

¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula?

INMACULADA FERNÁNDEZ
ISABEL CUADRADO

Universidad de Extremadura, España

Introducción

El tipo de interacción y relación que se establece entre dos o más interlocutores incide en gran medida en sus procesos cognitivos y en sus disposiciones emocionales hacia la propia interacción y hacia los contenidos que se abordan en sus intercambios comunicativos. Desde una perspectiva constructivista, docentes y alumnos, están 'obligados' a construir un contexto de interacción (Renshaw, 1992) que les permita comprender y adaptarse al entorno que les rodea y contribuir a la transformación de una realidad social (Giroux, 1992). Este proceso de construcción o co-construcción exige un gran esfuerzo e implicación de todos los participantes, máxime cuando las dificultades y obstáculos se multiplican y puede peligrar la continuidad del mismo. En este sentido, Meyer y Turner (2002) advierten que el éxito de un correcto andamiaje o construcción reside en asumir la interdependencia y complementariedad de los procesos cognitivos y afectivos y que uno de los instrumentos capaces de articular estos procesos es el lenguaje, en sus vertientes verbal y no-verbal.

La doble funcionalidad del lenguaje, representativa y comunicativa, permite, además de intercambiar información, tomar conciencia de los propios pensamientos, organizarlos, así como negociar, modificar y compartir las interpretaciones que hace cada interlocutor de los comportamientos comunicativos que manifiestan los demás (Coll y Onrubia, 2001; Ruiz, Villuendas y Bretones, 2003).

De acuerdo con Edwards y Mercer (1988), no sólo deben interesarnos las propiedades formales o estructurales del discurso educacional, sino también, y paralelamente, su potencialidad para negociar las representaciones previas de cada participante y aquellas otras que se van construyendo a lo largo de sus interacciones. Para comprender este proceso de negociación es necesario analizar lo que dice y hace cada interlocutor acompañado conjuntamente del análisis de lo que dicen y hacen el resto de participantes, es decir, adoptar un enfoque interactivo en el análisis del discurso didáctico (Wadensjö, 1998; Roy, 1999 y Davidson, 2002). Sin embargo, como señala Cuadrado (1993), los profesores apenas conocen ni son conscientes de los mecanismos comunicacionales que emplean en el aula, del significado que adquieren en función del momento en que se presentan, ni de las interpretaciones que los alumnos hacen de los mismos. Este desconocimiento y falta de conciencia impide que adopten formas estratégicas en sus comportamientos

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/6 – 10 de julio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



comunicativos verbales, no-verbales y prosódicos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la creación de un clima de aula emocionalmente positivo.

En relación a las conductas comunicativas dirigidas a facilitar el aprendizaje, las investigaciones de Wertsch (1988) han supuesto un punto de inflexión en el estudio del discurso didáctico gracias al análisis que realiza de las propiedades semióticas del lenguaje. A partir de estas aportaciones han surgido otras que vienen a completar el uso de recursos discursivos en función del contexto, momento, área o etapa educativa en que aparecen (Lemke, 1997; Sánchez, Rosales y Cañedo, 1999; Candela, 2001; Coll y Onrubia, 2001; Cros, 2003; Ruiz, Villuendas y Bretones, 2003; Borzone y Rosemberg, 2004). Una cuestión común a todos estos estudios es que casi todos ellos contemplan exclusivamente comportamientos verbales, relegando a un segundo plano, e incluso omitiendo, las referencias a conductas no-verbales. Trabajos como los de McNeill (1992, 2000), o Feyereisen y Harvard (1999), han resultado muy reveladores para comprender el papel de los comportamientos comunicativos no-verbales en la codificación e ilustración de mensajes verbales.

En lo referente a las conductas comunicativas orientadas a la creación de un clima de clase emocionalmente positivo, los trabajos de Cuadrado (1992, 1993, 1996) ofrecen un análisis detallado de las finalidades que desempeñan en este sentido comportamientos comunicativos pertenecientes a cinco áreas de expresión no-verbal en profesores de enseñanza primaria. Trabajos posteriores (Andersen, 1999; Woolfolk y Murphy, 2001; Miller, 2005; Fernández, 2006; McCroskey y Richmond, 2006) destacan la potencialidad de los mecanismos comunicacionales no-verbales para transmitir afecto y generar actitudes positivas hacia la escuela.

Tomando como referencia estos estudios y reflexiones, el objetivo de este trabajo se concreta en el análisis del nivel de conocimiento y conciencia que poseen los docentes de secundaria sobre los comportamientos comunicativos verbales y no-verbales que manifiestan en sus interacciones con los alumnos para facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares y promover un clima de aula emocionalmente positivo.

