

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 32

N° 2

Julio - Diciembre

2 0 2 5

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 502-520

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925854>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Comunicación en el Aula de Clase. Un Análisis Reflexivo

Deninse Farías y Javier Pérez

Departamento de Formación General y Tecnología de Servicio.

Universidad Simón Bolívar. Camurí Grande-Venezuela

dfarias@usb.ve, perezj@usb.ve

<https://orcid.org/0000-0002-7383-2372>

<https://orcid.org/0000-0001-7313-3267>

Resumen

El manejo del salón de clases es un reto importante y una tarea esencial para los maestros, allí suceden diferentes procesos comunicacionales que ocurren a gran velocidad. Los grupos de estudiantes en un salón de clase son por naturaleza, multidimensionales, están llenos de actividades simultáneas, rápidas, inmediatas, impredecibles, públicas y afectadas por la historia de los estudiantes y docentes. El propósito del presente artículo es analizar la experiencia vivida por maestras de tercero a sexto grado de primaria, respecto a la comunicación en el aula, incluyendo las estrategias, los desafíos y los significados que subyacen en su práctica pedagógica para el fomento de un ambiente de aprendizaje seguro y participativo. La investigación adoptó un enfoque cualitativo usando un método fenomenológico hermenéutico, con la participación de 6 educadoras de dos colegios del oeste de Caracas, Venezuela. Los resultados demuestran que la tarea educativa ante el predominio de los medios de comunicación, consiste entonces en contribuir a la formación de perceptores críticos, y creadores, capaces de asumir actitudes de reconfiguración, construcción y búsqueda del verdadero significado de las imágenes y símbolos en el que niños, jóvenes y adultos están inmersos para no permitir que sean alienados y desubicados con respecto a la realidad. En conclusión, el docente modela el mañana gestionando la comunicación, transformando el aula en un laboratorio donde los niños aprenden a decodificar su realidad críticamente.

Palabras clave: comunicación educativa, interacción pedagógica, clima de aula, ambiente de aprendizaje, relación docente-alumno

Recibido: 15-09-2025 ~ Evaluado: 29-09-2025 ~ Aceptado: 11-11-2025

Classroom Communication: A Reflective Analysis

Abstract

Classroom management is a significant challenge and an essential task for teachers, as it is a space where various communication processes occur at high speed. Student groups in a classroom are inherently multidimensional, filled with simultaneous, rapid, immediate, unpredictable, and public activities, all influenced by the histories of both students and teachers. The purpose of this article is to analyze the experiences of teachers of grades three through six regarding classroom communication, including the strategies, challenges, and underlying meanings in their pedagogical practices for fostering a safe and participatory learning environment. The research adopted a qualitative approach using a hermeneutic phenomenological method, with the participation of six teachers from two schools in western Caracas, Venezuela. The results demonstrate that the educational task in the face of the dominance of mass media consists of contributing to the formation of critical and creative perceivers, capable of adopting attitudes of reconfiguration, construction, and search for the true meaning of the images and symbols in which children, young people, and adults are immersed, so as not to allow them to become alienated and disoriented with respect to reality. In conclusion, the teacher shapes the future by managing communication, transforming the classroom into a laboratory where children learn to critically decode their reality.

Keywords: educational communication, pedagogical interaction, classroom climate, learning environment, teacher-student relationship

Introducción

La comunicación puede considerarse como una interacción en la que un gran número de personas se emparejan o ajustan su comportamiento para crear vida en sociedad, además de un mecanismo activador del diálogo y la convivencia entre sujetos sociales con la ayuda de un sistema de comunicación o

información interpersonal a través de medios personales o de masas utilizando unos códigos de signos fijado de forma arbitraria.

Esta palabra proviene del latín *communicare* que significa participar en común y *relacionar con* por lo cual llegó a significar la *participación de dos o más en relacionándose con transmisión*; en

este punto se puede dar un primer concepto de comunicación en el cual *una persona comunica algo a otro*; es decir, consiste en una relación dinámica que interviene en el funcionamiento de algo o de alguien y que como proceso está relacionado con la transmisión de la información (Bateson, 1998). Esto nos indica que es un proceso de interacción social de carácter verbal o no verbal, con intencionalidad de transmisión y que puede influir, con y sin intención, en el comportamiento de las personas que están en la cobertura de dicha emisión (Vélez-Vélez, et al., 2020).

La comunicación es un elemento imprescindible el cuál se manifiesta de diversas formas, en distintas circunstancias, es enseñado desde nuestro nacimiento por nuestros padres y familiares, modificándolo en la vida escolar y determinando nuestra forma de ser a través de la interacción de otros iguales en el aula de clases donde afinamos nuestra habilidad para comunicarnos. Según Yáber (2008), la comunicación es un proceso dinámico en el que se construyen y se comparten significados a través de mensajes entre un emisor y un receptor; no se limita a la transmisión de información, también implica la interpretación, retroalimentación y contextualización de esos mensajes dentro de un marco cultural y social. En este sentido, cada interacción comunicativa es una oportunidad de generar comprensión mutua, negociar sentidos y fortalecer vínculos, ya que los participantes intercambian datos y también emociones, valores y perspectivas que enriquecen el acto comunicativo.

El propósito del presente artículo es analizar la experiencia vivida por maestras de tercero a sexto grado de primaria, respecto a la comunicación en el aula, incluyendo las estrategias, los desafíos y los significados que subyacen en su práctica pedagógica para el fomento de un ambiente de aprendizaje seguro y participativo.

