaje se vuelve **significativo para el alumno** cuando el sujeto logra establecer relaciones entre sus conocimientos, actitudes y valores con las nuevas informaciones y experiencias.

² *Comunicación interpersonal para Trabajadores de las TIC* está en <http://www.a3net.net/ha/> y la presentación del curso están disponibles on-line.

³ Consultado el 29/11/2010 en <http://www.a3net.net/entre>

⁴ Consultado el 29/11/2010 en <http://www.a3net.net/enstructor>

⁵ Las referencias a dichos trabajos están disponibles en <http://www.a3net.net/a3cv> y en <http://a3net.net/modulos> Consultado el 2/11/2010

⁶ Consultado el 29/11/2010 en <http://www.aprenderaaprender.org/glosario>

5. La misma realidad puede tener **significados diferentes para distintas personas** (Cerezo, 1990)⁷ incluso puede tener significados diferentes para la misma persona en diferentes momentos o contextos; por esto el concepto de aprendizaje significativo nos lleva al tema de las diferencias individuales (Cerezo e Iniesta, 2007)

Y, para todo ello es clave el correcto manejo de las competencias comunicativas, como concluye (Fernández González, 2000):

“Para esta concepción interactiva y participativa en el proceso de aprender, son necesarias nuevas formas de enseñar que resaltan cada vez más la importancia de competencia comunicativa del docente y de una práctica más profesional en el manejo de las relaciones humanas durante este proceso.”

Nuevos soportes

La sociedad del conocimiento se basa en nuevos soportes (Filosofía, valores; Beneficio principal; lugar de la información; herramientas y software), que modifican el tradicional acceso a la información antes mediatizado por *El maestro*.

1. Nuestro sistema de percepción y de comunicación se apoya en una nueva **filosofía** y **valores** como: “democracia pedagógica”, “estar juntos”, voluntad de compartir. Sentirse protagonista; redes sociales; interés por crear, por inventar.

2. **Beneficio principal:** El alumno adulto busca el "saber hacer" como beneficio principal del proceso de aprendizaje, el alumno "valora" el saber hacer adquirido, busca el conocimiento como resultado personal.

3. **Lugar de la información.** La información más actual está accesible fuera del maestro, incluso on-line. El docente facilita la información, pero el alumno puede acceder a ella - y a más información y más rápido - sin filtrar por el docente; el alumno incluso puede "pasársela" a sus compañeros sin mediar el docente.

4. **Herramientas.** El alumno adulto:

- Usa procesador de texto y otros software de oficina
- Usa un navegador web.
- Está adscrito a redes sociales on-line
- Lee las actas de congresos o los resúmenes de revistas.

Así, el alumno adulto tiene nuevas herramientas para acceder a la información global, sin mediar por el docente, y puede compartir esas informaciones y/o experiencias con otros alumnos.

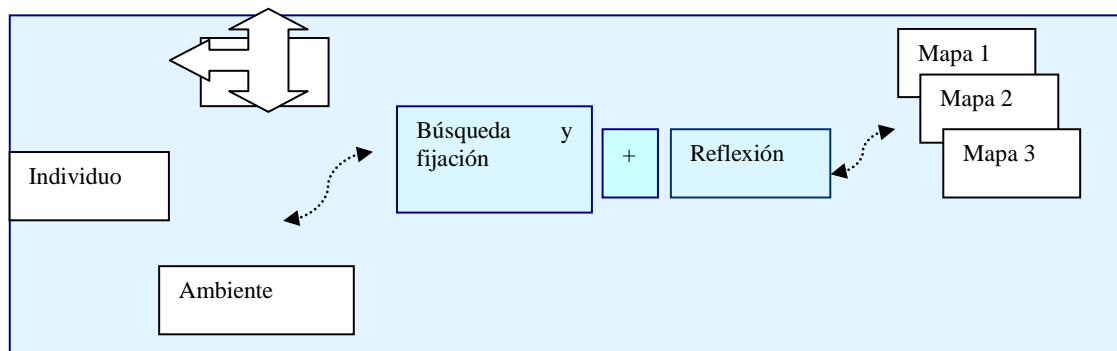
¿Cómo aprenden los adultos?

Durante la situación de aprendizaje, cada individuo interactúa con sus pares, con los materiales y con el ambiente que los contiene, *cada individuo busca* soluciones posibles y fija las soluciones exitosas (Watzlawick y Krieg, 1998)⁸; tras la reflexión, cada individuo fija esas soluciones y construye un mapa personal de acciones

⁷ Muestra los resultados del experimento hecho con 20 adultos.

