



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN CIENCIAS

MÉDICAS, ODONTOLÓGICAS Y DE LA SALUD

CAMPO DISCIPLINARIO:

EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD

**LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN ESTUDIANTES DE MEDICINA DE
PRIMER AÑO.**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS**

PRESENTA:

YOSELIN YANETH BAHENA CASALES

TUTORA

DRA. TERESA I. FORTOUL VAN DER GOES

FACULTAD DE MEDICINA, UNAM

COMITÉ TUTORIAL

MTRA. YAZMÍN ALEJANDRA LARA GUTIERREZ

ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA, UNAM

DRA. TANIA VIVES VARELA

FACULTAD DE MEDICINA, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, MARZO DE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

*A mi mami y mis hermanos
por estar presentes en este acontecimiento importante en mi vida y ser mi sostén
en el desarrollo de este proyecto.*

*A mis tutoras y grandes maestras
Teresa I. Fortoul van der Goes y
Alejandra Yazmín Lara Gutiérrez.*

*Nunca dejaron de confiar en mí, me brindaron su gran apoyo profesional y
personal en las caídas más difíciles, ustedes que me ayudaron a despegar en el
desarrollo de este proyecto.*
*A la Dra Tania Vives, miembro de mi comité tutorial, quién me acompañó durante
el desarrollo de este proyecto con las oportunas intervenciones para mejorar.*

*A mis amigos, en especial a Víctor Escalante, por su gran apoyo y paciencia para
cumplir con mis actividades de maestría.*

*Alicia Rapágo, agradezco tu perseverancia e insistencia en no
abandonarme a pesar de los momentos difíciles durante esa etapa.*
*Mich Laguna, mi estudiante y actual colega, te presentaste en momentos críticos
que me salvaron la vida.*

*A Dios por no dejar que mi esperanza se perdiera y mi gozo por luchar esté de
regreso.*

*A la Universidad Nacional Autónoma de México y a mis ejemplos a seguir en el
programa de Maestría.*

Dedicada:

A mi querida amiga Yue que, aunque no se encuentra ya conmigo, fue un apoyo diario durante el tiempo de vida que estuvo a mi lado.

Con ella comprendí el sentido de la frase:

“On ne voit bien qu’avec le cœur. L’essentiel est invisible pour les yeux.

(Se ve claramente sólo con el corazón; lo esencial es invisible para los ojos).”

Antoine de Saint-Exupéry

Jamás te olvidaré

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción	8
Capítulo 1. La importancia de la comunicación en medicina	10
1.1 Aspectos históricos de la comunicación.....	10
1.2 Comunicación en educación.....	13
1.3 Evaluación de la comunicación en medicina	15
Capítulo 2. La comunicación interpersonal	17
2.1. Principios de comunicación interpersonal	18
2.2. Fundamentos de comunicación interpersonal	21
2.2.1. Clima interpersonal.....	21
2.2.2. Interacciones interpersonales.....	21
Capítulo 3. Modelo interaccionista E-P-R (Epistemológico-Pragmático-Relacional) .24	
3.1 Teorías que influenciaron el modelo E-P-R.....	24
3.1.1 La didáctica profesional (Pierre Pastré, 2002).....	25
3.1.2 Teoría de los campos conceptuales	25
3.1.3 La construcción social de la realidad (Berger y Luckmann 1968)	27
3.1.4 Interaccionismo simbólico	28
3.1.5 El aporte de Erving Goffman	29
3.2 El modelo E-P-R para el análisis de prácticas docente-estudiante-estudiante en el aula	30
3.2.1 El análisis de la comunicación interpersonal desde la perspectiva del modelo E-P-R.....	32
3.3 Un camino de autorreflexión y autoconciencia	35
3.4 Aspectos relevantes del modelo E-P-R.....	37
Capítulo 4. Planteamiento del problema	38
4.1 Pregunta de investigación	39
4.2 Objetivo general	40
4.3 Objetivo específico	40
Capítulo 5. Método	41
5.1 Fase 1. Preanálisis.....	41
5.1.1 Diseño del estudio	41
5.1.2 Selección de la muestra.....	42
5.1.3 Obtención de datos.....	42

5.1.4 Consideraciones éticas.....	44
5.1.5 Contextualización	45
5.2 Fase 2. Análisis.....	45
5.2.1 Análisis de contenido.....	45
5.2.2 Unidades de análisis.....	47
5.2.3 Transcripciones	48
5.2.4 Establecer categorías	49
5.2.5 Reglas de Codificación	51
5.2.6 Validez	54
Capítulo 6. Resultados	57
Capítulo 7. Discusiones	64
7.1 Análisis sociológico.....	64
7.1.1 Actos del habla.....	68
7.2 Análisis cognitivo.....	75
7.3 Limitaciones del estudio.....	79
Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones	80
ANEXOS.....	85
ANEXO 1. Definición de las categorías.....	85
Referencias bibliográficas	94

Resumen

La Comisión Nacional de Arbitraje Médico (CONAMED), identifica fallas en la comunicación entre los mismos médicos y entre los diferentes profesionales de la salud, lo que influye en la comunicación con el paciente (CONAMED, 2008). La comunicación interpersonal en medicina es algo más que simplemente ser cortés y honesto con cada uno de los pacientes o entre profesionales; de hecho, se trata de un proceso complejo que manifiesta nuestra existencia, por lo que es preciso fundamentar y demostrar tanto su efectividad como su viabilidad educativa (Petra, 2012).

El modelo interaccionista Epistémico – Pragmático – Relacional (E-P-R) desarrollado por Isabelle Vinatier (2003), es un referente teórico – metodológico que funciona como una estrategia de formación continua (de docentes) desde un enfoque reflexivo, a partir de la profundización sobre la misma práctica docente en situación de aula.

Para el diseño se recurrió a realizar una investigación con un enfoque cualitativo de tipo etnometodológico, con el objetivo de caracterizar los elementos de la comunicación interpersonal, utilizada entre estudiantes de primer año de una licenciatura de Médico Cirujano dentro del aula. Los sujetos de estudio fueron estudiantes de primer año de la Facultad de Medicina, que cursaban una asignatura de integración de las materias básicas, en la resolución de casos y utilizaban como

estrategia didáctica el Aprendizaje Basado en Problemas. Para ello se realizaron videograbaciones de varias sesiones dentro del aula. Para el análisis cualitativo se consideró el análisis de contenido y análisis de la conversación de Kebrart-Orecchioni, así como el programa de SPSS para el análisis estadístico descriptivo.

El desarrollo de este proyecto pretende mostrar un acercamiento a los elementos presentes de la comunicación interpersonal en los estudiantes de medicina de primer año, con la finalidad de identificar a tiempo los momentos a corregir, intervenir en las áreas de oportunidad y hacer consciente tanto a profesores como estudiantes, del uso de los elementos de la comunicación utilizadas entre los participantes a través a la autorreflexión.

Introducción

Si bien, actualmente la práctica de la medicina es más eficaz por su elevada especialización y tecnificación en sus procedimientos diagnósticos y terapéuticos, también se caracteriza por una gran deshumanización de los profesionales responsables del cuidado de la salud de las personas, lo cual impacta de manera directa en la comunicación que mantienen entre colegas, con otros profesionales y en la atención a los pacientes (Brock et al., 2013).

Los médicos no sólo establecen barreras para evitar involucrarse afectivamente con los enfermos o sus familiares, también evitan involucrarse con sus compañeros y con otros especialistas, lo que hace que se conviertan en personas rígidas, frías y sin emociones, que limita el desarrollo de su formación y ejercicio profesional, así como la calidad del servicio que ofrecen (Nnekwu, 2015).

La Comisión Nacional de Arbitraje Médico (CONAMED), identifica los factores con mayor frecuencia implicados en el error médico, dentro de esos factores fallas en la comunicación entre los mismos médicos y entre los diferentes profesionales de la salud, lo que influye en la comunicación con el paciente (CONAMED, 2008).

Diversas organizaciones en diferentes partes del mundo destacan la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades en comunicación eficaz (AAMC 1999, Consejo Médico General, 2009). Sin embargo, la literatura ha mostrado una tendencia en los estudiantes de medicina a declinar en las actitudes comunicativas en la atención al paciente a medida que avanzan en la carrera. Las facultades de medicina han tratado de abordar esta temática mediante el diseño de nuevos planes de estudio para mejorar las actitudes y habilidades comunicativas en la atención del paciente (Bombeke et al., 2012).

Ante este panorama, resulta conveniente replantear el desarrollo de la comunicación interpersonal en los estudiantes dentro de la educación médica, con la finalidad de que los futuros profesionales de la salud construyan una práctica clínica que, además de ser eficaz en la resolución de los problemas de salud, también satisfaga las necesidades afectivas y sociales de ellos, sus colegas, otros expertos y pacientes.

Capítulo 1. La importancia de la comunicación en medicina

A través de la historia el ser humano se ha enfrentado a la necesidad de interactuar con otros individuos. La comunicación se ha abordado desde diferentes ámbitos, entre ellos se encuentran la intrapersonal, interpersonal, organizacional, intercultural, política, pedagógica, social, educativa, médica entre otros.

La UNESCO¹ define a la Comunicación como un intercambio de ideas, mensaje e información. Puede recurrir tanto a medios de comunicación social tradicionales (radio y televisión, por ejemplo) como a medios más modernos (internet, entre otros). Presupone la participación y el diálogo, desempeña un papel fundamental en la salvaguardia del pluralismo al posibilitar que las personas expresen sus ideas y las pongan al alcance de los demás; contribuye a forjar las identidades individuales y colectivas, ya que sustenta el proceso de creación de identidad e interacción de diferentes grupos y culturas.

1.1 Aspectos históricos de la comunicación

Durante siglos se han realizado múltiples intentos para estudiar la comunicación entre las personas, con el objetivo de plantear posibilidades para mejorarla, lo

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

anterior se puede resumir en dos perspectivas básicas (Moore, Gómez, Kurtz y Vargas, 2010):

- **El enfoque del “Lanzamiento de la bala”**. Definido como una comunicación que enfatiza el mensaje bien concebido y entregado, originado en la Grecia clásica. Preocuparse de hacer un buen lanzamiento fue la base de la formación profesional en comunicación hasta los inicios del siglo 20. La comunicación efectiva era: contenido, entrega y persuasión; y nadie se imaginaba que podía ser de otra manera.
- **El enfoque del “Frisbee” o “lanzamiento de platillo”**. En los años cuarenta, el foco empieza a moverse hacia la comunicación interpersonal, lo cual incorpora nuevos elementos y se cambia al enfoque “Frisbee”. Hay dos conceptos centrales en este nuevo enfoque interpersonal, ambos relevantes para la comunicación en medicina. El primero es la confirmación: reconocer, darse cuenta y apoyar a otra persona. El segundo es el entendimiento mutuo en un terreno común. En el juego de “frisbee”, ambos entienden el sentido del juego: lanzar el “frisbee” para que el otro pueda asirlo y vuelva a lanzarlo. Este terreno en común es fundamental para la confianza y la precisión.

Hace unas décadas Baker (1955), denominó esta idea como “identificación recíproca” y señaló que al hablar con el otro, sobre este terreno en común que se comparte desde un comienzo, las personas alcanzan un entendimiento mutuo y consciente de él. Si la confirmación y el entendimiento mutuo son elementos fundamentales para una comunicación efectiva, entonces nuestro foco unidireccional o “lanzamiento de la bala” fundado en el mensaje bien concebido y entregado, no es suficiente.

A partir de este contexto histórico, Kurtz describe la “comunicación efectiva” como aquella fundada en cinco principios (Moore et al., 2010):

- **Asegurar una interacción en vez de una transmisión directa** o simplemente entrega de información.
- **Reducir la incertidumbre innecesaria.** La incertidumbre distrae la atención e interfiere con la precisión, la eficiencia y la relación.
- **Requerir planificación.** Basada en los resultados que se pretende conseguir. Por ejemplo, si el profesional está enojado y quiere expresar su rabia, se va a comunicar de una manera determinada; pero si quiere evitar el malentendido que puede producir su rabia, en ese caso debería actuar en forma diferente.
- **Demostrar dinamismo.** Implica flexibilidad y requiere que el profesional desarrolle un repertorio de habilidades que le permitan aproximarse en forma diferente entre sus pares para la resolución de diferentes casos planteados
- **Seguir un modelo helicoidal más que lineal.** Se requiere volver sobre la información subiendo por la espiral para comprender elementos esenciales para una comunicación efectiva en la formación profesional médica.

Diversos artículos de revisión plantean que la comunicación en el ámbito médico es tan antigua como la medicina misma, sin embargo, su abordaje de manera sistemática y formal se considera reciente (a fines de la década del 70 del siglo XX). De acuerdo con Bellón y Martínez (2001), la investigación en comunicación y salud comenzó a desarrollarse en los años 80 y fundamentalmente en la década del 90.

Su estudio se enfoca en considerar la importancia de la relación centrada en el paciente y cómo se han ido transformando y fragmentando habilidades clásicas de observación, palpación, percusión, auscultación, entre ellas la comunicación como producto del desarrollo tecnológico (Cófreces, Ofman y Stefani, 2014).

1.2 Comunicación en educación

La comunicación educativa se define como el área donde ocurren precisamente los procesos de interacción propios de toda la relación humana, en donde se transmiten y recrean todos los significados. El proceso educativo trae consigo una forma diferente de comunicación y que va más allá de una transmisión de información, formando parte de un proceso de interacción e intercambio entre docente y los estudiantes (Floris, Claudia y Landivar, 2016).

De acuerdo con Petra (2012), existen diversos tipos de comunicación que deben considerarse en educación, particularmente en la de los médicos:

1. **Comunicación oral o verbal.** En donde se realiza un intercambio de ideas e información. Es importante recalcar en la formación del profesional médico un adecuado uso de terminología médica para ofrecer información clara a través del intercambio de pensamientos, preguntas y respuestas a cuestiones.
2. **Comunicación paraverbal.** Incluye las características de la voz, tales como sonidos agudos o graves, volumen, entonación y estilo de hablar.
3. **Comunicación no verbal.** Se define como el proceso a través de señales en su mayoría visuales; incluyen gestos, tacto, lenguaje corporal o postura, expresión facial y contacto visual. Los estudios señalan que el individuo recibe su información

en un 83% de la vista, el 1% del gusto, el 11% del oído, el 3% del olfato y 2% del tacto. Aunque las cifras varían de estudio a estudio no se puede negar que la comunicación no verbal es muy relevante al momento de buscar el desarrollo de la comunicación efectiva y humana entre los médicos en formación (Sánchez, Lifshitz, Vilar y Martínez, 2015). Todas las formas de comunicación requieren un emisor, un mensaje y un receptor. En el campo médico, la comunicación es considerada esencial para establecer además de la relación médico – paciente, una comunicación eficiente y confiable entre profesionales de salud durante su formación.

La CONAMED² hace referencia en un modelo tridimensional que pretende sustentar conceptualmente la enseñanza de las habilidades de comunicación en la formación profesional del médico para identificar las expectativas, actitudes, cargas emocionales y formas de expresión que pueden ser reconocidas y manejadas, al desarrollar habilidades aprendidas y ensayadas, para fomentar una mejor comunicación. El modelo considera: la enseñanza biomédica, emocional y la referida a la identidad cultural (Hamui-Sutton, Maya, Dorantes, Sandoval, García y Durán, 2015). El médico en formación debe establecer empatía con sus pares. Si la comunicación interpersonal es clara, abierta y adecuada, permitirá obtener fácilmente la confianza para interactuar en conjunto con sus compañeros encaminados a una adecuada resolución del problema clínico que se le presente (Ramírez, Ocampo, Pérez, Velázquez y Yarza, 2011).

² Comisión Nacional de Arbitraje Médico.

El éxito de cualquier entrevista clínica depende de la calidad de la comunicación médico-paciente. Las habilidades comunicacionales interpersonales deberían ser parte de la formación médica para promover la colaboración entre los mismos profesionales de la salud y así poder transferirlas durante la atención médica. Por esta razón se han incluido cursos formales de comunicación médica en los currículos de las escuelas de medicina de la mayoría de las universidades (Moore et al., 2010).