1. Metodología

El estudio del nivel de conciencia y conocimiento que los docentes poseen sobre sus comportamientos comunicativos requiere de una metodología cualitativa de corte interpretativo, basada en el estudio de casos. De este modo podemos conocer cómo los profesores interpretan sus conductas comunicativas verbales, no-verbales y prosódicas, cuáles emplean intencionada y estratégicamente, qué finalidades otorgan a las mismas, qué reacciones creen que generan en los alumnos y qué implicaciones didácticas se derivan sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.1. Sujetos

La muestra está formado por seis profesores que imparten clase de Lengua y Literatura en el primer y segundo ciclo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Todos ellos cuentan con una experiencia docente superior a 20 años. De este modo evitamos que las posibles diferencias, si las hubiera, en el grado de conocimiento y conciencia que posean sobre sus comportamientos comunicativos estén motivadas por

una mayor o menor adquisición de aprendizajes y rutinas como consecuencia de una escasa (profesores noveles) o consolidada (profesores expertos) experiencia docente.

1.2. Instrumentos

La recogida de los datos se ha llevado a cabo mediante tres técnicas: observación a través de videograbación, entrevista y cuestionario. La obtención de información procedente de técnicas distintas permite triangular los datos y alcanzar unos niveles óptimos de veracidad, rigurosidad científica y credibilidad.

La *videograbación* facilita recoger todos los comportamientos comunicativos verbales y no-verbales de profesores y alumnos. Se introducen en el aula tres videocámaras, dos situadas en la parte delantera para captar las conductas de los alumnos y una en la parte trasera para registrar los comportamientos del profesor.

La *entrevista* facilita las interpretaciones que los docentes realizan de sus conductas comunicativas y permite contrastarlas con las observaciones de las videograbaciones.

El *cuestionario* profundiza en el conocimiento y conciencia que los profesores tienen de sus comportamientos comunicativos y permite el contraste con los datos de la entrevista.

1.3. Procedimiento

El procedimiento metodológico seguido abarca las siguientes fases:

- 1) *Filmación de las clases*: De cada profesor se grabaron cinco sesiones de clase de 50 minutos cada una de ellas. De éstas se seleccionaron una sesión por docente que comprendiese el desarrollo de una tarea desde su inicio hasta su finalización (presentación, explicación y aplicación práctica).
- 2) *Transcripción de los comportamientos comunicativos verbales y no-verbales de profesores y estudiantes*: La transcripción de las conductas verbales consiste en la reproducción literal de todos los enunciados verbales que expresan los interlocutores. Para la transcripción de los mecanismos comunicacionales no-verbales recurrimos al sistema de categorización empleado por Cuadrado (1992), puesto que además de la descripción de los comportamientos manifestados, facilita la interpretación de los mismos y la comprensión de las reacciones que se producen tras su aparición.
- 3) *Categorización de los comportamientos comunicativos que manifiestan profesores y alumnos*: Las categorías contempladas para clasificar los mecanismos comunicativos dirigidos a facilitar el aprendizaje están basadas en las investigaciones de Coll y Onrubia (2001), Rosembeg *et al.* (2003), Ruiz *et al.* (2003) y McNeill (1992, 2000).

TABLA 1

Categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos dirigidos a facilitar el aprendizaje

CONTEXTUALIZACIÓN	MARCO SOCIAL DE REFERENCIA	MARCO ESPECÍFICO DE REFERENCIA	PREGUNTAS
Metaenunciados.	Ejemplos, experiencias.	Alusiones a contenidos anteriores.	Preguntas abiertas, cerradas.
REPETICIONES	REFORMULACIONES Y PARÁFRASIS	YUXTAPOSICIÓN DE ENUNCIADOS	AUTORREFORMULACIONES
Repeticiones de las propias expresiones o de las expresiones del interlocutor.	Reformulaciones aditivas, omitivas, permutadas o sustitutivas.	Sinónimos, reelaboraciones estructurales o gramaticales.	Reelaboraciones sintácticas y semánticas de las propias expresiones.
PREGUNTAS RETÓRICAS	VARIACIÓN PRONOMINAL	RESÚMENES	GESTOS ILUSTRATIVOS
Cuestiones retóricas.	Uso de diferentes pronombres y personas verbales.	Síntesis de las aportaciones realizadas.	Gestos deícticos, icónicos, metafóricos, no-representacionales.

En cuanto a las categorías empleadas para analizar la incidencia de las conductas comunicativas de profesores y alumnos en el clima de aula, aplicamos el sistema categorial utilizado por Cuadrado (1991), que completa las categorías de Love y Roderick (1971).