Fundamentación Teórica

El *aula de clase o salón de clase* es el lugar por excelencia de realización del proceso de enseñanza y, por ende, la internalización del conocimiento hasta que éste se convierta en un saber personal. Según Euroinova (2023), es un espacio físico para la educación escolar, donde estudiantes y docentes se reúnen, uno aprende y el otro imparte conocimiento. Para Rizo García (2007), el aula es un espacio social de participación e interacción en relaciones intrapersonales, interpersonales y grupales, “donde aparecen diferentes marcos de referencia de las personas, que muchas veces derivan en avances y otros conflictos” (p. 48).

González y León (2009) plantean que el aula es como una estructura psicosocial especialmente diseñada para fines educativos formales, donde tienen lugar diversos eventos sociales y psicológicos como resultado de la interacción entre personas, contenidos, espacios y materiales de enseñanza y aprendizaje. Esta visión se complementa con la perspectiva de Martínez-Maldonado et al. (2019), quienes definen el aula en términos de su dimensión ambiente, enten-

dida como el “conjunto de características que conforman el entorno en el que se desarrolla el aprendizaje; abarca desde aspectos físicos, de funcionalidad de los espacios, temporalidad y relationalidad” (p. 58). De esta manera, se subraya la naturaleza compleja y multifacética del aula como un sistema dinámico, la cual debe tener ciertas características:

(1) Disposición de las sillas o pupitres en filas, orientadas hacia el frente para poder observar al docente.

(2) Estantes que guarden libros y material escolar.

(3) Pintura blanca o azul claro para las paredes, ya que estos colores estimulan la concentración.

(4) Pizarra negra o verde para que el profesor escriba con tiza blanca, dicha pizarra también puede ser blanca para escribir con marcadores.

(5) Iluminación debe ser apropiada.

Las aulas se han visto en la necesidad de cambiar y evolucionar con el tiempo por la necesidad del mismo estudiante para que pueda continuar sus estudios, ayudado por los cambios tecnológicos que se han producido en este siglo y el desarrollo de los medios de comunicación actuales. Debido a la necesidad de educación continua, se cuenta con dos tipos de aulas: tradicionales y virtuales.

El *aula tradicional* se concibe como un espacio rígido y jerárquico donde el docente ocupa el rol central como transmisor de conocimientos y au-

toridad, mientras que los alumnos permanecen en una posición pasiva, limitados a escuchar, memorizar y reproducir información; en este modelo, la metodología se basa en la exposición magistral y la disciplina como garantía de orden, lo que asegura la estandarización de contenidos pero restringe la participación crítica, la creatividad y la construcción colectiva del saber, generando un entorno educativo que privilegia la obediencia y la repetición por encima del pensamiento autónomo y reflexivo (Saaavedra, 2011).

El aprendizaje en este modelo se reduce a la repetición y la memorización. La acción del alumno está limitada a la palabra que se fija, conformando una personalidad pasiva y dependiente. Amador (2018) plantea que el modelo pedagógico tradicional, aunque históricamente ha sido el arquetipo dominante en la educación por su énfasis en la transmisión de conocimientos y la disciplina, resulta insuficiente para responder a las demandas del siglo XXI. En su análisis sobre la enseñanza del derecho, advierte que este enfoque mantiene al docente como figura central y al estudiante en un rol pasivo, lo que limita la creatividad, la participación crítica y la formación integral, de modo que urge superar sus rigideces y abrir paso a metodologías más activas, dialógicas y contextualizadas que favorezcan el pensamiento autónomo y la construcción colectiva del saber.

La Figura 1 ilustra la concepción central de este modelo, que, según Román (2017), se caracteriza por el magistrocentrismo, el cual establece la ense-

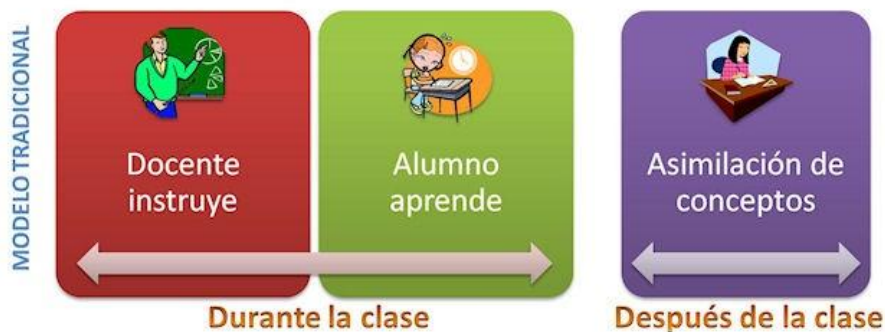
ñanza como una transmisión vertical de conocimientos, enfocándose primordialmente en el desarrollo del intelecto a través del esfuerzo y la disciplina impuesta.

Como se puede observar, el docente ejerce un modelo de comunicación escrita y verbal unidireccional llamado modelo bancario de comunicación, el

cual se caracteriza por el tipo de transmisión, debido a que el docente (emisor) deposita información para sus alumnos (receptores) sentados en filas frente al educador que dirige la clase desde un podio o espalda al pizarrón; este maestro orienta el contenido a impartir en el aula, donde el estudiante participa del aprendizaje.

