

# Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales

MARÍA JESÚS GALLEGO ARRUFAT  
Universidad de Granada, España

---

## Presentación

En nuestra profesión es fundamental comunicarnos eficazmente. Las competencias comunicativas forman parte de nuestro conocimiento profesional, pero a menudo su aprendizaje se basa más en la autoformación y forman parte del denominado conocimiento práctico implícito (Eraut, 2000). Indudablemente, los docentes universitarios no somos los únicos profesionales a los que se nos exige esta habilidad, pero es cierto que nos preocupa, quizás, en mayor medida que a otros. Sirvan como muestra la existencia de publicaciones al respecto en algún departamento de Ingeniería Informática (Urcola, 2003), en revistas especializadas de Farmacia (Campos, 2000), en algunos manuales (Verderber, 2000), o en páginas web de profesorado de Física (Quirantes, s.f.) que incluyen documentos con consejos a oradores principiantes para defensa de tesis ante un tribunal, etc.

No obstante, es difícil dar respuesta a esta demanda a través de una oferta formativa limitada en el mejor de los casos, porque en otros la formación didáctica del profesorado es inexistente. El objetivo podría ser genérico (por ejemplo, potenciar la acción educativa del docente desde la perspectiva de sus capacidades de comunicación durante la interacción con sus alumnos), pero es preferible especificarlo. Dar un pequeño paso para conseguir mejorar mi actuación como docente podría ser el objetivo en la medida en que se comparta el siguiente pensamiento: *“Creo que podría mejorar mi forma de comunicar, me grabo, me veo y trato de aprender de ello”*.

## 1. Comunicación en el aula

La comunicación es el proceso por el cual transmitimos, compartimos e intercambiamos cualquier tipo de información a otras personas... también en el aula. Bonifacio Jiménez presentaba las relaciones entre educación y comunicación en Sevilla, durante el Congreso EDUTEC: “La comunicación adopta múltiples formas, pero cuando se manifiesta en ella, de forma real, en la práctica, se habla de situaciones de enseñanza-aprendizaje”. Pero “educar no es comunicar” —nos decía— a pesar de la gran similitud entre ambas. Presentaba la coincidencia de elementos y situaciones en forma de esquema (Jiménez, 2000):

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

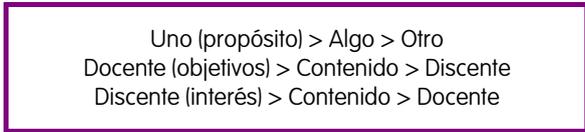
n.º 46/1 – 25 de abril de 2008

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



	ELEMENTOS BASE	SITUACIONES	OBJETIVOS
COMUNICACIÓN	Emisor (uno) Receptor (otro) Contenido (algo)	Cualesquiera	Persuadir Informar Entretener Formar
EDUCACIÓN	Docente (uno) Discente (otro) Contenido (algo)	Formales No Formales Informales	Educar

En el aula, tenemos una alternancia de relaciones (emisor-receptor) y muy diversas ramificaciones, pero en esencia:



Comunicación didáctica existe en:

- Enseñanza presencial: uno y otro (docente y discente) están presentes en espacio y tiempo coincidentes.
- Enseñanza a distancia: uno y otro están separados por tiempo y por distancia.
- Enseñanza *online*, como particularidad de la anterior, pero que gracias a algún artilugio permite una comunicación mediada permitiendo una cuasi-presencia.

Podríamos ampliar lo expuesto mostrando los principales elementos de la comunicación educativa y sus relaciones; las aportaciones tecnológicas a la mejora de la comunicación, la importancia del *feedback*, o una contraposición entre el modelo lineal (tecnológico) y poligonal de comunicación. Sin embargo, hemos preferido centrarnos en una vertiente más práctica, ofreciendo pautas de actuación al docente universitario para la mejora de la comunicación.

El contenido que sigue a continuación distingue la comunicación en el aula presencial (cara a cara) y en el aula virtual (mediante el empleo de Internet y sus herramientas de comunicación).

### 1.1. Aula presencial

La tarea docente desde la dimensión comunicativa responde a un esquema muy simple. Entonces, ¿por qué a todos los docentes universitarios que trabajamos con grupos numerosos de estudiantes nos resulta tan difícil, a menudo, lograr un control y organización de la clase?

La comunicación en el aula es una línea de investigación muy importante en educación, sobre todo en la década de los setenta, que trata de obtener respuestas a través de distintas técnicas. La publicación *Journal of Classroom Interaction* (EE.UU.) difunde estudios que dan pautas para analizar la interacción en el aula y una amplia gama de métodos y técnicas de observación basados en categorías (ya sea

preestablecidas o bien deducidas de los registros observacionales). Derivados de ellos, existe una amplia gama de instrumentos para el análisis del comportamiento verbal de profesor y alumnos en el aula, como, por ejemplo:

CUADRO 1  
Categorías de análisis (Ned A. Flanders)

COMPORTAMIENTO VERBAL DEL DOCENTE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hace una exposición ex cathedra</li> <li>2. Acepta o utiliza las ideas de los alumnos</li> <li>3. Da directrices</li> <li>4. Elogia o estimula</li> <li>5. Plantea preguntas</li> <li>6. Critica o hace llamadas a su autoridad</li> <li>7. .../...</li> </ol>
COMPORTAMIENTO VERBAL DEL ALUMNO	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Responde preguntas</li> <li>9. Toma espontáneamente la palabra</li> <li>10. .../...</li> </ol>

No es igual un aula ordinaria que un aula de informática, por ejemplo. En el caso de esta última, sería preciso observar la actuación docente de acuerdo a categorías específicas (Gallego, 1996). Tampoco lo es la comunicación presencial y la virtual (a través de videoconferencia, por ejemplo). Y podríamos seguir distinguiendo en función de otras muchas variables.