TABLA 2

Categorías para el análisis de los comportamientos comunicativos orientados a promover un clima de aula emocionalmente positivo

ACEPTAR O RECHAZAR LAS APORTACIONES DEL ALUMNO	ELOGIAR LAS APORTACIONES DE LOS ALUMNOS	MOSTRAR INTERÉS POR LAS APORTACIONES DE LOS ALUMNOS	PROMOVER LA INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS
Expresiones afirmativas, repeticiones, asentimientos de cabeza, sonrisas, movimientos de cabeza hacia los lados, negaciones, etc.	Apóstrofes, reelaboraciones, arqueos de cejas, extensiones de brazos, etc.	Arqueo de cejas, inclinación de tórax, aproximación física, paráfrasis, etc.	Rostro relajado y sonriente, flexibilización de la estructura de participación, aproximación física, etc.
CAPTAR LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS	MOSTRAR AUTORIDAD ANTE LOS ALUMNOS	DAR INSTRUCCIONES A LOS ALUMNOS	POSICIÓN CORPORAL Y ESPACIAL DENTRO DEL AULA
Extensiones y elevaciones de brazos y dedos, prolongaciones silábicas, arqueos de cejas, elevación de la voz, etc.	Exhortaciones, uso del pronombre 'usted', rechazo o ignorancia de intervenciones, etc.	Movimientos circulares de manos, extensiones de brazos, inclinaciones de cabeza, etc.	Situación en la parte delantera del aula, en la parte trasera o desplazamientos por el aula. De pie o sentado.

FUENTE: Adaptación de Cuadrado (1992).

- 4) *Realización de las entrevistas con los docentes:* Transcurridos dos meses después de la filmación de las clases. Las preguntas están referidas al análisis de las sesiones de clase y persiguen conocer la interpretación que el profesorado hace de sus propias conductas comunicativas y de las que manifiestan los alumnos.
- 5) *Cumplimentación del cuestionario:* Dos meses después de la celebración de la entrevista (para evitar el recuerdo de las respuestas dadas) se entregó al profesorado un cuestionario cuyas preguntas buscaban la confirmación de las respuestas dadas en la entrevista. Asimismo, se profundizó en aquellos aspectos en los que había una falta de acuerdo entre el análisis de las videograbaciones y las respuestas de la entrevista.

2. Resultados

Conforme a las categorías establecidas en este estudio, la exposición de los resultados se dividirá en dos partes. Por un lado, se mostrarán aquellos relacionados con los comportamientos comunicativos dirigidos a facilitar el aprendizaje y, por otro lado, aquellos relativos a la creación de un clima de aula emocionalmente positivo. En ambos se presentará el nivel de conciencia que presentan los docentes.

Mecanismos comunicacionales que facilitan el aprendizaje de los alumnos

1. Contextualización

Los profesores son conscientes de las actuaciones que realizan al iniciar una sesión de clase o un tema nuevo. En este sentido, los docentes afirman, de acuerdo con el análisis de las observaciones de aula, que al comenzar la clase retoman los contenidos explicados el día anterior para recordarlos y enlazarlos con los que se trabajarán posteriormente. En cambio, si han de empezar un nuevo tema, su primera acción consiste en explorar los conocimientos previos de los alumnos. Sin embargo, el grado de conciencia disminuye cuando se trata de describir los recursos semióticos empleados para acceder a los conocimientos de los alumnos o relacionar los contenidos anteriores con los nuevos que se van a explicar. Sólo algunos docentes comentan en la entrevista y confirman en el cuestionario que utilizan metaenunciados para indicar al alumno qué conceptos se van a tratar, por qué, cuál es su relación con los restantes conocimientos, etc. Pero en estos comentarios no incluyen descripciones acerca de la forma que adquieren dichos metaenunciados, lo que nos induce a pensar que la contextualización de los contenidos que se trabajan en clase forma parte de una rutina docente de cuya manifestación no son plenamente conscientes.

2. Marco social de referencia

Los profesores señalan la importancia de establecer puentes cognitivos entre los conocimientos que los alumnos adquieren fuera del contexto escolar y los contenidos curriculares, sin embargo, en sus respuestas se hallan ciertas contradicciones con las actuaciones que manifiestan en el aula. Mientras que los docentes insisten en que recurren al establecimiento de marcos sociales de referencia cuando detectan señales de equivocación o desconocimiento por parte de los alumnos, en el análisis de las videograbaciones se observa una utilización indiscriminada a lo largo de toda la sesión de clase, sin que previamente los alumnos hayan presentado dichas señales. En definitiva, los profesores son conscientes de

las alusiones que hacen al contexto extraescolar de los estudiantes, aunque no de las causas que motivan su aparición.