Figura 1

Modelo tradicional



Nota. Román (2017)

El aula virtual es una modalidad educativa diferente a las aulas presenciales y se desarrolla de manera complementaria o independiente de las formas tradicionales de educación, genera otro tipo de instituto llamada escuela virtual, escuela en línea o ciberescuela. Esta surge a partir de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Valverde, 2021).

En el aula virtual la interacción física entre estudiantes y profesores, en

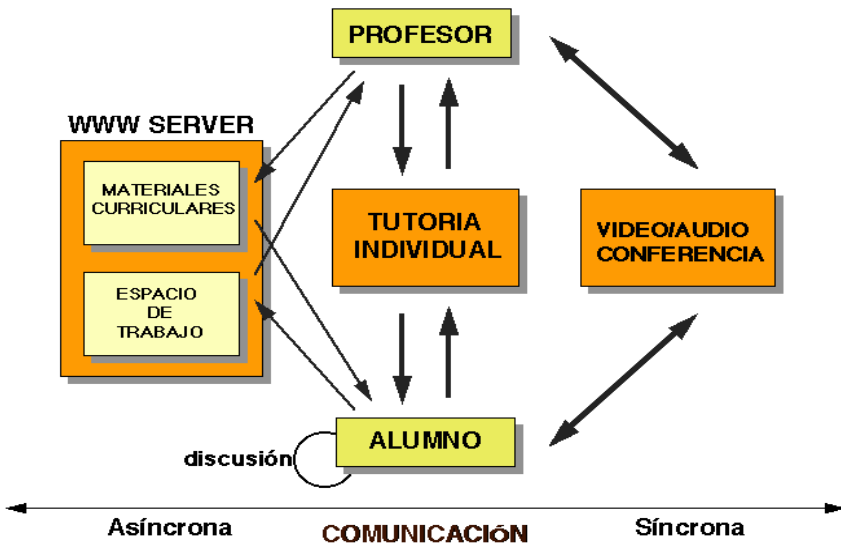
este caso es innecesaria, o en todo caso extraordinaria. Su comunicación se realiza a través de la conversación que implica el uso de tecnología, audio y video para ponerse en contacto con personas que no están presentes físicamente, con un lenguaje directo, sencillo, empático y cercano, realizado a través de un espacio virtual, donde comparten información, resuelven dudas, discuten temas, buscando consenso, aclarando malentendidos, preguntando, parafraseando, entre otros (Garrison et al., 2000).

En esta aula los estudiantes de las escuelas virtuales no siempre interactúan directamente con los profesores, produciendo entonces diferentes tipos de aprendizaje: el aprendizaje individual autónomo (enseñanza asíncrona) en el cual se proporciona materiales de trabajo para los estudios de ritmos propios del individuo, hasta clases interactivas en directo en las que los estudiantes o alumnos trabajan con un profesor en una clase grupal, donde también el docente

puede realizar un aprendizaje cooperativo, tutelado o libre (enseñanza síncrona). El tamaño de las clases puede variar ampliamente, desde un grupo pequeño de 6 alumnos, hasta cientos de ellos. Las clases en directo con interacción personal (aprendizaje síncrono) se efectúan generalmente en grupos pequeños de 6-30, mientras que aprendizaje a distancia (aprendizaje asíncrono) puede ser de cualquier número de participantes. En la Figura 2, se ilustra cómo se realiza la comunicación en esta aula.

Figura 2

Modelo Virtual



Nota. Mujica Sequera (2015)

Esta modalidad se conoce también como *aprendizaje a distancia*, en el cual el estudiante es responsable de su aprendizaje, dependiendo fundamentalmente de su interés por aprender y olvi-

da importantes aspectos como la motivación, la posibilidad de compartir y adquirir nuevo conocimiento en base a la interacción, tanto dentro del propio grupo de alumnos como entre el grupo y el profesor.

En ese espacio el alumno debe marcar su propio ritmo de trabajo adquiriendo los conocimientos expuestos en los contenidos, haciendo los ejercicios de autoevaluación, consultando y resolviendo dudas con el resto de participantes del curso, realizando las tareas. Luego el profesor o profesora es quien va guiándole durante su proceso de aprendizaje, esto genera un alumno autodidacta, el cual maneja que tanto quiere conocer sobre un tema en específico o puede manejar una variedad de elementos y herramientas que puede ir adquiriendo con el pasar del tiempo o con la colaboración de otros alumnos en diferentes territorios, los cuales en una educación presencial no puede adquirir (García Aretio, 2014).

Las aulas virtuales constituyen el núcleo operativo dentro de las plataformas de formación, teleformación o LMS (Learning Management System), siendo este último un *software* específicamente diseñado para la educación en línea. Aunque ambos términos están interconectados, es crucial distinguirlos: el aula virtual se entiende como el entorno digital donde ocurre el aprendizaje, facilitando la comunicación en tiempo real (*sincrónica*) entre el tutor y el alumnado. En contraste, la plataforma de teleformación o LMS es una aplicación web de mayor envergadura que no solo alberga aulas, sino que también ofrece “múltiples y variados recursos formativos sincrónicos y asincrónicos, así como recursos y materiales para controlar, administrar, impartir, hacer seguimiento del proceso formativo y facilitar la gestión administrativa” (Adell & Castañeda, 2012, p. 22).

Sin embargo, a pesar de sus capacidades de interacción y gestión, existe la crítica de que el diseño de muchos cursos en estas plataformas de formación a distancia se reduce a un simple *repositorio de contenidos y tareas* que el estudiante realiza a su propio ritmo, disminuyendo significativamente la interacción con el profesor y los compañeros (García Aretio, 2014).