1.3 Evaluación de la comunicación en medicina

Las técnicas e instrumentos que han demostrado ser eficaces tanto en la enseñanza como en las habilidades de comunicación médico - paciente son entre otros, *role playing*, las prácticas supervisadas, las entrevistas con pacientes reales o simulados, y la grabación de la entrevista que permiten una adecuada realimentación y evaluación tanto formativa y sumativa (Ruiz y Álvarez 2017); a través de la observación directa con listas de cotejo, rúbricas y estaciones dinámicas en exámenes clínicos objetivos estandarizados, opinión de pacientes etc. Además, actualmente existen múltiples instrumentos con evidencias de validez, tales como la guía de observación Calgary - Cambridge, Elementos esenciales, Lista de cotejo de comunicación de Kalamazoo y Escala CICAA³ que posibilitan la valoración objetiva la comunicación en espacios clínicos (Ruiz Moral, 2006).

³ CICA. Conectar-Identificar-Comprender-Acordar-Ayudar. Instrumento diseñado para valorar la relación clínica (RC) desarrollada entre un profesional de la salud y un

La mayoría de las herramientas de evaluación van dirigidas a la comunicación médico-paciente que difícilmente pueden ser aplicadas a la comunicación interpersonal en los espacios educativos. Destinar una estrategia a la evaluación de la comunicación resulta más complejo, ya que el constructo “comunicación” lo es en sí (Cléries, 2010).

La evaluación es un aspecto que debe observarse como parte integral en el aprendizaje de comunicación interpersonal en educación médica, para ello se requiere de un corpus documental que nos ayude a comprender todas las aristas involucradas en la comunicación interpersonal. En el siguiente capítulo se trata de definir este constructo.

paciente.

- Ruiz Moral, R. (2006). Escala “CICAA.” *Escala Para Valorar La Relación Clínica Durante El Proceso Asistencial.*

Capítulo 2. La comunicación interpersonal

Un análisis exploratorio reportó que la gran mayoría de las investigaciones dedicadas al área de la comunicación están dirigidas al estudio de los medios tecnológicos de comunicación y se ha dejado de lado el estudio del nivel primario de la comunicación: el interpersonal (Garza, 2009).

La comunicación interpersonal ha cobrado diversas definiciones a lo largo de la historia. Según Haroldsen y Blake (en Roda y Beltrán, 1988) la comunicación interpersonal es una interacción que tiene lugar en forma directa entre dos o más personas físicamente próximas y en la que pueden utilizarse los cinco sentidos con realimentación inmediata, que implica intercambio de información verbal y no verbal entre dos o más participantes en un contexto cara a cara.

Cáceres la considera como un acto verbal, consciente y voluntario, un proceso social permanente que integra múltiples modos de relación, es decir como un todo integrado o como un proceso complejo y heterogéneo (Cáceres et al., 2009).

Definir comunicación interpersonal ha resultado una tarea compleja tanto como si podemos caracterizar de forma algo más precisa la naturaleza del resultado atribuible a episodios de comunicación interpersonal más allá de referencias generales a construcción de sentido o de relación entre los actores y por parte de los mismos (Foó, 2015).

2.1. Principios de comunicación interpersonal

Según Wood (2010), para comprender el proceso de comunicación interpersonal, es importante que consideremos las bases y principios propuestos que la rigen. En la OCW⁴ describen tres principios de la comunicación: es imposible no comunicarse, toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro de relación, la naturaleza de la relación depende de cómo se organiza la secuencia de hechos entre los comunicantes; sin embargo, se describen 8 principios (esquema 1) en la comunicación interpersonal para la mejor comprensión del proceso (González, 2000).

González, M. E. (2000), describe en su libro "*Comunicación interpersonal: inicio, mantenimiento y desintegración de relaciones*" los siguientes principios de la comunicación interpersonal:

1. **No puedes no comunicar.** Lo que es cierto es que tengamos intenciones o no, de decir algo, siempre comunicamos.

La comunicación no verbal funge un papel importante, ya que está conectada con la dimensión relacional y por medio de ella se transmiten actitudes, sentimientos, creencias, estados emocionales; desde la forma de vestir hasta comportamientos con el lenguaje corporal (Álvarez, 2012).

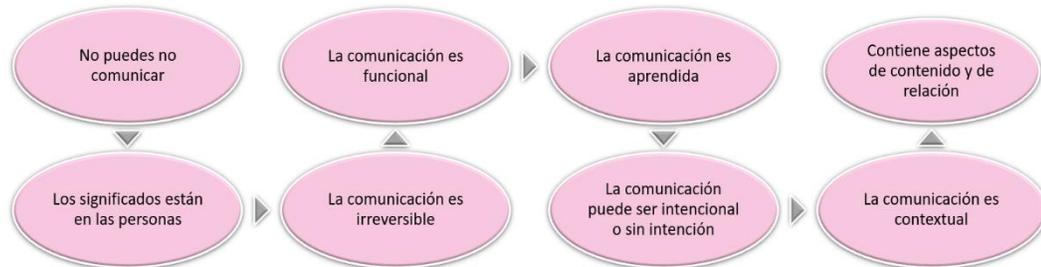
2. **Los significados están en las personas.** Somos nosotros quienes damos significado a las palabras, ya sea habladas o escritas, el sólo hecho de

⁴ La OCW (OpenCourseWare), es un sitio Web para publicación de materiales docentes como "contenidos abiertos"

cambiar un signo implica una interpretación diferente para cada persona y la comunicación no verbal se interpreta diferente de acuerdo con cada cultura (Galindo, 2015).

3. **La comunicación es irreversible.** Todo mensaje enviado durante las interacciones interpersonales ya no vuelve a nosotros intacto y no hay posibilidad de ser borrado.
4. **La comunicación es funcional.** Existe un objetivo al comunicarnos, ya sea persuadir, informar, influenciar, agradecer, buscar afinidad con otras personas.

Esquema 1. Principios de la comunicación interpersonal



Elaboración propia a partir de lo planteado por: Wood, J. T. (2010). *Interpersonal communication : everyday encounters*. Wadsworth, Cengage Learning.

Por lo tanto, puede utilizarse la comunicación como una herramienta para lograr éxito, construir o destruir una relación interpersonal.

5. **La comunicación es aprendida.** Desde la infancia se desarrollan recursos comunicativos y al hacer uso de estos, aprendemos que tenemos un impacto al comunicarnos, puede ser positivo o negativo.

6. **La comunicación puede ser o no, intencional.** Puede ser deliberada o, aunque sin intención, reveladora de actos o intenciones.
7. **La comunicación es contextual.** Según el contexto, ejercemos un papel en donde no sabremos cómo actuar al inicio, pero al desarrollarnos en él, aprendemos las reglas en esa situación, que incluso pueden ser aplicadas a otras situaciones parecidas (Galindo, 2015).
8. **Contiene aspectos de contenido y de relación.** Se refiere a qué decimos, cómo lo decimos, cómo nos sentimos en relación con la otra persona. Se describe que hay dos tipos de reglas uno de carácter sustantivo, es decir, las que se encuentran por lo general, por escrito o es de contenido explícito; por otro lado, tenemos reglas de carácter implícito o de carácter ceremonial que, en principio, podrían carecer de significado.

Un ejemplo es al conocer a una persona con mayor nivel jerárquico, ¿cómo saber si puedo dirigirme a esa persona de “usted” y no de “tú”? ¿Cómo saber si se sentirá ofendido? Goffman considera que respetamos al individuo en abstracto, más allá de las personas concretas con las que interactuamos (Galindo, 2015). Así mismo, dentro de las reglas de carácter ceremonial Goffman describe la deferencia y el comportamiento; la deferencia remite al cuidado para no ofender a otros, y el comportamiento tiene que ver con “modales” o códigos sociales durante la interacción. Por lo tanto, Wood describe que, para lograr los objetivos, en cada una de las situaciones, depende de la capacidad de crear un clima efectivo para la comunicación. Al lograr un clima que fomente confianza y apertura entre las personas es más frecuente sentirse cómodo para expresar sentimientos privados, abrir líneas de comunicación y promover interacciones productivas.

2.2. Fundamentos de comunicación interpersonal

Así como los climas físicos, un día nublado, lluvia, días soleados pueden influir en cómo nos sentimos, los climas interpersonales afectan cómo nos comunicamos con otros.

2.2.1. Clima interpersonal

El clima interpersonal es el sentimiento o estado emocional que surge entre las personas en gran parte de la forma en cómo se comunican entre sí. Es una base importante de comunicación durante las interacciones en todos los contextos en los que nos desarrollamos, puede ser un ambiente de tensión o comodidad. Al comunicarnos con nuestros pares, necesitamos saber cómo crear un apoyo productivo, climas que fomenten interacciones interpersonales exitosas y constructivas (Wood, 2008).

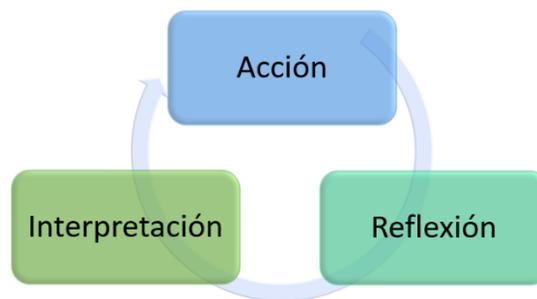
2.2.2. Interacciones interpersonales

Las interacciones son campos que surgen del contacto de las personas, socialmente situados, cuyas acciones se desarrollan en circunstancias reales, tales

como la calle, pasillos, espacios educativos, etc., no puede establecerse a priori. Cuando dos personas interactúan, están interpretando cada uno los actos del otro: acción–interpretación–reacción–interpretación... mientras exista *acción interactiva* (Esquema 2), este fenómeno es considerado por diversos autores como sinónimo de “interacción social” (Bazdresch, 2000). Ahora bien, puede ser que la acción entre dos personas no genere interacción; un ejemplo claro es cuando en el salón de clase el profesor impone su autoridad, ya sea que amenace a los estudiantes para obtener mejores calificaciones, de esta manera se impone la interpretación y la acción es hacia intereses propios que lleva a acciones no decididas, no reflexivas, sino basadas en el temor, amenaza o condiciones.

Bazdresch describe a las interacciones como “un orden negociado, temporal, frágil, que debe ser reconstruido permanentemente con el fin de interpretar el mundo.

Esquema 2. Ciclo de la acción interactiva



Adaptado de: Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Textos educar.

Cada situación interactiva atribuye sentido a las acciones, cada uno interpreta y

actúa en consecuencia (Bezdrusch, 2000).

Las interacciones, como acciones compartidas, visualizan la experiencia como elemento medular en la especificidad del aprendizaje. Dicho de otra manera, la interacción entre estudiantes y docentes en los espacios educativos, se logra a través de constructos que pueden ser aprehendidos, reconstruidos, vivenciales y transformados; es decir, significados de manera intersubjetiva (Fierro & Fortoul, 2018).

De ahí que Fierro y Fortoul fijen su atención en las interacciones como una forma de alertar sobre la experiencia que está sucediendo en los actores educativos. Lo que significa que para comprender lo que sucede en las interacciones dentro de los espacios educativos no basta con sólo enfocar la atención a la intervención del docente. Por tanto, resulta ineludible legitimar a la comunicación interpersonal como parte del campo académico de la comunicación, para así, impulsar el interés sobre la misma y promover la producción científica en este nivel.

Bajo estas premisas se puede ver que el pilar de la comunicación interpersonal es la interacción. El siguiente capítulo apoya un modelo interaccionista utilizado para la comprensión de los datos durante el desarrollo de este estudio.

Capítulo 3. Modelo interaccionista E-P-R (Epistemológico-Pragmático-Relacional)

El modelo E-P-R (Epistemológica-Pragmática-Relacional) se desarrolló en Europa por Isabelle Vinatier (2013), miembro de la Observación de Prácticas Educativas y docentes (OPÉEN⁵).

Es un referente teórico – metodológico que funciona como una estrategia de engranaje de formación continua de docentes desde un enfoque reflexivo, a partir de la profundización sobre la misma práctica docente en situación de aula. Tiene sus bases teóricas en la sociología y la psicología. Desde estas perspectivas disciplinarias Vinatier (2013) retoma elementos del enfoque interaccionista para el desarrollo del aprendizaje, las estructuras mentales de las personas, las realidades construidas en las interacciones y los significados compartidos (Vinatier, 2019).

3.1 Teorías que influenciaron el modelo E-P-R

El modelo E-P-R tiene como base dos principales corrientes teóricas de la psicología: la didáctica profesional, desarrollada por Pierre Pastré, y la teoría de los campos conceptuales, construida por Gérard Vergnaud. También se recuperan dos corrientes de la sociología: el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y el

⁵ *Observation de Pratiques Éducatives et Enseignantes* (OPÉEN, por sus siglas en francés).

constructivismo social, descrito por Peter Berger y Thomas Luckman (Fragoza et al., 2018).

3.1.1 La didáctica profesional (Pierre Pastré, 2002).

La didáctica profesional tiene como objetivo analizar la actividad profesional manifestada en la profesión docente. Se pretende que el docente realice un análisis de su propio actuar; así mismo que analice tareas complejas que permitan conceptualizar las labores y acciones de cómo opera en el aula. La finalidad es la construcción de acciones eficaces través de la experiencia, que le permitan ser capaz de identificar variaciones e irregularidades para adaptarse.

3.1.2 Teoría de los campos conceptuales

La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1990) aporta a la didáctica profesional los constructos: “esquema”, “situación” y “experiencia”.

- I. Esquemas. Los esquemas son unidades de organización que posee el sujeto cognoscente. Los esquemas mentales se pueden clasificar por medio de campos conceptuales. Campo conceptual es el conjunto de situaciones que llevan al sujeto a utilizar un esquema mental, que permite la organización de esquemas y estructuras mentales (Hernández, 2012).
- II. Situación. La situación se conceptualiza de acuerdo con dos lógicas:
 - a) La lógica de la variedad. Las variables que se presenten desarrollan situaciones.

- b) La lógica de la historia. Los conocimientos que poseen los estudiantes son determinados a partir de las situaciones previas.
- III. Experiencia. Implica aumentar las posibilidades de acción y enriquecer los conocimientos al estar en contacto con la realidad, es decir, la vida cotidiana.

Los elementos conceptuales por Vergnaud aportan a la conceptualización y análisis de lo que se hace y dice durante las interacciones en el aula, la colección de los datos se hace a través del lenguaje (Esquema 3). La observación de las diversas formas de expresión permite la construcción de las representaciones simbólicas y análisis de fenómenos (Moreira, 2002).

Esquema 3. Campos conceptuales de Vergnaud



Elaboración propia a partir de lo planteado por: Moreira, M. A. (2002). Vergnaud's conceptual fields theory, science education and research in this area., 1(1), 1-28.

Dentro de la representación están:

- a) **Las Invariantes operatorias** (implícitas en la acción)

- b) **Teoremas en el acto** (verdad) – Reglas de acción – Se traducen en acciones del sujeto. Se trata de afirmaciones a las que se puede atribuir un valor de verdad, relación dialéctica entre teoremas y conceptos en el acto. Son proposiciones. En el análisis es a lo que se tiene acceso fácilmente, es lo que podemos llegar a percibir. Lo más difícil es comprender los principios verdaderos en actos, en el corazón de la actividad.
- c) **Conceptos en el acto** (pertinencia) - Principios considerados como verdaderos, en el corazón de la actividad áulica. Son las categorías útiles, pertinentes. Generalmente usamos el término **conceptos** para hablar de saberes constituidos, aquí hablamos de conceptos en actos (Barbier & France, 2011).

3.1.3 La construcción social de la realidad (Berger y Luckmann 1968)

Los autores comparten que la realidad se comparte en la vida cotidiana a través del lenguaje verbal o no verbal, retoman así, que el lenguaje es primordial para la interacción social y la adquisición del conocimiento.

La interacción requiere ser cara a cara para adquirir conocimiento de la vida cotidiana, principalmente porque las interacciones no verbales nos permiten percibir si alguien sonrío al expresarse, ya que nuestra interpretación no será la misma si vemos una expresión de furia (Ma. Berth Fortoul & Fierro, 2015).

3.1.4 Interaccionismo simbólico

Esta teoría se rige bajo tres premisas:

- 1) Los humanos actúan hacia las cosas con significado para ellos.
- 2) Los significados surgen de la interacción social, ya sea que tengan sentido o no para para quien los interpreta.
- 3) Los significados se manejan y modifican de según el proceso de interpretación de cada persona para manejar las situaciones presentes.