3. Marco específico de referencia

Las alusiones a contenidos trabajados en sesiones de clase o a temas anteriores es un mecanismo discursivo que todos los docentes emplean para relacionar los nuevos contenidos con los ya dados. Sin embargo, los profesores no hacen un uso estratégico de estos marcos específicos de referencia pues desconocen las finalidades que desempeñan y los momentos en los que hace uso de ellos en sus discursos. Mientras que en el análisis de las observaciones de aula se interpreta que estos marcos facilitan la comprensión de los contenidos de aprendizaje y muestran la continuidad existente entre los mismos, en la entrevista comentan que las alusiones a conceptos anteriores persiguen fundamentalmente promover el recuerdo. En cambio, en el cuestionario tienden a seleccionar todas las opciones de respuesta que se les presentan, aunque éstas no se correspondan con lo que contestaron en la entrevista, o con las actuaciones seguidas en el aula. Estas incongruencias en sus respuestas y la falta de coincidencia de éstas con los datos de las observaciones reflejan la inconsciencia de los profesores acerca de la manifestación y utilidad de este mecanismo semiótico.

4. Formulación de preguntas

Las preguntas que los profesores formulan a los alumnos podríamos clasificarlas, a grandes rasgos, en abiertas y cerradas. Comprobamos que, por una parte, hay un grupo de profesores que en la entrevista insiste en el predominio de cuestiones abiertas en sus discursos para explorar los conocimientos previos del alumnado y sin embargo no incluyen este tipo de interrogantes en sus intervenciones dentro del aula. La explicación de esta diferencia entre lo que hace y dice la encontramos en el cuestionario, donde reconocen no haber reflexionado acerca del tipo de preguntas que utilizan y, por tanto, se puede decir que no emplean ni intencional ni estratégicamente ninguna de ellas.

Asimismo, constatamos que otro grupo de profesores son conscientes del tipo de interrogantes que formulan, así como de las finalidades que persiguen con su uso. En este caso, recurren a cuestiones abiertas para promover una actitud crítica y reflexiva en los estudiantes, explorar sus conocimientos previos y favorecer su relación con los nuevos contenidos de aprendizaje. En cambio, emplean interrogantes cerrados para controlar los significados que el alumno va construyendo, dirigir sus respuestas, resaltar elementos puntuales de la tarea o solicitar determinadas ampliaciones o justificaciones en relación a las aportaciones realizadas. Sin embargo, este nivel de conciencia disminuye cuando se trata de señalar el momento o las personas a las que van dirigidos los interrogantes. Estos docentes indican que tienden a formular preguntas abiertas a aquellos alumnos que dominan la tarea y cuestiones más cerradas a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje. Sin embargo, estas distinciones no se aprecian en el análisis de los datos observados.

5. Repetición de las aportaciones de los alumnos

El análisis de las videgrabaciones y las respuestas que dan los docentes en la entrevista y cuestionario coinciden en señalar que reproducen literalmente los enunciados de los estudiantes para transmitir aprobación y enfatizar parte del mensaje. Estas coincidencias reflejan el elevado grado de

conciencia de los profesores en relación al momento y finalidad con la que emplean este recurso discursivo, así como la utilización estratégica que hacen del mismo.

6. Reformulación de las aportaciones de los alumnos

Uno de los recursos discursivos más desconocidos para los docentes de la muestra son las reformulaciones que realizan de las respuestas de los alumnos. Aunque las finalidades que desempeña este mecanismo en sus discursos didácticos son diversas (corregir, matizar, ampliar, reducir, concretar, etc., las aportaciones del alumno) y las formas en que se presentan son múltiples (contraejemplos, compilación de intervenciones, síntesis de aportaciones, etc.), los docentes señalan que estas reformulaciones se producen cuando quieren modificar algunos aspectos gramaticales porque resultan incorrectos.

7. Autorreformulaciones

Las reformulaciones que los profesores hacen de sus propias expresiones desempeñan finalidades como ajustar su nivel expresivo al que presentan los alumnos, corregir sus propios enunciados o destacar aquellas cuestiones que creen más relevantes y sobre las que pretenden que los estudiantes centren su atención. Pese al conocimiento que los docentes tienen de las finalidades que persiguen con la utilización de este recurso, su nivel de conciencia desciende drásticamente cuando señalan el momento y las circunstancias que motivan su aparición. Todos ellos aseguran que autorreformulan sus expresiones cuando detectan muestras de incomprensión, duda o extrañeza en los alumnos, sin embargo, en el análisis de las videograbaciones no se perciben estas muestras antes de la manifestación de sus autorreformulaciones.

8. Yuxtaposición de enunciados

Una situación similar a la de las autorreformulaciones se observa en el uso de este mecanismo discursivo. Los docentes son conocedores de la utilización de yuxtaposiciones de enunciados y de las posibles finalidades que desempeñan en sus intervenciones, pero no de las causas que propician su utilización, pues no siempre, ni habitualmente, se suceden ante la detección de señales de duda e incomprensión.