No obstante, algunas recomendaciones de carácter general para la comunicación eficaz en el aula podrían ser, entre otras, las siguientes:

- 1) Adaptarse a la audiencia y a las circunstancias.
- 2) Seleccionar los términos, tiempos y formas de expresión más pertinentes.
- 3) Usar mensajes (frases) directos, claros, cortos, convincentes, sencillos, reiterados (apoyándose unos en otros) y, en lo posible, impactantes (para captar y mantener la atención).
- 4) Tratar de ser concisos (correctos, seguros, breves) y emplear los silencios cuando es preciso.
- 5) Utilizar algunos recursos estilísticos que potencien al mismo tiempo la credibilidad, cercanía y actualidad (mediante contrastes, asociaciones y emparejamiento, etc.).
- 6) Emplear medios de apoyo:
  - a) Materiales textuales con alto grado de legibilidad (distintas tipografías, colores... para resaltar lo importante).
  - b) Materiales gráficos, esquemas de ideas, mapas de conceptos (si son simples y directos, mejor).
  - c) Materiales audiovisuales (imágenes fijas, sonido, video o DVD de calidad técnica y didáctica) integrados en la temática tratada antes, durante y después del discurso, para hacer más asequible lo esencial.

- 7) Manejar el tiempo (distinguiendo partes y posibles transiciones, poner ejemplos, realizar síntesis parciales...) y el espacio (que favorezca un clima de relación) con habilidad.
- 8) Saber preguntar y saber escuchar, controlando la situación para conseguir organizar la discusión, regular intervenciones, negociar... Preguntar-responder con arte y mantener una escucha activa.
- 9) Emplear no sólo la comunicación verbal, sino también la no verbal y paraverbal (gestos, posturas, tonos de voz, ademanes...), usando diferentes tonos de voz, p.ej: un tono de voz grave y pausado induce al grupo a la reflexión; un tono de voz algo elevado para animar el debate...

En el siguiente cuadro resumimos los principales olvidados en la comunicación oral:

**CUADRO 2**  
**Comunicación no verbal y paraverbal**

HABILIDADES BÁSICAS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL	gestos, movimientos de brazos y piernas, orientación corporal...
COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS	tono de voz, volumen, entonación...

Su efectividad ha quedado demostrada en investigaciones como la de Valenzo, Alibali y Klatzky (2003) sobre el aprendizaje del concepto de simetría, pero hay que reconocer la escasez de este tipo de estudios en la docencia universitaria.

### *Obstáculos a la comunicación eficaz en el aula*

En el proceso del que venimos hablando, pueden existir obstáculos que interfieren en la comunicación. Se denominan barreras en la comunicación, y se pueden dividir en dos grupos:

- **BARRERAS DE TRANSMISIÓN:** Aparecen cuando utilizamos los recursos de manera inadecuada y no transmitimos la información deseada al grupo, puede ser la manera de expresarnos o si impartimos la clase con algún medio tecnológico o tradicional que no sabemos utilizar.
- **BARRERAS DE PERCEPCIÓN:** Con ellas nos referimos a las interferencias que se producen a la hora de recibir el mensaje, puede ser debido a la falta de motivación, dificultad de comprensión, distracción...

Campos (2000) resume los errores más frecuentes en las comunicaciones científicas orales de conferenciantes:

- 1) Presentación de los datos en forma fría e inexpressiva.
- 2) Postura rígida del ponente con ausencia de movimientos corporales: ausencia de lenguaje no verbal.
- 3) Falta de contacto visual con la audiencia.

- 4) Vocalización monótona y lenta o muy rápida, sin cambios de inflexión de la voz.
- 5) Utilización reiterada de muletillas en el lenguaje.
- 6) Presentación del material de manera desordenada, sin unas conclusiones claras.
- 7) Manejo inadecuado del micrófono.

Invito al lector a reflexionar sobre estas barreras, sobre todo desde la perspectiva de las soluciones o posibles sugerencias para su mejora —en sentido positivo—.

### *Posibles esquemas para una sesión*

Una sugerencia general es que “cada día, antes de explicar un tema, me pregunte qué sentido tiene el que yo me ponga ante un grupo de alumnos para hablar de esos contenidos, qué les voy a aportar, qué espero conseguir. Y luego, cómo enganchar lo que ellos saben, lo que han vivido, lo que les puede preocupar, con los nuevos contenidos que voy a introducir” (Esteve, 2003). Obviamente, el docente debe creer en lo que explica. También debe estar convencido no sólo de que lo hace adecuadamente, sino que además obtiene satisfacción por ello. Esteve (2003) explica este proceso empleando una interesante metáfora al respecto:

Inmediatamente recibes la respuesta: cien alumnos pican el anzuelo de tu palabra y ya puedes dejar correr el sedal, modulas el ritmo de tu explicación a la frecuencia que ellos emiten con sus gestos y sus preguntas, y la hora se te pasa en un suspiro —también para ellos—. Y entonces descubres (...) que ese momento de magia te recompensa las horas de estudio y te hace sentirte útil en la profesión de la enseñanza” (pp. 3-4).