El lenguaje es el principal medio de interacción, en donde se intercambian símbolos, sean verbales o no verbales, de esta manera, cuando se comunica un símbolo con sentido tanto para el emisor como el receptor, es “significativo” (Blumer, 1969).

El diálogo en las relaciones sociales permite no solo encontrar significados sino predecir significados y acciones, este tipo de interacciones son las que enriquecen el conocimiento. Sin embargo, es mediante la reflexión que el proceso de interacción se interioriza en la experiencia de los individuos implicados.

Tales medios, permite a un individuo adoptar sus actitudes hacia otro, conscientemente capacitado para adaptarse a ese proceso y modificar los resultados en cualquier acto social que se presente (Bolman & Deal, 2008).

3.1.5 El aporte de Erving Goffman

Por los años 60 y 70 se destaca la obra de Erving Goffman, conocida por la idea de interacción social como la productora del significado social, más importante en donde se ven involucradas apariencias e impresiones de verosimilitud de la acción en curso. Goffman nos habla de un acercamiento multidimensional que recibió el nombre de enfoque dramático o análisis dramaturgico de la vida cotidiana que se resumen de la siguiente manera:

1. Permite comprender un nivel macro(institucional) y uno micro (emociones, apreciaciones, actuaciones de individuos); por ende, el de las interacciones generadas y generadoras de la vida social. Se destaca el importante papel de la comunicación en la interacción en la formación de la vida.
2. El poder interpretativo se ve como un límite, ya que depende de los mundos culturales, sin embargo, permite adaptarlo al contexto deseado.
3. Lleva a la práctica el principio de diálogo que establece la relación y enriquecimiento entre cada una de las fases de la investigación, para explicar elementos durante las actuaciones de los individuos que no han sido definidos inicialmente(Rizo, 2011).

De los elementos más destacados de Goffman fue la conceptualización del “ritual”, parte constitutiva de la vida cotidiana del ser humano. Estos rituales suelen interiorizar nuestros actos, gestos corporales, manifestaciones de las emociones y la capacidad para presentar actuaciones convincentes ante otros.

Las personas muestran una 'cara social' (Goffman, 1959) por decirlo así, que es prestada o atribuida por la sociedad y que será retirada sino se da el uso con resultados dignos de ella; las personas interesadas en mantener la cara deben cuidar que se conserve cierto orden expresivo (Galindo, 2015).

Goffman relacionó la conducta ritual interpersonal con las interacciones cara a cara, estas interacciones quedan expresadas por las reglas de etiqueta social y atributos de las personas, en general, la posición social.

A partir de este concepto, se derivaron dos ideas importantes. La primera, los rituales están relacionados con el proceso de comunicación, pues los rituales se ubican en la categoría de actos expresivos. La segunda, los rituales se relacionan con los movimientos del cuerpo, en este sentido, la ritualización actúa sobre el cuerpo que produce la asimilación u obligación de posturas específicas en cada cultura (Rizo, 2011).

3.2 El modelo E-P-R para el análisis de prácticas docente-estudiante-estudiante en el aula

El modelo E-P-R estudia la práctica docente en el aula a partir de la intersubjetividad entendida como un elemento central para analizar y comprender la comunicación establecida entre docente-estudiante-estudiante, en torno a los contenidos abordados o tareas de intercambio lingüístico verbal o no verbal.

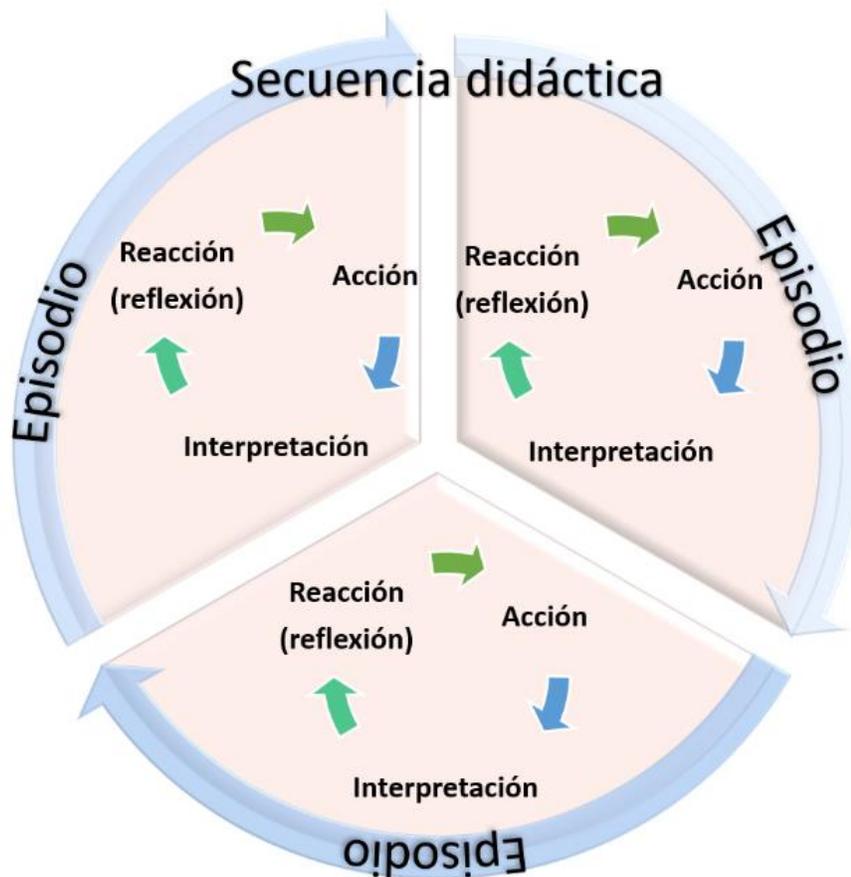
La intersubjetividad es entendida como un elemento central para analizar y comprender la comunicación que se establece entre dos sujetos, en este caso: el

docente y los estudiantes, en torno a los contenidos o tareas por desarrollar que requieren de intercambio lingüístico verbal o no verbal (Bazdresch, 2000).

El análisis de la intersubjetividad permite obtener información de los participantes, de cómo actúan, organizan sus ideas de forma simultánea para responder a las necesidades que se presenten en el momento de la práctica (Fragoza et al., 2018).

El modelo propuesto por Vinatier (2013) reconoce la influencia de las decisiones políticas, sociales, económicas y culturales en el entorno educativo. Esta influencia se ve reflejada en la construcción de las acciones de los actores educativos.

Figura 1. Ciclo de comunicación aúlica



Adaptado de Arroyo, G. C., y Fierro, M. C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes., (Febrero 2019).

El modelo también reconoce a los docentes como personas con tareas complejas en su práctica dentro del aula, siendo que existen situaciones emergentes que no espera y requiere que su actuar sea lo más acertada posible (Vanhulle, 2011).

La práctica docente se desarrolla en interacción entre el docente-estudiante y entre los mismos estudiantes. Las interacciones de comunicación áulica se construyen a partir de episodios de intercambios, productos de los quehaceres y decires de quienes participan, de las interpretaciones y de las reacciones o acciones ajustadas (Figura 1).

Las interacciones entre docente-estudiantes-saberes y comunicación parten del supuesto que los sujetos se relacionan, comparten, discuten, problematizan, experimentan, representan gráficamente, analizan, en pocas palabras se comunican en torno a un “algo”, dando pie a la función social de la institución educativa que se logra “cuando hace circular los saberes fundados, los enseña para que se aprendan y deja que se aprendan, para erradicar la marginación del saber y permitir así, a todos, mejores condiciones para luchar por niveles dignos de calidad de vida” (Cullen, 2000).

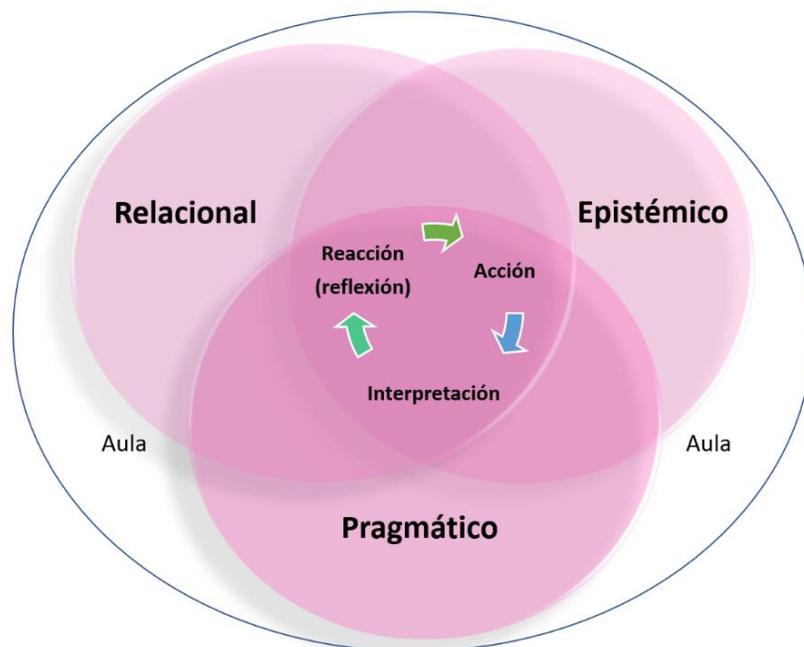
3.2.1 El análisis de la comunicación interpersonal desde la perspectiva del modelo E-P-R

EL análisis de la comunicación interpersonal en el aula desde el lente interaccionista E-P-R requiere de categorías teóricas en las cuáles sustentarse, esto debido a que el actor educativo necesita de cierta precisión para el análisis de la información

derivada de la acción. Estas categorías están constituidas por tres dimensiones que intervienen simultáneamente en el aula (Figura 2).

- **Dimensión epistemológica:** Refiere la construcción de los saberes, particularmente, aquellas interacciones que se dan en torno al contenido visto en clase.
- **Dimensión pragmática:** Vinculada a la utilización que hace el docente de herramientas metodológicas para orientar la construcción de los aprendizajes en el aula.

Figura 2. Modelo interaccionista E-P-R de Isabelle Vinatier



Adaptado de: Fierro, M. C., y Fortoul, B. (2018). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. April, 200.

- **Dimensión relacional:** Se centra en la comunicación en el aula, se visualiza como un intercambio continuo entre el docente y sus estudiantes, y entre el estudiantado mismo, donde intervienen las decisiones de los sujetos, sus emociones, sus motivaciones, etc. (Fierro & Fortoul, 2018). Todo con la finalidad

de construir las condiciones para el logro de las metas de aprendizaje, así como manejar la dinámica entre estudiantes y docente.

La reflexión desde la **dimensión relacional** pone de manifiesto cuánto de la vida de los implicados en las interacciones se juega en función de los términos establecidos por docentes y estudiantes, así como la manera de solucionar los conflictos que surgen dentro del aula. Esta dimensión revela el aprecio, la capacidad de identificar y valorar las diferencias individuales del estudiantado y de aprovecharlas como recurso pedagógico (Arroyo & Fierro, 2018).

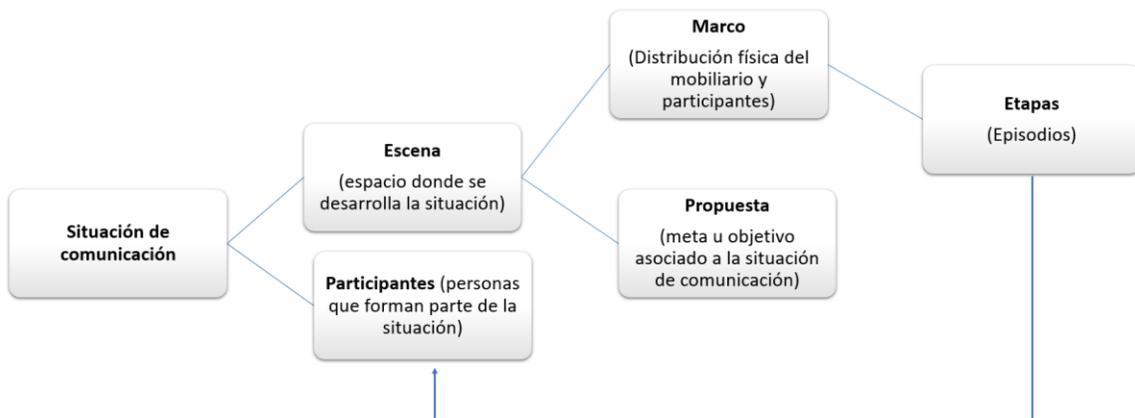
Para fines de esta intervención de investigación educativa, se retomó el lente interaccionista de este modelo, que permite enfocar el acontecer del aula a partir del seguimiento de la forma en que se suceden los intercambios las tres dimensiones previamente descritas, con mayor atención a polo relacional, lugar que nos aporta más información de análisis de la comunicación interpersonal durante las interacciones en el espacio educativo, en este caso el aula.

En la situación de comunicación (Diagrama 1), es necesario considerar a los participantes y la escena donde se desarrollará la acción interaccional, por lo tanto, la distribución física del mobiliario y los participantes estará involucrado como el marco de desarrollo del acto comunicacional, es importante también compartir un objetivo o meta, al menos que todos estén al tanto de la misma propuesta, asociada a la situación de comunicación, a partir de ese momento las etapas o episodios surgen y se espera el ajuste de la acción.

3.3 Un camino de autorreflexión y autoconciencia

El mayor desafío para el docente es reconocer lo que sucede en el aula de clases. El hecho de que quien enseña se encuentre en el aula, no resulta suficiente para que sepa lo que sucede, ya que las funciones que ha de cumplir propician un estado de repetición de aquellas acciones que gracias a la experiencia ha detectado como útiles. Hacerse sujetos conscientes de la propia práctica en el aula, es el primer paso para realizar acciones para mejorarla. (Vinatier, 2013).

Diagrama 1.
Situación de comunicación – clase(aula)



Elaboración a partir de: Arroyo, G. C., y Fierro, M. C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes y Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle* [El trabajo del docente. Un acercamiento desde la didáctica profesional]. Paris, Francia: De Boeck.

Debido a lo anterior Fierro y Fortoul (2015) plantearon que la reflexión sobre la propia práctica facilita:

- a) la ampliación de la conceptualización de lo educativo.
- b) el reforzamiento del poder de actuación (agencia) en tres sentidos: poder resignificar, poder actuar y poder plantearse horizontes de futuro

- c) la posibilidad de nombrar y categorizar problemáticas áulicas al contar con una herramienta conceptual (el modelo interaccionista de la práctica en el aula) (Fierro y Fortoul, 2015, p. 8).

A diferencia de otros modelos que analizan las prácticas áulicas, el modelo E-P-R orienta a que no hay una necesidad de comparar constantemente la práctica docente con lineamientos oficiales o con la práctica de otros docentes -deja de lado el discurso evaluativo-, para poner el énfasis en la realización de preguntas significativas sobre la mejora de las propias prácticas que, revisan y analizan de manera crítica y propositiva para el trabajo.

Esquema 4. Metas en la comunicación interpersonal a través del modelo E-P-R

Referente teórico-metodológico para la mejora educativa desde un enfoque reflexivo, a partir de la profundización sobre la propia práctica en situación de aula.



Adaptado de: Arroyo, G. C., & Fierro, M. C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes., (Febrero 2019).

Se deriva de lo anterior que el modelo se aplicará con metas hacia la comunicación interpersonal (Esquema 4) y lograr así una mejor comprensión del tipo de comunicación utilizada *perse* por los estudiantes de medicina en su primer contacto de formación, entonces con elementos definidos lograr implementar estrategias

específicas adecuadas a las necesidades de cada individuo y que sea transferible a otro tipo de población para la mejora educativa.

3.4 Aspectos relevantes del modelo E-P-R

- Da por sentado que las reglas bajo las que se orientan las prácticas son las que suceden en el aula, es decir, no busca comparar prácticas específicas, con lo que alguna normativa oficial dice que debería ser, debido a que se considera que no es así como se progresa en la mejora educativa.
- Pone el énfasis en la realización de preguntas significativas sobre la mejora de las prácticas que revisan y analizan de manera crítica y propositiva.
- Considera que hacer sujetos conscientes de la propia práctica en el aula, es el primer paso para realizar acciones para mejorarla. La idea es que el análisis sea un instrumento de acción para la toma de consciencia, y entonces la toma de decisiones.
- Mediante la identificación de los ciclos de comunicación dentro de los episodios que se presentan en el aula, se logra la construcción del actuar del docente, con el actuar de cada uno de sus estudiantes (Fierro & Fortoul, 2018).