9. Formulación de preguntas retóricas

Una cuestión a destacar, en relación a este recurso, es la escasa utilización que hacen del mismo los docentes de nuestra muestra, y así lo confirman sus respuestas. Sin embargo, cuando se trata de señalar las finalidades que desempeñan sus preguntas retóricas mencionan, entre otras, las de aclarar, redundar, recordar o evidenciar un concepto, captar la atención del alumno, enfatizar sus expresiones, etc. En cambio, en el análisis de las observaciones la finalidad registrada es la de promover la reflexión del alumno sobre el significado y aplicación de un determinado contenido. La selección indiscriminada al señalar las finalidades muestra la falta de conciencia del profesorado en torno al uso de este recurso semiótico.

10. Variación pronominal

En relación a las fórmulas pronominales empleadas en sus discursos didácticos, los docentes comentan que la presencia de la primera persona del plural en sus expresiones puede deberse a un plural

de modestia o cortesía. Sin embargo, en las observaciones de aula se aprecia un predominio del uso de esta forma pronominal con finalidades muy concretas como son: describir la actividad que se desarrolla desde una visión de tarea conjunta y compartida con los alumnos, ofrecer modelos de indagación, o enfatizar el sentimiento de pertenencia al grupo-clase. Por otra parte, también se registra en algunos casos el uso de la tercera persona del singular acompañada del pronombre 'usted' dirigido a marcar e incrementar la distancia social existente entre docente y estudiantes, y así lo confirman en la entrevista y cuestionario.

11. Resúmenes y síntesis

La elaboración de síntesis es un recurso que algunos profesores de nuestra muestra emplean de forma intencional y estratégica, pues no sólo son conscientes de su utilización, sino también del momento y finalidad que desempeñan. En este sentido, los docentes confirman, de acuerdo con el análisis de las videograbaciones, el uso de resúmenes para recordar contenidos anteriores, compilar intervenciones relativas a un mismo concepto, resaltar determinados aspectos de interés tras la corrección de un ejercicio y tomar conciencia de los significados que supuestamente han construido de forma conjunta. En cambio, este recurso no aparece en el discurso didáctico de otros docentes, a pesar de declarar que lo utilizan con frecuencia y con finalidades distintas. Estas incongruencias reflejan los esfuerzos de estos últimos por aproximarse a una imagen de profesor eficaz.

12. Gestos ilustrativos

La manifestación de comportamientos comunicativos no-verbales, dirigidos a facilitar la decodificación de las expresiones verbales, es un mecanismo discursivo del que los docentes no son conscientes, salvo en casos puntuales y cuando estas conductas adquieren formas muy concretas. En relación a los *gestos deícticos*, los docentes son conscientes de algunas de sus extensiones de manos, brazos y dedos cuando éstas persiguen mostrar una dirección. En cambio, cuando esta finalidad se desempeña a través de inclinaciones de cabeza o arqueos de cejas, los profesores no son conscientes de su manifestación, e incluso niegan su presencia.

Referente a los *gestos icónicos*, si el mensaje se ilustra mediante movimientos de brazos, los profesores interpretan su significado, aunque en muchos casos reconocen que no se producen de forma intencional. Sin embargo, cuando los mensajes se transmiten mediante conductas faciales u oculésicas, los docentes aluden a la expresividad de su carácter para justificar su manifestación e inconsciencia. Esta falta de conciencia es la que se registra también en relación a los *gestos metafóricos*, donde comprobamos que el visionado de las grabaciones no facilitó la interpretación de los mismos, recurriendo a la expresividad y carácter innato de sus conductas no-verbales para justificar su desconocimiento.

Por el contrario, el conocimiento y conciencia que tienen sobre sus *gestos no-representacionales* aumenta considerablemente. En este sentido, comprobamos que los docentes confirman, en la entrevista y cuestionario la interpretación dada en el análisis de las videograbaciones a determinadas elevaciones de brazos y dedos, inclinaciones de tórax o unión de dedos pulgar e índice como conductas no-verbales dirigidas a captar la atención del alumno y enfatizar parte del mensaje verbal.

Mecanismos comunicacionales que promueven un clima de clase emocionalmente positivo

1. Aceptación o rechazo de las aportaciones de los alumnos

La transmisión de mensajes de aprobación se lleva a cabo a través de comportamientos verbales y no-verbales y, en ambos casos, el nivel de conocimiento y conciencia son mínimos. Mientras que en el análisis de las videograbaciones se registran conductas como expresiones afirmativas, repeticiones, reformulaciones, paráfrasis, inclinaciones positivas de cabeza, movimientos de manos y dedos, sonrisas, movimientos circulares de manos, elevaciones de hombros, entre otras, dirigidas a comunicar acuerdo, los profesores sólo confirman el uso de expresiones verbales afirmativas y asentimientos de cabeza.