Lo habitual es que nos resulte difícil. Como también lo es establecer la correspondencia “sesión de clase”-“tema”, que tendría una estructura comunicativa cerrada, similar a la de una intervención en un congreso. Normalmente varias sesiones de clase componen un módulo de contenido con entidad en sí mismo, por lo que, aparte de seguir una secuencia básica que comprende Introducción-Desarrollo-Conclusión, podríamos incluir una referencia a la sesión anterior y otra final a la siguiente sesión.

Más concretamente, en una exposición —para una sesión— existen dos procedimientos ampliamente extendidos en la docencia universitaria (Campos, 2000, p. 15):

- 1) Después de un razonamiento largo, mostrar una diapositiva que resuma de una forma concisa el procedimiento seguido hasta ese punto (de esta manera se prepara a la audiencia para que se concentre en el punto fundamental de la comunicación), y
- 2) Formular la correspondiente pregunta (que es una de las ideas fundamentales de la exposición) que ha de ser contestada como consecuencia del proceso —inductivo y/o deductivo— seguido hasta ese momento. Esta ligera “parada” permite un breve descanso a la audiencia, además de clarificar y definir uno de los objetivos de la exposición.

En todas las sesiones debe haber un tiempo para el *feed-back* (retroalimentación), si no queremos acumular cuestiones en tutorías (sobre todo en fechas próximas a los exámenes). No olvidemos que es la mejor forma de comprobar que el mensaje se recibió y de señalar si se comprendió. La retroalimentación

debe ser útil, descriptiva (no evaluativa), específica y concreta (no general), oportuna... tampoco debe ser abrumadora.

En la difícil situación (por aspectos psicológicos y formales) de una oposición Fernández Cruz (2000) sugiere realizar un ensayo general de la "encerrona" (habiendo ensayado anteriormente con grabación (para controlar oratoria y tiempos) y, en la presentación oral considerar partes diferenciadas.

## 1.2. Aula virtual

### *¿Qué es la CMC? (Comunicación Mediada por Computador)*

En la docencia universitaria, la CMC es un tipo de comunicación que permite y favorece la interacción entre docentes y estudiantes más allá de los límites físicos y académicos del centro educativo (aula, despacho...) al que pertenecen. Los entornos virtuales de comunicación en general y sus herramientas en particular... vienen a ofrecer respuestas basadas en WWW a las necesidades de comunicación de los distintos miembros de la comunidad universitaria. ¿Cómo gestionar la comunicación para que sea efectiva? Empleando las herramientas de comunicación síncronas (comunicación instantánea) y asíncronas (cuyos mensajes no coinciden en el tiempo) podrá desarrollar el profesor-tutor sus funciones (gestión, organización y coordinación de las actividades *on-line*), y además favorecer las interacciones con sus alumnos y de estos entre sí. En principio, hay que decir que ninguna de las principales herramientas de comunicación *on-line* se asocia a ninguna metodología que se considere más eficaz, es decir, no facilitan ni propician por sí mismas la comunicación didáctica.

- CORREO ELECTRÓNICO: Empleo para atención individual al estudiante. La estrategia más adecuada, pregunta-respuesta. Se suele iniciar por parte del estudiante. Dificultad: excesiva carga de *e-mails*; Consejos:
  - 1) Por muy pesada que resulte la tarea es conveniente no dejar ninguno sin responder.
  - 2) Si la misma pregunta ha sido repetida por dos o más estudiantes, llevar pregunta y respuesta al foro, tablón o F.A.Q.
- FORO: Empleo para atención colectiva al conjunto de los estudiantes de un grupo o materia. La estrategia más adecuada es iniciarlo, p. ej., con un material escrito (artículo, tema...) para que las intervenciones de los estudiantes vayan dirigidas al contenido o contenidos planificados por el docente. Dificultades: escasez de intervenciones por parte de los estudiantes; no distinguir las cuestiones individuales de las que interesan al grupo; y mezclar cuestiones organizativas y de contenido. Consejos:
  - 1) Animar el foro indicando a los estudiantes la lectura previa de un documento (controvertido, de actualidad, con distintos puntos de vista, etc.)
  - 2) No dejar que cuestiones de gestión o del programa de la asignatura o mensajes individuales "distrayan" del objeto de trabajo-clave (contenidos)
  - 3) No olvidarse de los que no intervienen.