Comunicación en el Aula de Clase

La comunicación en el aula constituye un elemento esencial que todo docente debe manejar con precisión y eficacia, pues de ella depende la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, las explicaciones, comentarios, preguntas, dudas, que puedan tener los alumnos, se verán reducidas de manera considerable o, de no ser así, serán resueltas de la manera más ventajosa tanto para su entendimiento como para el control sobre la clase.

Las interacciones comunicativas en el aula, según Villalta y Martinic (2020), constituyen el núcleo de la práctica pedagógica porque a través de ellas se configuran las dinámicas de enseñanza y aprendizaje; en su estudio con docentes en formación, los autores muestran que las estructuras conversacionales, preguntas, respuestas, retroalimentaciones y silencios, determinan la manera en que se transmiten los contenidos y se construyen relaciones pedagógicas, evidenciando que incluso en prácticas iniciales los futuros maestros reproducen patrones comunicativos similares a los de profesores experimentados, lo que revela la importancia de analizar y transformar estos intercambios

para favorecer una participación más activa y crítica de los estudiantes.

Según Martínez Romero et al. (2021), el lenguaje no se reduce a la transmisión de información, sino que constituye un instrumento esencial para el desarrollo humano, la construcción del pensamiento y la organización de estructuras cognitivas que sostienen los procesos educativos. De esta manera, el aprendizaje y dominio del lenguaje no se limita a la simple recepción pasiva de palabras, sino que exige un proceso activo de uso, práctica y asimilación mediante la interacción constante con otros individuos.

La interacción en el salón de clases está definida por distintas características comunicativas que influyen directamente en la relación entre el profesor y los estudiantes. Los flujos comunicativos se suelen clasificar en tres tipos fundamentales que determinan el rol de cada participante (Serrano-Sánchez, 2018):

- **Unívoca.** Se caracteriza por la emisión de mensajes únicamente por parte del profesor hacia los alumnos, quienes adoptan un rol pasivo de escucha. El docente ocupa una posición de autoridad absoluta, y los mensajes suelen ser uniformes para todo el grupo.

- **Biunívoca.** Se permite un intercambio de mensajes en ambas direcciones, lo que implica una participación limitada pero activa de los alumnos. Este flujo se manifiesta en situaciones puntuales como preguntas del profesor al alumno, del alumno al profesor, o en breves momentos de reflexión individual.

- **Múltiple.** Todos los participantes (docente y estudiantes) tienen un rol activo y protagonista en la comunicación, permitiendo que el aprendizaje se produzca de forma horizontal y enriquecedora. En este modelo, la comunicación es esencialmente bidireccional y se facilita el *aprendizaje entre pares*.

Comunicación - Educación (Comunicación Educativa)

La educación y la comunicación se entrelazan estrechamente relacionadas, siendo procesos inseparables. En donde la educación se concibe como la construcción de significados basados en la comunicación, que abarca todos los recursos emocionales, psicológicos y pedagógicos que un docente emplea para establecer una comunicación efectiva, sensible y afectiva con el estudiante a través de la transmisión de conocimientos, habilidades y valores de una persona o entidad a otra, con el fin de fomentar el aprendizaje y el crecimiento intelectual.

Ese proceso requiere la figura de un transmisor eficiente (el docente) y un receptor activo (el alumno) que sea capaz de decodificar los mensajes de forma clara y pertinente, asegurando que la retroalimentación sea efectiva. Con la retroalimentación bidireccional se cumple la posibilidad de adquirir conocimientos nuevos, permanentes y aplicables. Esta dinámica de emisor-receptor-mensaje-retroalimentación constituye el modelo esencial de la comunicación educativa, tal como se representa en la Figura 3, propuesta por el CEUT (Centro Universitario Tehuacán, 2016).

Figura 3

Comunicación educativa



Fuente: CEUT (2016)

Como se aprecia en el modelo comunicativo, existe un constante intercambio no solo de información, sino también de emociones y significados. En este escenario, estudios destacan que una comunicación educativa eficaz resulta determinante para favorecer el aprendizaje profundo y el intercambio de significados. Dicho proceso, según Quiroga y Lara (2022), contribuye de manera directa al desarrollo integral de la personalidad del estudiante y potencia

su capacidad crítica, al integrar dimensiones cognitivas, interpersonales e intrapersonales dentro de las nuevas pedagogías. Sin embargo, este proceso ideal no siempre se cumple: la incomunicación puede surgir ocasionalmente, obstaculizando la adquisición de conocimientos debido a diversos elementos, ya sean de naturaleza académica (metodologías rígidas, falta de claridad) o externos (problemas personales, clima situacional) que están presentes en el aula.

Por último, se puede decir que, la comunicación educativa es un proceso de interacción entre profesores y estudiantes, con el objetivo de crear un clima psicológico favorable para el desarrollo de la personalidad de los participantes. Es crucial que los docentes estén bien formados y actualizados en el conocimiento que imparten para lograr una transformación en la acción pedagógica y romper con antiguos esquemas.

Metodología

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo, buscando una comprensión profunda y holística de las experiencias de los participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El estudio se enmarcó dentro del método fenomenológico hermenéutico, buscando interpretar los significados atribuidos por las participantes a sus vivencias. Esto implica no solo describir lo que se experimenta, sino también comprender el *cómo* y el *porqué* de esas experiencias, a través de la interpretación de sus narrativas (Castillo, 2021).

La investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas con una matrícula significativa de estudiantes de seis a doce años, ubicadas al oeste de la ciudad de Caracas, Venezuela. El estudio se centró en un grupo de **seis (06) maestras** de *tercero a sexto grado*, consideradas **informantes clave**. La selección de estas educadoras se realizó mediante un muestreo no probabilístico combinado de conveniencia y bola de nieve.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), estas técnicas se definen así:

- El muestreo por conveniencia se utilizó inicialmente para seleccionar participantes que eran accesibles y estaban en la proximidad logística del investigador, garantizando la viabilidad del estudio en la zona geográfica definida.
- El muestreo por bola de nieve se aplicó luego, donde las primeras maestras contactadas refirieron o recomendaron a otras que cumplieran con el perfil de experiencia requerido, lo que permitió asegurar la obtención de informantes cualificados.

El perfil buscado incluía al menos cinco años de experiencia docente y una marcada disposición a compartir sus vivencias; sus edades oscilaban entre 30 y 55 años, y todas contaban con formación pedagógica universitaria. Para asegurar la confidencialidad y el anonimato, se les asignaron seudónimos (Educadora 1, Educadora 2, ..., Educadora 6).

La principal técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada en profundidad, seleccionada por su idoneidad para la investigación cualitativa al permitir una exploración flexible y profunda de las perspectivas de las participantes. Para garantizar la calidad y pertinencia del instrumento, se diseñó una guía con preguntas abiertas sometida a un riguroso proceso de validación de contenido (juicio de expertos). Tres especialistas en Comunicación Educativa y Metodología Cualitativa revisaron la guía en cuanto a clari-

dad y relevancia, incorporándose sus observaciones para obtener el instrumento final que permitió a las educadoras abordar temas clave como la lectura de señales no verbales, el poder de la pregunta, y la construcción de la comunidad de aula.

El proceso de recolección se inició con el contacto inicial y la gestión del consentimiento informado por escrito, explicando el propósito del estudio y asegurando la participación voluntaria y confidencial de las maestras. Las entrevistas se realizaron de manera individual, en un entorno que las participantes seleccionaron como cómodo y seguro para garantizar la privacidad y la obtención de información profunda. Cada sesión tuvo una duración promedio de 60 minutos y fue audio grabada previa autorización. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas *verbatim* (palabra por palabra), lo que significa que se reprodujo el discurso de forma literal y exacta para mantener la fidelidad contextual del dato, incluyendo todos los elementos del habla.

Para el procesamiento de la información y el aseguramiento del rigor cualitativo, las transcripciones fueron procesadas detalladamente. La recolección se consideró finalizada únicamente cuando se alcanzó la saturación teórica, un criterio clave que indica que las entrevistas adicionales ya no aportaban información, categorías o perspectivas sustancialmente nuevas a la investigación. Este proceso sistemático garantizó que los hallazgos estuvieran sólidamente fundamentados en las experiencias y el

conocimiento exhaustivo de las seis informantes clave.

La guía de entrevista se estructuró en torno a cuatro ejes temáticos principales, diseñados para cubrir la profundidad de las experiencias docentes. Los ejes incluyeron: (a) El Docente como Lector de Señales no Verbales (p. ej., “¿Cómo modifica su explicación cuando percibe señales de nerviosismo?”); (b) El Poder de la Pregunta Mágica (p. ej., “¿Qué estrategias utiliza para formular preguntas que promuevan la reflexión profunda?”); (c) Comunicación para Construir la Comunidad del Aula (p. ej., “¿Qué reglas de comunicación establece para que todos se sientan seguros de participar?”) y (d) Desafíos: Entre la Timidez y la Distracción (p. ej., “¿Cómo maneja la timidez de algunos estudiantes para incluirlos activamente?”). Este diseño aseguró una cobertura exhaustiva de la comunicación en el aula, desde la interacción emocional hasta las estrategias didácticas.

Para el análisis de la información en investigación cualitativa, resulta más pertinente aplicar los principios del método fenomenológico hermenéutico propuesto por Van Manen (1990). Este proceso implicó las siguientes fases: (1) Lectura Flotante: Lectura repetida de las transcripciones para obtener una comprensión global de los relatos; (2) Extracción de Unidades de Significado: Identificación de frases o fragmentos relevantes que capturaran la esencia de las experiencias de las educadoras; (3) Agrupación Temática (Categorización): Agrupación de las unidades de significado en temas o categorías emergentes

que reflejaran patrones recurrentes en los discursos; (4) Desarrollo de Descripciones Fenomenológicas: Elaboración de descripciones ricas y detalladas de cada tema, utilizando las propias palabras de las educadoras y contextualizándolas con los relatos; (5) Búsqueda de la Esencia: Una fase final de reflexión para identificar la estructura esencial o el núcleo de la experiencia compartida por las participantes.

Resultados y Discusión

Se realizó una revisión del currículo del nivel primaria venezolano utilizando los materiales del Ministerio del Poder Popular para la Educación. MPPE, (2005) con la finalidad de identificar los lineamientos conceptuales, metodológicos y filosóficos para el diseño de actividades educativa a desarrollar en clase y lograr los objetivos de la investigación. Se evidenció que el currículo de educación primaria en Venezuela se enfoca en el desarrollo de la persona como un Ser Social, fomentando la educación de los derechos fundamentales y los valores, desde una perspectiva humanista social (MPPE, 2005) Las bases pedagógicas del currículo se fundamentan en la perspectiva constructivista, la globalización del aprendizaje y el aprendizaje significativo. El conocimiento se fundamenta en cuatro pilares fundamentales: hacer, conocer, convivir y ser; para ello se utilizan tres ejes curriculares: afectividad e inteligencia, lúdico y numérico.