En cuanto a los comportamientos ilustrativos de rechazo o desaprobación, de nuevo en las observaciones de aula se detecta mayor diversidad de conductas que las que los docentes señalan en la entrevista y cuestionario. Concretamente, en las videograbaciones observamos negaciones verbales, movimientos de cabeza hacia los lados, repeticiones interrogativas de las expresiones de los estudiantes, ceño fruncido, contraejemplos, demandas de repetición, cesiones del turno de palabra, extensiones de brazos hacia los lados y comentarios irónicos. De todos estos comportamientos, los profesores sólo reconocen las negaciones verbales y los movimientos de cabeza hacia los lados.

2. Elogiar las aportaciones de los alumnos

El nivel de conciencia que los docentes presentan sobre sus mecanismos discursivos ilustrativos de elogio es más elevado cuando se trata de sus comportamientos verbales que cuando se trata de sus conductas no-verbales. En este sentido, los profesores confirman la utilización de apóstrofes, repeticiones, reelaboraciones y expresiones positivas como muestra de elogio. En cambio, no incluyen comportamientos como arqueos de cejas, aperturas exageradas de ojos o extensiones de brazos, a pesar de emplearlos para valorar y destacar ante el resto de compañeros determinadas aportaciones del alumno. Este nivel de conciencia sobre los comportamientos, ilustrativos de elogio, desciende cuando se trata de indicar hacia qué adolescente se dirige este comportamiento. Los docentes insisten en que las muestras de elogio tienden a concederlas a alumnos con dificultades de aprendizaje, tímidos o desmotivados, sin embargo, en el análisis de las videograbaciones se comprueba que los elogios se dan a los alumnos que responden correctamente a preguntas difíciles.

3. Mostrar interés por las aportaciones de los alumnos

La importancia que los docentes conceden a la transmisión de actitudes de escucha e interés se traduce en la manifestación de recursos comunicativos como el arqueo de las cejas y asentimientos de cabeza mientras el alumno responde, la inclinación del tórax hacia delante o la aproximación física, parafrasear sus expresiones, etc. Sin embargo, ni en la entrevista ni en el cuestionario los docentes atribuyen a estos comportamientos comunicativos la finalidad de transmitir interés por las aportaciones de los alumnos, lo que evidencia una falta de conciencia acerca de la presencia y finalidad de dichas conductas.

4. Promover la interacción con los alumnos

A la hora de interactuar con los alumnos, los profesores adoptan dos posiciones muy diferentes. Un primer grupo manifiesta una gran preocupación por establecer una relación lo más simétrica posible con los

adolescentes, mientras un segundo grupo trata de mantener e incluso incrementar la distancia social con los alumnos. En ambos casos, los profesores son conscientes y emplean estratégicamente los recursos comunicativos a través de los cuales materializan estos propósitos. En este sentido, podemos apuntar que, para fomentar una relación relativamente simétrica con el alumnado, los docentes se dirigen a ellos por su nombre propio y en primera persona del plural, presentan un rostro relajado y sonriente, flexibilizan la estructura de participación en el aula, manifiestan comportamientos hápticos como colocar la mano sobre el hombro o cabeza del estudiante, se aproximan físicamente a ellos, etc.

En cambio, para salvaguardar la asimetría con sus alumnos, los docentes recurren al uso del pronombre 'usted', los apellidos y otros apelativos como 'señorita'. Asimismo, utilizan el espacio para asegurar su superioridad, permaneciendo en la parte delantera del aula con los brazos cruzados y el rostro excesivamente serio.

5. Captar la atención de los alumnos

Las diferentes concepciones que los profesores tienen del proceso de enseñanza y aprendizaje condicionan la presencia y diversidad de comportamientos comunicativos dirigidos a captar la atención de los alumnos. Por una parte, hay docentes que opinan que la obligación del estudiante es atender a las explicaciones del profesor y, por tanto, éste no debe realizar ningún esfuerzo para atraer su atención. No obstante, se detectan conductas como extensiones de brazos y elevaciones de cejas que persiguen captar la atención del alumnado. Sin embargo, estos docentes declaran que no son conscientes de la manifestación de estos comportamientos ni de la interpretación que de ellos pueden hacer los estudiantes.

Por otra parte, hay profesores que creen que entre sus obligaciones se encuentra despertar la curiosidad e interés del alumno hacia los contenidos curriculares y dirigir su atención hacia ellos. En estos casos, las conductas empleadas para atraer la atención de los adolescentes se multiplican y diversifican hallándose entre ellas las elevaciones de brazos, inclinaciones de cabeza hacia arriba, extensiones de brazos y dedos, elevaciones de voz, prolongaciones silábicas, movimientos de manos con las palmas extendidas, elevaciones de las cejas, narración de anécdotas, etc. El nivel de conciencia que los docentes presentan acerca de la manifestación e intencionalidad de estas conductas es muy elevado, exceptuando aquellos comportamientos que contienen expresiones faciales.