- CHAT: Al igual que el foro, el empleo más adecuado es la atención colectiva a los estudiantes, pero síncrono (al mismo tiempo). Es más eficaz con el empleo conjunto de "pizarra compartida". Quizás es la estrategia que los docentes universitarios consideran menos adecuada (por su carácter síncrono, por la experiencia que tienen los estudiantes con *chats* —bastante alejada de los modelos universitarios—, o sencillamente porque la ortografía, estilo y expresión de los alumnos dificulta la comunicación en mayor medida que cuando se emplean otras fórmulas). Consejo: al comienzo definir objetivos o finalidad y al final extraer conclusiones. Si las conclusiones necesitan un mayor grado de elaboración — más tiempo—, incluirlas después en el foro.
- VIDEOCONFERENCIA: El empleo de la videoconferencia tiene un carácter especial en un entorno virtual de comunicación. En una videoconferencia la imagen del profesor-conferenciante es "mediada" (a través de la pantalla) por lo que deberá ser muy consciente de su papel de comunicador y de los condicionantes de esta técnica y de su contexto, para evitar convertirse en un "busto parlante" en la pantalla. En la Universitat de les Illes Balears, dentro del proyecto Campus Extens, existe una dilatada experiencia en el análisis de la comunicación didáctica docentes-estudiantes universitarios. Así, Urbina y Forteza (2001) plantean una serie de requisitos para favorecer la comunicación:
  - Mostrar interés hacia todos los participantes, los presentes y los remotos.
  - Gesticular pausadamente, realizando movimientos suaves garantizará la calidad de la imagen.
  - La posición ante la cámara ha de ser la adecuada en cuanto a distancia y encuadre.
  - La voz ha de ser firme y clara, con la finalidad de superar algunas de las posibles limitaciones técnicas y conseguir un clima de comunicación más directo. Asimismo, hay que cuidar la entonación.

Estos tres últimos aspectos, no por simples, dejan de merecer una atención especial; se ha de cuidar especialmente la imagen y la manera de comunicar delante de la cámara. Para ello, es un buen recurso grabarse en video y observarse, pues constituye una actividad recomendable para analizar las habilidades comunicativas. Dado que en Campus Extens se emplea un sistema mixto presencial-virtual (*blended-learning*), añaden, además, que:

- Para crear un ambiente amigable y una interacción positiva es conveniente aprender los nombres de los estudiantes presenciales y remotos.
- Para facilitar la interacción y organización con los lugares remotos conviene identificar uno o varios estudiantes que hagan de intermediarios en la planificación de los encuentros presenciales, así como en la recepción de documentos u otros materiales.
- Hacer partícipes a los estudiantes del sistema de videoconferencia es no sólo positivo para los lugares remotos, que ven diferentes caras, sino también para los presenciales, puesto que deben controlar su manera de expresarse.

Es muy importante lo que denominan “crear una presencia a distancia” si se desea mantener el interés de todos los estudiantes (especialmente los remotos), para lo que no sólo es preciso desarrollar habilidades de comunicación sino contemplar las estrategias instructivas adecuadas, entre las que pueden distinguirse:

- Centrarse en el aprendizaje .
- El docente ha de saber crear expectativas en los estudiantes con el fin de mantener su atención.
- Ha de propiciar la participación de los alumnos, invitándoles a tomar la palabra y expresarse, procurando que se produzcan intervenciones variadas, incluyendo tanto a los presentes como a los remotos. En definitiva, se trata de animar al diálogo.
- Utilizar materiales de apoyo variados que despierten la atención y motiven hacia el tema que se está tratando, a la vez que reduzcan las distracciones externas. Estas ayudas, muy frecuentemente visuales (transparencias, presentaciones de PowerPoint, videos, diapositivas...), han de ser de gran calidad: concisas, visibles, con información relevante.

Su experiencia les lleva a afirmar que “si en una clase ordinaria es importante una planificación minuciosa, en una videoconferencia es fundamental”. Dadas sus características —un *tempo* más lento, la facilidad con la que los estudiantes remotos pueden dejar de prestar atención, etc.— se hace imprescindible una buena planificación que contenga los siguientes aspectos (Urbina y Forteza, 2001):

- Explicación al inicio de la clase del esquema de contenidos que se trabajará.
- Concreción de los objetivos o finalidad de la sesión.
- Planteamiento de las actividades que se propondrán.
- Comentario sobre los materiales que se emplearán.

Y todo ello requiere un severo control del tiempo de que se dispone. No cabe duda, pues, que hemos de aprender a utilizar los equipamientos y todas las posibilidades técnicas que nos ofrece la sala de videoconferencia para una utilización óptima. Pensamos que lo deseable es llegar a olvidar —tanto alumnos como profesores— la tecnología, llegando a formar parte de la dinámica cotidiana de la clase. Es deseable, igualmente, que a pesar de los equipos técnicos y la distancia se pueda crear un clima propicio para el aprendizaje.

En la formación de profesorado de niveles no universitarios se ha empleado con éxito en diversas investigaciones (Kinnear, McWilliams y Caul, 2002; Sharpe y otros, 2003).

En contextos de enseñanza superior Solano (2005) sistematiza los distintos usos de la videoconferencia en: a) Usos de investigación, y b) Usos docentes o de enseñanza. Entre las situaciones de enseñanza más comunes destaca: las clases en pequeño y gran grupo; las reuniones de colaboración entre diversos grupos de trabajo; y la tutoría electrónica. Sobre las posibilidades que la atención individual (tutoría electrónica) puede aportar a los sistemas de apoyo en red a la enseñanza, de cara a la orientación del aprendizaje no presencial, podemos profundizar en Gallego (2007). No obstante, aquí indico algunas pautas claves para el desarrollo de la comunicación didáctica en entornos virtuales.

