

M. F. Serrano Gisbert
A. Gómez-Conesa

Departamento de Fisioterapia.
Facultad de Medicina.
Universidad de Murcia.
Espinardo (Murcia)

Correspondencia:
M. F. Serrano Gisbert
Departamento de Fisioterapia
Facultad de Medicina
Universidad de Murcia
30100 Espinardo (Murcia)

La comunicación en la docencia de Fisioterapia: posibilidades y barreras

Communication in teaching of Physiotherapy: possibilities and barriers

RESUMEN

Con la presente reflexión pretendemos traer a la luz los posibles elementos de distorsión que afectan al proceso comunicativo entre profesor y alumno en el aula de Fisioterapia, teniendo en cuenta la doble dimensión clase teórica-clase práctica. En el contexto de clase teórica se encuentra el mayor número de obstáculos para lograr una buena comunicación dialógica. La clase práctica nos ofrece mejores posibilidades para desarrollar al máximo aspectos de comunicación que faciliten interacciones comunicativas que mejoren la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Comunicación; Docencia; Fisioterapia.

ABSTRACT

Taking into account the present reflection, we try to bring out the possible distracting elements that affect the process of communication between teacher and pupils in the physiotherapy classroom, without forgetting the double dimension between theoretical and practical lesson. In the context of the theoretical lesson, we find a great number of obstacles to reach a good dialogical communication. The practical lesson offers better possibilities to develop at its highest aspects of communication that can facilitate communicative interactions which will improve the quality of the teaching-learning process.

KEY WORDS

Communication; Teaching; Physiotherapy.

26 INTRODUCCIÓN

La exposición oral de un tema por parte del profesor, modalidad ampliamente utilizada en la docencia universitaria, ha sido criticada y cuestionada por su rigidez cuando el profesor utiliza como único soporte la palabra. En la actualidad tanto en la docencia universitaria en general como de Fisioterapia en particular se propugna por una metodología más activa y con una mayor participación del alumno¹⁻³

En este sentido, en el ámbito docente de Fisioterapia los esfuerzos del profesor deben ir dirigidos a que el alumno obtenga una adecuada recepción y comprensión del mensaje emitido, para lo cual es necesario, además de atender a los aspectos no verbales que acompañan la comunicación verbal, conceder la debida importancia a la eliminación de barreras distorsionadoras. Estas barreras pueden aparecer en cualquiera de los tres elementos integrantes del hecho comunicativo: emisor, mensaje y receptor.

Hay factores que afectan a la comunicación profesor-alumno que no siempre son factibles de ser modificados, por ejemplo, la disposición del mobiliario en el aula, la situación física del profesor respecto de los alumnos, el número de alumnos por aula, etc., pero que, sin embargo, pueden ser aprovechados convenientemente en determinadas situaciones en el desarrollo de las clases de Fisioterapia. Otros factores, como el tipo de interacciones verbales profesor-alumno, son elementos importantes a estudiar en la dinámica comunicativa del aula de Fisioterapia para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

En la situación actual cuando para el desarrollo de una clase teórica en Fisioterapia el profesor dispone de un aula con gran número de alumnos (por ejemplo, 120 ó 130) se plantea una lección magistral activa y participativa en la medida de lo posible. La situación para la clase práctica se caracteriza por tener un espacio con un material, en una sala o aula destinada al efecto donde poder proporcionar al alumno cierto grado de dominio en las habilidades motrices profesionales con anterioridad a su aplicación clínica, con un grupo de alumnos más reducido (por ejemplo, 20 alumnos), pero todavía excesivo para la tarea de de-

sarrollar. La clase teórica se identifica con el saber declarativo (conceptos, principios, etc.). La clase práctica se orienta preferentemente al saber procedimental, más relacionado con lo que podríamos denominar la «actuación profesional» o «saber hacer»⁴. Sin olvidar que en Fisioterapia no se puede abordar la complejidad de la práctica sin un adecuado aporte teórico y que, en general, la docencia en Fisioterapia se encuentra estructurada en clases teóricas, clases prácticas y estancias clínicas.