6. Mostrar autoridad ante los alumnos

Todos los profesores manifiestan comportamientos que resaltan y exhiben su autoridad dentro del aula, sin embargo, salvo uno de ellos, no reconocen la presencia de los mismos e, incluso, la niegan alegando que no son personas impositivas ni autoritarias. La posible valoración negativa que recibe la transmisión de este tipo de mensajes puede explicar las diferencias halladas entre sus actuaciones y sus respuestas. Concretamente, las conductas ilustrativas de autoridad registradas en el discurso de los docentes son exhortaciones, extensiones de brazos con las palmas de las manos abiertas, la utilización del pronombre 'usted', la imposición de una rígida estructura de participación y el rechazo o ignorancia de las intervenciones que no respeten esta estructura, la unión de los dedos índice y pulgar con inclinaciones de cabeza hacia delante, etc.

7. Dar instrucciones a los alumnos

El tipo de interacciones y relación que los docentes establecen con los alumnos incide directamente en la forma de transmitir determinadas instrucciones. Los profesores más autoritarios y distantes optan generalmente por la utilización de instrucciones verbales expresadas en tono imperativo. En cambio, aquellos que pretenden establecer con sus alumnos una relación menos asimétrica recurren fundamentalmente a conductas no-verbales para demandar la participación de los estudiantes, indicar que continúen hablando, solicitar la repetición de sus enunciados, etc. Sin embargo, los profesores comentan que no son conscientes de su uso, aunque en algunos casos el visionado de las grabaciones les facilita la decodificación e interpretación de determinados comportamientos. Así, por ejemplo, ocurre con ciertas conductas kinésicas implicadas en la transmisión de instrucciones tales como los movimientos circulares de manos, las extensiones de brazos o las inclinaciones de cabeza.

8. Posición corporal y espacial dentro del aula

El nivel de conocimiento y conciencia que los docentes poseen sobre la posición espacial y corporal que adoptan en el aula es muy elevado y su dominio y utilización pueden definirse como estratégicos. En este caso, comprobamos que los profesores permanecen en la parte delantera del aula para controlar el comportamiento de los alumnos. El desplazamiento por el aula se produce para fomentar la interacción con los adolescentes, atender dudas puntuales, promover otras fórmulas de comunicación y transmitir cercanía e interés.

3. Conclusiones

Las conclusiones que se extraen de este trabajo apuntan, en primer lugar, que el nivel de conciencia que presentan los docentes en relación a sus mecanismos comunicativos varía en función del tipo de comportamiento y del momento en que aparecen. En este sentido, los resultados obtenidos evidencian que el nivel de conocimiento y conciencia es mínimo cuando se trata de identificar e interpretar comportamientos no-verbales. Por el contrario, aumenta su comprensión y discernimiento cuando se trata de atribuir significado a aquellos que se transmiten verbalmente.

En segundo lugar, y en relación a los mecanismos comunicacionales utilizados para facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares se observa, en general, que los profesores son conscientes de la presencia de la mayor parte de los recursos discursivos que incluyen en sus actuaciones didácticas; sin embargo, en muchos casos desconocen las finalidades que desempeñan, los momentos en que los utilizan, las circunstancias que motivan su uso, o hacia que alumnos van dirigidos. De manera más concreta podemos señalar que los profesores ignoran los recursos que utilizan para contextualizar los contenidos que explican y, sin embargo, son plenamente conscientes del uso y finalidades que desempeñan las repeticiones que hacen de las expresiones de los estudiantes. En el caso del establecimiento de marcos sociales y específicos de referencia, autorreformulaciones y de reformulaciones de las aportaciones de los alumnos, los docentes no sólo no conocen sus finalidades, sino que además no son conscientes del momento o momentos en que hacen uso de los mismos.

En cuanto a la formulación de preguntas y elaboración de resúmenes, hay docentes que son conscientes de las finalidades que desempeñan estos recursos, mientras que otros profesores declaran no haber reflexionado al respecto.

Por otra parte, a pesar de que el nivel de conciencia sobre los comportamientos no-verbales es menor que sobre las conductas verbales, los resultados indican que los docentes son capaces de describir algunos gestos ilustrativos que adquieren significado déictico o icónico. En este sentido observamos que cuando los gestos se transmiten mediante conductas kinésicas su decodificación les resulta más sencilla que cuando se trata, por ejemplo, de conductas faciales.

En tercer lugar, podemos decir que el nivel de conocimiento y conciencia que los profesores presentan sobre los comportamientos comunicativos que promueven un clima de clase emocionalmente positivo no depende tanto del tipo de gesto o recurso comunicativo que empleen, sino del momento en que éstos se manifiestan y de su capacidad para detectar e interpretar las reacciones de los alumnos. En el caso de las conductas dirigidas a transmitir aprobación o desacuerdo, los profesores sólo son conscientes del uso de movimientos de cabeza de arriba-abajo o hacia los lados y de expresiones verbales afirmativas o negativas.