Capítulo 4. Planteamiento del problema

En el plan de estudios de la licenciatura de médico cirujano de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, dicha competencia (Comunicación Efectiva y Humana) es considerada como parte fundamental de la formación de los futuros médicos, y se plantea desde tres grandes rubros simplificados a continuación.

Que el estudiante:

1. Establezca una comunicación fluida, comprometida, atenta y efectiva con pacientes [...], uso de un lenguaje sin tecnicismos, claro y comprensible para los pacientes y sus familias.
2. Se comunique de manera eficiente, oportuna y veraz con sus pares e integrantes del equipo de salud, para contribuir a favorecer el desarrollo humano sostenible con equidad y justicia.
3. Posea la capacidad para la percepción, escucha activa y sensible con grupos inter y multidisciplinarios y personas en diferentes escenarios (Plan de estudios 2010, FacMed).

A partir de lo anterior, resulta evidente que para la Universidad es relevante el desarrollo de la competencia comunicativa desde los primeros años de estudio, a través del intercambio de ideas, establecimiento de entendimiento común, participación conjunta en actividades de aprendizaje, trabajo en colaboración y empatía con sus pares, con el fin de que sean capaces de brindar soluciones a

problemas hipotéticos planteados para que experimenten la práctica profesional clínica y luego puedan transferir esa competencia adquirida a los espacios clínicos donde concluirán su formación y ejercerán la profesión. Según el análisis de la bibliografía seleccionada, la investigación de la comunicación interpersonal en educación médica durante la formación médica es considerada un campo que necesita de un estudio cuidadoso y más amplio.

Se ha descrito que la mayoría, sino es que todos, los eventos adversos reportados en la falla del sistema de salud evidencian la problemática de inadecuada comunicación entre médicos, de ellos con su equipo de salud y entre otros profesionales encargados de tomar decisiones con el personal operativo.

4.1 Pregunta de investigación

Dada la relevancia de esta actividad en el futuro médico, para enseñar habilidades en comunicación interpersonal, es prescindible identificar a tiempo las áreas de oportunidad durante la formación de los médicos. Es por ello por lo que se planteó la siguiente **pregunta** para el desarrollo de este proyecto:

¿Qué elementos de la comunicación interpersonal están presentes en el aula durante las interacciones entre los estudiantes, en una asignatura de primer año de la licenciatura de Médico Cirujano?

4.2 Objetivo general:

- Caracterizar los elementos de la comunicación interpersonal, utilizados entre estudiantes de primer año de la licenciatura de Médico Cirujano dentro del aula.

4.3 Objetivo específico

- Identificar los elementos que debe considerar un instrumento para evaluar la comunicación interpersonal en el aula de acuerdo con el modelo EPR⁶.

⁶ Epistemológico-Pragmático-Relacional.

Capítulo 5. Método

Dada la naturaleza del fenómeno a investigar, se realizó una investigación con un enfoque de tipo cualitativo, descriptivo para la identificación y clasificación de la realidad empírica del corpus documental, así como de tipo explicativo: análisis inferencial o interpretativo sobre un tema que permita obtener un conocimiento profundo de los elementos de la comunicación interpersonal empleados en los estudiantes de primer año de medicina (Galeano, 2004).

5.1 Fase 1. Preamálisis

5.1.1 Diseño del estudio

Es un estudio de tipo etnometodológico. La Etnometodología es la perspectiva teórica y de método, donde se acepta la importancia de las construcciones de significado (Garfinkel, 2006). Es la investigación empírica de los métodos que utilizan los individuos para dar sentido y al mismo tiempo realizar sus acciones cotidianas: comunicar, tomar decisiones, razonar (Esquivel, 2016).

Dicha investigación se efectúa desde donde se vive la normalidad, esto permite ver las acciones cotidianas como los métodos que demuestran lo uniforme, lo consistente, o planeado, lo continuo, lo aislable de la misma acción habitual; o sea, sus propiedades racionales. La principal herramienta de tipificación es el lenguaje relacionado a un contexto (Garfinkel, 2006, p.19).

La investigación etnometodológica permite obtener las pautas de interacción social durante la comunicación; la manera en que los estudiantes crean y construyen sus

formas de vida, procesos interactivos, el orden y las reglas sociales para llegar a la resolución de un problema en el aula (Gil, 2007).

5.1.2 Selección de la muestra

Cada año cursan más de 1500 estudiantes el primer año de la carrera de Médico Cirujano en la Facultad de Medicina de la UNAM, población formada por estudiantes de nuevo ingreso y repetidores. El número de grupos suele variar entre 45 y 50, esto dependerá según la asignatura que cuente con mayores estudiantes recursadores. En este estudio participaron estudiantes de dos grupos de primer año (Mejía, 2000).

5.1.3 Obtención de datos

Para la recolección de los datos se utilizó la videograbación como recurso de investigación que busca acercarse a la realidad a través de sus imágenes, recursos técnicos, estéticos y expresivos, en particular como instrumento que permita además de almacenar, comprobar y verificar datos, el análisis y la reconstrucción de la realidad, así como diferentes lecturas de esta. El vídeo como parte activa de un proceso de investigación en comunicación (social, audiovisual, periodística, educativa) puede ser utilizado tanto como herramienta de trabajo, en cuanto que permite el seguimiento al objeto de estudio, o como producto final (Loera et al., 2005).

Para las videograbaciones primero se realizó la planificación de los espacios y el material requerido, para esto fue necesario hacerse previo al inicio del ciclo escolar, con la intención de prever imprevistos. Una de las revisiones principales fue el espacio de las aulas, las cuales cuentan con espacios reducidos. Están ubicadas

en el cuarto piso con acceso por las escaleras. Las aulas están interconectadas por espacios pequeños a lo largo de la pared.

Cada aula cuenta con 15 a 16 sillas, una mesa central redonda y conexiones eléctricas en cada pared, lo que ayudó en las diversas posiciones posibles de las videocámaras sin interferir en el desarrollo de la clase.

Se probaron las cámaras, así como la duración de las baterías, resolución y audio.

Esquema 5. Distribución de los participantes y colocación de cámaras en el aula



Elaboración propia. Para cada sesión se realizó un esquema de la distribución de los estudiantes en el aula.

Desde el primer día de clases se colocaron las cámaras en las esquinas del aula para que los estudiantes las vieran como parte de su contexto (Esquema 5).

La intención fue colocarlas antes de que los estudiantes ingresaran al aula para registrar si existe alguna preferencia de lugar. Después de la presentación del investigador en su rol docente, se explicó a los estudiantes que las cámaras estaban situadas para grabar las sesiones completas con objetivos académicos. En consideraciones éticas se explica a detalle.

5.1.4 Consideraciones éticas

Con la finalidad de cumplir con los estándares de ética de acuerdo con la Declaración de Helsinki (1975 Revisado por World Medical Association (AMM), 2013), hacia el trato de los participantes de la investigación, se les informó desde el inicio del estudio, con consentimiento informado, el objetivo de la investigación, con respeto a su autonomía y asegurar el anonimato y la protección de los participantes. Todos los datos obtenidos son confidenciales y de usos propios del estudio; se espera lograr un aporte a la investigación en Educación Médica (Eva, 2009).

Se dejó claro desde el primer día de clases que no habría repercusiones sobre las calificaciones y que la participación era de forma voluntaria. Sólo se les solicitó actuar de forma natural sin miedo a ninguna repercusión de ninguna índole. Al final del estudio se les compartiría los resultados de forma personal con protección de todos los datos personales y su identidad. Los estudiantes estuvieron de acuerdo y firmaron un consentimiento informado. También se les informó del consentimiento de revocación para abandonar el estudio en el momento que ellos lo decidieran. Se colocaron dos cámaras en las esquinas del aula para obtener una mejor visión de ambos polos del grupo.

Todos los datos se resguardaron en una base de datos con contraseña, en un dispositivo externo único para evitar fuga de información. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Medicina el 14 de octubre de 2020.

5.1.5 Contextualización

Participantes

Los grupos seleccionados cursan una asignatura de carácter obligatorio que utiliza como estrategia didáctica el Aprendizaje Basado en Problemas, solución de problemas y simulación. Esto se logra a través del trabajo en grupos pequeños en un ambiente controlado con escenarios realizados *exprofeso*; el profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje favoreciendo el logro de las competencias profesionales que se esperan de los estudiantes.

Cada grupo está subdividido en tres secciones, a su vez, cada sección asignada a un profesor. Los estudiantes discuten 4 casos en el transcurso del año. Cada caso está dividido por lo general en 3 viñetas distribuidas en 5 semanas con una duración de una hora para cada sesión por semana.

El investigador es profesor de la asignatura de Integración Básico Clínica I y II, con más de 5 años de antigüedad. Su función consiste en ser parte de la comunidad en el aula, así como desarrollar las clases de la forma habitual.

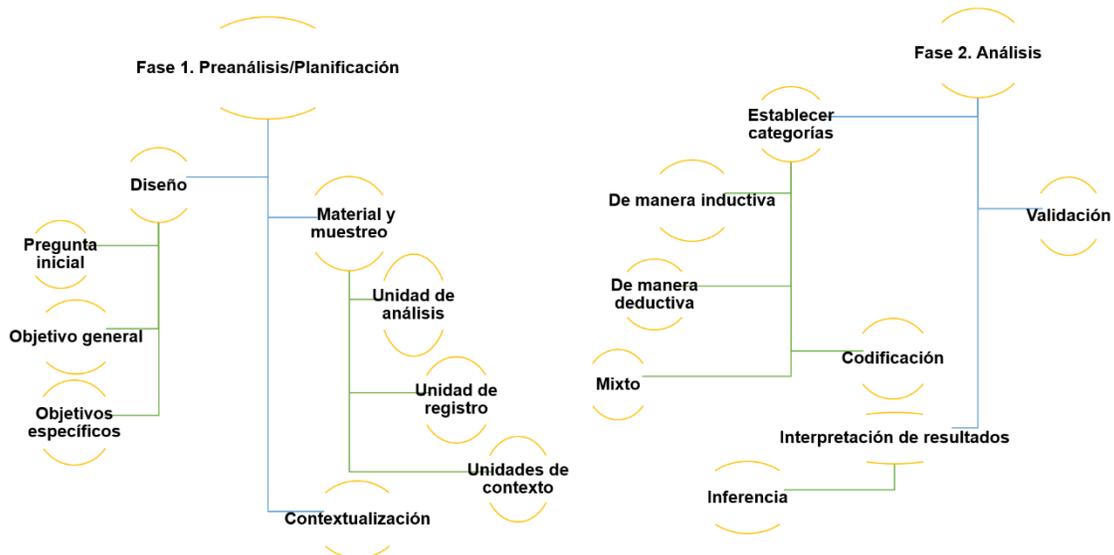
5.2 Fase 2. Análisis

5.2.1 Análisis de contenido

Berelson (1952 p.18) sostiene que el análisis de contenido es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”

Krippendorff describe que “el análisis de contenido está considerado como uno de los métodos más importantes de la investigación sobre comunicación, estableciendo que su objetivo descansa en estudiar de manera rigurosa y sistemática la naturaleza de los diferentes mensajes que se intercambian en los actos de comunicación que realizamos”(Krippendorff, 1990).

Organigrama 1. Fases del análisis de contenido (Krippendorff,1990)



Adaptado de: Guix, J. (2008). ARTÍCULOS ESPECIALES. *El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo?* 23(1), 26–30.

El potencial del análisis de contenidos es, por tanto, amplio, y permite su utilización tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo, aprovechando las ventajas de ambos enfoques al combinarse de una forma sistemática y reproducible, lo que le da, al aplicarlo con rigor, las características de una buena metodología científica. Actualmente, el análisis de contenidos se define como “una técnica de investigación consistente en el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades”.

Los objetivos del análisis de contenido consisten, esencialmente, en identificar los códigos utilizados por el emisor del discurso, su contenido manifiesto, el contexto en el que surge y se desarrolla el mensaje, y descubrir y evidenciar sus contenidos latentes. Asimismo, el análisis de contenidos puede usarse para descubrir diferencias entre autores y/o medios de comunicación, verificar el cumplimiento de objetivos, evidenciar técnicas propagandísticas, medir la legibilidad y comprensibilidad de los mensajes, obtener información oculta, o identificar actitudes o intereses de los autores que ayudará a ampliar la comprensión de un fenómeno educativo del campo médico (Guix, 2008).

Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él; lo que intenta cuantificarse es el significado de las palabras, temas o frases (Noguero, 2009).

5.2.2 Unidades de análisis

En total se obtuvieron 15 videograbaciones de 45 minutos cada una entre las dos secciones. Esto con la finalidad de obtener el mayor material posible para su posterior selección. Al final la decisión fue utilizar las dos primeras videograbaciones de un grupo para el análisis exhaustivo.

Unidades de registro

Las unidades de registro fueron tanto expresiones verbales y no verbales de cada participante.

Unidades de contexto

Categorías establecidas de forma deductiva e inductiva

5.2.3 Transcripciones

Las transcripciones realizadas corresponden a las dos primeras sesiones con la intención de captar los elementos utilizados con solo dos semanas de conocerse y al estar en contacto con la estrategia tipo Aprendizaje basado en problemas. Cada transcripción implicó un trabajo de más de 60 horas, debido a que fue necesario un registro exhaustivo de la comunicación verbal y posterior una revisión de videograbaciones para complementar el registro de la comunicación no verbal por cada participante. Posterior a ello se realizaron dos revisiones más que constaron del mismo tiempo aproximadamente para agregar el sistema de códigos adaptado de G. Jefferson mostrado en la tabla 1. En la tercera revisión fue para corregir o completar la información obtenida en la segunda cámara. En total se emplearon 180 horas en las transcripciones de dos sesiones. Todas las transcripciones se vaciaron a un primer archivo en Word.

Tabla 1. Códigos de transcripción	
[texto]	Indica los puntos inicial y final de la voz superpuesta.
=	Indica el salto y la continuación posterior de una única expresión interrumpida.
(# de segundos)	Un número entre paréntesis indica el tiempo, en segundos, de una pausa en el habla.
↓	Indica el tono descendente

↑	Indica el tono ascendente.
-texto-	Indica una interrupción o interrupción abrupta de la expresión.
>>texto>>	Indica que el discurso adjunto se pronunció más rápidamente de lo habitual para el orador
<<texto<<	Indica que el discurso adjunto se pronunció más lento de lo habitual para el orador
°	Indica un discurso de volumen susurro o reducido.
ALL CAPS	Indica el discurso de volumen gritado o aumentado.
:::	Indica la prolongación de una expresión con énfasis.
(texto)	Discurso que no está claro o en duda en la transcripción.
((texto))	Actividad no verbal
Adaptado de Transcription Notation is described in G. Jefferson, "Transcription Notation," in J. Maxwell Atkinson and J. Heritage (eds), <i>Structures of Social Interaction</i> , New York: Cambridge University Press, 1984.	

5.2.4 Establecer categorías

Para establecer las categorías se realizó una búsqueda del corpus documental y se retomó el Modelo E-P-R enfocado en la dimensión relacional para análisis de la comunicación interpersonal. Siguiendo el modelo de Vinatier I., se propone el análisis de la conversación de la interacción de toda construcción lingüística de Kerbrat – Orecchioni (1998), método que articula los aportes de la etnografía de la comunicación, la lingüística interaccional y la pragmática de la comunicación en la relación profesor – estudiante -estudiante (Antonio & Páuca, 2016).

Como punto de partida se recogen los aportes de la lingüística interaccional de la escuela de Ginebra, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación citada en el artículo de Villalta, 2009. El análisis de la conversación pretende dar cuenta de un proceso secuencial e interrelacionado de condiciones comunicativas, secuencias temáticas, intercambios verbales, intervenciones y actos de habla, que enmarcan y constituyen las posibilidades de significado y sentido de los interlocutores en un contexto específico (Antonio & Páuca, 2016).

Kerbrat-Orecchioni (1998) distingue entre *unidades dialogales*, estructuras de lenguaje en que participan al menos dos interlocutores, y *unidades monologales*, aquellas estructuras dialogales que dependen de un solo locutor (tabla 2).

Los datos recogidos durante las transcripciones permitieron establecer más categorías para el análisis de la comunicación de un nivel general hasta la unidad mínima de la conversación. Si partimos de la estructura jerárquica de la conversación de Kerbrat-Orecchioni, y la cita de (Antonio & Páuca, 2016) las categorías establecidas quedan como se muestran en la tabla 5 y en el anexo están las definiciones de cada una.

Tabla 2. Estructura jerárquica de la conversación

Unidades dialogales	Interacción (o "incursión"). Secuencia ("transacción", "episodio", "fase", "sección"). Intercambio ("cambio interno").
Unidades monologales	Intervención ("movimiento" de Sinclair y Coulthard y de Goffman, "contribución" de Hurlot). Actos del habla.

Fuente: Kerbrat-Orecchioni, Catherine 1998: 213.

5.2.5 Reglas de Codificación

Una vez definidas las categorías se procedió a la codificación.

Fase 1. A cada participante se asignó un código numérico, para identificarlo con mayor facilidad en la base de datos. Posteriormente, en un archivo de Excel se hizo el vaciado de datos de las transcripciones de manera sistemática, las primeras reglas de codificación son las que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Reglas de codificación para las transcripciones					
Sesión	Participante	No. de intervención	Transcripción	Episodios	Objetivo del episodio
1	12	1	Mi nombre es "N" ...	3	Presentación

Los episodios se numeran de acuerdo con los temas en las que giran las intervenciones, pueden repetirse en cualquier momento de la sesión, incluso en sesiones de diferente día.

Retomamos la tabla 3 como ejemplo: En la Primera sesión, el participante número 12, realiza su primer intervención-se coloca la transcripción de esa intervención- la cual forma parte del episodio número 3 que corresponde a la presentación.

Fase 2. Una vez vaciados los datos de las transcripciones de las dos primeras sesiones, se procedió a la segunda codificación correspondiente a las categorías.

Tabla 4. Sistematización de categorías codificadas						
Unidad de estructura	Secuencia de interacción	Secuencia temática	Secuencia de intercambio	Secuencia de intervención	Actos del habla	
					Verbales	No verbales
1	2	1	6	1	1	3
1	2	6	2	2	3	3

Para agregar los códigos de las categorías fue necesario revisar cada una de las intervenciones de los participantes, analizar las transcripciones para categorizar según correspondía con la definición establecida por categoría. La revisión, categorización y acuerdos de codificación se llevó a cabo por tres investigadores

Tabla 5. Codificación numérica para las categorías			
Código numérico	Unidad de estructura	Código numérico	Secuencia de interacción
1	Dialogal	1	Complementaria
2	Monologal	2	Simétrica
Código numérico	Secuencia temática	Código numérico	Secuencia de intercambio
			Simple
1	Previa a la clase	1	Transmisión de Información
2	De información	2	Intercambio de Información
3	De organización de grupo	3	Intercambios Estructurantes
4	De realización u organización de la tarea	4	Intercambios Instruccionales
5	De exposición y diálogo de plenario		
6	De dictado		Complejo
7	De preguntas y respuestas	5	Búsqueda de acuerdo
8	De pasar lista de asistencia.	6	Explicaciones.
9	De pedido/entrega de trabajos	7	Inducción de Respuesta
		8	Intercambio trunco
Código numérico	Secuencia de intervención		
1	Acto director		
2	Actos subordinados y “hechos de la interacción”		
Código numérico	Actos del habla Verbales	Código numérico	Actos del habla No verbales
1	Afirmación	1	Emblemas
2	Explicación/Observación	2	Ilustradores
3	Pregunta/Indicación	3	Reguladores
4	Respuesta/Acción	4	Adaptadores
5	Evaluación (aprobación/desaprobación)	5	Expresiones emocionales

Al final los datos quedaron como se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Sistematización final de codificación de transcripciones y categorías

A	B	C	D			E	F	
sesión	participante	número de intervención	transcripción	episodios	objetivo de episodios			
2	1	1	No, pero además para salud pública creo que tienen un, un manual (toma asiento)	1	Material de estudio de otras asignaturas			
2	2	1	(dudando) creo que un libro.	1	Material de estudio de otras asignaturas			
2	12	1	Es un libro(asiente con la cabeza)	1	Material de estudio de otras asignaturas			
2	1	2	- ¿sigue siendo un manual? Un libro, ¿Ahora es un libro?	1	Material de estudio de otras asignaturas			

	F	F	G	H	I	I	K	L	M
	episodios	objetivo de episodios	Unidad	Secuencia de Interacción	Secuencia Temática	Secuencia de intercambio	Secuencia de intervención	Acto del habla verbales	No verbales
4	1	Material de estudio de otras asignaturas	1	2	1	6	1	1	3
5	1	Material de estudio de otras asignaturas	1	2	1	6	2	1	2
6	1	Material de estudio de otras asignaturas	1	2	1	6	2	1	2
7	1	Material de estudio de otras asignaturas	1	2	1	6	1	3	3
8	1	Material de estudio de otras asignaturas	1	2	1	6	2	1	2
9	1	Material de estudio de otras asignaturas	1	2	1	6	1	1	5
10			1	2	1	6	2	2	4
11	1	Material de estudio de otras asignaturas	1	1	1	6	1	2	2

Tinto Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de o. *Provincia*, (29), 135–173.

Aunque el procedimiento descrito se realizó para las transcripciones de las dos primeras sesiones de un solo grupo, para el análisis de resultados sólo se consideró la sesión dos, momento en que se inició el caso clínico 1. Este caso incluye los apartados de la historia clínica, los signos y síntomas, técnicas para obtener los signos vitales, parámetros normales y términos médicos, datos que obtuvieron a través de la estrategia Aprendizaje Basado en Problemas.

5.2.6 Validez

Triangulación por multimétodos

Se usaron diversas formas de triangulación con el fin de incrementar la confiabilidad de los resultados para revisar, disminuir sesgos y obtener mayor validez.

El modelo E-P-R ha tenido influencia en Europa, y recientemente, en Latinoamérica. En México, ha sido abordado y utilizado por Cecilia Fierro y Bertha Fortoul en diversas obras (2014; 2015; 2016 y 2017). Asimismo, en Argentina, se han tomado planteamientos interaccionistas por Pereyra, Moscato, Calderón y Oviedo (2016). Dado que se cuenta con poco material en español sobre el modelo E-P-R (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2010), los autores antes mencionados han hecho revisiones importantes para la mejor comprensión del modelo en América Latina (Fragoza et al., 2018).

Triangulación por metodología

Esta triangulación consiste en verificar y comparar la información obtenida en diferentes momentos del desarrollo del estudio mediante los diferentes métodos, en este caso se comparó con lo obtenido por Fortoul y Bertha con el método E-P-R.

La información se revisó por cuatro personas, tanto en transcripciones, revisión de videos y revisión de datos en la sistematización para su posterior codificación (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005).

Triangulación de investigadores

Con la finalidad de reducir los sesgos de utilizar un único investigador en la recolección mediante videograbaciones, análisis de datos y agregar consistencia a los hallazgos (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005), el análisis del fenómeno y los resultados se llevaron a cabo por cuatro investigadores. Cada investigador realizó

de forma independiente un análisis de la segunda sesión, para que posteriormente se comparara la información y se lograra la unificación de criterios.

Capítulo 6. Resultados

Para el análisis de datos en la sistematización se crearon 13 rubros, 11 correspondientes a cada estudiante, 1 para el profesor y 1 para la participación grupal.

Se logró la codificación de las transcripciones en unidades de análisis (intervención de cada participante) y categorías. Debido a que en la primera sesión sólo se da la bienvenida, objetivos del curso, se muestra la dinámica de trabajo, criterios de evaluación, etc., se decidió utilizar la segunda sesión en donde se da inicio al primer caso clínico. Una vez lograda la sistematización por códigos numéricos, se vació la base de datos a la aplicación para análisis estadístico SPSS y realizar un análisis descriptivo.

Los resultados obtenidos fueron por intervención grupal e individual. Para obtener una visión global se analizaron los resultados generales (tabla 10).

Como observamos en la tabla 5, para la sesión dos se generaron

Tabla 5. Número de sesión. 2

Resultados generales de frecuencia de intervención por participante.

Participante	Frecuencia	Porcentaje
Profesor	235	43,9
Estudiante V	79	14,8
Estudiante M	3	,6
Estudiante K	22	4,1
Estudiante LÁ	20	3,7
Estudiante N	25	4,7
Estudiante L	2	,4
Estudiante Y	5	,9
Estudiante IT	2	,4
Estudiante I	8	1,5
Estudiante E	44	8,2
Estudiante A	3	,6
Estudiante J	14	2,6
Grupal	73	13,6
Total	535	100,0

535 intervenciones en total. A primera vista la tabla nos deja ver que el profesor es quien más interviene con 43.9% del total, el estudiante “V” sobresale en intervenciones, en comparación con el resto de sus compañeros.

En la tabla 6 se puede notar que los estudiantes tienden a participar más de forma grupal, es decir, cuando hablan al mismo tiempo o hacen intervenciones en coro. Se puede notar que no hay participación homogénea, lo hace pensar que el profesor sigue teniendo mayor participación.

En la unidad de interacción dialogal y monologal, se registran 505 interacciones de tipo dialogal que corresponden al 94.9% del total de las intervenciones, es decir, durante casi toda la sesión existió una comunicación de intercambio, con participación de profesor y estudiantes, lo podemos observar mejor en la tabla 7 en dónde participan más de dos estudiantes en la interacción dialogal.

Tabla 6. Intervenciones grupales.	
Código	Transcripción.
P	Ok, bueno ya vamos descartando algunas, pero todavía no sabemos si de verdad tiene o no tiene hipoglucemia, ok ¿qué más? ((se dirige a Y))
Y	Mmmm ((mira hacia el techo))
P	Lo queee, así lo que se te ocurra o digas... es que esto se parece mucho a un caso que yo vi. Sebastián de 19 años, ¿la edad será importante aquí?
Grupal	Sí ((responden en coro))
P	¿el que sea hombre será importante?
Grupal	Sí ((responden en coro))
P	¿Por qué?
V	porque hay ciertas enfermedades en mujeres y en hombres, a parte, por ejemplo, no sé influiría el peso, o hombre, o sea como que cada, para cada persona tanto mujer o hombre tiene como que sus ciertos niveles y dependiendo de eso, podemos saber si es eso o no.
(2.1.59.16.2.1.5.8.1.2)	

En la tabla de resultados de secuencia de interacción predominan las de tipo complementarias; es decir, las que son guiadas o desencadenadas por una figura jerárquica, en este caso el 93.1 % de las intervenciones son denotadas por el profesor.

Aunque pareciera que la mayor participación es del profesor en la tabla de secuencia de intervención podemos observar que el 44.7% es por el profesor y el 55% está distribuido entre los estudiantes, esto se explica al observar los resultados en la tabla de secuencia temática y de intercambio complejo.

Como ya se había mencionado la mayor cantidad de intervenciones son de tipo dialogales, de intercambio complejo de exposición de respuestas, y por preguntas y respuestas. Sin embargo. No todas las preguntas fueron realizadas por el profesor.

Tabla 7. Secuencia de interacción dialogal

Código	Transcripción
P	Es que sí, les dejan un montón de cosas ¿verdad?
Grupal	((alumnos asienten moviendo sus manos sobre la mesa y agachan la cabeza))
N	O sea, si no dejaran tarea, yo creo que sería más fácil, ((Jared suelta una risa y observa la mesa)) solo sería cuestión de que lo estudiáramos, >parece como si tuviéramos veinticinco mil manos< ((sacude las manos))
V	↓Bioquímica a mí me está costando ((agacha la cabeza)) un poquito de trabajo↓
(2,1,4,2,1,1,1,6,2,3,2)	

Tabla 8. Secuencia de intervención: Acto director/acto subordinado

Código	Transcripción
P	Pero sí te la... suspenden.
V	Ah, ok ((<i>victoria asiente con la cabeza</i>))
P	Pueden suspenderla para siempre.
V	Pero según yo, el niño había comido ¿no?
P	Es lo que dicen, pero se dan cuenta como hay muchos datos por ahí vagos que fueron >>apareciendo, apareciendo y apareciendo>> y ¿cómo se pudo haber evitado todo esto? ...-
V	Con un interrogatorio...
P	Con el expediente clínico
N	Entonces es un registro
P	Exactamente, es un registro de todo lo que ustedes están haciendo
V	O sea que con esto podríamos, en un caso legal, decir que no se nos dijo ¿qué tenía?, o sea, por ejemplo, “¿ya comió antes?” Y si me dicen que no, que no comió, yo lo notifico como que no, que no comió.

(2, 2, 23, 13, 1, 1, 5, 6, 2, 2, 1)

Las intervenciones de intercambio fueron en un 59% de tipo complejas, en donde predominan las de explicación y de inducción de respuesta.

Al observar los resultados de los actos del habla verbales, identificamos que se utiliza con mayor frecuencia los de tipo indicación/pregunta, así como, los de respuesta/acción. Los estudiantes suelen responder a las preguntas con otra pregunta.

Tabla 9. **Actos del habla no verbales: Reguladores, adaptadores.**

Código	Transcripción
P	¿Cómo le llamamos cuando la respiración es mayor o es menor?
V	Mmm, taquipnea ((expresión de duda)) y ¿taquitaqui?, no, me equivoqué ((hace movimientos con su cabeza de un lado a otro)), >no porqué es taquicardia<, <en el corazón ((sonríe, mira a otro lado, cierra los ojos))
Grupal	((los estudiantes frente a ella mantienen una postura rígida, sólo la observan y de reojo observan a la profesora con expresión de duda))
V	y taqui...y... ¡AH!,>, pero taquipnea es cuando es mayor respiraciones de lo normal... ((expresión de duda después de ver a sus compañeros)).
P	ok, mayores respiraciones ((levanta el brazo)) y ¿cuándo está disminuida? ((baja el brazo))
J	¿Hipopnea? ((girando un bolígrafo con los dedos sobre la mesa y una expresión emocional neutra))
P	Hipopnea, ok, sonaría lógico, pero saben ¿cómo se le llama a la frecuencia cardiaca len...?
J	((Interrumpe para responder) ¡Ah! Bradipnea ((con expresión de asombro))
P	((señala a Jared)) ¡así es!, bradicardia a la frecuencia cardiaca lenta y bradipnea cuando es frecuencia respiratoria lenta

(2, 1, 153, 32, 1, 1, 7, 7, 1, 3,2)

Cuando integramos los actos del habla no verbales a los verbales, los datos concuerdan con el uso de ilustradores en un 37%, puesto que los estudiantes acompañaron la mayoría de sus respuestas con movimientos que no tienen ningún significado a menos que ejecuten un acto verbal, la mayoría de estos actos fueron movimientos con los brazos al aire, en la mesa o sobre su propio cuerpo sin señalar alguna parte en específico, más bien las usaron para dar énfasis a algo que intentaban decir, podemos ver un ejemplo de estos actos del habla utilizados en la

tabla 9, lo que significa que a menos que utilicen los actos verbales, los actos ilustradores carecen de significado.

Otro dato notorio es que las expresiones emocionales más usadas son neutras, es decir, que en pocas ocasiones sonrían o expresen un sentimiento hacia lo que sucede a su alrededor. En la primera sesión la expresión de duda y miedo parece ser la que predomina en conjunto con los actos verbales sobre todo al responder las preguntas.

Los actos adaptadores y reguladores más usados son movimientos de cabeza, movimientos de pie, manipulación de objetos como plumas, cuadernos o colocar los dedos cerca de la cara, también golpear los dedos sobre la mesa. El tono de la voz rara vez lograron adaptarla, era necesario repetirles la pregunta y pedirles que hablaran fuerte, lo que resultó en ocasiones en elevarla tanto y poco a poco disminuirla.