En este trabajo queremos traer a la luz las barreras que pueden obstaculizar la correcta comunicación en el aula, así como constatar las diferencias comunicativas existentes entre la clase teórica y la clase práctica.

Análisis del acto comunicativo

Teniendo en cuenta la tradicional secuencia de la comunicación⁵

Emisor → Mensaje → Receptor

conviene analizar con cierto detalle los problemas que pueden existir en cada elemento de la secuencia (fig. 1).

Emisor

El profesor como principal emisor de información puede tener problemas que inciden en la comunicación con sus alumnos. Básicamente estos problemas tienen que ver con:



Fig. 1. Secuencia de comunicación y barreras.

- *Su nivel de conocimientos*: la deficiencia o falta de los mismos puede ser la principal dificultad del docente a la hora de comunicar al alumnado.
- *La capacidad de comunicar*, que exige una perfecta adaptación entre los signos empleados en la transmisión (lenguaje verbal, lenguaje no verbal, medios, instrumentos y recursos materiales) y el contenido de la misma.
- *La seguridad en la emisión de los mensajes*, ya que si los mensajes son poco convincentes o carentes de interés no se produce una verdadera comunicación.

Otros aspectos negativos se refieren al modo en que el profesor hace prevalecer sus ideas propias, haciendo gala de una superioridad manifiesta ante sus receptores, los alumnos. En este sentido es conveniente que el docente no evalúe al alumno en sus intervenciones, lo que provocaría reacciones defensivas o de inhibición por parte de los alumnos.

Mensaje

El mensaje transmitido por el profesor (emisor principal) puede no llegar correctamente al receptor (alumno) debido a obstáculos o barreras que tienen que ver con el mensaje mismo, es decir:

- Que el mensaje sea muy nuevo, para lo cual necesitará efectuar repeticiones del mismo y esperar el tiempo necesario para que el alumno decodifique el mensaje y a la vez darle claves que le permitan apoyar o relacionar con otro preexistente en la mente del alumno para que el mensaje sea inteligible^{6,7}.
- La existencia de información superflua con contenidos irrelevantes al tema en cuestión, así como la emisión de mensajes contradictorios que tienden a confundir al alumno o receptor principal.

Receptor

Respecto a la comprensión e interpretación del mensaje y las distorsiones que pueden surgir, tienen

que ver con los comportamientos del receptor hacia sí mismo, ya que los mensajes que reciben los alumnos pueden quedar matizados debido a ciertas circunstancias, como:

- Por *sus intereses*, por la propia personalidad y cultura del oyente.
- Por *la capacidad de escucha* y los *niveles de atención*.

Los gestos corporales de asentimiento, miradas, etc., de los alumnos se convierten en elementos integrantes del *feedback* entre el profesor y los alumnos, que debería culminar con un flujo de preguntas y respuestas sobre cuestiones no entendidas o bien para comprobar el grado de recepción y comprensión del mensaje.

Las clases de Fisioterapia

El contexto donde se llevan a cabo las clases teóricas y prácticas de Fisioterapia, su complemento y su alternancia hacen necesario conocer y profundizar en algunas dificultades existentes en la clase teórica y las posibles alternativas para posteriormente intervenir con eficacia en el desarrollo de la misma. Igualmente es interesante analizar el contexto de una clase práctica como situación que facilita la eficacia en la transmisión de mensajes.

Diferencias esenciales entre clase teórica y clase práctica

Según Orlich⁸, una primera observación del aula nos puede poner de manifiesto cuáles son las barreras existentes en el desarrollo de una *clase teórica*:

- *La disposición del mobiliario*. Generalmente la mesa del profesor se encuentra de frente, separada y sobre elevada con respecto a los alumnos, lo que sugiere jerarquía y crea distanciamiento. Cuando sea posible una disposición semicircular de las sillas del alumnado en torno a la del profesor favorecerá la interacción entre ambos.
- *Un número elevado de alumnos por aula* es otro de los elementos distorsionadores de la comunicación, en cuanto que no permite la atención

28 a todas las intervenciones del alumnado cuando se plantean actividades participativas desde la exposición del profesor⁹. Asimismo, la situación de número de alumnos elevada es uno de los factores que: a) retrotrae al profesor a exposiciones que no contemplan la intervención de los alumnos, y b) genera en ellos una pasividad que puede terminar afectando su capacidad de escucha y atención.