En cuanto a la transmisión de mensajes de elogio se observa una falta de conciencia cuando éstos se transmiten a través de conductas no-verbales. Por el contrario, este nivel de conciencia aumenta considerablemente cuando la finalidad de los mecanismos comunicacionales está orientada a promover la interacción con los alumnos. En cambio, cuando se les pide que indiquen qué comportamientos comunicativos utilizan para transmitir interés por las aportaciones de los estudiantes sólo mencionan la mirada, a pesar de ser muchas y muy variadas las conductas que desempeñan esta finalidad. La misma situación observamos en el caso de la transmisión de instrucciones.

Finalmente, el nivel de conocimiento que los docentes presentan de los dispositivos comunicacionales que emplean para captar la atención de los adolescentes varía en función de su concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se aprecia un dominio y utilización estratégica del manejo del espacio y de la posición corporal que los profesores mantienen dentro del aula.

Bibliografía

- ANDERSEN, Peter (1999): *Nonverbal Communication: Forms and Functions*. Mountain View, CA: Mayfield.
- BORZONE, Ana M^o, y ROSEMBERG, Celia Renata (2004): "De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?", en: *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), pp. 211-246.
- CANDELA, Antonia (2001): "Modos de representación y géneros en clases de ciencias", en: *Investigación en la Escuela*, 45, pp. 45-56.
- COLL, César, y ONRUBIA, Javier (2001): "Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos", en: *Investigación en la Escuela*, 45, pp. 21-31.
- CROS, Anna (2003): *Convencer en classe. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- CUADRADO, Isabel (1992): *Implicaciones de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- (1993): "Comportamientos no-verbales en el aula", en: FERREIRA PATRICIO, M. (Coord.): *A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*, pp. 129-147. Évora: Universidade de Évora.

- CUADRADO, Isabel (1996): "Codificación de los mecanismos comunicativos no-verbales en la relación pedagógica universitaria", en: MARÍN, M., y MEDINA, F. J. (Comps.): *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa*, pp. 435-444. Sevilla: Eudema.
- DAVIDSON, Brad (2002): "A Model for the Construction of Conversational Common Ground in Interpreted Discourse", en: *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 1.273-1.300.
- EDWARDS, Dereck, y MERCER, Neil (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- FERNÁNDEZ, Inmaculada (2006): *La metacognición de la comunicación didáctica en la enseñanza secundaria: Análisis de las estrategias discursivas verbales y no-verbales*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Extremadura.
- FEYEREISEN, Pierre, y HAVARD, Isabelle (1999): "Mental Imagery and Production of Hand While Speaking in Younger and Older Adults", en: *Journal of Nonverbal Behavior*, 23 (2), pp. 123-171.
- GIROUX, Henry (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- LEMKE, Jay (1997): *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- MCCROSKEY, James, y RICHMOND, Virginia (2006): *Introduction to Communication in the Classroom: The Role of Communication in Teaching and Training*. Boston: Allyn & Bacon.
- MCNEILL, David (1992): *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- (Ed.) (2000): *Gesture and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEYER, Debra, y TURNER, Julianne (2002): "Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Students Self Regulation", en: *Educational Psychologist*, 37 (1), pp. 17-25.
- MILLER, Patrick (2005): *Body Language: An Illustrated Introduction for Teacher*. Chicago: Patrick. W. Miller and Associates.
- RENSHAW, Peter (1998): "Sociocultural Pedagogy for New Times: Reframing the ZDP and Community of Learners", en: *Australian Educational Researcher*, 25 (3), pp. 83-100.
- ROY, Cynthia (1999): *Interpreting as a Discourse Process. Oxford Studies in Sociolinguistics*. Nueva York: Oxford University Press.
- RUIZ, Edgardo; VILLUENDAS, M^a. Dolores, y BRETONES, Antonio (2003): "La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso", en: *Investigación en la Escuela*, 40, pp. 89-101.
- SÁNCHEZ, Emilio; ROSALES, Javier, y CAÑEDO, Isabel (1999): "Understanding and Communication in Expositive Discourse: An Analysis of Strategies Used by Expert and Preservice Teachers", en: *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 37-58.
- WADENSJÖ, Cecilia (1998): *Interpreting as Interaction*. Londres y Nueva York: Longman.
- WERTSCH, James V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WOOLFOLK, Anita, y MURPHY, Karen (2001): "Teaching Educational Psychology to the Implicit Mind", en: STERNBERG, R., y TORFF, B. (Eds.): *Understanding and Teaching the Implicit Mind*, pp. 145-185. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.