### *Actuación docente en el entorno virtual de comunicación*

En primer lugar, los contenidos y los materiales han de adecuarse al nuevo entorno. No basta con transformar la comunicación oral en escrita (como si se tratase de una transcripción), ni poner en la web los materiales multimedia propios de una sesión presencial (imágenes, presentaciones en PowerPoint...) a disposición de los estudiantes. El diseño de contenidos y materiales (junto a los instrumentos y técnicas para la evaluación) deben ser propios de esta modalidad de enseñanza online, con entidad en sí mismos y dirigidos al autoaprendizaje del estudiante. Algunos de los elementos a tener en cuenta en la transformación de un temario básico, compuesto de archivos de texto (con frecuencia en .pdf) son: inclusión de módulos de pregunta-respuesta, facilitadores del aprendizaje (imágenes, esquemas...), enlaces a URLs para la ampliación de los contenidos, actividades individuales o en diadas para mantener viva la lectura del material, etc.

En segundo lugar, también hay que mantener vivas las herramientas de comunicación. Como ya he indicado, no hay que dejar una consulta por *email* sin responder, si bien es conveniente al comienzo remitir a los estudiantes a otras herramientas diferentes (foro, preguntas más frecuentes —P+F—, noticias, etc.) porque pueden ser más interesantes que la exclusiva comunicación uno-a-uno. Sin duda el foro de discusión es la herramienta más eficaz (Gallego, 2003).

En el foro el docente estimula la participación de los que no intervienen, motiva y aporta información tanto sobre gestión y organización de la materia como sobre contenidos propiamente dichos. Pero, sobre todo, se convierte en un mediador y organizador de los comentarios que se envían. En el desarrollo de esta mediación aparecen tres modelos de comunicación: en el primero (docente-alumnos) es posible iniciar las cadenas (asuntos) relevantes, proporcionando al mismo tiempo las pautas para la realización de las intervenciones; en el segundo (alumnos-docente) el profesorado deja que sean los propios alumnos quienes inicien las cadenas, limitándose a dar soluciones, argumentos, respuestas, etc. sobre los diferentes asuntos seleccionados por los estudiantes; en el tercero, la pauta de comunicación puede ser mixta, gestionando el docente tanto el desarrollo de la comunicación dirigida por él como las intervenciones en cadenas iniciadas por los estudiantes. Tanto en el segundo como en este último modelo, el docente universitario se encuentra ante un auténtico dilema en la gestión de las intervenciones de los estudiantes: participar él mismo o esperar a que sean los estudiantes quienes realicen los comentarios deseados. Solución: alentar el diálogo y la colaboración siempre que sea correcta, aunque existan críticas y desacuerdos en las interacciones entre ellos, mostrándoles en todo caso el modo de hacer comentarios constructivos, y fomentando la interacción entre ellos.

De cualquier modo, la actuación del docente es muy activa y requiere una gran dedicación. Deberá centrar la discusión, analizar los comentarios y organizar las ideas, presentar resúmenes, dar sugerencias y plantear las conclusiones para que de la comunicación didáctica del foro (así como de las demás herramientas) se pueda extraer un aprendizaje valioso para el estudiante.

## 2. Estructura de la presentación oral de contenidos

Todos tenemos experiencia personal de esta estrategia: hemos asistido como oyentes a conferencias, cursos y seminarios (y como ponentes); hemos impartido lecciones magistrales a nuestros estudiantes (y hemos asistido como alumnos a muchas de ellas también). Todos podemos ejemplificar situaciones en las que se emplea esta técnica con mayor y menor fortuna.

En general, es conveniente una preparación adecuada antes de la presentación, que incluye además de la preparación de la misma (reunión de material, notas, estructuración y elaboración —ya sea del tema, ponencia, etc.—, elaboración de elementos visuales de apoyo y previsión de recursos necesarios), una cierta disposición comunicativa. Esta disposición (habilidad, destreza, soltura) es entendida como la suma de elementos no verbales y paraverbales; “habilidades o rutinas de oficio” y habilidades para preguntar y escuchar”. En la presentación oral de contenidos tendremos en cuenta un conjunto secuencial de principios, adaptados de Verderber (2000), y que agrupamos en cinco secciones clave:

- 1) Comunicación verbal, no verbal y paraverbal:
  - Comunicación: Palabras / formas / lenguaje corporal.
  - Lectura del lenguaje corporal propio.
  - Lectura del lenguaje corporal del oyente.
  
- a) Preparación
  - Ensayar.
  - Obtener *feedback*.
  - Eliminar manierismos que distraen la atención.
  - Vestir (aparición física, ropa adecuada...)
  - Desarrollar las cualidades necesarias.
  - Entender el lenguaje corporal propio.
  - Pautas de nuestro comportamiento con los demás:
    - Adquirir más autoconfianza.
    - Cultivar una actitud positiva.
    - Tener más entusiasmo.
  
- b) Máximo rendimiento a la voz
  - Posturas para dimensionar la voz..
  - Evitar la monotonía.
  - Dónde añadir luz y sombra a su voz..
  - Respiración.
  - Fatiga vocal.

- 2) Habilidades de oficio:
  - a) Preparación
    - Definir el propósito de la presentación.
    - Tener en cuenta a su audiencia.
    - Estructurar su exposición.
    - Programar fases del discurso: principio y fin.
    - Reunir su material.
    - Preparar sus notas.
    - Preparar el escenario para la presentación.
    - Disponer de discursos para diversas ocasiones.
  - b) Desarrollo
    - Apertura y cierre de la presentación.
    - Mantener el control del tiempo.
    - Cómo improvisar.
    - Control de los nervios.
  - c) Conclusiones y cierre del discurso
- 3) Aprovechamiento óptimo del medio de apoyo visual:
  - Pantalla o pizarra.
  - Diapositivas para videoprojector (cañón) o proyector de diapositivas.
  - Transparencias para retroproyector.
  - El puntero.
  - Resumen para entregar.
  - .../...
- 4) Habilidades para preguntar:
  - Interrogantes como formas de captar la atención.
  - Preguntas abiertas y cerradas.
  - Contestar a las preguntas de la audiencia.
  - Manejar preguntas difíciles.