- *El tipo de preguntas del profesor.* En ocasiones la participación del profesor consiste en formular cuestiones que tienen como finalidad que los alumnos recuerden conocimientos anteriores, necesarios para el tema en estudio, o bien comprobar el grado de recepción del mensaje. Esto podría ayudar a relacionar conocimientos si están bien planteadas, pero puede ocurrir que estas preguntas sean de tipo cerrado, con escasa demanda cognitiva (recordar), o que provoquen en los alumnos el temor a no dar «la respuesta correcta» que el profesor espera oír. En el caso de una participación de los alumnos en esta línea no es fácil mantener el flujo de preguntas y respuestas con cada alumno para que se establezca una comunicación eficaz y efectiva en el tiempo de la clase, con la consiguiente frustración de todo el grupo.
- *Contenidos muy novedosos,* quizá sin un hilo conductor entre anteriores conocimientos, ocasionan, en relación con el punto anterior, un escaso flujo de preguntas por parte de los alumnos que se limitan a copiar el mensaje del profesor en su cuaderno de apuntes.

La disposición del mobiliario, un número excesivamente elevado de alumnos por aula, las preguntas de carácter cerrado (poco estimulantes) y los contenidos muy nuevos son, en nuestra opinión, barreras frecuentes para una eficaz comunicación en las clases teóricas de Fisioterapia.

Por otro lado, según Porlán¹⁰, el análisis respecto a lo que sucede en una *clase práctica* se centra en los siguientes aspectos:

- En primer lugar, el *aula de prácticas* es diferente, es más pequeña, el mobiliario está compues-

to por camillas de tratamiento que se disponen según las necesidades de cada profesor y la naturaleza de la práctica. La camilla que emplea el profesor para la demostración se encuentra a la misma altura y muy cerca con respecto a la de los alumnos, lo que lleva implícito un acercamiento o aproximación a los mismos.

- El *número de alumnos* por aula es reducido (por ejemplo, 15 ó 20), lo cual posibilita la existencia de un clima relajado y abierto para que los problemas sean planteados oportuna y libremente.
- *La ropa* que viste el alumnado y el profesor, deportiva, bata o pijama, propician la igualdad a la hora de llevar a cabo una actividad común, que en el caso de Fisioterapia consiste en la simulación ante un caso práctico para la adquisición de habilidades y destrezas.
- Durante el desarrollo de la clase práctica el profesor mantiene una *proximidad física* con el alumno, colocando sus manos en el lugar apropiado, corrigiendo su postura, etc. En suma, efectuando los contactos necesarios para facilitar el aprendizaje de los contenidos prácticos.
- El lenguaje del profesor sobre *contextos teóricos ya conocidos* por los alumnos favorece una mayor comprensión y el abordaje práctico de los mismos. El alumno puede formular preguntas evocadas por algo que él ya conoce o incluso ha visto en el hospital durante sus estancias clínicas.
- *Preguntas abiertas.* En el aula de prácticas el docente tiene la posibilidad de formular preguntas abiertas que exijan del alumno algo más que recordar la respuesta acertada. En este contexto, solicitar la relación de conocimientos puede plantearse de modo que los alumnos se sientan en cierta manera como «profesionales en acción», que tienen una opinión y saben justificarla. Estos aspectos estimulan la participación, además de fomentar en los alumnos la capacidad de pensar con una cierta autonomía, y de integración entre ellos en la construcción de su aprendizaje^{4, 12}.