Tabla 10. Resultados generales de todas las unidades y categorías			
Unidad de estructura	Frecuencia	Secuencia de interacción	Frecuencia
Dialogal	505	Complementaria	498
Monologal	27	Simétrica	37
Secuencia temática	Frecuencia	Secuencia de intercambio	Frecuencia
		Simple	
Previa a la clase	58	Transmisión de Información	50
De información	43	Intercambio de Información	50
De organización de grupo	38	Intercambios Estructurantes	51
De realización u organización de la tarea	8	Intercambios Instruccionales	10
De exposición y diálogo de plenario	188		
De dictado	6	Complejo	
De preguntas y respuestas	173	Búsqueda de acuerdo	36
De pasar lista de asistencia.	16	Explicaciones.	228
De pedido/entrega de trabajos	5	Inducción de Respuesta	91
		Intercambio trunco	15
Secuencia de intervención	Frecuencia		
Acto director	239		
Actos subordinados y “hechos de la interacción”	294		
Actos del habla	Frecuencia	Actos del habla	Frecuencia
Verbales		No verbales	
Afirmación	80	Emblemas	104
Explicación/Observación	69	Ilustradores	203
Pregunta/Indicación	126	Reguladores	79
Respuesta/Acción	204	Adaptadores	48
Evaluación (aprobación/desaprobación)	55	Expresiones emocionales	99

- Los colores en las casillas son únicamente para resaltar las intervenciones y categorías más utilizadas.

Capítulo 7. Discusiones

El procedimiento de análisis interaccional de este estudio requirió realizarse en dos fases: sociológico y cognitivo descritos a continuación.

7.1 Análisis sociológico

Se basa en el supuesto de que la comunicación verbal y no verbal de una persona, ante muchas situaciones, proporciona información acerca de sus motivos (Giddens, 2006), lo que se logra principalmente con la apreciación de los actos del habla. Estos elementos ayudan a poner al descubierto una estructura normativa implícita en la práctica lingüística, relacionada con la descripción de la realidad en el proceso comunicativo (Zalta et al., 2017). Para ello se utilizó como referente metodológico el modelo EPR propuesto por Isabelle Vinatier, el cual ayuda a comprender el acontecer del aula a partir de tres polos de tensión y atención, referente que retoma el lente del interaccionismo.

Este lente permite enfocar el acontecer en el que suceden los intercambios en al menos tres polos de tensión: epistémico (E), secuencia de enseñanza-aprendizaje, donde el saber avanza y se controla, mediante regulación de los problemas didácticos; b) pragmático (P) o regulación de la tarea, para pasar de una tarea a otra, y c) relacional (R), entre el docente y el estudiante, mediante la regulación de la comunicación, esta mirada permite obtener una riqueza explicativa de la actuación conjunta entre docentes, estudiantes y saberes, al mismo tiempo que

aporta recursos para analizar el producto de esa actuación conjunta en el aula (Fierro & Fortoul, 2018).

Se utilizó como primera estrategia la videograbación de las sesiones con el previo consentimiento de los estudiantes, para obtener la mayor cantidad de datos posibles lo más cercano a la realidad que suelen pasar desapercibidos (Loera et al., 2005). Dejar en claro la ausencia de implicaciones sobre la calificación con protección de los datos personales, fue crucial para el desarrollo de una clase como habitualmente se llevaría a cabo sin la presencia de una cámara.

Kerbrat – Orecchioni, Catherine propone un método de análisis de la conversación que recoge los aportes de la lingüística interaccional de la escuela de Ginebra, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación. Esta propuesta fue utilizada y recomendada por Vinatier en el modelo EPR. También fue utilizada por Fortoul y Cecilia fierro. Del mismo modo, utilizado para el análisis de los resultados en este estudio. Fue así que a través de este método se logró sistematizar los principales elementos en el proceso comunicativo interpersonal descritos en el anexo 1.

Para el análisis se partió del elemento general de la comunicación (intercambios o intervenciones) a la mínima unidad (actos del habla). Por ello, discutiremos cada uno.

El primer elemento identificado fue la frecuencia de intervención por participante durante toda la sesión; el profesor tiene el mayor porcentaje de intervenciones y sólo algunos estudiantes siguen en frecuencia, a simple vista podríamos inferir que será una sesión centrada en el profesor, y dar un indicio a una clase de tipo magistral, según este enfoque es más pasivo que activo.

Sin embargo, al analizar el siguiente elemento referente a la interacción dialogal o monologal, predomina el diálogo, pero es dirigido por secuencias de interacción de tipo complementaria, esto quiere decir que el estudiante sigue a la espera de una señal por una figura jerárquica para intervenir. El estudiante ve al profesor como figura de autoridad desde el momento que se proponen las normas, límites y medidas dentro del aula.

Cobra relevancia en la actualidad ser conscientes de este rol, debido a que algunos docentes piensan que la autoridad se ha perdido, otros que es un factor que está implícito desde el momento en que se le nombre profesor, o que la sociedad se ha desarrollado sin ella. En cualquier caso, desde la perspectiva estudiantil el docente es percibido como una figura de autoridad, quien da la pauta de las intervenciones (Pierella, 2014).

Sin embargo, es importante considerar que la autoridad no debe tener como único papel el preocuparse por los resultados académicos, sino también reconocer la relación entre los procesos educativos y el resultado de estos, así aceptar el compromiso de tomar en cuenta la calidad de lo que se enseña, de prever y planificar lo que harán los futuros egresados y no sólo si cumplen el perfil, sino logren comprometerse con su sociedad (Duarte Carmona & Abreu Quintero, 2014).

Por lo tanto, una forma de generar más conversaciones simétricas es evitar dar la respuesta inmediata por el profesor e incitar a los demás estudiantes no sólo a responder, sino la apertura de cuestionar la respuesta de sus pares y generar preguntas. Otra manera es que el docente reformule la pregunta y plantear preguntas de tipo abiertas y no sólo obtener un “sí” o un “no” en dónde cerramos las

posibilidades de que los demás interactúen si es el caso (Fierro & Fortoul, 2018)(Charron, 2017).

El siguiente elemento obtenido es la secuencia de intercambio en la que predominaron las interacciones complejas, según la propuesta por Kerbrat – Orecchiani, la comunicación humana implica un conjunto de complejas interacciones con una elaboración de significado y sentido social y de identidad de las personas, más que sólo transmisión de la información o dar indicaciones como sucede en las simples interacciones, por lo tanto, este elemento señala que el desarrollo de esta sesión se basó más que sólo en la transmisión de información, aún al considerar que se trató de la primera sesión (Kerbrat-Orecchioni, 1986).

Con estos primeros elementos obtenemos información a groso modo del tipo de comunicación empleada en las interacciones de los docentes y estudiantes, y sólo con estos datos ya se logra conducir a la autorreflexión de la práctica docente, probablemente como lector está considerando posibles estrategias que pueden ser empleadas en los espacios educativos.

Los siguientes elementos analizados nos dan información detallada acerca del acto comunicativo. La secuencia de intervención que describe a un acto director, quien da inicio y cierre a la intervención, o un acto subordinado, quien da seguimiento a la intervención. En este elemento podemos dar explicación a la alta frecuencia de participación por el profesor previamente descrita. El profesor inicia las intervenciones, pero el estudiante da seguimiento, incluso en ocasiones inicia y da cierre a la intervención, esto concuerda con la frecuencia en las interacciones de tipo complementarias y así se logró el diálogo (Antonio & Páuca, 2016).

7.1.1 Actos del habla

Verbales

Vinatier y Altet (2008), señalan que los indicadores verbales en el diálogo marcan las relaciones interpersonales. El docente no está en un solo ámbito; tal vez privilegie algún aspecto; la comunicación, la tarea o el saber programado. A veces la interacción se centra más en la tarea, en el contenido o en la relación (Martínez, 2019)

Los resultados arrojados en las tablas indicaron que los actos del habla verbales utilizados con mayor frecuencia por los estudiantes fueron de tipo indicación/pregunta – *se trata de las preguntas que el docente o el estudiante construyen sobre la base de los contenidos académicos o extraacadémicos para aclarar el propio razonamiento, y para continuar con lo que está diciendo* – y respuesta/acción – *la participación requerida o espontánea por el profesor/estudiante, para preguntar u opinar* –. Es decir, que los estudiantes a menudo responden preguntas con otra pregunta, o construyen su respuesta acorde con sus conocimientos previos.

En el libro “Enciclopedia de Lingüística hispana”, Javier Gutiérrez - Rexach, describe que las preguntas eco son preguntas metalingüísticas, en el sentido de que repiten, total o parcialmente un turno conversacional previo, ya sea para pedir que el interlocutor lo repita o para pedir una explicación o clarificación de lo que acaba de

oír. El pedido de repetición o de aclaración suele ir acompañado de una reacción afectiva no verbal de quién formula la pregunta de eco, hasta el punto de que, la expresión de esta reacción afectiva — habitualmente sorpresa, incredulidad o contrariedad — resulta ser el único propósito por el cual se hace dicha pregunta (Gutiérrez-Rexach, 2016).

Así que, podemos preguntarnos, ¿cuántas veces he utilizado una pregunta para responder a otra pregunta?, ¿cuál fue la intención ¿duda, incredulidad, repetición? y ¿cuántas veces hemos notado que los estudiantes se valen de estos actos verbales? ¿qué hemos hecho en consecuencia?

También es posible identificar si los actos verbales destacaron una secuencia temática. Las secuencias temáticas se pueden definir como bloques de participación con fuerte grado de coherencia semántica y pragmática (Kerbrat-Orecchioni, 1998). La coherencia semántica refiere a que las diversas intervenciones están vinculadas por un significado o eje temático. La coherencia pragmática refiere a la acción cooperativa de los hablantes para construir dicho significado en este caso los episodios dan origen a las secuencias temáticas (Antonio & Páuca, 2016).

En la sistematización de datos, se generó un rubro de episodios que dieron origen a las secuencias temáticas. Se notó que pueden surgir diferentes secuencias temáticas en el desarrollo de la clase o sesión, retomarlas varias veces, incluso algunas no estar presentes, pero el uso de los actos verbales nos indica la tensión que existe en esa sesión en específico, incluso nos da una idea del interés de los estudiantes. Son las secuencias temáticas las que nos

indicaron que se cumplieron los objetivos de esa clase, si consideramos que fue la primera sesión, con pocos o nulos conocimientos de la dinámica, de las metas de trabajo, de las estrategias a utilizar (en este caso Aprendizaje Basado en Problemas).

Por ello, las oraciones utilizadas durante una conversación no necesariamente están en sintonía con el objetivo de esta, de acuerdo con la Enciclopedia de Filosofía de Stanford (Stanford Encyclopedia of Philosophy), son los actos del habla los que ayudan a realizar la función de solicitud, advertencia, invitación, promesa, disculpa, predicción, etc., Tales actos son elementos básicos de la vida comunicativa, no sólo en disciplinas como la filosofía, sino que la comunicación interpersonal ha tomado importancia en las ramas como la Psicología, lingüística, teoría jurídica, inteligencia artificial, la teoría literaria, entre otras. Reconocer la importancia de los actos del habla ayuda a comprender los límites entre el pensamiento y la acción de la comunicación durante las interacciones interpersonales (Zalta et al., 2017)

No verbales

El estudio sistemático y las reflexiones sobre la comunicación no verbal data desde la antigüedad, reflejada en obras literarias de personajes como Homero, Platón, Aristóteles o Cicerón; en particular se describían los rasgos físicos y la importancia del rostro en relación con la oratoria establecido en esa época como un lenguaje universal, con sus diversas connotaciones(Domínguez, 2009).

La comunicación no verbal tiene la potencialidad de ir más allá de las palabras, con mucha velocidad y aportando a la vez, elementos para lograr la empatía necesaria de la labor docente.

Entre los actos no verbales destacados en el estudio fueron los ilustradores, movimientos que no tienen ningún significado sino se acompañan de un acto verbal. Puede resultar interesante que al expresarnos pensemos que nuestros movimientos corporales o gestos son los indicados y que con toda seguridad dijimos lo que queríamos decir y los demás interpretaron lo que deben interpretar. Pero si no van acompañados del correcto acto verbal podríamos preguntarnos ¿Qué significado tiene ese acto ilustrador? Es aquí donde la codificación toma relevancia y por ello requiere de la atención de quien está siendo participe de dicha interacción (P. J. Stamatis, 2012).

Los emblemas siguieron en frecuencia, movimiento hecho con la mano o la cabeza para reemplazar una expresión o palabra corta (P. Stamatis, 2012), y es notorio que los estudiantes suelen realizar un movimiento de cabeza para dar aprobación o desaprobación como respuesta.

El uso de actos no verbales tiene influencia por cuestiones culturales, pueden utilizarse de manera implícita o explícita, nos dan una idea de qué tan a menudo son utilizados por los estudiantes al interactuar con otro individuo, en las conversaciones de la vida cotidiana (Green et al., 2017). Cobra relevancia saber que son elementos de las interacciones de comunicación entre pares que puede ayudarnos a la solución de un problema; tanto mejorar el uso como la interpretación de la comunicación.

Pero ¿qué nos dicen los demás actos no verbales? Mientras que los emblemas y los ilustradores ganaron en frecuencia, los actos reguladores y adaptadores son los menos utilizados. Los actos reguladores se usan para regular el flujo de una conversación; aquí entran en juego, señales sutiles como el contacto ocular, tono y velocidad de la voz (incluidos los silencios o pausas), movimientos de cabeza o modificación de la postura corporal.

El tema de la postura podría resultarnos aburrido, que no tiene mayor importancia de lo que pueda significar, sin embargo, ¿cuántas veces la postura de un paciente fue un acto no verbal importante al cuál prestar atención?

Se observó que los estudiantes adoptaban una postura rígida, se puede decir que casi no se movían. Cuando el docente lanzaba una pregunta al aire, la mayoría miraba al techo incluso acompañado de un “mmm” infinito, solo algunos mantenían contacto directo con el docente. De primera instancia podríamos pensar que esos que miraron al techo son los que no quieren contestar porque no saben la respuesta o lo hacen para evitar que se les realice la pregunta directa. Y en cuanto a los que mantienen contacto directo, quizás pensemos que es una forma de intimidar al docente para que no le pregunte o demostrar que, aunque no sabe la respuesta no tiene miedo de que se le pregunte y se le proporcione la respuesta. ¿Podríamos decir que son los estudiantes los que no están interesados en participar?

La sutileza de los actos reguladores puede llegar a provocar confusiones o mal interpretaciones por parte del espectador y como consecuencia originar una serie de errores en el proceso comunicativo(Domínguez, 2009).

Al seguir en el análisis de los actos no verbales, los adaptadores también fueron de los menos utilizados. Los adaptadores son manipulaciones que el individuo efectúa con algún objeto o parte de su cuerpo, por ejemplo, mover la pierna, sujetar una pluma y agitarla, enroscar el cabello en el dedo, etc. Este tipo de actos no verbales tienen su origen ante circunstancias desagradables, especialmente cuando surge un sentimiento de insatisfacción, pero se produce una sensación de incapacidad a la hora de expresar el mensaje.

Retomaremos el ejemplo previo, el docente repite la pregunta y extiende la invitación a todos a participar sin temor a equivocarse, hace énfasis en la necesidad de escucharlos para poder ayudar.

Se pudo notar que los que veían al techo ahora mantienen contacto con el docente y quienes ya lo hacían, suman un movimiento de cabeza para asentir y un movimiento desesperado con la pierna como si estuvieran ansiosos. Esto se debe a que el estudiante, de forma inconsciente, crea un gesto que le funciona de barrera ante la incomodidad de la pregunta, en dicho contexto, es una forma de ayuda para adaptarse a dicha situación.

Otro ejemplo, es el que se presentó en la tabla 9. Se nota el interesante uso de los actos del habla no verbales ya descritos y también las expresiones emocionales.

Tabla 9. **Actos del habla no verbales: Reguladores, adaptadores.**

Código	Transcripción
P	¿Cómo le llamamos cuando la respiración es mayor o es menor?
V	Mmm, taquipnea ((expresión de duda)) y ¿taquitaqui?, no, me equivoqué ((hace movimientos con su cabeza de un lado a otro)), >no porqué es taquicardia<, <en el corazón ((sonríe, mira a otro lado, cierra los ojos))
Grupal	((los estudiantes frente a ella mantienen una postura rígida, sólo la observan y de reojo observan a la profesora con expresión de duda))
V	y taqui...y... ¡AH!,>, pero taquipnea es cuando es mayor respiraciones de lo normal... ((expresión de duda después de ver a sus compañeros)).
P	ok, mayores respiraciones ((levanta el brazo)) y ¿cuándo está disminuida? ((baja el brazo))
J	¿Hipopnea? ((girando un bolígrafo con los dedos sobre la mesa y una expresión emocional neutra))
P	Hipopnea, ok, sonaría lógico, pero saben ¿cómo se le llama a la frecuencia cardiaca len...?
J	(Interrumpe para responder) ¡Ah! Bradipnea ((con expresión de asombro))
P	((señala a Jared)) ¡así es!, bradicardia a la frecuencia cardiaca lenta y bradipnea cuando es frecuencia respiratoria lenta

(2, 1, 153, 32, 1, 1, 7, 7, 1, 3,2)

Las expresiones emocionales constituyen un papel primordial la comunicación cotidiana del ser humano e incluso llega a establecerse como un lenguaje universal. Según las circunstancias que rodeen al estudiante, las emociones se expresan mediante la aparición y el desarrollo de gestos faciales que en muchas ocasiones tienden a ser confundidos con los actos ilustradores, puesto que poseen características similares porque acompañan al acto verbal y le confieren un mayor dinamismo. La diferencia radica en que este tipo de gestos revela el estado anímico de la persona, mientras que los actos ilustradores desde un punto de vista

eminentemente emocional, es neutro y no demuestra ningún tipo de entusiasmo al respecto (Domínguez, 2009) (Davis, 1998).