Los grados académicos considerados en esta investigación se justifican

por estar alineados con los propósitos del Currículo Nacional Bolivariano (CNB). Este currículo tiene como finalidad primordial formar niños y niñas con una actitud reflexiva, crítica e independiente, y con un elevado interés hacia las actividades científica, humanista y artística. El objetivo es desarrollar en los estudiantes una conciencia que les permita comprender, confrontar y verificar su propia realidad de manera autónoma. Esto se logra promoviendo el aprendizaje desde el entorno y el desarrollo de ciudadanos cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables de su actuación dentro de la escuela, la familia y la comunidad.

El análisis de las entrevistas en profundidad con las seis maestras de primaria que trabajan con estudiantes de tercero a sexto grado, reveló temas recurrentes que iluminan sus experiencias sobre la comunicación en el aula. Este estudio sintetiza sus percepciones, destacando la importancia de la comunicación no solo como una herramienta pedagógica, sino también como un pilar fundamental en la construcción de relaciones. A continuación, se presentan los temas principales que emergieron de sus relatos, los cuales reflejan un enfoque particular en las dinámicas del aula en este rango de edad.

El Docente como Lector de Señales no Verbales

Todas las docentes entrevistadas coincidieron en que la comunicación con niños de esta edad va mucho más allá de las palabras. Se ven a sí mismas como observadoras agudas, capaces

de interpretar gestos, miradas y silencios para entender lo que sus estudiantes realmente sienten o piensan.

• Educadora 1: “A veces un niño no te dice que está confundido. Simplemente notas que su mirada está perdida. Ese es mi momento de acercarme y preguntar, '¿qué se te atascó en el camino?’”

• Educadora 3: “Hay un silencio que significa 'están pensando' y otro que significa 'no han entendido nada'. Aprender a distinguir esos silencios es la clave para saber cuándo debo dar un paso atrás y cuándo debo volver a explicar”.

El Poder de la *Pregunta Mágica*

Las maestras destacaron la importancia de formular preguntas de manera intencional. No se trata solo de hacer preguntas para obtener una respuesta correcta, sino de usar el lenguaje para abrir la conversación y validar la voz del alumno.

• Educadora 2: “Aprendí que si le preguntas a un niño '¿entendiste?', lo más probable es que te diga que sí por no quedar mal. Ahora pregunto, '¿qué parte te hizo pensar más?' o '¿me ayudas a explicárselo a la clase con tus propias palabras?'. Eso los hace sentir importantes”.

• Educadora 5: “Cuando un niño da una respuesta equivocada, mi trabajo no es corregirlo inmediatamente. Mi trabajo es preguntar '¿por qué crees eso?'. El porqué es la parte más importante. Si puedo entender cómo llegaron a esa respuesta, puedo guiarlos mejor”.

Comunicación para Construir

la *Comunidad del Aula*

Las docentes no ven la comunicación como un simple acto de instrucción, sino como la base para construir una comunidad segura y colaborativa. Las estrategias comunicativas están orientadas a fomentar la confianza y el respeto entre los estudiantes.

• Educadora 4: “Cuando un niño habla, pido a los demás que pongan el 'modo escucha activa'. Esto significa que no interrumpen y luego pueden hacer preguntas. Es una forma de enseñarles que la voz de todos importa”.

• Educadora 6: “Una de las reglas de nuestro círculo de conversación es 'hablar desde el yo'. En lugar de decir 'tú hiciste esto mal', les enseñamos a decir 'cuando esto pasó, yo me sentí...' Eso cambia totalmente la dinámica y los hace responsables de sus sentimientos”.

Desafíos: *Entre la Timidez y la Distracción*

A pesar de los éxitos, las maestras también mencionaron los desafíos comunes. La timidez de algunos niños es una barrera recurrente, al igual que la distracción constante que caracteriza a la edad.

• Educadora 1: “A veces tengo que ser muy paciente con los niños que no hablan. Les doy la opción de susurrarme la respuesta al oído o de dibujarla. Hay que entender que la comunicación no siempre es verbal”.

- Educadora 3: “La comunicación en el aula compite con todo: los dispositivos, los ruidos del pasillo, sus propios pensamientos. Mantener su atención es una batalla constante que exige creatividad”.

Los hallazgos de esta investigación, basados en las experiencias de seis maestras de primaria, resuenan de manera significativa con los principios teóricos y la literatura existente sobre la comunicación pedagógica. Los temas emergentes (la lectura de señales no verbales, el poder de las preguntas intencionales y la creación de un espacio de diálogo seguro) no solo validan estas teorías, sino que también las enriquecen con la perspectiva práctica y vivida de quienes están en el aula. Esta discusión contextualiza los resultados del estudio, estableciendo un diálogo entre las voces docentes y los marcos conceptuales clave de la educación.

El rol del docente como un *lector de señales no verbales* se alinea directamente con la visión de la pedagogía como una práctica atenta y reflexiva. Como lo plantea Noddings (2013) en su trabajo sobre la ética del cuidado, la conexión genuina con los estudiantes comienza con una atención cuidadosa a sus necesidades, que a menudo se manifiestan a través de gestos, posturas o silencios. Un docente que sabe interpretar estos indicios va más allá de la simple transmisión de contenidos; demuestra un compromiso con el bienestar emocional del niño.