Por tanto la diferente concepción del aula de prácticas, el reducido número de alumnos por aula, la ropa desenfadada, la proximidad física con el alumno, los contextos teóricos ya conocidos y la formulación de preguntas abiertas son factores que facilitan una mejor interacción y comunicación con el alumnado.

CONCLUSIONES

La reflexión sobre posibles obstáculos de partida que los profesores afrontamos en nuestra intervención educativa en el aula contribuye a plantearnos y a mejorar nuestros esquemas de acción.

Tras el análisis de los contextos de clase teórica frente a clase práctica se aprecia la mayor fluidez de la comunicación durante esta última, motivada en nuestra opinión, por un menor número de barreras de tipo físico y psicológico, además del menor número de alumnos.

En el contexto de las clases prácticas es importante aprovechar al máximo las interacciones verbales para desarrollar otras capacidades cognitivas en los alumnos, más allá del simple recuerdo repetitivo. La utilización de preguntas abiertas es un buen recurso en esta dirección.

Ciertamente no podemos trasladar el contexto clase práctica a la clase teórica, a pesar de las bondades de es-

ta última. Sin embargo, tal y como aconsejan diferentes autores^{3, 11, 13-16}, sí podemos, y debemos, prestar atención a determinados factores para transformar hacia la mejora los comportamientos en el aula, como por ejemplo:

- *Tener en cuenta los posibles conocimientos previos de los alumnos*, de este modo se puede facilitar la comprensión y la estructuración de los nuevos conocimientos.
- *Suscitar o formular algunas preguntas divergentes o abiertas* que activen y estimulen el pensamiento de los alumnos para facilitar las relaciones y organización de los conocimientos que van adquiriendo.
- *Plantear estudio de casos* para que las soluciones aporten itinerarios reflexivos a partir de conocimientos ya conocidos por el alumno.
- *Realizar actividades* individuales y/o en grupo que exijan de cada alumno o grupo un papel más activo en la toma de decisiones sobre cómo desarrollar, en la colaboración con los compañeros, actividades que respondan a intereses de los propios alumnos, con vistas tanto a facilitar su compromiso personal con la tarea, como a que lo aproxime a la realidad.

29

BIBLIOGRAFÍA

1. De la Cruz A. Didáctica de la lección magistral. Madrid: INCIE; 1981.
2. Díaz E, Labajos MT, Pineda, C, Guillén F. Estrategias docentes en una lección magistral. *Fisioterapia* 1999;21:169-72.
3. Gómez-Conesa A. Metodología didáctica en la docencia universitaria de Fisioterapia. *Fisioterapia* 2001;23:39-47.
4. Fernández M. La unidad (creación) metodológica de cada clase: didactografía y estilos docentes. En: Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Madrid: Siglo XXI; 1994. p. 725-40.
5. Camacho S. Modelos colectivos: la lección. En: Didáctica general. Un enfoque curricular. Alcoy: Marfil; 1994. p. 381-403.
6. Ausubel D. Educational Psychology: A cognitive View. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston; 1968.
7. Ausubel DP, Novak JD, Hanesian H. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2.ª ed. México: Trillas; 1983.
8. Orlich DC. Técnicas de enseñanza. Modernización en el aprendizaje. Mexico DF: Limunsa. Noriega; 1999.
9. Azcárate P. Metodología de enseñanza. Cuadernos de Pedagogía 1999;276:72-8.
10. Porlán R. Investigar la práctica. Cuadernos de Pedagogía 1999;276:47-9.
11. Álvarez C, Carreño R, Martínez P. Una metodología basada en ¿qué sabemos de.... Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales 1999;19:121-3.
12. Gagné RM. Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana; 1987.
13. Carles M, Castelló M, Clariana M, Palma M, Pérez ML. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. 2.ª ed. Barcelona: Grao; 1995.
14. Higgs J, Titchen A. The nature, generation and verification of Knowledge. *Physiotherapy* 1995;81:521-30.
15. Pardo A, Alonso J. Motivar en el aula. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid; 1990.
16. Pozo JI. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata; 1994.