Podemos notar como el análisis de un pequeño fragmento de una conversación proporciona enriquecedora información de la comunicación utilizada durante las interacciones. Notamos como no todo acto del habla es una interacción, se requiere de un receptor dispuesto a prestar atención y participar en esa conversación. Ello es esencial en la docencia, dado que la presencia de unos estudiantes con un maestro en un salón de clase no es automáticamente una interacción: puede haber tantos monólogos, tantas actividades, tantas finalidades buscadas, diferentes como sujetos haya en un espacio. Desde esta perspectiva, cuando el maestro y los estudiantes interactúan en un espacio, se gestiona a la par la construcción de un saber y el manejo de la dinámica de clase o la relación interpersonal (Charron, 2017).

7.2 Análisis cognitivo

La toma de conciencia de la comunicación durante las interacciones es difícil porque está cargada de afectos y remite a los participantes a su experiencia y a su ser. De acuerdo con Gidenss, la autorreflexión de los elementos utilizados en la comunicación interpersonal fomenta la autonomía del sujeto respecto a sus propias creencias, percepciones, conceptos y conductas. Una persona no está totalmente libre de su propio sistema de expectativas, estereotipos, orientaciones,

disposiciones, actitudes, a través de las cuáles las personas son percibidas y evaluadas (Zalta et al., 2017).

Esto también podría respaldar el por qué los estudiantes tienen dificultad al participar de manera individual, prefieren participar en coro con el resto de sus pares para evitar la responsabilidad de que todos lo observen con temor a equivocarse. Favorecer el clima adecuado como describe Wood en su libro “Comunicación en nuestras vidas (Wood 2008, Communication in Our lives)” puede ser una premisa para que los estudiantes se sientan cómodos no sólo de participar sino de expresar su incomodidad.

Cabe mencionar que después de varias sesiones y tener identificados diversos elementos a través de las videograbaciones, el profesor informó a los estudiantes los elementos que más utilizaban, con la finalidad de hacer consciencia de su propia comunicación. Esto dio pie a la siguiente conversación entre ellos:

- **Estudiante M.** Oye ¡Es verdad! Cuando hablas (se dirige de manera efusiva hacia su compañera K) y sobre todo cuando hablas rápido, mueves así las manos ((*sacude las manos varias veces*)).
- **Estudiante K.** ¿En serio? ¿por qué no me lo habías dicho?, “no sabía que movía mucho mis manos ja, ja, ja, ahora que lo sé trataré de sacudirlas menos, pero me dices (señala a su compañero M).
- **Estudiante M.** ¡sí!, yo te digo

- **Estudiante K.** ¡Pero en serio! *((aún señala a su compañero y hace contacto visual mientras inclina la cabeza un poco))*
- **Estudiante M.** Que sí, te voy a decir.
- **Estudiante K.** Bueno, quiero saber si dejé de hacerlo o si hago otros movimientos que no conozca”⁷.

Lo interesante es que el resto de las sesiones los estudiantes buscaban una evaluación por sus pares. Esto sólo fue un indicio de los resultados al incitar a la autorreflexión. El producto de las interacciones identificados durante la aplicación del modelo EPR describe que la autorreflexión es fundamental en la teoría educativa. Conlleva a una connotación de deliberación, hacer elecciones, tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación. No se trata de llegar a la idoneidad más bien, reflexionar en las implicaciones morales y éticas de las prácticas docentes, posiciona la labor educativa en favor de la equidad, la justicia, la libertad y la reflexión crítica sobre los espacios institucionales y su manejo de la autoridad y el poder (Fierro & Fortoul, 2018).

La autorreflexión conlleva al actuar, es decir, realizar las intervenciones pertinentes una vez identificadas. En el análisis de las interacciones se logró identificar que los participantes requieren de mayor autonomía, por ejemplo, el deber del docente es hacer saber a los estudiantes que la mayoría de sus intervenciones son seguidas a la expectativa de una señal o una indicación para participar. De esta manera, se ha realizado el primer paso de hacer consciencia, el siguiente paso es permitir que el estudiante reflexione si desea mantenerse en su mismo actuar o decide realizar

⁷ Notas de registro de campo.

algún cambio. Esto se explica con el sistema de esquemas de Vergnaud, quien asocia la situación al esquema (cognición), no hay uno sin el otro. Consiste en analizar lo que hay detrás de los comportamientos. Analizando las acciones, se pueden comprender las razones de las acciones (representaciones) (Moreira, 2002).

Los seres humanos crean interacciones las cuáles son fundamentales para establecer comunicación, en este caso de tipo interpersonal (García, 2007). La interacción, además de estar estrechamente relacionada con la comunicación en espacios educativos, se vincula también a los procesos de socialización en general. Se atribuye a la construcción de diálogo entre los involucrados en el proceso comunicativo. Indica como se autodirigen entre los miembros de la comunidad.

La socialización supone la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades. En términos comunicativos, la socialización supone que el sujeto cuenta con los mecanismos necesarios para enviar y recibir información, para interpretarla y significarla. Todo ello, porque el ser humano no se realiza en solitario sino en medio de otros individuos con quienes interactúa (García Aróstegui, 2008).

Por lo anterior, la comunicación interpersonal en medicina es algo más que simplemente ser cortés y honesto con cada uno de los pacientes o entre profesionales; de hecho, se trata de un proceso complejo de socialización, que es preciso fundamentar de algún modo y demostrar tanto su efectividad como su viabilidad educativa (Moral, 2015).

Incluir a la comunicación como un elemento a la par del educador, del educando y de los saberes, enfatiza la relación interpersonal construida en los espacios educativos, reconocer los dotes potenciales, pero también sus constreñimientos en el quehacer de los docentes y de los estudiantes (María Bertha Fortoul, 2019).

7.3 Limitaciones del estudio

Técnicas. La ubicación de las cámaras fue difícil de seleccionar por el tamaño limitado de las aulas, así como la limitación para desplazarse.

Método. El eje del análisis es relacional y no estrictamente de la práctica docente es por ello, que solo se limita una situación en contexto del aula. Los resultados no se pueden generalizar a toda la población.

Es un método que ha sido poco utilizado en México (Fierro y Fortoul, 2014; 2015; 2016; 2017).

Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El 50% de las intervenciones son del profesor y el otro 50% de los estudiantes, aunque no de manera homogénea entre ellos, el estudiante prefiere participar cuando lo hace de manera grupal a cuando se le pide de manera individual su intervención.

El 90% de las intervenciones está mediada por una figura jerárquica (profesor), pero se esperaría que los estudiantes tomen la iniciativa en las intervenciones. Una manera de incitar al estudiante a participar es no dar la respuesta pronta sino involucrar a los demás estudiantes no sólo a responder sino a generar preguntas y lograr mayores conversaciones simétricas.

Las unidades temáticas nos dan la idea de la tensión de la sesión y el alcance de las metas. En este caso, la mayor cantidad de intervenciones se centró en lo que busca la estrategia ABP: preguntas, respuestas/acción y diálogo.

Desde una perspectiva interaccional, los actos de habla son la dimensión gramatical de la intervención en la interacción. Son la “unidad mínima” de la gramática conversacional (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Los actos de habla se pueden definir como actos comunicativos que siendo de preferencia verbal pueden ser también de naturaleza no verbal, considerados “hechos de la interacción” que sostienen la

relación entre los participantes. El valor del acto de habla radica precisamente en la participación de todos los canales de comunicación (Carnets & Vion, 1996).

Las expresiones emocionales son poco utilizadas para acompañar a los actos verbales y los actos reguladores, así como los adaptadores también. Los estudiantes regulan poco el tono de voz o la velocidad con la que hablan, lo cual se ve reflejado en los actos no verbales que son poco utilizados.

El modelo E-P-R es un referente metodológico que consta de un polo epistemológico, polo Pragmático y polo Relacional, aunque durante este estudio el enfoque se dirige hacia el polo relacional, también se logra obtener información de los dos polos restantes a considerar en el desarrollo de una clase el análisis de los resultados permite observar que se logra el propósito de la asignatura en esa clase con una estrategia de tipo ABP.

Al utilizar el modelo EPR se identifica qué tan cargado a cada polo está dirigida el desarrollo de esa clase, por ello es factible realizar un autoanálisis para hacer mejoras en el futuro. Este referente interaccionista, tiene la bondad de poner los polos en red, en tensión, y evidenciar el estilo de enseñanza. Las tensiones son inherentes al quehacer docente, así como la necesidad de hacer los ajustes constantes a las tareas que se desarrollan con los estudiantes.

Permite tanto a docentes como a estudiantes, hacer un análisis conciso de las metas alcanzadas durante las interacciones en los espacios de formación educativa, así como reconocer prematuras áreas de oportunidad.

Cabe mencionar que las interacciones no son propias del espacio educativo, sino que están presentes en toda nuestra vida social. Sin embargo, en las instituciones educativas tienen una especificidad: son espacios socialmente contruidos y legitimados para la formación de personas: “lo que en cierto sentido define la educación y su diferencia con otras acciones sociales es su intento de ‘socializar mediante el conocimiento’. Es desde esta tarea que es posible entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje” (Cullen, 1997, p. 27).

Por esto, el modelo E-P-R resulta ser interesante. Revela la complejidad del quehacer docente al gestionar los polos simultáneamente: tomar tiempo del estudiante en singular y gestionar el tiempo invertido en las clases para alcanzar las metas. Atender la relación con el estudiante, e integrarlo a la tarea; acompañar la solución de un problema siguiendo la lógica del pensamiento de cada estudiante encaminada a hallar la respuesta.

Recomendaciones

Uno de los mayores aportes de este estudio es dirigir la atención a caracterizar, de manera precisa, la estructura de los elementos de la comunicación utilizados durante las interacciones dentro del aula; para ello se recomienda como primera estrategia didáctica la videograbación. Se puede pensar que realizar este análisis solo quitará tiempo de clases, pero el registro en video de al menos una sesión permite identificar hacia qué polo de tensión del modelo EPR se desarrolla la clase, por lo tanto, en el caso del ámbito relacional (R) o el área comunicativa, es posible identificar los elementos precisos de la comunicación utilizados por los estudiantes. Con dichos elementos se puede hacer una temprana intervención del docente en

las acciones de los estudiantes para adquirir habilidades de comunicación no sólo a nivel interpersonal sino social, lo que incluiría a futuro la comunicación con el paciente.

A pesar de ser un tema escasamente retomado y aplicado en América Latina, en México, se han tenido experiencias formativas con docentes de educación básica que hacen uso del modelo E-P-R, como un referente teórico-metodológico para el análisis de las prácticas docentes en situación de aula (Fierro y Fortoul, 2014; 2015; 2016; 2017).

Sin embargo, es un método que se puede adaptar a los diversos espacios de aprendizaje ya que estudia la práctica en el aula a partir de la intersubjetividad, elemento central para analizar y comprender la comunicación establecida entre la persona docente y el estudiantado, en torno a los contenidos que se van a abordar o a tareas más específicas que requieren del intercambio lingüístico verbal o no verbal. Así, el análisis de la intersubjetividad permite dar cuenta de cómo las personas actúan y organizan sus ideas de forma simultánea para responder a las necesidades que se presentan en el momento de la práctica. Se recomienda su aplicación para el análisis no sólo de las prácticas docentes, sino también de los estudiantes y conducirlos a la misma práctica reflexiva y conciencia de su actuar como personas en su entorno profesional.

La propuesta de una estrategia de análisis de la comunicación de las interacciones interpersonales que incite a la autorreflexión una vez logrado hacer consciente el tipo de comunicación utilizado, siempre con la apertura al cambio y mejora de esta se describe en el Anexo 2 y en el anexo 1 la descripción de cada rubro.

Con una estrategia se propone a los profesores no solo mejorar su praxis, también brindar opciones de cambio a los estudiantes y así atender las áreas de oportunidad desde el primer año en formación de los futuros profesionales en la Salud.

ANEXOS

ANEXO 1. Definición de las categorías

Las siguientes categorías y su definición fueron generadas y adaptadas de conceptos preestablecidos, durante la sistematización de los datos. También están generadas con la intención de comprender la estrategia en el Anexo 2.

Por unidad de participación

1. **Dialogal.** Estructuras de lenguaje en que participan al menos dos interlocutores
2. **Monologal.** Son aquellas estructuras dialogales que dependen de un solo locutor.

Por rol interaccional:

1. **Complementarias.** Existen de por medio roles jerárquicos
2. **Simétricas.** Ambos roles se asumen sin diferenciación jerárquica

Por secuencia de intercambio:

a) Simples

1. Transmisión de información. Refiere a propósitos de transmisión de contenidos académicos o avisos, y no requieren más que la respuesta de escucha o prefijos de apoyo del segundo interlocutor.
2. Intercambio de Información. Refiere a propósito de una conversación donde un interlocutor demanda información académica o no académica.

3. Intercambios Estructurantes. Refiere al propósito de establecer un orden de alternancia de las intervenciones.
4. Intercambios Instruccionales. Refiere a propósitos de verificar, por parte del profesor, el dominio de contenidos de asignatura del alumno.

b) Complejos

1. Búsqueda de Acuerdo. Desarrolla los intercambios simples de tipo estructurante para alcanzar el orden de los turnos de intervención en la sala de clase.
2. Explicaciones. Cumplen con el propósito de desarrollar la transmisión de contenidos académicos que a la vez sean respuesta a las inquietudes académicas del alumno.
3. Inducción de Respuesta. Refiere a propósitos evaluativos de contenidos de asignatura en el alumno por parte del docente.

c) Truncos

1. No sólo hay ausencia intencional de respuesta sino la ausencia de confirmación del interlocutor en su rol.

Por unidad de secuencia temática:

1. **Secuencia previa a la clase.** Tiene como eje temático la transmisión de avisos o de actividades académicas o extraacadémicas que se realizan previo a iniciar la clase, no forma parte del objetivo de esa clase.
2. **Secuencia de información.** Cuyo eje temático es la transmisión de avisos de actividades académicas o extraacadémicas planteadas como anuncios o

solicitud de acciones a ser realizadas en el futuro– que se dan en la fase de apertura, de desarrollo y cierre.

3. **Secuencia de organización de grupo.** Tiene como eje temático la construcción del orden físico de los alumnos –en la sala de clases– que permita la intervención por turnos de los hablantes, especialmente la intervención del profesor. Esta secuencia se encuentra comúnmente en la fase de apertura, pero se repite en las otras fases dado que este orden tiende a perderse durante la lección.
4. **Secuencia de realización u organización de la tarea.** Tiene como eje temático la construcción del orden físico de los alumnos –en la sala de clases– que permita la intervención por turnos de los hablantes, especialmente la intervención del profesor. Esta secuencia se encuentra comúnmente en la fase de apertura, pero se repite en las otras fases dado que este orden tiende a perderse durante la lección.
5. **Secuencia de exposición y diálogo plenario.** Tiene como eje temático la transmisión de contenidos de asignatura por parte del docente. Esta secuencia se desarrolla de la siguiente manera: el profesor explica un contenido, luego interroga a los alumnos sobre lo informado, éstos responden, el profesor refuerza aciertos, corrige errores y continúa la clase expositiva.
6. **Secuencia de dictado.** Tiene como eje temático la transmisión de información de contenidos de asignatura por parte del profesor, la que debe ser copiada por los alumnos en sus cuadernos.

7. **Secuencia de preguntas y respuestas.** El eje temático es evaluar, por parte del profesor, el dominio de contenidos académicos logrado por los alumnos. Es, al igual que la exposición, una organización de la intervención en torno a la transmisión de contenidos. Aquí el profesor privilegia las preguntas y la indagación de respuestas de los alumnos. El número de alumnos que intervienen aumenta, aunque la duración de sus intervenciones es breve
8. **Secuencia de pasar lista de asistencia.** El eje temático es el control –por parte del docente de la presencia de los alumnos, de modo individual, o de grupos de trabajo, en la sala de clases. Esta puede ser explícita en alguna de las fases, o ser implícita al Cuadro Comunicativo, como condición para que sea posible participar del mismo.
9. **Secuencia de pedido/entrega de trabajos.** Esta secuencia tiene como eje temático el control, por parte del docente, del dominio de contenidos académicos de los alumnos, a través de trabajos escritos.

Por secuencia de intervención:

1. **Acto director.** Es la intervención que estructura el intercambio, señalando las condiciones de cierre de este. Desde una perspectiva sociolingüística, quien inicia y quien cierra cualquier intercambio verbal, en contextos fuertemente estructurados, es el interlocutor que posee poder social sancionado o formal. El acto director de una intervención tiene una posición inicial y predictora de la intervención del segundo interlocutor.
2. **Actos subordinados y “hechos de la interacción”.** Se reconocen al interior de la estructura del intercambio con actos verbales seguidos al acto directos. Los “hechos de la interacción” son de carácter no lingüístico, que

están fuertemente subordinados de modo pragmático y funcional a la intervención inicial.

Se pretende describir el objetivo de quién inicia y cierra la intervención. En este caso si se desea que el estudiante sea quien dé inicio a la intervención o concluya la intervención, la meta se logró, por otro lado, si se desea que quien inicie y cierre las intervenciones sea el profesor, también la meta se ha logrado.

Por Actos del habla:

a) Verbales

1. **Afirmación.** la intención del orador es expresarle al receptor cómo son las cosas, la dirección de correspondencia es de las palabras al mundo; la condición de sinceridad, es decir, la que expresa el estado psicológico del hablante al llevar a cabo el acto de habla, es creer que la proposición es verdadera.
2. **Explicación/Observación.** es la exposición de información referida a los contenidos curriculares que el estudiante recibe de manera pasiva.
3. **Pregunta/Indicación.** se trata de las preguntas que el docente o el estudiante construyen sobre la base de los contenidos académicos o extraacadémicos para aclarar el propio razonamiento, y para continuar con lo que está diciendo
4. **Respuesta/Acción.** es la participación requerida o espontánea por el profesor/estudiante, para preguntar u opinar.
5. **Evaluación (aprobación/desaprobación).** Se basa en la evaluación que ejecuta el docente hacia el discente sobre el rendimiento académico que

esta muestra dentro del aula de clases, esta se orienta hacia los objetivos y tiene como finalidad el observar si se cumplieron las competencias necesarias de aprendizaje

b) No verbales

1. **Emblemas.** que presentan una traducción no verbal directa y pueden ser en algunas ocasiones sustituidos por palabras, puesto que con frecuencia suelen ser señales que participan en determinados actos verbales.
2. **Ilustradores.** Son movimientos asociados al lenguaje verbal y que exponen su utilidad en ilustrar todo aquello que se verbaliza. Son gestos que se encuentran ligados al lenguaje, pero a diferencia de los emblemas, éstos no poseen un significado que se pueda traducir, ya que la palabra a la que van unidas no les aporta un significado concreto. Su principal característica como elemento del proceso no verbal es la capacidad que muestra para recalcar o imponer un ritmo específico a la narración que se practica.
3. **Reguladores.** Se utilizan para regular el flujo de conversación que puede llegar a producirse entre un emisor y un receptor. Se caracterizan porque son específicos según la cultura del individuo y además, suelen ser señales sutiles tales como el contacto ocular, movimientos de cabeza o modificación en la postura corporal.
4. **Adaptadores.** Son manipulaciones que el individuo efectúa con algún tipo de objeto o parte del cuerpo, para satisfacer alguna necesidad específica. Cuando surgen circunstancias que se asemejan a la que desencadenaron originalmente el adaptador, el individuo puede volver a

utilizarlo de forma compatible con su entorno social. Este tipo de actos no verbales tienen su origen ante circunstancias desagradables, especialmente cuando surge un sentimiento de insatisfacción por parte del interlocutor, pero se produce una sensación de incapacidad a la hora de expresarlo.

5. **Expresiones emocionales.** Según las circunstancias que rodeen al sujeto, las emociones se expresan mediante la aparición y el desarrollo de gestos faciales que en muchas ocasiones tienden a ser confundidos con los actos ilustradores, puesto que poseen unas características similares con respecto a que acompañan a la palabra y le confieren un mayor dinamismo. La diferencia radica en que este tipo de gestos revela el estado anímico de la persona, mientras que los actos ilustradores desde un punto de vista eminentemente emocional, es neutro y no demuestra ningún tipo de entusiasmo al respecto⁸.

⁸ Adaptado y elaborado de:

- Antonio, M., & Páuca, V. (2016). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 1(Abril), 221–238.
- Stamatis, P., & Stamatis, P. (2012). Introducción de la comunicación no verbal en la enseñanza griega: una revisión de la literatura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1463–1476.
- Domínguez, M. de los R. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y Palabra*, 14(70), 1605–4806.

Propuesta de definición de comunicación interpersonal

La comunicación interpersonal es el proceso en donde intervienen las interacciones de interlocutores y saberes, con la construcción de significados e interpretaciones de los actos del habla que conllevan a un actuar en un determinado contexto ya sea o no planificado con la intención de realimentación.

(Domínguez, 2009)

Anexo 2. Propuesta de una estrategia para el análisis de la comunicación durante las interacciones interpersonales.

Elementos generales de la comunicación			
Unidad de estructura	No. de intervenciones	Secuencia de interacción	No. de intervenciones
Dialogal		Complementaria	
Monologal		Simétrica	
Elementos específicos de la comunicación			
Secuencia temática	No. de intervenciones	Secuencia de intercambio	No. de intervenciones
		1. Simple	
Previa a la clase		Transmisión de Información	
De información		Intercambio de Información	
De organización de grupo		Intercambios Estructurantes	
De realización u organización de la tarea		Intercambios Instruccionales	
De exposición y diálogo de plenario			
De dictado		2. Complejo	
De preguntas y respuestas		Búsqueda de acuerdo	
De pasar lista de asistencia.		Explicaciones.	
De pedido/entrega de trabajos		Inducción de Respuesta	
		3. Trunco	
Secuencia de intervención	No. de intervenciones		
Acto director			
Actos subordinados y “hechos de la interacción”			
Actos del habla	No. de intervenciones	Actos del habla	No. de intervenciones
Verbales		No verbales	
Afirmación		Emblemas	
Explicación/Observación		Ilustradores	
Pregunta/Indicación		Reguladores	
Respuesta/Acción		Adaptadores	
Evaluación (aprobación/desaprobación)		Expresiones emocionales	
Adaptada y elaborada de:			
<ul style="list-style-type: none"> - Antonio, M., & Páuca, V. (2016). Analisis de la conversacion: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. <i>Estudios Pedagógicos</i>, 1(April), 221–238 - Stamatis, P., & Stamatis, P. (2012). Introducción de la comunicación no verbal en la enseñanza griega: una revisión de la literatura. <i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology</i>, 10(28), 1463–1476. - Domínguez, M. de los R. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. <i>Razón y Palabra</i>, 14(70), 1605–4806. 			

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación Educativa*, 22, 23–37.
- Antonio, M., & Páuca, V. (2016). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 1 (April), 221–238.
- Arroyo, G. C., & Fierro, M. C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación”*, 18 (February 2019), 1–20.
- Baker, S. (1955). The Theory of Silences. *The Journal of General Psychology*, 53(1), 145–167.
- Barbier, J., & France, P. U. De. (2011). *Au fond de l’action, la conceptualisation*. Gérard Vergnaud. Presses Universitaires de France. *Education et Formation*, 275–292.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*, México: Textos educar-Educación, Jalisco.
- Bellón, J. y, & Martínez, T. (2001). La investigación en comunicación y salud. Una perspectiva nacional e internacional desde el análisis bibliométrico. *Atención Primaria*, 27, 452–458.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118–124.
- Bezdresch, M. (2000). Reseña de “Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-acción” de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul,

Lesvia Rosas. Revista Del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 4(14), 100–102.

- Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism: Perspective and Method.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). Reframing Organizations. Artistry, Choice, and Leadership (Fourth edi). Joseey - Bass.
- Bombeke, K., Symons, L., Vermeire, E., Debaene, L., Schol, S., De Winter, B., & Van Royen, P. (2012). Patient-centredness from education to practice: The “lived” impact of communication skills training. Medical Teacher, 34(5).
- Brock, D., Abu-Rish, E., Chiu, C. R., Hammer, D., Wilson, S., Vorvick, L., Blondon, K., Schaad, D., Liner, D., & Zierler, B. (2013). Interprofessional education in team communication: Working together to improve patient safety. Postgraduate Medical Journal, 89(1057), 642–651.
- Cáceres, M. D., Ruiz San Román, J. A., & Brändle, G. (2009). Comunicación interpersonal y vida cotidiana. La presentación de la identidad de los jóvenes en Internet. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, 14, 213–231.
- Carnets, L., & Vion, R. (1996). L' analyse des interactions verbales L' analyse des interactions verbales.
- Vinatier, I. et Altet, M. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes. par. 2008, 7–9.
- Clèries, X. (2010). La esencia de la comunicación en educación médica. Educación Médica, 13(1), 25–31.

- Cofreces, P., Ofman, S. D. y, & Stefani, D. (2014). La comunicación en la relación médico-paciente. Análisis de la literatura científica entre 1990 y 2010. *Revista de Comunicación y Salud*, 4(0), 19–34.
- CONAMED. (2008). Error y quejas médicas. Órgano de Difusión de La Comisión Nacional de Arbitraje Médico., 13(abril-junio), 49.
- Cullen, C. A. (2000). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* Paidós Educador.
- Davis, F. (1998). *La comunicación no verbal.* Ed. Alianza, Madrid.
- Domínguez, M. de los R. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y Palabra*, 14(70), 1605–4806.
- Duarte Carmona, A. L., & Abreu Quintero, J. L. (2014). La autoridad, dentro del aula; ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 9(2), 90–121.
- Esquivel, A. (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 6(12), 135–146.
- Eva, K. W. (2009). Research ethics requirements for Medical Education. *Medical Education*, 43(3), 194–195.
- Fierro, M. C., & Fortoul, B. (2018). Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. *April*, 200.

- Floris, C. y, & Landivar, T. (2016). Educación con medios en la educación para la comunicación: ¿Hay algo bajo el sol? Artículo Periodístico Investigativo, 26(1), 13–34.
- Foó, C. S. (2015). Comunicación interpersonal en Lenguas para Fines Específicos. Bases para una integración de competencias. Universidad de Barcelona.
- Fortoul, Ma. Berth, & Fierro, M. C. (2015). Un modelo interaccionista de análisis de prácticas para la formación de docentes. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1–12.
- Fortoul, María Bertha. (2019). El modelo E-P-R: un acercamiento comprensivo a la docencia. DGENAM | AEFCM, 2(3), 51–73.
- Fragoza, A., Cordero, G., & Fierro, C. (2018). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. Revista Actualidades Investigativas En Educación, 18(3), 1–20.
- Galeano, M. E. (2004). El diseño en la investigación social cualitativa. Diseño de Proyectos En La Investigación Cualitativa., 27–54.
- Galindo, J. (2015). Erving Goffman y el orden de la interacción. Acta Sociológica, 66, 11–34.
- García Aróstegui, I. (2008). Competencias comunicativas del maestro en formación. Editorial de la Universidad de Granada.
- García, M. R. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. Revista de La Asociación Nacional de Programas de Posgrado En Comunicación, 16.

- Pérez Hernáiz, H. A., & Garfinkel, H. (2006). Estudios en etnometodología. *Estudios en etnometodología*, 1-330.
- Garza, M. R. (2009). La Comunicación Interpersonal Dentro Del Campo Académico De La Comunicación: Pautas Para Una Sistematización. Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica, 6(12), 49–70.
- Giddens, A. (2006). La constitución de la sociedad, Bases para la teoría de la estructuración.
- Gil, H. U. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit*, 13(1), 89–91.
- González, M. E. (2000). Comunicación interpersonal: inicio, mantenimiento y desintegración de relaciones. In *Journal of Visual Languages & Computing* (Vol. 11, Issue 3).
- Green, T., Hoffmann, M., Donovan, L., & Phuntsog, N. (2017). Cultural Communication Characteristics and Student Connectedness in an Online Environment: Perceptions and Preferences of Online Graduate Students. *International Journal of E-Learning & Distance Education.*, 32(2).
- Guix, J. (2008). Artículos especiales. El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? 23(1), 26–30.
- Gutiérrez-Rexach, J. (2016). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Routledge.
- Hamui-sutton, A., Grijalva, M., Paulo-Maya, A., Dorantes-Barrios, P., Sandoval-Ramírez, E., Durán-Pérez, V., & Hernández-Torres, I. (2015). Las tres

dimensiones de la comunicación médico-paciente: biomédica, emocional e identidad cultural. *Revista Conamed*, 20, 17–26.

- Hernández, G. (2012). Paradigmas en psicología de la educación (pp. 59–76). Paidós Educador.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). La enunciación. *De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette, 117-135.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido teoría y práctica. (No. 001.42 K71).
- Loera, A., Hernández, R., Ruíz de la Peña, A., & Sánchez, J. (2005). La práctica pedagógica videograbada. México UPN.
- Martínez, J. L. (2019). Guía para el análisis de las acciones de la práctica docente. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE-2019, 1-11.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales* (pp. 165–180).
- Moore, P., Gómez, G., Kurtz, S. y, & Vargas, A. (2010). La comunicación médico-paciente: ¿Cuáles son las habilidades efectivas? Artículo Especial *Rev Med Chile*, 138, 1047–1054.
- Moral, R. R. (2015). Una propuesta conceptual para orientar el desarrollo de un currículo en habilidades de comunicación médico-paciente. *Educación Médica*, 16(1), 74–82.

- Moreira, M. A. (2002). La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud, la enseñanza de las ciencias y la investigación en el área (Vergnaud's conceptual fields theory, science education and research in this area). 1(1), 1–28.
- Nnekwu, A. (2015). Dehumanizing Communication Reified among Undergraduates and Lecturers: Issues and Suggestions. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(4).
- Noguero, F. L. (2009). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4(2002), 167–179.
- Petra, I. (2012). La enseñanza de la comunicación en medicina. *Inv Ed Med*, 1(4), 218–224.
- Pierella, M. P. (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 893–912.
- Ramírez, J., Ocampo, R., Pérez, I., Velázquez, D., & Yarza, M. (2011). La importancia de la comunicación efectiva como factor de calidad y seguridad en la atención médica. *Acta Médica Peruana*, 9(3), 167–174.
- Rizo, M. (2011). El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto. Hacia un nuevo concepto de comunicación. *Portal de La Comunicación InCom-UAB: El Portal de Los Estudios de Comunicación, 2001-2011*, 8.
- Ruiz Moral, R. (2006). Escala "CICAA." Escala para valorar la relación clínica durante el proceso asistencial.

- Moral, R. R., & Montero, S. Á. (2017). La interfaz comunicación clínica-ética clínica: implicaciones para la educación médica. *Educación médica*, 18(2), 125-135.
- Sánchez, M., Lifshitz, A., Vilar, P., Martínez, A., Varela, M. y, & Graue, E. (2015). Educación médica. Teoría y práctica.
- Stamatis, P. (2012). Introducción de la comunicación no verbal en la enseñanza griega: una revisión de la literatura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1463–1476.
- Vanhulle, S. (2011). Vinatier Isabelle. Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. *Revue Francaise de Pédagogie. Recherches En Éducation*, 175.
- Vinatier, I. (2019). L' analyse de l' activité enseignante. Une Approche Compréhensive Des Processus d'enseignement- Apprentissage, 1–14.
- Wood, J. T. (2008). Communication In Our Lives. In Wadsworth Cengage Learning (E-book).
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Jama*, 310(20), 2191-2194.
- Zalta, E. N., Nodelman, U., Allen, C., & Anderson, R. L. (2017). Speech acts. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Palo Alto CA: Stanford University.