De manera similar, la investigación de Mercer (2000) sobre el discurso

en el aula enfatiza que el aprendizaje colaborativo (lo que él llama *interthinking*) depende de la capacidad del docente para guiar la conversación y ser sensible a las contribuciones de los estudiantes. Los hallazgos de este estudio sugieren que esta *lectura de señales* es una habilidad fundamental para crear un entorno donde el discurso puede prosperar, ya que permite al maestro ajustar su mediación pedagógica en tiempo real, respondiendo no solo a lo que se dice, sino a lo que se siente.

La práctica de las maestras de usar la *pregunta mágica* para fomentar la auto reflexión y la verbalización del pensamiento, encuentra su base teórica en el constructivismo social. Este enfoque se opone al modelo de educación como un simple acto de transmisión, criticado por Freire (1970) como el *modelo bancario*, donde el conocimiento se deposita en el estudiante. En su lugar, la praxis de estas educadoras se asemeja a la pedagogía del diálogo que Freire propugnaba, donde el aprendizaje es un acto de cocreación.

Al pedirle a un estudiante que explique *por qué crees eso*, el docente lo empodera a construir su propio conocimiento y a convertirse en un agente activo en su proceso de aprendizaje. Esta técnica actúa como una forma de andamiaje, un concepto central en la teoría de Vygotsky (1978). Al proporcionar la pregunta adecuada, el maestro ayuda al estudiante a operar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), logrando resolver problemas o entender conceptos que aún no podría dominar de forma autónoma. Los resultados de este estudio

demuestran cómo este andamiaje verbal es crucial para el desarrollo de la agencia y la confianza intelectual en los niños.

La percepción de las maestras sobre el aula como una *burbuja de seguridad* se conecta con la literatura sobre el clima de aula y el aprendizaje socioemocional. Un ambiente de aprendizaje positivo, caracterizado por la confianza y el respeto mutuo, es un predictor robusto del éxito académico y del bienestar general de los estudiantes (Goleman, 1995). Las estrategias comunicativas de los docentes, como establecer reglas de conversación y validar cada voz, no solo facilitan el aprendizaje de contenidos, sino que también inculcan habilidades socioemocionales vitales. Este ambiente seguro permite a los niños correr riesgos intelectuales al expresar sus ideas sin miedo al juicio, un requisito indispensable para un aprendizaje profundo y significativo. En este sentido, la comunicación en el aula se revela como el principal constructor de comunidad, transformando el espacio físico en un entorno donde la pertenencia es la base del aprendizaje.

En síntesis, la educación enfrenta tensiones entre la permanencia de modelos tradicionales y la necesidad de transformaciones que atiendan los retos actuales. Se cuestiona la vigencia de enfoques centrados en la transmisión y la pasividad del estudiante, se subraya la importancia de la inclusión y la equidad en la formación docente, se destaca el lenguaje como herramienta fundamental para el desarrollo humano, y se plantea el aprendizaje profundo como vía para renovar la cultura escolar; además de la

relevancia de la comunicación educativa y de las interacciones en el aula como ejes de la formación y de la práctica pedagógica, mientras que se propone superar el aula tradicional mediante comunidades de investigación que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento, lo que se corresponde con lo expuesto por autores como Quiroga y Lara, 2022; Castillo, 2021; Martínez Romero et al., 2021; Valverde, 2021; Villalta y Martinic, 2020; Vélez-Vélez et al., 2020; Amador, 2018; García Arellano, 2014; Saavedra, 2011.

Conclusiones

La investigación ha puesto de manifiesto que la comunicación en el aula, especialmente en los grados de primaria, es un fenómeno multifacético que trasciende la simple transmisión de conocimientos. Los resultados obtenidos a partir de las narrativas de las seis docentes participantes confirman que la interacción pedagógica es el pilar sobre el que se construyen la confianza, la motivación y la comprensión. Los hallazgos presentados en la discusión no solo coinciden con la teoría existente, sino que también ofrecen una visión práctica de cómo estas teorías se manifiestan en la cotidianidad del aula.

La práctica docente en la educación primaria se revela, fundamentalmente, como una labor de constante interpretación y sensibilidad. La capacidad del educador para *leer* las señales no verbales de sus estudiantes, un gesto de confusión, un silencio reflexivo o una mirada de curiosidad, resulta vital para

ajustar el ritmo y la dirección del aprendizaje. Esta sensibilidad empática convierte el proceso educativo en un acto de relación y apoyo mutuo. De manera paralela, la implementación de preguntas abiertas, denominadas por las maestras como la *pregunta mágica*, es clave para evitar el modelo de transmisión pasiva. Al fomentar la curiosidad y la indagación, los maestros no solo validan la voz del estudiante, sino que también lo empoderan como constructor activo de su propio conocimiento, en línea con los principios del aprendizaje constructivista.

Las implicaciones de estos hallazgos para la práctica y la formación docente son profundas. La educación contemporánea exige que los educadores desarrollen una sofisticada alfabetización comunicativa, que vaya más allá de las palabras para incluir la capacidad de escuchar activamente, de guiar el diálogo en lugar de solo impartir información, y de construir un clima de aula que sea psicológicamente seguro. Por lo tanto, la formación inicial y continua del profesorado debe poner un énfasis renovado en las habilidades interpersonales y la inteligencia emocional. Fomentar estas competencias permite que el aula se transforme de un mero espacio de instrucción a un laboratorio de comunidad, donde los niños no solo adquieren conocimiento sobre el mundo, sino que aprenden a convivir y a comunicarse de manera efectiva y respetuosa.