- Preguntas específicas y de sondeo.
  - Preguntas a evitar.
  - Pulsar las reacciones.
- 5) Habilidades para escuchar:
- Barreras de escucha.
  - Actitud hacia la escucha.
  - Preparación para la escucha activa.
  - Habilidades para escuchar mejor.
  - Ser un mejor oyente.

Presentar oralmente contenidos forma parte de la retórica, que puede ser entendida como el arte del bien hablar, es decir, de hablar con persuasión y elegancia, aunque en la actualidad con frecuencia se aluda a ella en sentido peyorativo.

En resumen, la presentación oral debe apoyarse en una oratoria eficaz en la que tanto la información verbal como la no verbal sea ajustada: el lenguaje exacto y la vocalización y expresión correctas. Pero, además, con otros medios de apoyo:

- Apoyo en fichas de contenido (esquemas de ideas) de visualización idéntica al mensaje verbalizado (ya sean diapositivas o transparencias). Deben ser muy esquemáticas, fáciles de leer para los últimos asientos, y adoptar diseños distintos dependiendo del contenido de la sesión. En principio todos los diseños son válidos, pero es necesario escoger el más adecuado como forma de presentación en cada ocasión: lista, mapa conceptual u organigrama, columnas, tabla, gráfico de datos... serán más o menos útiles dependiendo de que deseemos que los alumnos visualicen conceptos, hechos, casos, argumentaciones, datos...
- Fichas de diseño combinado (texto + imagen). Cuando empleemos diseños combinados texto + imagen (ya sea imagen fija o animación) debemos preguntarnos qué tipo de función cumple la imagen respecto al texto. Dependiendo de la respuesta, decidiremos su inclusión y modificaremos si es preciso posición y tamaño. Lo mismo cabe decir del diseño combinado texto + sonido (tratando de evitar que el sonido distorsione la atención de los estudiantes respecto a nuestro discurso). Y del texto + video. La decisión de acompañar nuestro discurso de presentaciones multimediales (imágenes, sonido, video y texto) igualmente debe hacerse según la función de la misma <sup>1</sup>.
- Variadas formas de apoyo a la presentación oral <sup>2</sup>. Estamos en una época de "explosión" en cuanto a la cantidad de nuevo material en la red susceptible de ser aprovechado como mate-

---

<sup>1</sup> Programas de utilidades como Windows Media, Flash, y QuickTime movies... o Streaming audio y video pueden ser útiles.

<sup>2</sup> Teniendo en cuenta que es precisa una oferta formativa de prácticas, herramientas y programas para ayudar a los profesores a desarrollar por sí mismos todo su potencial comunicador con materiales disponibles en Internet.

riales de apoyo a nuestro discurso: textos, ejercicios, juegos, figuras, fotografías, dibujos, esquemas, explicaciones, transparencias, videos, canciones, noticias, reportajes, estadísticas etc.

### 3. Taller de actuación docente (grabación en vídeo y análisis)

Entre las múltiples propuestas de utilización del vídeo en la enseñanza (motivación, transmisión de información, recurso para la investigación...), destacamos en esta ocasión su posible empleo como medio de formación y perfeccionamiento del profesorado en estrategias didácticas y metodológicas de comunicación eficaz. Es en este uso en el que —pensamos— es preciso centrar tanto la grabación como el análisis de la propia actuación docente de cara a la mejora de la misma (según un esquema que incluye aspectos destacables, aspectos mejorables, y recomendaciones de carácter general).

Las principales formas de usar el video que se han venido empleando en la formación y perfeccionamiento del profesorado (García Álvarez, 1987; Villar, 1990; De Vicente, 1993) se pueden sintetizar en: microenseñanza y supervisión clínica, toma de decisiones, el estudio de casos y la auto y heterobservación.

En la microenseñanza y la supervisión clínica el objetivo básico que se persigue es que el profesor adquiera y perfeccione una serie de destrezas didácticas, mediante la ejecución de las mismas en clases reducidas (en tiempo, número de alumnos y habilidades concretas a entrenar por sesión de trabajo).

En la toma de decisiones dirigida al desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, evaluación de procesos y reformulación de proyectos... el vídeo también es un medio bastante útil: a los profesores se les presenta grabados en video, una serie de incidentes o acontecimientos críticos (reales o simulados), para que sobre ellos tengan que tomar una serie de decisiones. A partir de la observación del incidente crítico el profesor, una vez haya analizado y comprendido el problema, debe de adoptar diversas decisiones que puedan resolver el problema planteado, justificándolas y evaluando su posible implicación en el aprendizaje.

En los estudios de caso, el empleo del vídeo puede dar lugar a diferentes tipos, como: el caso como modelo a reproducir por el profesor, el caso como resolución de problemas reales a resolver por el profesor, y el enfoque de conocimiento y comprensión del caso.

Lo cierto es que en la práctica se suelen emplear formas más simples, pero no por ello menos válidas, como la auto y heterobservación, que consisten simplemente en que el profesor observe su ejecución y analice y reflexione sobre su propio comportamiento (auto-observación), o que otro compañero o compañeros observe su ejecución y le comente las precisiones que considere oportunas para la mejora de su actuación (heterobservación). Ambas formas se han empleado en la docencia universitaria: la autobservación-autoscopia ha sido descrita como "un proceso de "mirarse al espejo", con garantías no sólo tecnológicas sino, también, de registro y análisis con estructura científica y procedimientos metodológicos reglados y contrastados" (Loscertales y Núñez, 1995). El instrumento básico para la autoscopia puede ser el circuito cerrado de televisión. La heterobservación-*coaching* se ha empleado posibilitando el visionado por parejas o en grupo. En concreto, el *coaching* (entrenamiento) en parejas con cierta afinidad (por ejemplo, impartir docencia al mismo grupo de estudiantes, la misma materia a dos titulaciones, etc) implica que los dos colegas pueden adoptar sucesivamente el papel de estar delante y detrás de la cámara en situaciones

con cierto grado de homogeneidad. Por su parte, en la heterobservación (en grupos homogéneos o heterogéneos) existe mayor riqueza de aportaciones y de puntos de vista.

Lo importante, siempre, no es la videograbación en sí, sino el *feedback* (parar, repetir, comentar...) en cada una de las secuencias de actuación, siendo preferible la combinación de ambas formas de observación (Eraut, 2000, p. 134).

De todos modos, han recibido una serie de críticas que deben de ser asumidas por las personas que las pongan en práctica: las principales son el posible "miedo" de los docentes a que sea grabada su acción y se comporten artificialmente además de no poder olvidar que la cámara de vídeo no es imparcial sino que recoge lo que la persona que la maneja quiere que registre. Aún asumiendo estas críticas, no podemos olvidar que el simple hecho de que el profesor universitario observe sus acciones (auto-observación) puede resultar una actividad interesante y útil para que reflexione sobre ellas, observando cuestiones antes no percibidas. Además, la heterobservación es útil por las aportaciones procedentes de lo que otros colegas observan sobre él, así como por lo que él observa en las actuaciones de los demás (Eraut, 2000; Patri, 2002).

Somos conscientes de que una larga tradición en el empleo de registros sustentados —o no— en la tecnología (observaciones de clases, grabaciones en audio, en video, fotografías...), aunque han contribuido a la formación e investigación educativa (Walker, 2002) no han logrado eludir los aspectos negativos objeto de crítica (microenseñanza, autoscopia, *coaching*...). Entre ellos, la falta de naturalidad por la presencia de observadores externos (y además equipos de grabación), la "excesiva" preparación por parte del docente (y estudiantes) con objeto de reducir los posibles errores... También se ha optado por la simulación en situaciones de laboratorio, por ejemplo, en un seminario con otros colegas que actúan de modo rotatorio adoptando el papel de profesores o alumnos (en lugar del aula habitual) pero obviamente el contexto es menos natural (González y Gallego, 2002). Además, la presencia del observador afecta no sólo al profesor observado, sino que también puede alterar las conductas habituales de los alumnos, en especial cuando por el aprecio que tienen a "su" profesor, temen que el observador de alguna manera le esté evaluando. ¿Cómo minimizar este efecto?

#### *Ideas orientativas en las que focalizar la videograbación:*

Es conveniente seleccionar, conjuntamente con el docente un aspecto en el que centrar la atención. Puede tratarse, entre otros, de:

- Presentación de la información del profesor a los alumnos.
- La interacción profesor-alumno.
- El material de apoyo empleado en clase.
- .../...

Como pauta de carácter general, se puede grabar cualquier sesión de clase, ya sean fragmentos de presentación de contenidos en los que consideramos tener un alto nivel de autoeficacia o bien experimentar con estrategias nuevas, más complejas o menos habituales (Scott, 2003). Es aconsejable que limite su presentación formal a 10 minutos. Puede practicarla y cronometrarse antes. Para la presentación

puede utilizar PowerPoint o cualquier otro medio de apoyo. La utilización de estos medios mejora normalmente el reconocimiento de la información oral, y puede añadir más convicción a sus argumentos. Puede también utilizar un esquema para organizarse bien mientras expone. Trate de olvidarse de que está siendo grabado. Es necesario que mantenga un contacto visual frecuente con sus alumnos y que evite hablar entre dientes, hablar en voz baja, mirar demasiado las hojas o rellenar la conversación con expresiones como "mmm", "eeeh", "bueno", etc. Trate de resultar interesante; sea convincente, agradable, eficaz, proyecte su voz para que todos puedan oírle sin dificultad. El realizar presentaciones orales es una habilidad; ésta es otra oportunidad para practicar y desarrollarla.

#### *Ideas orientativas para el desarrollo de un taller de docentes*

- El ambiente debe ser tranquilo y colaborativo para los participantes cuya grabación está lista para la presentación y el análisis. Todos somos colegas.
- El taller debe ser motivador al mismo tiempo que nos esforzamos por desarrollar una crítica seria y constructiva de la presentación que se está examinando (recordando que en ningún caso se trata de una evaluación).
- La "conversación comunitaria" del taller debe tender a generar nuevas visiones y posibilidades para la presentación que está analizándose; es decir, debería proporcionar al actor un aliciente y algunas ideas concretas sobre cómo comenzar a revisar su actuación.
- Todo el mundo debería ajustarse al tiempo dado y tener oportunidad para recibir y expresar sus recomendaciones a los demás.

#### *Ideas orientativas para el análisis*

El análisis puede desarrollarse en torno a las siguientes cuestiones:

- Aspectos destacables.
- Aspectos mejorables.
- Recomendaciones de carácter general.

Tanto en el desarrollo como en el análisis es conveniente contar con una serie de herramientas, tales como instrumentos de análisis de la actuación docente; análisis de casos; otros elementos para la reflexión, etc. Las grabaciones pueden realizarse, tanto en video tradicional como en videoconferencia simulada. Las experiencias previas realizadas en el *prácticum* son, en este sentido, una referencia básica (Pavón, 1998; Gallego, 2003).

## Bibliografía

- CAMPOS, J. (2000): "La comunicación científica: ¿arte o técnica?", en: *Ars Pharmaceutica*, 41 (1), pp. 11-18.
- DE VICENTE, P. S. (1993): *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Adhara/FORCE.
- ERAUT, M. (2000): "Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work", en: *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 113-136.

- ESTEVE, J. M. (2003): "Hacia un nuevo modelo de profesor universitario". Ponencia presentada en el Ciclo de Conferencias sobre Modelos y Metodologías de Formación Superior en Europa. Universidad Politécnica de Valencia.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2000): "Orientación del tercer ejercicio de oposición: planteamiento didáctico y defensa oral". Conferencia en las Jornadas sobre Formación para la Función Docente. Granada.
- FLANDERS, N. A. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- GALLEGO, M. J. (1996): "Análisis de la acción docente en el aula de informática: implicaciones para una didáctica de la informática", en: *Qurrículum*, 10-11, pp. 77-102.
- (2003): "Intervenciones formativas basadas en WWW para guiar el inicio de la práctica profesional de los docentes", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp. 111-131. <<http://www.rioei.org/rie33a06.pdf>> [Consulta: dic. 2007].
- (2007): "Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario", en: *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8 (2), <[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_08\\_02/n8\\_02\\_arrufat.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_arrufat.pdf)> [Consulta: Dic. 2007].
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1987): *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Marfil: Alcoy.
- GONZÁLEZ SOTO, A. P., y GALLEGO, M. J. (2002): "La actuación docente". Taller del curso "Proyectos docentes y mejora de la enseñanza". Universidad de Granada.
- JIMÉNEZ, B. (2000): "Formación continua y nuevas tecnologías: Una visión didáctico-comunicativa", en: CABERO, J., y otros (Coords.): *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*, pp.51-72. Sevilla: Kronos.
- KINNEAR, H.; McWILLIAMS, S., y CAUL, L. (2002): "The Use of interactive Video in Teaching Teachers: an Evaluation of a Link with a Primary School", en: *British Journal of Educational Technology*, 33 (1), pp. 17-26.
- LOSCERTALES, F., y NÚÑEZ, T. (1996): "La autoscopia como método de intervención psicosocial y educativo", en: SALINAS, J., y otros (Coords.): *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*, pp.315-322. Palma (Baleares): Universitat.
- PATRI, M. (2002): "The Influence of Peer Feedback on Self and Peer-Assessment of Oral Skills", en: *Language Testing*, 19 (2), pp. 109-131.
- PAVÓN, F. (1998): "Nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo del prácticum: uso del vídeo en la formación de profesores". Comunicación presentada al V Symposium Internacional sobre el Practicum. Poio.
- QUIRANTES, A. (s.f.): "Consejos para oradores novatos". Página de docencia <<http://www.ugr.es/~aquiran/docencia/oradores.pdf>> [Consulta: dic. 2007].
- SCOTT, S. (2003): "Innovative Use of Teaching Repertoire: a Study in Transfer of complex Strategies into Classroom Practice by Novice Teachers", en: *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), pp. 365-377.
- SHARPE, L., y otros (2003): "Enhancing Multipoint Desktop Video Conferencing (MDVC) with Lesson Video Clips: Recent Developments in Pre-Service Teaching Practice in Singapore", en: *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 529-541.
- SOLANO, M. A. (2005): "Orientaciones y posibilidades pedagógicas de la videoconferencia en la Enseñanza Superior", en: *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 26, pp. 121-134. <<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2610.htm>> [Consulta: dic. 2007].
- URBINA, S., y FORTEZA, D. (2001): "Videoconferencia en la enseñanza universitaria y cambio de rol en el profesorado". Comunicación presentada en EDUTEC'01. Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible. Murcia. <<http://www.uib.es/depart/gte/edutec/edutec01/edutec/comunic/EXP46.html>> [Consulta: dic. 2007].
- URCOLA, J. L. (2003): *Cómo hablar en público y realizar presentaciones profesionales*. Madrid: ESIC.
- VALENZO, L.; ALIBALI, M. W., y KLATZKY, R. (2003): "Teachers' Gestures Facilitate Students' Learning: A Lesson in Symmetry", en: *Contemporary Educational Psychology*, 28, pp. 187-204.
- VERDERBER, R. F. (2000): *Comunicación oral efectiva*. México: Thomson Learning.
- VILLAR, L. M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- WALKER, R. (2002): "Case Study, Case Records and Multimedia", en: *Cambridge Journal of Education*, 32 (1), pp. 109-127.