⁸ Ashby describió el proceso investigado por Piaget, permutando los términos ensayo y error por búsqueda y fijación, considerándolos conceptos más adecuados. Citado en Watzlawick. P. y Krieg, P. (1998). *El ojo del observador*, 80. Barcelona: Gedisa (orig. Munchen 1991)

posibles, mapa que puede ser diferente o complementario del mapa así construido por otros pares o en otras situaciones similares. (Cerezo, 2008).



Rol del formador y su modelo de competencias

En este proceso de construcción de conocimiento, mientras el alumno adulto tiene acceso directo a fuentes de información, el docente se libera de su rol tradicional y pasa a ser un facilitador de procesos, un administrador de redes sociales, que ejerce su influencia⁹ combinando comunicación y bases de poder.

Definimos la competencia como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes aplicados al contexto¹⁰. El Real Decreto 7646/1997 define y detalla un modelo de competencias para el formador ocupacional (que es el rol más parecido al rol del formador de formación continua), modelo que hemos ampliado durante las diferentes investigaciones cuyos resultados están disponibles en www.formador.org.

Mediante estudio de campo (Cerezo, 2006), hemos desarrollado un modelo de competencias del formador de formación continua (FFC), agrupándolas en 4 grupos¹¹: Básicas o específicas, transversales o genéricas, competencias con las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) – que van más allá del simple uso de la informática¹²- y competencias en la materia que imparte.

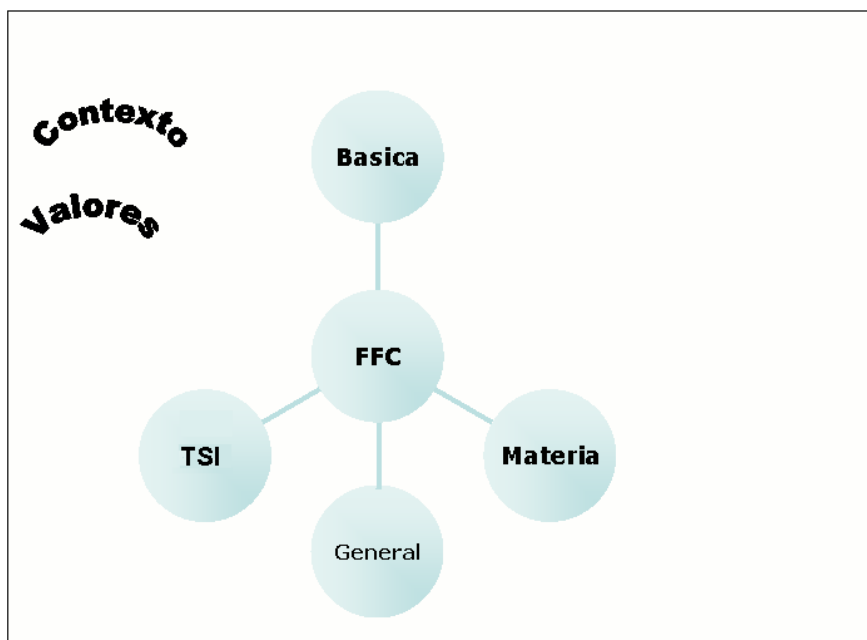
⁹ “Proceso de influencia: Es el proceso cognoscitivo (intelectual), afectivo, coercitivo, órético (es decir, que concierne a las tendencias), relacionado con la iniciación, la sugestión, la persuasión, la propaganda, la publicidad, el trabajo militante, del misionero o del cómplice...” en Schutzenberger, A.A. (1.974, 128). Diccionario de técnicas de grupo. Salamanca: Ed. Sígueme

¹⁰ Para saber más, consultar en <http://www.aprenderaaprender.org/glossari> Consultado el 2/11/2010

¹¹ Estas clasificaciones son clasificaciones cerradas en casillas excluyentes, casillas estancas, clasificaciones que ayudan a ilustrar; mientras que las competencias siempre se aplican en la acción, en contextos reales. La competencia depende del marco-contexto des donde se parte.

¹² Competencias en *tecnologías de la sociedad de la información* (TSI), va más allá del simple uso de herramientas informáticas; TSI incluye, además: búsqueda de información, filtrado, validez, derechos de autor, etc.

Competencias del FFC



De ese estudio de campo deducimos que la *competencia en comunicación* es de las más relevantes para el formador y necesaria para desarrollar estrategias educativas (Zapata y Cerezo, 2007)¹³; la tabla completa con las competencias transversales más relevantes del formador está en disponible para su consulta en web (Cerezo, P. 2006, 14)¹⁴

Concluyendo... Si los adultos aprenden aquello que les es significativo, también¹⁵ por la influencia del docente y por la influencia de los demás alumnos (influencia *inter pares*), si esa influencia la ejerce el formador combinando su liderazgo y usando las comunicaciones, si -en una situación de aprendizaje colaborativo en red- los alumnos también ejercen influencia mediante las comunicaciones -públicas o privadas- que envían a sus compañeros, entonces será relevante comprender y manejar dichas comunicaciones.

Por tanto, el presente documento se centra en el análisis y manejo de las comunicaciones interpersonales que se dan durante “el viaje” que es un curso de formación en red, análisis de las comunicaciones en su *nivel relacional*¹⁶; mientras que su tema complementario del *uso del poder* (liderazgo) *en el grupo de formación*, ya está resumido en Cerezo (Cerezo, 1993)

3. LAS COMUNICACIONES EN EL GRUPO DE APRENDIZAJE

¹³ La competencia en comunicación es la más relevante dentro de una lista de 25 competencias transversales y según la encuesta que respondieron 323 profesionales.

¹⁴ La tabla ampliada (Cerezo, P. 2006) está accesible en *Competencias más relevantes de los FFC* Consultado el 2/11/2010 en <http://www.formador.org/doc/competenciasrelevantes.doc>

¹⁵ También, pero no sólo.

¹⁶ Para saber más, consultar: *Paul Watzlawick - Teoría de la Comunicación Humana* Consultado el 2/12/2010 en <http://www.monografias.com/trabajos14/paul/paul.shtml>

Comunicación e información

Comunicación es el proceso¹⁷ por el cual los individuos se transmiten mutuamente información (Vader Zanden, 1989).

Distinguimos *información* de *comunicación*. *Información* viene del latín "*informatio*" = imagen, dato. *Comunicación* viene de "*communicatio*" = participación, poner en común, compartir.

La comunicación es un acto y la información es su producto (Escarpit, 1946). La comunicación es un proceso circular, donde el receptor (sujeto que recibe) se convierte en emisor (sujeto que emite el mensaje), pasando así a ser receptor quien antes fue emisor.

Tipos de comunicación y ejemplos

Clasificamos los tipos de comunicación en función de sus:

- Objetivos
- Niveles
- Formalización
- Dirección
- Canales. Explicidad
- Tiempos
- Espacios

La comunicación según Cartwright, D. y Zander, A. (Cartwright y Zander, 1980) puede tener:

- objetivos consumatorios (**comunicación consumatoria**) u
- objetivos instrumentales (**comunicación instrumental**).



Comunicación instrumental

Comunicación instrumental significa que la reducción de la fuerza de comunicación depende del efecto de la comunicación en el recipiente (receptor), según Cartwright, D. y Zander, A. (Cartwright y Zander, 1980); la comunicación instrumental es un **instrumento** para que el receptor haga algo.

Aquí vemos un ejemplo enviado por el formador al inicio de un curso on-line:

¹⁷ Proceso: Secuencia de acontecimientos única y delimitada que responde a una intención en condiciones predeterminadas. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno. Enciclopedia Durvan, 2002

Para facilitar las descargas y evitar la transmisión de virus, os ruego que no enviéis archivos añadidos, enviad vuestras respuestas a la lista en formato solo texto (e-mail) o html.

La reducción de la fuerza de la comunicación, con objetivos instrumentales, depende del efecto en la diana. *“La comunicación no es un fin en sí, sino un medio para que el comunicador influya sobre la persona a quien se dirige de tal modo que pueda disminuir la discrepancia existente entre ambos”* según (Cartwright. y Zander, 1980). Si deseamos dar en la diana, seguiremos lanzando mensajes hasta que consigamos el efecto deseado.

La comunicación interpersonal se mantiene mientras cada uno de los sujetos obtiene resultados, siempre y cuando esos resultados sean mayores que las pérdidas¹⁸

Comunicación consumatoria

Con objetivos consumatorios, la fuerza para reducir la fuerza de comunicación es resultado de la expresión y no depende del efecto causado en la diana: la simple expresión reduce la fuerza de la comunicación. La simple expresión de hostilidad o de agresión reduce la fuerza de comunicación, como demuestra Thibault (Thibault, 1950: 251-278) en sus experimentos; la comunicación se consume en sí misma o se prolonga en el tiempo, independientemente de las respuestas recibidas. Un ejemplo, es el caso de *hablar por hablar*.

“Es indudable que una importante variedad de comunicación resulta de que existe un estado emocional en el comunicador. Al parecer¹⁹, la existencia de alegría, enojo, hostilidad, etc., produce fuerzas de comunicación. Parece ser que la comunicación resultante de existir un estado emocional es más bien consumatoria que instrumental” (Cartwright y Zander, 1980).

Los párrafos siguientes, extraídos de algunas listas de correo, podrían ser ejemplo de comunicación consumatoria:

1. *“En primer lugar, decir que al leer el mensaje de Patricia, me alegré porque fue ella quien me envió el trabajo que había presentado y del que habla en su mensaje”*

2. *“Para aquellos que tenéis vacaciones ahora: ¡Deseo que las disfrutéis!”*

La comunicación consumatoria transmite estados emocionales y puede servir para regular las comunicaciones y mantener abiertos los flujos de comunicación.

Objetivos de la comunicación instrumental

La comunicación instrumental según Lacoste (Lacoste, 1991) sirve para:

¹⁸ Teoría del Intercambio social

¹⁹ *“Al parecer”* y *“Parece ser”* ya vienen escritas en cursiva en el original. Esto significa que son hipótesis no suficientemente demostradas mediante experimentos.

- PLANIFICAR
- CONSEGUIR
- MODIFICAR
- COORDINAR
- NEGOCIAR
- EVALUAR

En los párrafos siguientes desarrollo ese modelo y presento una aplicación a los grupos de aprendizaje en formación continua.

PLANIFICAR Pretende controlar anticipadamente la organización de la acción.

Ejemplos:

1. *“Enviaré los ejercicios el jueves por la tarde para que así los podáis devolver resueltos el lunes siguiente”.*

2. *“¿Qué temas entran en el examen”.*

CONSEGUIR Es una transmisión de informaciones funcionales dirigidas al acto, busca una respuesta conductual. Por ejemplo el párrafo:

Por si es de tu interés, te informo de la reciente publicación en la Universidad de Alcalá de dos libros en formato electrónico relacionados con el e-learning, que pueden descargarse gratuitamente de la siguiente dirección: <http://www.cc.uah.es/hilera/GuiaEstandares.pdf>

En ese ejemplo, el emisor quiere conseguir que los receptores descarguen el libro, es decir, el emisor busca una *respuesta conductual*.

Y lo mismo sería si un teleformador anunciase:

“En la web del curso he cargado el ejercicio número 3”.

Aquí vemos otro breve ejemplo:

“Hola Alex: ¿Recibiste el dibujo?”

Ahí, con solo 5 palabras, el emisor pretende recibir una respuesta (sí – no), posiblemente para reabrir una comunicación perdida o cerrada.

MODIFICAR Pretende transformar el estado de conocimiento de los otros. Por ejemplo:

“La tecnología incrementa las desigualdades pero a la vez también supone una oportunidad. Una herramienta de doble filo.”

y también pretende transformar el estado de conocimiento el famoso mensaje²⁰:

*ESTAMOS BIEN EN
EL REFUGIO LOS 33*

COORDINAR Pretende compatibilizar acciones en el plano espacio y el tiempo. Por ejemplo:

²⁰ Este es un paradigma de mensaje: Breve, claro y concreto.

“Si con la primera semana de agosto te refieres desde 5 al 9. Yo no voy a poder porque me tomo vacaciones; sería mejor chatear el 4 o el 10.”

NEGOCIAR Busca ajustar objetivos parcialmente divergentes, por ejemplo:
“3 sesiones por semana me parecen demasiadas ¿qué tal si fueran 2?”

EVALUAR Busca un control retroactivo de la organización de la acción.
“Me pareció muy bien tu segunda respuesta”

Para Navarro (Navarro, 1993), especialista en el estudio grupos, las comunicaciones funcionales, son:

- Herramientas de análisis del trabajo colectivo.
- Soporte del aprendizaje en situación de formación.
- Canal facilitador de la ejecución de las tareas colectivas.
- Medio favorecedor de la fiabilidad del equipo.

Los ejemplos antes citados provienen de cursos de formación continua impartidos en red²¹.

Objetivos de la comunicación consumatoria

Las comunicaciones consumatorias, son más que un simple desahogo, algunas también sirven para mejorar el clima en el grupo y como reguladores²² de procesos. Aquí muestro algunos ejemplos

Para **Mejorar el clima del grupo** y generar confianza, son ejemplo las “presentaciones”:

1. Hola, me llamo Cristina, trabajo en el campo de las telecomunicaciones y vivo en Alcalá de Henares (Madrid). Saludos.

2. Hola me llamo María y vivo en Palma de Mallorca, me interesa especialmente estar al día en todo lo que respecta al sector de Nuevas Tecnologías y Comunicaciones. Trabajo en el Dpto. de Informática gestionando una Intranet y páginas web en una empresa del Sector Turismo. Un saludo para todos!

Como reguladores de procesos:

²¹ Los ejemplos citados provienen de cursos impartidos on-line entre 2002-2008 (por ejemplo *Comunicación interpersonal para trabajadores del sector de las T.I.C.* <http://www.a3net.net/ha> y <http://www.a3net.net/smetic/cip3/presenta.htm> y los módulos sitios en <http://a3net.net/modulos> , <http://www.a3net.net/enstructor> y de foros como aqua-id@listserv.rediris.es o elearning@listserv.rediris.es

²² “Tal comunicación consumatoria, facilitada por Internet, ayuda a generar comunidad; durante el proceso de implementación de Internet con fines educativos se aceleró el intercambio de mensajes que estimulan la reflexión, el conocimiento personal o la afirmación de valores; hablando del sentido de lo humano, de principios y valores universales, la transmisión y retransmisión de mensajes de este tipo moviliza y afianza sentimientos de pertenencia, amistad y solidaridad que se hallan a la base de la colectividad. En diversas ocasiones un mensaje permitió brindar soporte y apoyo emocional en momentos de crisis y desesperanza; también facilitó el reconocimiento al trabajo y el esfuerzo del equipo y de las personas.”
Consultado el 2/12/2010 en
www.idrc.ca/.../11041436951informe_final_logros,_aprendizajes_y_retos_101252.doc

1. *“No estoy molesta en absoluto, únicamente que al no poder verte no sé si lo que dices es irónico o no. No hace falta que te disculpes, en este medio de comunicación nunca se sabe como se quieren decir las cosas. (Alumna 2)”*

2. *“Si no hay nada nuevo podemos cerrar ya la fase 3 y empezar la 4 (formador)”*

Ejemplo de secuencia de comunicación reguladora de procesos:

Alumna:

En la actividad 5 he leído varias respuestas de los compañeros. Me gustaría que me dijese cuál es la respuesta correcta, según tu opinión.

Formador:

Hola M. He leído tu mensaje y estoy esperando las respuestas de todos los compañeros para dar esa información.

Objetivos mixtos

Los ejemplos anteriormente presentados provienen del mundo real, pero fueron seleccionados para presentarlos aquí con fines pedagógicos; sin embargo, las comunicaciones interpersonales reales son más complejas, a menudo podemos encontrar objetivos mixtos en ellas, como en el ejemplo siguiente:

Hola P, primero pedir disculpas y segundo comentar que no he podido atender al curso primero porque en el trabajo estamos con un lanzamiento del nuevo producto que hemos desarrollado y luego tengo a mi madre ingresada con lo cual estoy muy desbordada. Comentarte que consideraría totalmente lógico y correcto por tu parte el que me omitieras del curso ya que los temas externos a él no deberían importar. En cualquier caso comentarte que el contenido del curso me está pareciendo muy interesante y que en cuanto pueda me pondré al día. Entiendo que debería haber avisado pero en fin, sé que las disculpas llegan tarde. Saludos cordiales, Eva

El mensaje anterior tiene función mayormente **reguladora**, mientras que la frase *“en cuanto pueda me pondré al día”* busca **negociar**.

También aparecen secuencias mixtas, como la siguiente:

Formador:

Hola María. Hace tiempo que no recibo noticias tuyas, ¿qué tal llevas los ejercicios?

Alumna:

Hola P. recién te mandé una respuesta que creo no salió. Por si acaso la reitero. Respecto de tus preguntas te comento que estoy medio perdida con las actividades porque me atrasé mucho y ahora me cuesta ponerme al día. Insisto en que la dificultad ha sido mía, personal. Te agradezco mucho tu atención. Cordiales saludos, María.

En esa secuencia, el formador quiere **conseguir** una respuesta, la alumna responde con un mensaje que sirve como **regulador** del proceso y busca ayuda.

Las comunicaciones, tanto las consumatorias como las instrumentales, son necesarias para poner orden y mantener activo el sistema²³ de aprendizaje.

Conclusiones

1. Los mensajes enviados por el formador y/o por los alumnos durante la impartición de un curso en red pueden clasificarse en 2 casillas, según su objetivo sea *Consumatorio* o *Instrumental*. Dentro de los mensajes "consumatorios" encontramos el grupo de los mensajes *reguladores* del proceso comunicativo.

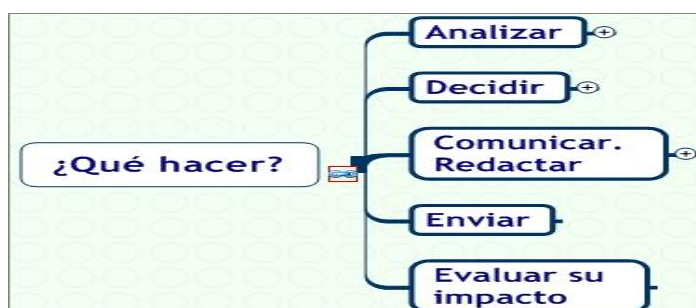
2. Ambas casillas no son excluyentes, los mensajes pueden meterse en una sola casilla o ser mixtos o secuencias combinadas.

3. Antes de enviar cualquier mensaje, el docente debe decidir el objetivo que pretende conseguir.

4. Debemos utilizar los mensajes para facilitar los procesos de aprendizaje individual y grupal.

4. ¿QUÉ HACER?

En el apartado anterior, hemos visto los tipos de comunicaciones interpersonales que aparecen en los grupos de formación, en este apartado, estudiaremos el "¿qué hacer?" con dichas comunicaciones. Las tareas serán:



Analizar

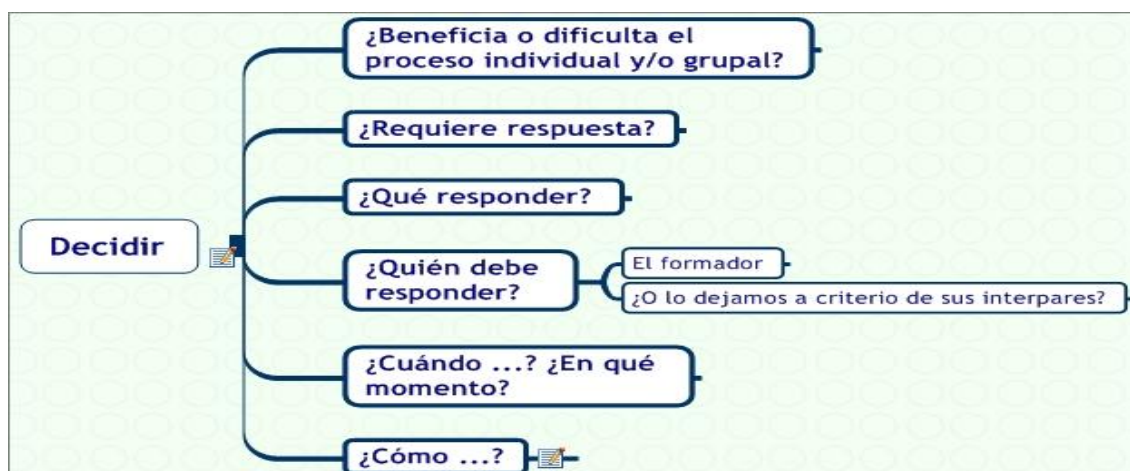
Para cada comunicación, analizaremos:

1º los objetivos que pretende

2º el momento y su contexto.

Decidir

²³ Acorde con la Teoría General de Sistemas



Después del análisis, decidiremos si dicha comunicación:

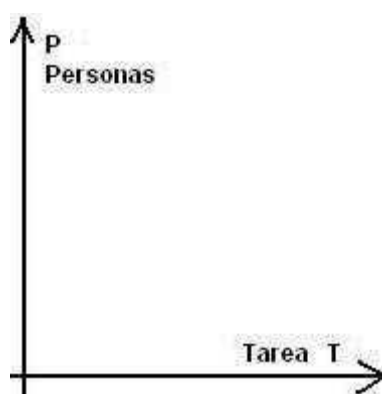
1. beneficia o perjudica el proceso individual o grupal
2. puede ser aprovechada para reconducir al individuo o el grupo.

¿Beneficia o dificulta el proceso individual y/o grupal?

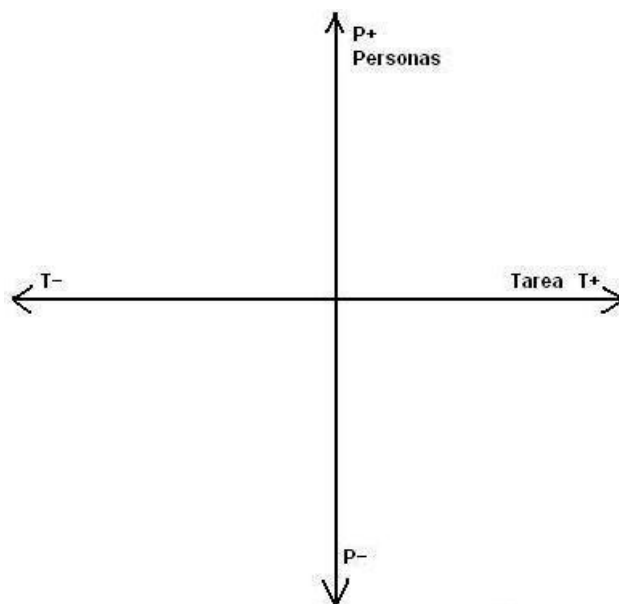
Todo grupo de aprendizaje tiene dos clases de objetivos (Cerezo, P. 1991), objetivos orientados a:

- a. Lograr la tarea fijada para el grupo (*aprender*).
- b. Satisfacer las necesidades personales de los miembros del grupo.

Por ello, las comunicaciones en el grupo de aprendizaje siempre están relacionadas con los objetivos de aprendizaje (la tarea del grupo) o con las relaciones personales o con ambas a la vez. Así, según las comunicaciones estén orientadas a realizar la tarea (T) o a mantener las relaciones con las personas (P) podríamos colocar cada comunicación dentro de la gráfica siguiente con 2 coordenadas



Todos los ejemplos anteriormente citados podrían colocarse dentro de ese gráfico según se orienten más a P o a T. Ese gráfico serviría si todos los mensajes enviados durante un sí tienen efecto positivo en T+ o en P+, o sea, si son favorecedores de los procesos de aprendizaje; pero, ¿dónde colocamos los mensajes que dificultan a P o T o ambas? He aquí una nueva gráfica inclusiva:



Todos los ejemplos citados hasta ahora son *favorecedores de procesos*, caben en el cuadrante superior derecho (P+ T+); sin embargo, las comunicaciones que dificulten a P o T, o sea P- o T-, tendrían que ir en los otros 3 cuadrantes (P+T-; P- T-; P-T+).

Aplicaciones:

1. Los mensajes colocados en el cuadrante P+T+, favorecen/facilitan el proceso de aprendizaje; por tanto, podemos dejarlos correr o reforzarlos.
2. Habrá que fijarse mucho en los otros mensajes y luego decidir el qué hacer en cada caso.
3. En función de los mensajes enviados por cada alumno -o docente- podemos detectar y evaluar el rol que está jugando cada uno en el grupo.

Otras decisiones pendientes

Antes de enviar la respuesta quedan pendientes algunas decisiones previas:
 ¿Requiere respuesta? ¿Qué responderle?
 ¿Quién debe responder?.
 ¿Responde el formador? ¿lo dejamos a criterio de sus inter pares?
 ¿Cuándo? ¿Cómo responder?. ¿Qué canal hay que usar?: ¿mail, chat, teléfono?
 ¿En público o en privado?

Comunicar. Redactar.

Toda comunicación debe ser **breve, clara y concreta**, como la famosa:

*ESTAMOS BIEN EN
EL REFUGIO LOS 33*

Hay útiles recomendaciones en el documento "La comunicación en el aula " de Díez Gutiérrez (2007), y aquí muestro más ejemplos extraídos de mis cursos.

Ejemplo de respuesta instrumental:

Hola José: En respuesta a tu pregunta te confirmo que todo el material del curso -incluidas las unidades 3 y 4- está en la web <http://www.curso.org>, con las claves de acceso ccc.

Ejemplo de respuesta consumatoria:

Hola Maribel: Recibí tus ejercicios de la unidad 4. Recibe saludos.

Evaluar su impacto

Si evaluamos el impacto de la comunicación, aprenderemos a mejorar la calidad de nuestras futuras comunicaciones, por tanto, aprenderemos a facilitar los procesos de aprendizaje.

5. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Este documento parte del principio *La relación educador-educando es el factor decisivo en el aprendizaje* (Pallarés, 1990). Luego, propone un marco teórico para comprender y analizar – en su nivel relacional - las comunicaciones que se dan durante la impartición de un curso de formación continua en red, aplica ese marco a multitud de experiencias (cursos impartidos en diferentes países), muestra su utilidad con ejemplos y ofrece un mapa de coordenadas donde colocar las comunicaciones para luego intervenir o detectar los roles de sus emisores.

Los instrumentos aquí propuestos sirven para poner orden en el bosque de las comunicaciones que aparecen durante la impartición de un curso formación continua en red, sirven para que el docente analice las comunicaciones que se dan en el grupo de aprendizaje y las maneje para facilitar los procesos y para dirigir al grupo.

Las experiencias de formación citadas provienen de la formación continua, pero este marco teórico abre las puertas para aplicar el modelo de intervención a otras situaciones y para desarrollar nuevas investigaciones sobre los roles que aparecen en los grupos de formación y el qué hacer con ellos.

Agradecimientos:

Los cursos de formación continua aquí citados fueron cofinanciados por la Comisión Europea, dentro de los programas *Leonardo da Vinci*, *Sócrates-Leonardo-Youthstart* y *Long Life Learning*, cuyo objetivo es innovar los sistemas de formación profesional.

Fecha de cierre de la redacción del documento: 2 de diciembre de 2010

Cerezo Sánchez, P. (2011). Aprovechar las comunicaciones interpersonales para facilitar el aprendizaje en red. <i>RED, Revista de Educación a Distancia</i> . Número 25. 15 de diciembre de 2010. Consultado el [dd/mm/aaaa] en http://www.um.es/ead/red/25/

Bibliografía

- Cartwright, D. y Zander, A. (1980). *Dinámica de grupos: Investigación y teoría*, 213-214. Méjico: Trillas.
- Cerezo Sánchez, P (2008). Construyendo campos para el aprendizaje creativo. Método del juego. *RED. Revista de Educación a Distancia. Número 21*. Consultado el 29/11/2010 en <http://www.um.es/ead/red/21>
- Cerezo, P. e Iniesta, R. (2007). Guía de guías: resumen de investigación, marco teórico y presentación del proyecto. Consultado el 2/11/2010 en <http://formador.org/doces.htm>.
- Cerezo, P. (2006): *Los formadores de formación continua en Catalunya: Competencias transversales*. Barcelona: CESL [Versión ampliada].
- Cerezo, P. e Iniesta R. (2006): *Los formadores de formación continua en Catalunya: Competencias transversales*. Barcelona: CESL accesible en <http://www.formador.org/doc/ffccompetencias.pdf> y Consultado el 2/11/2010.
- Cerezo, P. (1993). Aprender a dirigir en Vers une gestion performante du travail en équipe. Des clés pour comprendre et agir, 3º coloquio franco-catalán universidad-empresa. Toulouse. (p.08-110).
- Cerezo, P. (1991). *El grupo como instrumento de formacion y cambio*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [Edición facsímil].
- Cerezo, P. (1990). Lo mismo se ve distinto. *Primer Acto-Revista de Investigación teatral*, Dossier Estética de la Recepción, 28-35. Madrid.
- Diez Gutiérrez (2007). La comunicación en el aula. Consultado el 2/11/2010 en <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/practicu/Comunicar.htm>
- Escarpit, R., (1946): *Teoría General de la información y la Comunicación*, 135. Barcelona: Icaria.
- Fernández González, AM (2000). La competencia comunicativa del docente: exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo *Contexto Educativo - Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 10 Consultado el 29/11/2010 en <http://www.contexto-educativo.com.ar/2000/8/nota-05.htm>
- Lacoste (1.991) citado por Navarro (1993). Interet de l'etude des communications fonctionnelles dans le travail collectif. Vers une gestion performante du travail en equipe. Des clés pour comprendre et agir [Hacia una gestión competente del trabajo en equipo. Claves para conseguirlo] en las actas del 3º coloquio franco-catalán universidad-empresa. Toulouse: Euroregion.
- Navarro (1993). Interet de l'etude des communications fonctionnelles dans le travail collectif. Vers une gestion performante du travail en equipe. Des clés pour comprendre et agir [Hacia una gestión competente del trabajo en equipo. Claves para conseguirlo] en las actas del 3º coloquio franco-catalán universidad-empresa. Toulouse: Euroregion.

- Palacios, R. (2006) La tutoría: una perspectiva desde comunicación y educación. Consultado el 29/11/2010 en <http://www.buenaspracticas-elearning.com/capitulo-6-la-tutoria-perspectiva-desde-comunicacion-educacion.html>
- Pallares, M. (1990). *Técnicas de grupo para educadores*. Publicaciones ICCE. Madrid.
- Thibaut, J. (1950). An experimental study of the cohesiveness of underprivileged groups. *Human relations*, 3.
- Vader Zanden, J.W. (1989): *Manual de Psicología social*, 89. Barcelona: Paidós Estudio.
- Zapata, M. y Cerezo, F. (2007). La formación continua en Cataluña: Formación de formadores. Conclusiones y propuestas a partir de los resultados del estudio. Formación de formadores y competencias transversales. *RED. Revista de Educación a Distancia* 17, 25. Consultado el 2/11/2010 en <http://www.um.es/ead/red/17/>.