Aun con la riqueza y profundidad de los datos cualitativos, esta investigación presenta limitaciones inherentes,

como el tamaño reducido de los participantes y su orientación en un contexto geográfico y cultural específico. No obstante, los resultados establecen una base sólida para futuras indagaciones. Se sugiere la realización de estudios longitudinales que sigan a los docentes a lo largo de su carrera para observar la evolución de sus prácticas comunicativas. Asimismo, resultaría valioso complementar estas percepciones con datos de observación directa en el aula o con la voz de los propios estudiantes, a fin de obtener una visión más holística del fenómeno. En última instancia, esta investigación subraya que la verdadera excelencia pedagógica se encuentra en la calidad de la conexión humana, en un diálogo que no solo educa la mente, sino que también cultiva el corazón.

Referencias

- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías y pedagogías: las TIC en la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 19-39. [-https://revistas.um.es/reifop/issue/view/13761](https://revistas.um.es/reifop/issue/view/13761)
- Amador, J. Hernández-Aragón, R. T., & Varas, L. M. (2018). El modelo pedagógico tradicional. ¿Arquetipo de la educación en el siglo XXI? Su influencia en la enseñanza del derecho. *Actas del III Congreso Internacional virtual sobre la Educación en el siglo XXI*, 791-802. <https://www.eu-med.net/actas/18/educacion/67->

[el-modelo-pedago-gico-tradicio-nal-arquetipo.pdf](#)

- Bateson, G., Birdwhistell, R., Goffman, E., Hall, E., Watzlawick, P., Jackson, D., Scheflen, A. (1998). *La nueva comunicación*. Editorial Kairós.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.
<https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/913>
- CEUT, Centro Universitario Tehuacán. (2 de junio de 2016). *Taller de comunicación educativa*.
<https://www.ceut.edu.mx/ofertas/Licenciaturas/comunicación>
- Euroinnova. (5 de junio de 2023). *Características del aula de clases*.
<https://www.euroinnovaformacion.com.ve/blog/caracteristicas-del-aula-de-clases>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Editorial Síntesis.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education [Investigación crítica en un entorno basado en texto: conferencias por computadora en la educación superior]. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* [Inteligencia emocional: por qué puede ser más importante que el coeficiente intelectual]. Bantam Books.
- González, B., & León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula. *Revista Acción Pedagógica*, 18(1), 30-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3122358>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860003>
- Martínez Romero, A., Ortega Sánchez, J. L., & Alba Romero, J. de J. (2021). Lenguaje: instrumento del desarrollo humano. *Revista Digital Universitaria*, 22(5), 1-15.
<https://doi.org/10.22201/cuaided.16076079e.2021.22.5.3>

- Mercer, N. (2000). *Words & Minds: How We Use Language to Think Together*. Routledge
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE. (2005). *Educación Inicial Bases Curriculares*. Editorial Noriega.
- Mujica-Sequera, R. (27 de enero de 2015). *Formación del docente a través de un aula virtual*. Blog Docentes 2.0.
<https://blog.docentes20.com/20-15/01/formacion-del-docente-a-traves-de-un-aula-virtual/>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* [Cuidar: Un enfoque relacional de la ética y la educación moral]. University of California Press.
- Quiroga, L., & Lara, E. (2022). El aprendizaje profundo como herramienta para cambio en la visión de aprendizaje de una cultura escolar. *Revista Educación Las Américas*, 12(1), 1-15.
<https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.201>
- Rizo García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista E-Compós*, 8, 1-16.
<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/143>
- Román, H. (1 de febrero de 2017). *Diferencias y Ventajas respecto al Aula Tradicional*.
<https://razonamientomatematicotja.wordpress.com/2017/02/01/diferencias-y-ventajas-respecto-al-aula-tradicional/>.
- Saavedra, M. (2011). Del aula de clase tradicional a la comunidad de investigación. *Praxis & Saber*, 2(4), 179-200.
<https://www.re-dalyc.org/pdf/4772/477248388008.pdf>
- Serrano-Sánchez, M. L. (2018). *Comunicación y educación en entornos de aprendizaje*. Editorial Síntesis.
- Yáber, G. (2008). Gerencia de sistemas conductuales y diagnóstico de cambio organizacional en partidos políticos. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 145-153.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/ar-ticle/view/325>
- Valverde, J. M. (2021). *Presencialidad vs Virtualidad: ¿Y lo pedagógico qué?* Internacional de la Educación América Latina (IEAL).
https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/informe_investigacion_version_digital_alta_1.pdf
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* [Investigar la experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción]. State University of New York Press.

Vélez-Vélez, M., Zambrano-Zambrano, N., Intriago-Cedeño, M, Santana-Sardi, G. & Toala-Vera, K. (2020). La comunicación educativa en el proceso de formación profesional por competencias. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1357-1375.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8638163.pdf>

Villalta, M. A., & Martinic, S. (2020). Intercambios comunicativos y prác-

tica pedagógica en el aula de los docentes en formación. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e21, 1-16.

<https://redie.uabc.mx/redie/articulo/view/2513>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores]. Harvard University Press.

Los autores declaran no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo